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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (29), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол від 25.03.2013 № 8)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображено результати досліджень макаренкознавчих вимірів сучасної педагогічної інноватики; педагогічних ідей А. С. Макаренка в сучасній креативній освіті; педагогічної спадщини А. С. Макаренка у вирішенні проблем дитинства; ідей А. С. Макаренка і проблеми становлення особистості в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях; проблем макаренкознавства та філософії превентивної освіти.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. МАКАРЕНКОЗНАВЧІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

УДК 37.091.4(477Макаренко)

В. П. Андрущенко
Національний педагогічний університет
імені Михайла Драгоманова

КОЛЕКТИВІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА А. МАКАРЕНКА У ЇЇ ЗНАЧЕННІ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ І В ПЕРСПЕКТИВІ

У статті аналізуються актуальні для сучасної освітньої системи елементи й постулати колективістської педагогіки А. Макаренка. Розглядається Макаренківська теорія формування дитячого колективу як своєрідна за прийомами втілення, тонка за інструментовкою методика індивідуалізації виховання, яка не тільки не суперечить сучасним людиноцентристським підходам, що впроваджуються в освіту, але й створює для них своєрідне соціальне підґрунтя. Актуальне завдання сьогодення – поєднати особистісний вимір у педагогіці, освіті з таким феноменом, як колективістські взаємини, колектив. Розгорнути конструктивну, людинотворчу функцію колективу й поєднати її з людиноцентристськими підходами є важливим завданням сучасної педагогіки. Досвід А. Макаренка в цьому є вагомим і незаперечним.

Ключові слова: *особистість, колектив, суспільство, колективістська педагогіка, дисципліна, відповідальність, обов'язок, трудове виховання.*

Постановка проблеми. Під час підписання угоди про співпрацю НПУ імені Драгоманова з Першим Римським університетом «Ла Сапієнта» у нас зав'язалась розмова про А. Макаренка, педагогічну спадщину якого римські студенти вивчали з особливою зацікавленістю і наполегливістю. «Навіщо вам педагог «тоталітарного типу», – провокаційно запитав я в одного з італійських професорів, – а чи не краще звернутись до педагога більш-менш гуманістичного штибу?». Його відповідь вразила мене простотою і переконливістю: «ніхто, крім А. Макаренка, – сказав професор, – не залишив абетки – методології і методики – виховання особистості, яка не бажає виховуватись! А. Макаренка ми будемо вивчати хоча би для того, щоб не загубити останню людину, не зважаючи на яке б соціальне дно вона не опустилась. А. Макаренко, – з гордістю підкреслив мій співрозмовник, – справедливо входить у першу дев'ятку найвидатніших педагогів світу». І я з ним погодився, бо знаю і поважаю А. Макаренка ще із вузівського курсу педагогіки, подарованого нам, студентам-філософам, професором Анатолієм Олексюком. Разом з тим, по приїзду в Київ я ще раз перечитав все те «з Макаренка», що мав у своїй бібліотеці. Перечитав і дійшов висновку: А. Макаренка ми практично не знаємо; професор і студент, учитель і учень, навчальний процес і педагогічна практика, мають черговий раз переосмислити А. Макаренка, ввійти в контекст його непростих рішень, зрозуміти мотиви тих чи інших педагогічних

учинків, які «виросли» в теорію педагогічного мислення і дії, вкрай необхідну для нашого суперечливого сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Педагогіку Макаренка можна назвати педагогікою відповідальності й дисципліни. Ще більш точною буде її назва як колективістської, соціальної чи організованої. Спробую пояснити цю думку в її значенні для сьогодення більш детально.

А. Макаренко був педагогом з великим обсягом знань, здобутих здебільшого самостійним чином. Він читав і перечитував твори Ч. Дарвіна, К. О. Тимирязева, І. І. Мечникова. Великий потяг мав до історії, вивчав праці В. Г. Ключевського, М. М. Покровського, В. С. Соловйова, М. І. Костомарова, Р. Ю. Віппера та ін., цікавився філософією Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, А. Бергсона. Але його особливою пристрастю була художня література – твори В. Шекспіра, О. С. Пушкіна, Ф. М. Достоєвського, К. Гамсуна, Л. М. Толстого, М. Горького. Наукові праці «великих» і велична література формували духовний потенціал майбутнього педагога. Оскільки ж у її основі знаходилась людина як особистість у її соціальних зв'язках і різноманітних зносинах, А. Макаренко викарбував у собі перше й основне правило педагогіки – бачити в кожній людині особистість, виховувати її через колектив у процесі їх трудових зносин із суспільством. «Проблема особистості може бути вирішеною, – писав А. Макаренко, – якщо в кожній людині бачити особистість. Якщо ж особистість проектується лише в окремих людях, за якимось особливим вибором, проблеми особистості не існує» [1, 210].

Суть виховання, по А. Макаренку, складається у зав'язуванні і зміцненні правильних відносин між підростаючою людиною і суспільством, створенні сприятливого морального клімату. Виховний колектив є органічною частиною суспільства й у специфічній формі відтворює суспільство, відносини, активно включає в них дітей. Соціально значима задача, що стоїть перед колективом, дозволяє кожному його членові відчувати себе учасником загальної справи, будить громадянські почуття.

За оцінками декого з сучасників А. Макаренка, його педагогічні інновації (різновікові загони, ради командирів, загальні збори, самоврядування тощо) носили спірний характер; у їх розумінні ці форми мають масове, шаблонне повторення, що може привести до негативних результатів. На мою думку, останнє дещо спрощує погляд А. Макаренка на колектив і на особистість, відходить від обгрунтованої педагогом ідеї їх «трудової взаємодії» і відповідальності одне перед одним.

Макаренківська теорія формування дитячого колективу містила своєрідну за прийомами втілення, тонку за інструментовкою методику індивідуалізації виховання. У пошуках реальних шляхів і методів виховання

людини в колективі і через колектив (але не для колективу, як іноді помилково доповнюють А. Макаренка дослідники його спадщини) народилися такі його педагогічні відкриття, як збірні загони, тобто тимчасові угруповання вихованців різного віку, об'єднані спільною метою виконання певного завдання; «командирська педагогіка», що фактично ґрунтувалася на давньогрецькій максимі філософа Солона: «перш ніж керувати, навчись підкорятись» необхідність обов'язкового культивування традицій колективу. Ці виховні прийоми просякнуті ідеями соціалістичного гуманізму та оптимізму. Для педагога колектив ніколи не був випадковим зібранням індивідів, а виступав живим соціальним організмом зі своїми центрами управління, пов'язаними взаємною відповідальністю. Активна позиція особистості в колективі тлумачилась як необхідна умова життєдіяльності і розвитку останнього, а окремий вихованець розглядався не як знеособлена частина колективного організму, а як ініціативний учасник спільної справи.

«Колективістська педагогіка» А. Макаренка не тільки не суперечить сучасним людиноцентристським підходам, що впроваджуються в освіту, але й створює для них своєрідне соціальне підґрунтя. Ринкові та демократичні перетворення зумовлюють орієнтацію на розвиток особистісних рис людини з огляду на її ефективнішу працю в умовах сучасного виробництва. Актуальне завдання сьогодення – поєднати особистісний вимір у педагогіці, освіті з таким феноменом, як колективістські взаємини, колектив. Завдання полягає в зміні пріоритетів, коли людина жила для колективу, а не колектив задля розвитку людини. Для України ця проблема особливо важлива, оскільки, як показує історичний досвід, общинність завжди проймала всі сфери українського суспільства – це не негативне явище, а саме те явище, яке захищало людину від фізичної смерті, сприяло розвиткові людини на рівні общини. Але община водночас виступала і гальмом розвитку особистості. Розгорнути конструктивну, людинотворчу функцію колективу й поєднати її з людиноцентристськими підходами є актуальним завданням сучасної педагогіки. Досвід А. Макаренка в цьому є вагомим і незаперечним.

В основу своєї методики виховної роботи з дітьми Антон Семенович поклав багатоаспектну, різноманітну за змістом діяльність колективу, яка мала організовуватися за принципом «паралельної дії», що, по суті, було формою індивідуалізації виховання, гаслом якої стало – «якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї». У цій концентрованій за змістом тезі містяться справжній оптимізм і гуманізм А. Макаренка. Вимоглива любов і віра в можливості людини, тонке проникнення у психологію дитячої особистості стали

передумовами для реалізації принципу паралельної педагогічної дії. Ставлення членів одного колективу до членів іншого, на думку А. Макаренка, є вирішальним в організації виховання. Коли створено єдиний шкільний колектив, що об'єднував учнівський і учительський колективи, можна викликати до життя могутню силу громадської думки, що виступає регулювальним і дисциплінувальним виховним чинником, який сприяє формуванню особистості.

У своїх педагогічних працях А. Макаренко часто звертався до проблеми дисципліни, що в його тлумаченні виступала не як причина, не як спосіб правильного виховання, а як його результат. Для нього дисципліна мала характер подолання труднощів, особливо моральних, і була засобом руху людини вперед у її моральному зростанні. Аналізуючи логіку дисциплінування, Антон Семенович наголошував, що кожен вихованець має бути переконаний: дисципліна є формою досягнення колективної мети; вона прикрашає колектив і дає змогу окремій особі відчувати себе і захищеною, і вільною: «Дисципліна в колективі – це цілковита захищеність, цілковита впевненість у своєму праві, шляхах і можливостях саме для кожної окремої особи» [2, 124]. Необхідно визнати, що в цьому питанні педагог певною мірою схилявся до пріоритету інтересів колективу над інтересами індивіда.

У тлумаченні Антона Семеновича відповідальність виступає в кількох важливих аспектах і тому може належати до моральних цінностей, коли йдеться про нормативну мораль, і до громадянських або соціальних – коли йдеться про виховання патріотизму, почуття відповідальності за сучасне і майбутнє держави, відданості обраній соціально-політичній ідеї тощо. Звичайно, останнє з часом набуло в радянському суспільстві викривлених форм, але не через вади теоретичного обґрунтування, а завдяки перекрученню змісту й перенесенню акцентів у творах дослідників спадщини А. Макаренка та в спробах практичного втілення його ідей, що відбувалося вже без участі педагога.

Визначивши основні термінальні (кінцеві) цінності спадщини А. Макаренка, якими є ідеал нової людини прийдешнього, її самоцінність, зміст життя як служіння суспільству, а також інструментальні цінності – колективістську етику, певні норми поведінки і моральні якості, серед яких чільне місце посідають працелюбність, відповідальність, дисципліна, обов'язок тощо, можна встановити ті типи вартостей його аксіологічної системи, котрі мають вічне, загальнолюдське значення. Це, насамперед, гуманістична віра в людину та її можливості й багатоаспектна категорія відповідальності як базова цінність.

Прикро, але факт: на сьогоднішній день про людські якості й моральні норми у відносинах між суб'єктами навчально-виховного процесу можна лише мріяти. У переважній більшості випадків домінують цинізм і прагматизм, які повсякчас відтворюються вульгарно-провокаційним розвитком демократичних і ринкових відносин.

А. Макаренко і його покоління педагогів мріяли про інше: високу моральність, дисципліну і відповідальність. Мріяли й намагались втілити в життя. Щоправда, нерідко ці прагнення «переливались через край», носили ідеологічно крайній характер. Серед динамічних цінностей, притаманних макаренківській етиці, слід назвати беззастережне служіння ідеологічним кумирам, що тягло за собою низку авторитарних імперативів (виховання класової непримиренності і ненависті, «боротьбістських рис» характеру, нетерпимість до носіїв інших переконань, прагнення до певної уніфікації особистісних цілей). Що ж до цінностей-інновацій, які були пов'язані зі зміною соціокультурної парадигми виховання і які вніс у педагогіку та етику А. Макаренко, на увагу заслуговує декларована ним колективна (або ширше – соціальна) солідарність, яка для педагога була коли б чи не найвищим моральним принципом.

«Правильне виховання», у розумінні вченого, невіддільне від трудового, під яким педагог розумів безпосередню активну продуктивну працю. На досвіді горьківської колонії, а особливо комуни ім. Ф. Дзержинського, педагог наочно довів, що в реальному виробничому процесі формується людський характер, а праця виступає одночасно і економічною, і моральною категорією.

До речі, сучасна виховна практика авторитет «особистої трудової участі» у вирішенні суспільно значущих справ практично не використовує. Це і не вірно, і не справедливо як по відношенню до людини, так і по відношенню до суспільства. Людина формується працею. Працею ж створюються культура, всі суспільні (матеріальні і духовні) цінності. Пропаганда підходів типу «відгадай і ти станеш багатим, успішним і знаменитим» скоріш нагадує гру в піддавки, де виграє той, на кого зроблена попередня ставка організаторів шоу. Це і не етично, і не педагогічно. Виявляється А. Макаренко знав більше й бачив глибше, ніж деякі «вчені» чиновники від освіти і культури сучасного декоративно-ринкового штибу.

Цікавими й цілком продуктивними є погляди А. Макаренка на сімейне виховання. Вони логічно випливають із його теорії виховного колективу, бо сім'ю він тлумачив як первинний природний колектив, а піклування про дітей розглядав як невіддільний складник оптимістичного, щасливого стилю життя і традицій сім'ї, громадянської поведінки батьків. Його «Книга для батьків»

(1937), написана у формі розповідей про життя окремих сімей і виховання дітей у них, стала на довгий час посібником для тат і мам. Її загальнолюдське спрямування було згодом поціноване в багатьох країнах. Серед соціальних чинників, які впливають на становлення маленької особи, найголовнішим педагог вважав оточення, особливо батьків і педагогів. Він наголошував на важливості раннього (до 5 років) правильного виховання дітей, яке мало б полягати у формуванні розумних потреб і моральним гальм.

Поряд з питаннями дисциплінованості, трудового, статевого виховання в сім'ї А. Макаренко розглядав проблему прищеплення дітям відповідальності за свої вчинки і перед родиною, і перед членами шкільного колективу, і перед суспільством у цілому. Саме в етиці суспільної відповідальності міститься специфіка нової моралі, як її розумів педагог.

Пильну увагу в практичній діяльності та в теоретичних узагальненнях Антон Семенович приділяв ролі вчителя. Адже обмежений у свободі творчості, під тягарем дріб'язкових перевірок і регламентуючих наказів, вважав А. Макаренко, вчитель не здатний принести користь дітям. За А. Макаренком, вихователь повинен мати право на творчий ризик в ім'я щастя юної особистості.

Звертаючись до нинішньої реальності слід зазначити, що творчістю і свободою сучасна школа похвалитися не може. Зловісна регламентація перетворила працю педагога у ремесло. Відповідно відвідування школи учнями розцінюється ними як щоденне «сходження на Голгофу». Уроки А. Макаренка для сучасної педагогіки залишились не відкритими.

Найбільшу шкоду процесу освоєння педагогічної спадщини А. Макаренка нанесла канонізація його образу в офіційній педагогічній теорії, популяризація його як «класика марксистської педагогіки». Протягом десятків років у літературі і дисертаціях по педагогіці давався однобічний аналіз, що часто фальсифікує і спотворює справжній зміст педагогічного новаторства А. Макаренка. Його експерименти механічно переносилися в масову практику радянської школи, ПТУ і виправно-трудових установ. Світлий образ педагога, значення його спадщини, залишалось у затінку «педагогічної тріскотні» пристосуванців.

Висновки. І все ж, не зважаючи на ні на що, його праці набули світового поширення і визнання, стали справді планетарним явищем. Його визнано класиком світової педагогіки нарівні з такими педагогами минулого, як Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, М. Пирогов, М. Драгоманов, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.

Серед сучасних дослідників педагогічної спадщини А. Макаренка спостерігається прагнення заглибитись і об'єктивно оцінити, відкинувши

заідеологізовану термінологію, концептуальні положення спадщини педагога, під новим кутом зору переглянути зміст, шляхи, цілі виховання за А. Макаренком з тим, щоб одержати певний поштовх для подальшого розвитку педагогічної науки і практики. Переконаний, що настав час об'єктивного – неупередженого і системного – вивчення педагогічної творчості А. Макаренка, особливо, у її значенні для сучасності. Для України і для світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 4-х кн. / под ред. И. А. Комрова, Г. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Кн. 4. – 592 с.

2. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко // Твори у 7-ми т. – К., 1954. – Т. 5. – С. 97–205.

3. Макаренко А. С. Воспитание в труде / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 394–405.

РЕЗЮМЕ

В. П. Андрущенко. Коллективистская педагогика А. Макаренко в ее значении для настоящего и в перспективе.

В статье анализируются актуальные для современной образовательной системы элементы и постулаты коллективистской педагогики А. Макаренко. Рассматривается Макаренковская теория формирования детского коллектива как своеобразная по приемам воплощения, тонкая за инструментовкой методика индивидуализации воспитания, которая не только не противоречит современным человекоцентристским подходам, которые внедряются в образование, но и создает для них своеобразное социальное основание. Актуальная задача сегодня – объединить личностное измерение в педагогике, образовании с таким феноменом, как коллективистские отношения, коллектив. Развернуть конструктивную, человекотворческую функцию коллектива и совместить ее с человекоцентристским подходом является важной задачей современной педагогики. Опыт А. Макаренко в этом является весомым и неоспоримым.

Ключевые слова: *личность, коллектив, общество, коллективистская педагогика, дисциплина, ответственность, обязанность, трудовое воспитание.*

SUMMARY

V. Andrushchenko. Collectivistic pedagogy of A. Makarenko in its significance for the present and in the future.

The article analyzes elements and postulates of collectivistic pedagogy of A. Makarenko, that are relevant to the modern educational system. It considers A. Makarenko's theory of forming children's collective as original in techniques for its implementation, delicate instrumentation technique for education individualizing, which is not contrary to modern human-centric approaches being implemented in education, and also creates a kind of social background for it. Actual task of today is to combine personal dimension in pedagogy, education with such phenomena as collectivistic relationship, collective. To expand constructive, human-creative team function and combine it with human-centric approaches is an important task of modern pedagogy. Experience of A. Makarenko is significant and undeniable.

Key words: *individual, collective, society, collectivistic pedagogy, discipline, responsibility, duty, labor education.*

УДК 371.9

О. В. Вознюк
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ВИХОВНИЙ ЗАКЛАД А. С. МАКАРЕНКА ЯК ДОВЕРШЕНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ТА ГАРМОНІЙНЕ РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Проаналізовано основні критерії еталонної освітньої системи, яка відповідає такому освітньо-розвивальному середовищу, в котрому інтегрально-комплексним чином реалізується триєдина педагогічна мета – формування фахівця, патріота та особистості. Робиться висновок, що найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях реалізує зазначену мету. Доводиться, що серед педагогічних систем усіх часів і народів саме педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального середовища.

Ключові слова: *педагогічна система А. С. Макаренка, еталонне освітньо-розвивальне середовище, фахівець, патріот, особистість, холістична педагогічна парадигма.*

> *Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є людина найбільш слабка. Якщо вона задовольняється тільки своєю особистою перспективою, хоча б і далекою, вона може уявлятися сильною, хоча вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її істинної цінності. Чим більш широким є колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистісними, тим людина стає гарнішою і вищою.*
>
> *А. С. Макаренко*

Постановка проблеми. Системна цивілізаційна криза сучасного людства зумовила стрімкий розвиток педагогічної науки, який характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, виявленням глибинних сенсів розвитку людини. У зв’язку з цим вкрай важливим постає аналіз виховного середовища, яке створив А. С. Макаренко в своєму виховному закладі, оскільки за розвивальною ефективністю цей заклад вважається неперевершеним: 100% всіх вихованців, які потрапили в колонію і пройшли її повний «курс», у подальшому не виявили рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле.

Аналіз актуальних досліджень. Саме тому існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А. С. Макаренка в Німеччині, Японії, Італії та інших країнах, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася «переплавка» малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація. Ось чому педагогічна діяльність А. С. Макаренка була та залишається предметом дослідження багатьох науковців – Н. В. Абашкіної, І. Д. Беха, В. М. Галузяка, І. А. Зязюна, С. Г. Карпенчук, М. І. Сметанського, М. Д. Ярмаченка та ін. [1; 6; 8; 9; 13]. Ми також більш ніж 10 років присвятили

науковим розвідкам, спрямованим на розв'язання однієї з найбільш актуальних проблем педагогіки, пов'язаних з розумінням та алгоритмізацією педагогічної технології А. С. Макаренка [1–5].

Відтак, **метою** статті постає узагальнення наших наукових пошуків щодо педагогічного сенсу виховної системи А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. У законі України «*Про освіту*» зазначається: «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [7, 3–4]. У «*Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті*» наголошується, що «головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [11, 4–5].

Відповідно, можна диференціювати ***три глобальні цілі освіти*** в контексті триєдиного розвитку: *1) гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянин як патріотичний суб'єкт; 3) компетентний фахівець як суб'єкт діяльності.*

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини в контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний і комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості*, *фахівця* і *громадянина* мають вивчатися спільно в площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються в трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології,* котрі, в свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням.*

Суттєво, що зазначений ***фундаментальний тріадний методологічний принцип*** диференціації реальності відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямами (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*,

яка, відповідно до А. А. Сбруєвої, включає: 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку [12, 159].

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати ***три глобальні педагогічні цілі розвитку людини*** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*): ***гносеологічну*** – *формування особистості через освіту як цілісну систему*; ***праксеологічну*** – *формування фахівця через навчання*; ***аксіологічну*** – *формування духовно-моральної особистості через виховання*.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що *еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.*

На наш погляд, серед педагогічних систем усіх часів і народів саме педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального середовища. При цьому історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому «недоторканому» вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А. С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Для того, щоб усебічно обґрунтувати та довести цей висновок, слід залучити достатньо обширний аналітичний об'єм, а це потребує щонайменше монографічного видання. Тому поданий нижче обмежений матеріал, який реалізує мету нашої статті, лише приблизно та поверхово відповідає зазначеній меті та може бути розгорнутим у відповідній монографії, що і постає ***перспективою*** нашого дослідження. Розглянемо три наведені вище цільові вектори та головні аспекти їх реалізації у виховному закладі А. С. Макаренка.

1. Формування особистості.

Формування особистості як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини.

У виховному закладі А. С. Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини. Тут існувала складна ієрархія суворо нефіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – «*зведений загін*», який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип «карнавалу», коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в навчально-трудову діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав «педагогікою паралельних дій».

Крім того, в комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних та інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуни в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип «педагогіки колективної дії»). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А. С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без «*системи перспективних ліній*», тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність,* що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип «тут і тепер») і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, «умовної» реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву «завтрашньої радості», можна зілюструвати цитатою з «*Педагогічної поеми*»: «Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге,

треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...» [10, 447].

Розвиток особистості як вільної істоти виявляє ***парадокс цього розвитку***, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою мотивацією, перетворюється на принципово вільну самодетерміновану істоту (особистість), котра в своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує багатобічний аналіз, таке перетворення можливе завдяки створенню вибухово-біфуркаційно-хаотичних фаз у розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, в яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або «нормальні кризи розвитку»), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем «соціального переходу», що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації.

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом «біфуркаційного впливу» в процесі виховання – справа

дуже складна. А. С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав «методом вибуху», і неодноразово застосовував його в своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає в завданні змоделювати таку несподівану значущу життєву ситуацію, в якій «об'єкт виховання» ще не був і в який він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому «об'єкт виховного впливу» змушений вийти з усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод «вибуху» – це «царський шлях» виховання, який реалізує розвиток особистості.

2. Формування фахівця.

У виховному закладі А. С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, в процес продуктивної трудової діяльності, котрою проникнутий весь життєвий ритм комуни, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею. Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, в ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток і ігрова активність, коли комуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

Формування фахівця здійснювалося також у контексті навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, що в комуні А. С. Макаренка досягалося за умови вищезазначеного тотального спілкування всіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма («*педагогіка паралельних дій*»).

3. Формування громадянина.

«Педагогіка паралельних дій», весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання в

колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А. С. Макаренка.

При цьому в соціальному плані колонія А. С. Макаренка була, з одного боку інтегрована в соціальну реальність тогодення, а з іншого, – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А. С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний «солітонний» ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію «вибуху» – докорінної зміни перших «злочинних» вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю й «нейтральністю» – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну «нейтралізацію» системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване «обнуління полюсів її напруженості») і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну «тканину» кожного цього елементу за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, в свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний «авторитет», домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтингові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А. С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор,

реалізовуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему («*принцип Творця*») і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А. С. Макаренка. Перш за все після А. С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися «малолітні злочинці» – хлопці 16–17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу «вибуху» отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правоприємники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік Б. В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу.

Після того, як у виховний заклад А. С. Макаренка як системи потрапляли нові «злочинні елементи», вони повністю інтегрувалися в неї – «вливалися» в систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Висновки. Ми не будемо ідеалізувати особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи – і у Я. А. Коменського, і у А. С. Макаренка, і у В. О. Сухомлинського – інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися у секту, яка також багато в чому залежить від милості того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця секта виконує.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи – те, що вона має на

вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи А. С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А. С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були великими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко «перекувалися» у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які випливають з цих умов.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, дослідникові необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А. С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш детальному й глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А. С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Навряд чи експеримент А. С. Макаренка може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний процес, який би був спрямований на розвиток трьох аспектів людини в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригуючих, проективних і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший цільовий вектор.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5–17.

2. Вознюк А. В. Психолого-педагогические и философские основания коммунистического сознания / А. В. Вознюк // «Академия Тринитаризма». – М., Эл № 77–6567, публ. 17483, 26.05.2012

3. Вознюк О. В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А. С. Макаренка / О. В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія] / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146–163.

4. Вознюк О. В. Новий підхід до розуміння людського «Я» як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.

5. Вознюк О. В. Синергетичні засади педагогічної системи А. С. Макаренка / О. В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність : зб. наук. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42–50.

6. Галузяк В. М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський // Вісник Луганського педагогічного університету. – 2000. – № 7 (27). – С. 35–40.

7. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

8. Зязюн И. А. Гуманистическая сущность мастерства А. Макаренко-воспитателя / Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. Н. // Макаренко. – 2010. – № 2. – С. 18–25.

9. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Карпенчук Світлана Григорівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 40 с.

10. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1973. – 524 с.

11. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

12. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва. – Суми : Університетська книга, 2005. – 320 с.

13. Ярмаченко М. Д. А. С. Макаренко – видатний педагогічний реформатор / М. Д. Ярмаченко // Педагогічні ідеї А. С. Макаренка і сучасність: проблеми та перспективи. – Переяслав-Хмельницький, 1999. – С. 265–268.

РЕЗЮМЕ

А. В. Вознюк. Воспитательное учреждение А. С. Макаренко как современная педагогическая система и гармоничная развивающая среда.

Проанализированы основные критерии эталонной образовательной системы, которая отвечает такой образовательно-развивающей среде, в которой интегрально-комплексным образом реализуется триединая педагогическая цель – формирование специалиста, патриота и личности. Делается вывод, что наиболее полной и совершенной педагогической парадигмой (педагогикой) должна быть такая холистическая парадигма, которая на теоретико-методологическом и практико-технологическом уровнях реализует отмеченную цель. Доказывается, что среди педагогических систем всех времен и народов именно педагогическая система А. С. Макаренко наиболее полно отвечает отмеченным выше критериям эталонной педагогической системы и эталонной развивающей среды.

Ключевые слова: *педагогическая система А. С. Макаренко, эталонная образовательно-развивающая среда, специалист, патриот, личность, холистеская педагогическая парадигма.*

SUMMARY

O. Voznyuk. Educational establishment of A. S. Makarenko as perfect pedagogical system and harmonic developing environment.

The article deals with the basic criteria of standard educational system, answering such educational and developing environment, in which in integral and complex way a triune pedagogical purpose is realized – forming the specialist, patriot and personality. The conclusion is made, that one of the complete and accomplished pedagogical paradigms (pedagogics) must be such holistic paradigm, which realizes the noted purpose on theoretical and methodological as well as practical and technological levels. It is proved, that among the pedagogical systems of all times and people the pedagogical system of A. S. Makarenko meets the mentioned criteria of standard pedagogical system and developing environment in the fullest way.

Key words: *pedagogical system of A. S. Makarenko, standard educational developing environment, specialist, patriot, personality, holistic pedagogical paradigm.*

УДК 378.22:316.647.5

І. В. Кривошапка
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті розглядаються особливості виховання професійних якостей засобами вищої педагогічної освіти. На основі аналізу науково-методичної літератури досліджено теоретико-методичні аспекти виховання толерантності майбутніх викладачів в умовах сучасної української вищої школи. Виокремлено основні функції толерантності, проаналізовано структуру толерантності викладача; з'ясовано основні критерії його толерантності. Схарактеризовано ключові положення виховання толерантної поведінки в майбутніх викладачів. Визначено роль особистісної активності майбутнього викладача у вихованні власної толерантності.

Ключові слова: *вища школа, викладач, толерантність, виховання толерантності, проблеми виховання толерантності.*

Постановка проблеми. Сьогодні перед національною освітою постає завдання виховання особистості викладача, спроможного творчо мислити, вільно орієнтуватись у реаліях сучасного життя, вибудовуючи власну поведінку на соціальних засадах. При його вирішенні сьогодні неминуче виникає проблема толерантності – одна з найгостріших у вищій школі, та і в суспільстві в цілому. Чудово розуміючи, що ми всі різні й що треба сприймати іншу людину такою, яка вона є, ми не завжди поводимося коректно й адекватно. Важливо бути терпимим по відношенню один до одного, що дуже непросто.

Гуманітаризація освіти як провідний напрям її модернізації включає проблеми виховання толерантності, що вимагає зміни змісту й методів викладання гуманітарних, соціальних і природничих дисциплін. Необхідно актуалізувати аксіологічний сенс проблеми толерантності, яка пов'язана з певною системою цінностей і проблемою їх досягнення в суспільстві, сповненому суперечностей. Аналіз історичного досвіду переконує в тому, що проблема толерантності актуалізується, коли відбувається зіткнення різних культурних принципів, переосмислення цінностей, і передусім таких, як свобода, демократія, рівність, справедливість, гуманізм. Етичний сенс проблеми толерантності полягає в тому, що в її основі лежить не просто терпимість як якась риса вдачі, а пошана до свободи іншого [7, 110].

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення проблеми толерантності в педагогічній, психологічній, соціологічній та інших науках знайшло віддзеркалення в роботах російських, українських та зарубіжних педагогів, зокрема, В. Золотухіна, В. Лекторського, І. Артамонова, О. Асмолова, Г. Корнетова, С. Милоголовкіної, Г. Моськіної, О. Петрика, Л. Скворцова, Н. Стасюка, П. Степанова, Ю. Тодорцева.

Основоположники педагогіки толерантності О. Асмолов, Б. Гершунський, Ю. Іщенко, О. Клєпцова, В. Тишков, П. Степанов дослідили психолого-педагогічні умови виховання толерантності в підлітків та молоді, розробили основні методи й засоби, що сприяють підвищенню ефективності педагогічної роботи зі створення умов для формування толерантної особистості. Вони зазначили, що толерантність є основою поваги до прав іншої людини і має багато спільного з терпимістю, ненасильством, компромісом, діалогом.

Метою статті – з'ясування актуальних аспектів виховання толерантності майбутніх викладачів засобами вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до толерантності, зокрема в Україні, зумовлений останнім часом не тільки відродженням національної самосвідомості, а й тим, що людина (де б вона не була) є продуктом тієї культури, в якій вона зростала, результатом прямого впливу, способу життя, традицій, звичаїв, норм і цінностей того суспільства, яке її оточувало з дня народження. Це потрібно враховувати, спілкуючись, вступаючи в стосунки з іншими людьми – з іншою культурою, іншим мисленням, іншою релігією тощо.

Толерантність у взаєминах – надзвичайно складна проблема. Дві сторони мають проявляти здоровий глузд, силу волі, неупередженість, розвинене почуття відповідальності, зокрема старших за молодших. Якщо ж цього немає, неминучі конфлікти, зриви, непорозуміння.

Зустрічаючись з іншими людьми, традиціями, звичаями, культурами, людина не завжди уявляє, як себе поводити в різних ситуаціях. Трапляється це як на міжособистісному, так і на міждержавному рівнях. Брак досвіду, культури спілкування, незнання міжкультурних і людських розбіжностей породжують нетолерантність у взаєминах. Єдиний спосіб протистояти цьому – підвищувати культурний і освітній рівень суспільства, й особлива роль у цьому належить освіті.

Поняття «толерантність» стало вже добре відомим у наш час завдяки зусиллям ЮНЕСКО в галузі нормалізації міжнародних стосунків [6]. Незважаючи на те, що цей термін раніше був найбільш уживаним у медицині, сьогодні його використовують у багатьох сферах нашого життя: політичній, соціальній, релігійній, економічній, педагогічній.

Поняття толерантності в різних мовах відрізняється смисловими відтінками, що зумовлено культурними та ментальними особливостями. Наприклад, у французькій цей термін означає повагу до свободи іншого, у китайській – уміння дозволяти, проявляти великодушність, в арабській бути толерантним – означає бути терпимим. Аналізуючи культурну

спадщину нашого народу, що ґрунтується на «філософії серця», можна з переконанням засвідчити, що толерантність у сприйнятті українця має співвідноситися з поняттям поваги й любові [5].

Розмаїття оцінок феномену толерантності, думок, підходів щодо його понятійного визначення пов'язане з широким діапазоном інтерпретацій цього поняття в різних мовах. У кожному визначенні поняття толерантність виявляються відмінності культур, історичного досвіду різних народів, що підтверджує розмаїття світу. Водночас кожне визначення терміну показує спільне та головне в сутності толерантності – вимогу поважати права інших, з повагою ставитися до звичок, інтересів, вірувань інших людей, намагатися досягти взаємної згоди без насилля.

Що стосується перекладу означеного поняття на українську мову, то в українському педагогічному словнику толерантність подається як терпимість до чужих думок і вірувань [2, 332]. У Декларації принципів толерантності щодо визначення поняття «толерантність» прослідковується чітка позиція, за якою толерантність розуміється як повага та визнання рівності; відмова від домінування й насильства; визнання багатомірності й різноманітності людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цієї різноманітності до будь-якої однієї точки зору [6].

Сучасними вченими толерантність розглядається в різних площинах: як принцип людських взаємовідносин, як соціальна цінність і як особистісна якість. Толерантність як професійно важлива якість викладача характеризується здатністю сприймати без агресії інші судження, інший спосіб життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості суб'єктів освітнього й соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, емпатії та психологічного комфорту.

Дослідники толерантності в освіті О. Грива та В. Кочергін виділяють декілька особливостей даного педагогічного феномену, передусім, його впливовість у таких сферах: зміст освіти (зміст різних культур і особливостей соціальних груп, історія культур, їх взаємовідносини); педагогіка співробітництва (організація діяльності на основі співробітництва, що допомагає розвивати терпиме ставлення до представників різних культур); подолання упереджень (робота зі стереотипами та установками на негативне ставлення до представників інших культур; зміна комунікативних установок (формування позитивних взаємин); гармонізація впливу соціального середовища та освітньої установки (забезпечення можливості отримання рівного досвіду, рівного статусу всіма, хто навчається, незалежно від національності, віросповідання, соціального статусу) [3, 143–144].

Розглянемо основні функції толерантності:

1. Миротворча – визначає багатовимірність середовища та різноманітність поглядів; забезпечує гармонійне співіснування представників різних соціумів, що істотно відрізняються один від одного; служить суспільним гарантом недоторканості та ненасильства стосовно різного роду меншин.

2. Регулююча – допомагає знайти вихід із конфліктних ситуацій; орієнтує стосунки між людьми на дотримання рівноправності, поваги та свободи.

3. Психологічна – забезпечує етнічну та соціальну самоідентифікацію; служить основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, певному прошарку суспільства й суспільства в цілому.

4. Виховна – розвиває співпереживання, вміння правильно та лояльно оцінювати вчинки інших; є зразком організації життєдіяльності в соціумі.

5. Комунікативна – розвиває готовність до спілкування, співробітництва та взаєморозуміння, зокрема з представниками різних груп, носіями іншого світогляду тощо.

6. Функція збереження культури – забезпечує збереження та збагачення культурного досвіду групи, етносу, прошарку суспільства.

7. Феліцитологічна – дозволяє отримати щастя від спілкування з іншими водночас з усвідомленням власної індивідуальності, від визнання групою і суспільством у цілому [9].

Дослідники толерантності довели, що її структура включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Тож структуру толерантності викладача можна представити у вигляді взаємодії чотирьох складових: когнітивної, аксіологічної, інструментальної та якісної [4, 27]. ***Когнітивна складова*** – це усвідомлені педагогом знання про толерантність; про історію та культуру народів світу і свого регіону проживання; про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп; про процеси в сучасному світі – глобалізацію, підвищену конфліктність, кризу соціуму тощо. ***Аксіологічна складова*** толерантності викладача пов'язана з ціннісними установками й виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самобутності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості й здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку та саморозвитку особистості; соціальна відповідальність за свої вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії. ***Інструментальна складова*** включає такі вміння особистості: сприйняття

особистості партнера таким, який він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно Я-концепції; вміння приховувати або згладжувати негативні почуття; вміння вибачати іншому помилки чи ненавмисно спричинені неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; вміння володіти собою та йти на компроміс; уміння безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації [8, 6]. ***Якісна складова*** толерантності викладача виявляється через характер його емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії і регламентується такими якостями, як: доброзичливість, терпимість, стриманість, щирість, критичність мислення, соціальна гнучкість, самостійність, емпатійність, справедливість, емоційна стабільність, позитивна самооцінка.

Першорядне значення має засвоєння передового досвіду, в тому числі й у педагогіці співпраці, толерантності, яка виходить із концепції людини як найвищої цінності, як мети всього суспільного процесу, а не його засобу. Вона виступає важливим принципом педагогічної взаємодії, що виявляється у прагненні індивіда досягти взаєморозуміння й узгодження різних звичаїв, традицій, інтересів, думок без застосування примусовості, методами роз'яснення, освіти та виховання.

Толерантну особистість спроможний виховати, сформувати лише фахово підготовлений і толерантний у всіх відношеннях педагогічний колектив. Щоб досягнути такого рівня, необхідно ще на етапі професійної підготовки майбутніх викладачів приділяти значну увагу вихованню в них толерантності. Для цього потрібно, щоб усюди – в сім'ї, колективі, там, де йде обмін ідеями, думками, де відбувається навчання й спілкування – толерантність стала нормою поведінки та взаємоповаги [1].

Основними критеріями толерантної особистості викладача є:

– соціальна активність;

– дивергентність поведінки – здатність нестандартно вирішувати звичайні проблеми;

– мобільність поведінки – здібність до швидкої зміни стратегії або тактики в навчально-виховному процесі з урахуванням обставин;

– емпатія – адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини;

– стійкість особи – сформованість соціально-етичних мотивів поведінки викладача в процесі взаємодії зі студентами, колегами й батьками [8, 19].

Виховання толерантності, тобто опанування соціальними навичками, які перебувають в основі цього процесу, має здійснюватися на раціональному, емоційному та орієнтованому на завдання рівнях.

Головними його компонентами виступають глибокі знання про толерантність, загальна спрямованість на толерантну поведінку, а також певні навички розв'язання конфліктів. Знання про толерантність допомагає переконати кожного в доцільності його рішень і включає усвідомлення наслідків учинків, розуміння меж толерантності, а також інформацію про можливі й необхідні альтернативні дії. Однак самі лише знання не є достатньо потужним стимулом до прояву толерантної поведінки в конфліктних ситуаціях. Із цією метою необхідно розвивати певні здібності, які посилюють схильність майбутніх викладачів до толерантного ставлення та здійснення відповідних дій. До таких здібностей належать:

– уміння вести діалог, спілкуватися, з розумінням вислуховувати іншого й формулювати свої погляди, права та потреби таким чином, щоб інший міг їх зрозуміти;

– уміння дивитися на проблему в реальному світлі й визнавати позицію іншого;

– уміння користуватися моделями конструктивного й демократичного розв'язання конфліктів;

– розуміння принципової обмеженості й суб'єктності будь-якої інтерпретаційної моделі, відчуття мовчазного вдавання чого-небудь, яке іноді є передумовою конфліктів.

Означені знання й здібності можуть виховуватись. Із цією метою, на думку прихильників такого підходу, майбутніх викладачів необхідно:

– готувати до того, щоб вони розглядали нерозуміння як звичайне життєве явище, навчати долати непорозуміння шляхом спілкування;

– знайомити з особливостями та ризиком участі в конфліктних ситуаціях, надаючи, таким чином, можливість кожному індивіду контролювати свою поведінку;

– ініціювати й розвивати виховні процеси та орієнтацію шляхом проведення експериментів, пов'язаних зі стриманістю та незгодою;

– інформувати про наслідки як наявності, так і відсутності так званої «видимої толерантності»;

– навчати застосуванню в реальних ситуаціях альтернативних способів урегулювання конфліктів.

Виховання толерантності як професійно важливої якості особистості викладача має відбуватися в спеціально організованих педагогічних умовах і спиратися на:

1. Актуалізацію мотиваційної готовності всіх суб'єктів освітнього простору (педагогічного колективу, студентів і батьків) до організації толерантного простору в освітньому закладі.

2. Оновлення змісту освітнього процесу педагогікою та психологією толерантності з метою врахування плюралізму точок зору різноманітних світоглядних підходів, багатоманітності сфер життя.

3. Розробку й запровадження особистісно-орієнтованих та інтерактивних технологій, що сприяють вихованню толерантності.

4. Організацію підготовки педагогічних працівників із метою визнання і освоєння нових технологій виховання толерантності (тренінги умінь аналізу, конструювання, презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій).

5. Формування толерантного простору в навчальних закладах.

Виховання толерантної поведінки в майбутніх викладачів має базуватися на таких положеннях:

– сприймати іншу людину такою, як вона є;

– поважати особистість студента;

– ні за яких обставин не принижувати гідність того, кого навчаємо;

– пам'ятати: кожен має право на помилку, кожен має право на свою думку.

Виховання толерантності майбутніх викладачів передбачає також:

– урахування традицій національних культур;

– урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу;

– єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування;

– урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності;

– єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні;

– опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування.

Для ефективного виховання толерантної особистості важливим є вибір майбутніми викладачами методів, засобів чи технологій навчання. Найбільший виховний потенціал мають інтерактивні методи навчання: рольова гра, дискусія, метод проектів, дебати та інші, які дозволяють не тільки розвивати творчий потенціал, а й виховувати толерантну особистість із розвиненими якостями: відповідальністю, незалежністю, адекватністю самооцінки, готовністю до ризику, творчістю. Наприклад, рольова гра на заняттях із педагогічної майстерності надає можливість студентам вивчати різноманітні педагогічні факти чи події крізь призму окремої особистості. Виконуючи різні соціальні ролі, студенти будуть навчатися розглядати

навчальний матеріал із різних позицій, а це, у свою чергу, сприятиме усвідомленню цінності кожної точки зору.

Виховна цінність методу проектів, навчальних дискусій, дебатів та інших інтерактивних методів у вихованні толерантної поведінки полягає у сприянні виробленню самостійності, власного погляду на світ, розвитку критичного мислення, виробленню вміння оперувати аргументами й визнавати вдалі аргументи інших, формуванню здатності зважати на думки інших, кращому їх розумінню. Це, у свою чергу, буде впливати на формування толерантного простору в колективі.

Однак вирішальною умовою успішного виховання толерантності є формування у викладача стабільного почуття ідентичності. Майбутній викладач зі стабільною ідентичністю не буде перебільшувати власну цінність за рахунок недооцінки інших людей і матиме схильність розглядати різноманітність як збагачення, а не як загрозу.

Актуальні способи виховання толерантності майбутніх викладачів бачаться нами в сукупності психолого-педагогічних прийомів, серед яких:

– психологічне перетворення «чужого» на «іншого»;

– звернення до світової історії – до тих її епізодів, які свідчать про страшні наслідки інтолерантності, людиноненависництва;

– вчасного звертання уваги навіть на найменші прояви інтолерантності;

– вивчення світової художньої літератури;

– залучення прикладу батьків і відповідного виховання в сім'ї.

Розгляд проблеми виховання рис толерантності вказує на її складність, наголошує на великій ролі особистого прикладу викладачів та батьків. Отже, шляхи виховання толерантності майбутніх викладачів повинні враховувати різноманітні грані міжособистісних відносин, так само як і робота з виховання ними толерантності у студентів повинна бути багатогранною й різноспрямованою.

Висновки. Отже, толерантність є визнаною цінністю в сучасному світі, однією з найважливіших умов існування демократичного суспільства. Щоб виховати толерантну особистість, необхідні чималі зусилля, причому з обох сторін – і вихователя, і вихованця. На нашу думку, толерантність кожного викладача починається з професіоналізму, педагогічної майстерності, певної навчально-методичної свободи. Не так суттєво, за якою методикою працює викладач, яку структуру занять він обирає, головне – вплив на особистісні здобутки студента як кінцевий результат навчально-виховного процесу.

Толерантність як якість особистості необхідно виховувати в майбутніх викладачів задля того, щоб вони мали можливість успішно взаємодіяти в

суспільстві, вирішувати конфлікти без насилля, сприяти збереженню миру на планеті. Її роль у педагогічному процесі полягає в оновленні змісту навчального матеріалу педагогікою толерантності, у використанні нових підходів до викладання, у запровадженні інтерактивних методів навчання та у створенні толерантного простору в колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьков Ю. В. Комунікативна компетентність учителя / Ю. В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – № 1. – 134 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К., 2005. – 228 с.

4. Грива О. А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі: [монографія] / О. А. Грива. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2007. – 275 с.

5. Грищенко Т. М. Толерантність – здатність і прагнення до діалогу [Електронний ресурс] / Т. М. Грищенко. – Режим доступу : ounb.sumy.ua›publish\2008\tolerant.doc.

6. Декларація принципів толерантності / [Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р.]. – Париж : ООН, 1996. – 16 с.

7. Колісник В. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства / В. Колісник. – 1999. – № 3/4. – С. 103–113.

8. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації / Ю. В. Тодоровцева. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2004. – 90 с.

9. Толерантность. Функции толерантности. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ypk.yspu.org/tolerance/2.htm.

РЕЗЮМЕ

И. В. Кривошапка. Актуальные проблемы воспитания толерантности будущих преподавателей.

В статье рассматриваются особенности воспитания профессиональных качеств средствами высшего педагогического образования. На основе анализа научно-методической литературы исследованы теоретико-методические аспекты воспитания толерантности будущих преподавателей в условиях современной украинской высшей школы. Выделены основные функции толерантности, проанализирована структура толерантности преподавателя; выяснены основные критерии его толерантности. Охарактеризованы ключевые положения воспитания толерантного поведения у будущих преподавателей. Определена роль личностной активности будущего преподавателя в воспитании собственной толерантности.

Ключевые слова: *высшая школа, преподаватель, толерантность, воспитание толерантности, проблемы воспитания толерантности.*

SUMMARY

I. Krivoshapko. Main problems of future teachers educating tolerance.

The article deals with a professional education as a means of educating professional qualities. The author investigates theoretical and methodological aspects of educating tolerance of future teachers in modern Ukrainian higher education on the basis of scientific and technical literature. The basic functions of tolerance are singled out, the structure of the teacher tolerance is analyzed; the criteria for its tolerance are determined. The key positions of education tolerant behavior in future teachers are defined in the article. The role of the personal activities of the future teachers in the education of their own tolerance is distinguished.

Key words: *high school, teacher, tolerance, education of tolerance, tolerance problems.*

УДК 37.091.4(477Макаренко)

Л. П. Кух
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

АНТОН МАКАРЕНКО ПРО ОСВІТУ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена виявленню в педагогічній спадщині Антона Макаренка впливу освіти на реалізацію особистості, зокрема її демократичну колективність, у якій важливу роль відігравало спілкування людини з людиною в колективі, що, на думку вченого, сприяло власному саморозвитку, самопізнанню й соціалізації особистості. Аргументується звернення А. Макаренка в навчально-виховному процесі до виховання цілісної особистості та загалом взаємозв'язку виховання й вивчення особистості дитини, що дає можливість уважати виховання в колективі одним із чинників реалізації вихованця. Здійснено аналіз та обґрунтування значення наукового здобутку педагога в межах визначеного питання.

Ключові слова: *реалізація особистості, виховний процес, педагогічна теорія, освітні цінності, колектив, самопізнання, соціалізація, самореалізація.*

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві деякі постулати набувають нового значення. Гуманізація й глобалізація підштовхнули чимало вчених і в тому числі педагогів до переосмислення багатьох цінностей і наукових теорій. До таких належить і педагогічна спадщина класика вітчизняної педагогіки Антона Макаренка. Науковий спадок ученого має універсальне значення не тільки для того часу, коли був створений, але й для сучасності. Звернення в наш час до теорій і напрацювань А. С. Макаренка є повністю закономірним і необхідним, особливо в контексті інтеграції української школи в педагогічний простір Європи. Розробки талановитого педагога реалізуються в навчальних закладах різних країн світу, шануються в академічних колах, актуалізуються в розробках нових методик навчання.

Ця теза підкріплюється багатьма аспектами з наукового доробку А. С. Макаренка. Ми зупинимося лише на його поглядах на освіту як чинника реалізації особистості.

Метою статті є висвітлення ролі й впливу освіти як одного з центральних чинників реалізації особистості через призму педагогічної спадщини Антона Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна система А. С. Макаренка – складно вибудувана цілісна сукупність теоретичних обґрунтувань та їх практичних реалізацій, апробована власним досвідом педагога-вихователя кількох шкіл, трудової колонії імені О. М. Горького й комуни імені Ф. Е. Дзержинського. Основними серед цих педагогічних ідей є єдність виховання та життя, де мета виховання розглядається як розгорнутий план формування людської особистості; праця як один з невід'ємних компонентів

системи виховання й загальний усебічний розвиток особистості. Таким чином, не складно проаналізувати, що одним із головних постулатів творчості А. С. Макаренка було звернення уваги на виховання цілісної особистості. Учений закликав педагогів-вихователів бачити особистість у кожній людині. Без цього неможливо здобути увагу й прихильність вихованців, а від так якісно й ефективно побудувати навчальний процес. Завдання вчителя – «не загубити» жодної дитини, дати кожній можливість розкрити все краще, закладене природою, сім'єю, школою, тобто реалізуватися. Для цього вчитель повинен цікавитися кожним учнем як особистістю, важливо бачити в дітях типове й особливе. У цьому загалом і полягає навчальний процес.

Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в силу й можливості дітей, бачити насамперед усе краще, що їм притаманне. А. С. Макаренко зазначав: «Бачити хороше в людині завжди важко. Хороше в людині доводиться завжди проектувати, й педагог зобов'язаний це робити» [6, 271].

Акцентування уваги в навчально-виховному процесі на особистості простежується у працях багатьох відомих світові педагогів, таких як А. Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський. У деякому аспекті це притаманне й принципу природовідповідності Й. Г. Песталоцці, де виховання визначається як різнобічний і гармонійний розвиток усіх природних сил та здібностей особистості [9]. До необхідності розвитку дитячої творчої активності, що передбачає вільне самовизначення й розвиток особистості схиляється й послідовник Й. Песталоцці А. Дістервег. Саме на засадах гармонійного цілісного розвитку особистості будує традиційний європейський виховний ідеал Г. Ващенко [2]. У загальному розумінні акцентування уваги на особистості у виховному процесі співзвучне тезі В. О. Сухомлинського «серце віддаю дітям», де всебічний розвиток особистості стає головною метою виховання [8].

Безперечно варто враховувати й те, що А. С. Макаренко більшою мірою мав справу з дітьми з особливими психологічними й фізичними рисами розвитку. Працюючи зі специфічним контингентом вихованців, педагог робить акцент на розумовому вихованні дітей і підлітків. До того ж педагог був неперевершеним майстром індивідуального впливу, а відповідно розвиток індивідуальності пов'язував зі здібностями людини, її темпераментом і рисами характеру. Його колонія, де накопичувався безцінний досвід нової методики виховної роботи в закладах такого типу, вважалася зразковою. Робота в ній, передусім була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців завдяки формуванню в них готовності підпорядковувати свої вимоги зовнішнім вимогам колективу.

Таким чином, особистість не руйнувалася, не переламувалася через призму нових правил і незаперечних настанов, а спрямовувалась у вектор розвитку разом із колективом, у якому перебувала.

А. С. Макаренко зазначав: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у численні відносини, які незмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним ростом самої дитини… Спрямувати цей розвиток і керувати ним – задача вихователя» [7, 14].

Педагог, передусім відстоював демократичну колективність, у якій важливу роль відігравало спілкування людини з людиною в колективі, що, на думку вченого, сприяло власному саморозвитку, самопізнанню й соціалізації особистості. У запропонованій А. С. Макаренком класифікації колективів за стадіями розвитку, найвищий щабель посідав той колектив, де кожен його учасник перебував на рівні самовиховання, ставлячи колективну вимогу сам до себе. На переконання вченого, саме таку колективність варто суспільству сповідувати, що автоматично сприятиме формуванню самодостатньої розвинутої особистості, здатної до реалізації й самореалізації.

Підростаюча дитина має здобути знання й оволодіти відповідними компетентностями, щоб увійти в життя повноцінною особистістю. В очолюваній А. С. Макаренком комуні педагог практикував підготовку такої особистості через трудове виховання, а саме через активну продуктивну працю. Означення цього поняття чудово сформульовано В. П. Андрущенком: «Особистістю стає індивід, який усією своєю діяльністю повсякденно й повсякчасно втілює в життя всі характерні ознаки людської природи й сутності – діяльності, предметності, свідомості, творчості, культури тощо» [1, 545].

У результаті власної педагогічної практики й досвіду викладання А. С. Макаренко прийшов до висновку, що праця, яка не має на меті створення певних цінностей не може бути позитивним елементом виховання. І таким чином, навіть, так звана навчально-виробнича праця повинна виходити з уявлення про цінності, які може створити, чим забезпечуватиме реалізацію кожного вихованця у плодах своєї роботи.

Однією з найважливіших умов розвитку дитячого колективу педагог визначив «закон руху вперед», який характеризувався тим, що виховна робота будувалася задля неперервної потреби кожного разу творити щось нове. У цьому зв’язку А. С. Макаренко розробив систему перспективних ліній, що поставали перед вихованцями у вигляді далеких і близьких цілей. Якщо близька перспектива полягала у вірі в завтрашню радість, то далека

якраз і відображала перспективу цілісної реалізації особистості учня, бо окреслювала майбутнє вихованця.

Педагог увесь час застерігав про те, що людину неможливо виховати частинами, не застосовуючи комплексного навчально-виховного впливу. Особистість формується лише в синтезі всієї суми чинників, і справжній вихователь повинен прагнути до оволодіння інструментарієм для виховання цілісної людини. Педагог мусить навчитися так організовувати освітній процес, щоб його досягнення характеризувалися вдосконаленням цієї особистості в цілому в її сучасному й майбутньому. Фактично глибинним завданням, яке ставив А. С. Макаренко, була реалізація особистості.

Сьогодні настанови видатного педагога особливо актуалізуються, бо загальна ситуація агресії, недовіри, що склалася в суспільстві по відношенню однієї людини до іншої не сприяють добробуту й мирному співжиттю народів на планеті. Активні глобалізаційні процеси у світі, в тому числі й в Україні, докорінно перевернули роль особистості в суспільстві й державі. Умови життя сучасного інформаційного суспільства потребують відповідного ставлення до особистості, де все частіше перед кожним індивідом, а особливо перед молоддю, постає проблема як не стати об'єктом контролю та маніпулювання й навчитися «відфільтровувати» пропоновані кимось схеми життєдіяльності. Повна чи навіть і часткова дезорієнтація в безперервних потоках інформаційного перенасичення призводить до втрати особистістю шляху власної реалізації, самореалізації та творення своєї долі. У результаті все частіше можемо спостерігати на вулицях дітей, підлітків і кінець-кінцем дорослих, повністю поглинутих алкоголізмом, тютюнопалінням, наркоманією та підпорядкованих злочинному світу. Швидкими темпами суспільство рухається від загрози насильства, що тепер проявляється в загрозі міжнародного тероризму, до кризи відторгнення окремих осіб та соціальних груп і загального придушення прав людини.

Запобігти цій ситуації можна лише шляхом комплексної якісної підготовки молодої особистості до життя, яка включатиме не лише певний набір теоретичних знань, умінь і навичок, фахових компетентностей, але й буде духовно, морально розвиненою, готовою до реалізації та самореалізації себе як повноправного активного члена суспільства, в якому живе. Тут важко переоцінити роль освіти, оскільки всі інші чинники, що можуть мати вплив на молоду людину, не мають змоги реалізувати його настільки ж систематично й послідовно, як це здійснює система освіти.

На жаль, на сьогодні нам добре відомо набагато більше суперечностей, які знижують роль освіти. Замість того, щоб застосовувати принцип індивідуалізованого навчання та особистісного підходу до кожного учня,

вихованця, ми закриваємо школи в дрібних селах і містечках, об'єднуючи дітей у великі класи й групи, з якими індивідуалізовано вчителю працювати дуже складно. Ці ж великі школи потерпають від недофінансування, потребують звичайного ремонту й оновленого шкільного інвентарю. Навчальні програми, методичні матеріали й підручники досі залишають бажати кращого, характеризуючись лише неякісністю і згромадженням чималої кількості теоретичного матеріалу, що врешті призводить до перевтоми й розпорошення уваги учнів.

Шкільний учитель у останні десятиріччя і взагалі частково працює на ентузіазмі. І тому суспільство стикається з проблемою, коли молодь, отримавши диплом педагога, не поспішає йти до школи, де без досвіду й певних соціальних квот отримуватиме мізерну заробітну плату, не кажучи вже про престиж шкільного педагога, який сьогодні досягнув небачено низького рівня.

Загострення соціальних проблем людства вимагає пошуку шляхів їх вирішення, аналізуючи глибокий історичний, філософський і педагогічний досвід вітчизняних та світових учених. Саме тому здобутки виховної системи А. С. Макаренка на сьогодні є незаперечними й спонукають до створення нових можливостей і резервів, залучаючи які, можна було б не лише подолати суспільні суперечності й кризові ситуації, але й сприяти самореалізації особистості.

Під поняттям самореалізації особистості найчастіше розуміють внутрішню власну ціль, яку переслідує людина, здійснюючи деякі вищі цілі, й від утілення якої вона отримує задоволення. Зокрема Гегель у «Феноменології духу» окреслює це як становлення особистості «самою собою для себе» [3, 78].

Разом із тим самореалізація як свідомий і активний процес можлива лише за умови, коли особистість усвідомлює свої здібності, інтереси й потреби, які вона згодом зможе реалізувати в дійсності. Забезпечити таке усвідомлення й самоусвідомлення покликана освіта, перед якою постає зараз головне завдання сучасності – формувати особистість, яка схильна постійно займатися своїм професійним і особистісним самовдосконаленням, готова до повсякчасного саморозвитку. Адже сучасному фахівцю доводиться сьогодні постійно поповнювати свої знання, щоб бути конкурентоспроможним та відчувати себе впевнено у швидкозмінному світі, щоб мати шанс реалізуватися як особистості.

До того ж, навіть, за наявності об'єктивних можливостей, забезпечених відповідними умовами життєдіяльності, самореалізація особистості багато в чому залежить від її власної активності й найчастіше

мотивується саме внутрішніми стремліннями й потребами, а не зовнішніми факторами такими, як престиж, гроші чи кар'єра. Визначальним у цьому сенсі є те, що безумовно зовнішні імпульси діють, але переломлюючись через внутрішній механізм поведінки особистості.

Не варто забувати тут і про культурний та моральний аспект питання, де освіта виступає як просвітництво й підтримка молодої людини, дитини у формуванні її світогляду, особистісному самовизначенні та становленні як суб'єкта життєдіяльності. Про таку ж педагогічну підтримку, виховання соціальної активності й власної відповідальності говорить у своїх педагогічних працях Антон Макаренко.

Висновки. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка продовжує насичувати педагогічну теорію й практику вже сучасного світу, багатьма фундаментальними принципами й положеннями, які набувають значення нових освітніх цінностей. Педагог був переконаний, що від виховання людини залежать перспективні шляхи досягнення «завтрашньої радості». Звернення в навчально-виховному процесі до виховання цілісної особистості та загалом взаємозв'язку виховання й вивчення особистості дитини, дало можливість науковцю обґрунтувати виховання в колективі як метод, що, незважаючи на все, дає можливість розвиватися й реалізуватися кожному члену колективу. Педагогу й учителю в цьому процесі відводилася важлива роль модератора, який керуватиме й спрямовуватиме розвиток вихованця в руслі реалізації його особистості аж до самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.

2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.

3. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Гегель Г. В. // З нім. пер. Ю. Кушаков. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.

4. Коган Л. М. Цель и смысл жизни человека / Л. М. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

5. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко. Твори : в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – С. 97–205. – С. 175.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 335 с.

7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–274.

8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци // Под. ред. В. А. Ротенберга. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Л. П. Кух. Антон Макаренко об образовании как о факторе реализации личности.

Статья посвящена выявлению в педагогическом наследии Антона Макаренко влияния образования на реализацию личности, в частности ее демократическую коллективность, в которой важную роль играло общение человека с человеком в коллективе, что, по мнению ученого, способствовало собственному саморазвитию,

самопознанию и социализации личности. Аргументируется обращение А. Макаренко в учебно-воспитательном процессе к воспитанию целостной личности и вообще взаимосвязи воспитания и изучения личности ребенка, что дает возможность считать воспитание в коллективе одним из факторов реализации личности. Осуществлен анализ и обоснование значение научного опыта педагога в пределах определенного вопроса.

Ключевые слова: *реализация личности, воспитательный процесс, педагогическая теория, образовательные ценности, коллектив, самопознание, социализация, самореализация.*

SUMMARY

L. Kukh. Anton Makarenko on education as a factor of personality realisation.

This article is devoted to identifying the education impact on the personality realization in Anton Makarenko pedagogical heritage, in particular on its democratic collectivity, in which communication between men in the team have played an important role. According to scientist, it helped own self-development, self-knowledge and socialization. Author argues A. Makarenko's attitude in the educational process to up-bringing of the integral person and integral interrelation of up-bringing and learning the child personality, which makes it possible to consider education in the collective as one of the factors of pupil's realization. The importance of scientific achievement of teacher within the specified question is analyzed and justified.

Key words: *personality realization, educational process, educational theory, educational values, collective, self-knowledge, socialization, self-fulfillment.*

УДК 376.02

В. В. Нечипоренко
Комунальний заклад «Хортицький
національний навчально-реабілітаційний
багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності соціальної практики школярів та досвід різнотипних навчальних закладів щодо її організації. Доведено, що розвитку соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних закладів сприятиме актуалізація в сучасних умовах ідей і новаторського досвіду А. С. Макаренка щодо організації соціально корисної праці вихованців, розширення їх соціального досвіду, збагачення ціннісного підґрунтя їх комунікації, а також забезпечення особистісної спрямованості соціальної практики. В якості прикладу системного здійснення цієї роботи розглянуто соціальну практику учнів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, яка передбачає роботу школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями, розробку та реалізацію соціальних проектів, проведення інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності» та діяльність учнівсько-студентського самоврядування.

Ключові слова: *соціально-педагогічна система А. С. Макаренка, соціальна практика учнів, соціальний проект, навчально-реабілітаційні заклади, учнівсько-студентське самоврядування.*

Постановка проблеми. Одним із магістральних напрямів розвитку життєвої компетентності школярів є залучення їх до соціальної практики. Необхідність саме практико зорієнтованої освіти зумовлена

закономірностями розвитку особистості, адже практична діяльність значно інтенсифікує динаміку психосоціального розвитку людини, сприяє переходу кількісних особистісних змін у якісні. Як наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, «зміст і організація національної освіти недостатньо переорієнтовані на особистість дитини, на формування в дітей і молоді життєво важливих компетентностей, активної їх соціалізації». Тому сучасна школа має подолати обмеженість соціального простору розвитку учнів і вийти на шлях розвитку освітньої системи як відкритої, громадсько-активної, що базується на засадах партнерства, координації зусиль суб'єктів виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «соціальна практика» прийшло до педагогічного лексикону з терміносистеми соціології. Більшість науковців обґрунтовують точку зору, що основою соціальної практики є діяльність (Н. Логінова, С. Самсонова, М. Гурьянова, Н. Перевознікова, Г. Нікітіна, Н. Мамінова, О. Базарова, А. Мудрова, І. Попова, Г. Нусс та ін.).

В. Давидов та Ю. Громико розглядають теорію діяльності як інструмент програмування та проектування соціальної практики. Науковці зазначають: «На різних етапах розвитку суспільства виникали моменти, коли виховання окремої категорії підростаючого покоління набувало певного ступеня складності, внаслідок чого залучались різноманітні форми спеціальної діяльності, спрямовані на підготовку дітей до життя в соціумі. В основу цих форм була покладена практична діяльність, спрямована на вирішення проблем, діяльність, що передбачає суб'єктивне осмислення можливих варіантів поведінки» [2].

Значний внесок у вивчення теоретико-методологічних засад організації соціальної практики зробили І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Нечипоренко, Д. Пузіков. Науковці визначають соціальну практику як освітню (навчально-виховну) технологію розвитку життєвої компетентності учня засобами активної соціальної дії [11].

Багатоплановість педагогічної інтерпретації феномену соціальної практики встановлена Г. Нікітіною. Вона відмічає, що в педагогічній науці визначення поняття «соціальна практика» узагальнюється як:

1. Ситуація – сукупність обставин, умов, що створюють соціальні відносини.

2. Діяльність – форма соціальної активності.

3. Процес – певна послідовність дій, що мають перетворюючий соціальний характер.

4. Функція – вид діяльності, спрямований на набуття позитивного соціального досвіду та розвиток соціальної компетентності [9].

Різноманіття теоретичних підходів до визначення сутності досліджуваного поняття цілком закономірне, адже воно відображає варіативність цільових пріоритетів і організаційних моделей соціальної практики в різних навчальних закладах. Так, у Муніципальному закладі «Ірбитська середня загальноосвітня школа №9» соціальна практика розглядається як вид діяльності школярів, спрямований на підвищення мотивації соціальної діяльності та накопичення позитивного соціального досвіду. Об'єктами соціальної практики в даному закладі виступають такі форми суспільної та соціально значущої діяльності, як: організація пошукової та краєзнавчої діяльності з подальшим оформленням матеріалів у формі соціальних проектів; діяльність шкільного прес-центру «Шкільний щоденник»; співпраця з міськими ЗМІ; функціонування трудового табору з благоустрою навчальних кабінетів та шкільної території; проведення благодійних, екологічних та суспільно-значущих акцій; організація виставок художньої творчості тощо [12].

В Муніципальній автономній гімназії м. Чайковський з метою формування соціального і практичного досвіду спілкування та взаємодії в різноманітних соціальних сферах реалізуються соціальні практики, освітні стажування та професійні проби. Об'єктами соціальної практики виступають форми суспільно корисної діяльності учнів: зайнятість суспільно корисною працею, спрямованою на благоустрій та озеленення міста; спільний із соціальними працівниками патронат та надання посильної допомоги соціально незахищеним верствам населення; шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами; практична робота в дитячих та молодіжних організаціях з метою реалізації їх програм та ініціатив, що мають суспільну значимість; робота в якості інтерв'юерів при проведенні соціологічних досліджень та ін. [4].

В Україні цікавим є досвід організації соціальної практики старшокласників м. Києва на базі Святошинського центру позашкільної роботи. Центр є відкритою для співпраці соціально-педагогічною системою. Педагогічний колектив плідно працює в напрямі налагодження творчих зв'язків із соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти дітей [3]. При Святошинському центрі позашкільної роботи створено молодіжну асоціацію «Нова генерація лідерів». Для членів асоціації базою соціальної практики є Центр позашкільної роботи, інтернати для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, дитячий притулок, оздоровчі шкільні табори, редакція місцевої газети та громадські організації [5].

У Київському ліцеї бізнесу вже близько 10 років у якості однієї з форм соціальної практики проводиться бізнес-практика. Призначення

бізнес-практики полягає в створенні умов для самоперевірки: визначенні своєї готовності до реальної діяльності, своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок; ознайомленні учнів з діяльністю та системою управління сучасних бізнес-структур; сприянні пошуку та усвідомленому вибору свого місця в професійній сфері. Організація практики дозволяє старшокласникам відчути режим праці, отримати власні уявлення про те, як працюють українські підприємства [11].

Проведений аналіз свідчить про те, що ідея стосовно сприятливого впливу соціальної практики на розвиток життєвої компетентності та соціалізацію учнів вважається перспективною в наукових колах і підтверджується досвідом багатьох навчальних закладів: загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, центрів позашкільної роботи та ін. Проте, недостатньо дослідженим залишається питання про цільові пріоритети й організаційні форми соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних закладів. Пошук відповідей на це актуальне питання має здійснюватися з урахуванням можливостей подолання соціальної сегрегації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, рудименти якої, нажаль, і досі зустрічаються в Україні. На зміну цьому дискримінаційному підходу має прийти інклюзивна практика, заснована на ідеї повноцінного залучення всіх людей, незважаючи на обмеження здоров'я, до соціального життя. Участь навчально-реабілітаційних центрів у розбудові інклюзивного суспільства можлива лише за умови їх становлення як відкритих соціально-освітніх інституцій, які плідно співпрацюють з різними соціальними партнерами. Для вирішення цього надзавдання важливо акумулювати і переосмислити успішний досвід системної організації такої роботи, накопичений різноманітними навчальними закладами та окремими педагогами. Зокрема, велику цінність у цьому плані має досвід А. С. Макаренка, який здійснив унікальний експеримент щодо перевиховання соціально занедбаних дітей через якісне збагачення всього середовища їх життєдіяльності. Система Антона Семеновича базувалася на ідеях іманентного, сутнісного, а не показового гуманізму, і тому не була достойно оцінена його авторитарно зорієнтованими сучасниками. В сучасних демократичних умовах є всі можливості для того, щоб новаторські підходи, обгрунтовані та перевірені видатним педагогом, стали дієвим чинником удосконалення соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних закладів.

Мета статті – аналіз інноваційного потенціалу педагогічних ідей А. С. Макаренка щодо оптимізації соціальної практики вихованців, опис досвіду реалізації цих ідей в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Виклад основного матеріалу. Хоча А. С. Макаренко спеціально не досліджував теоретико-методичні основи організації соціальної практики школярів, вся його соціально-педагогічна система базується на ідеї поступального збільшення активності участі кожного вихованця в житті суспільства. На думку сучасних істориків педагогіки, А. С. Макаренко довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда в 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 [10, 230]. У скарбниці педагогічного досвіду видатного педагога можна знайти багато цінних ідей щодо оптимізації соціальної практики особистості. На нашу думку, найбільш актуальними сьогодні є такі аспекти ноу-хау Антона Семеновича, як організація соціально корисної праці вихованців, розширення їх соціального досвіду, збагачення ціннісного підґрунтя їх комунікації, а також забезпечення особистісної спрямованості соціальної практики.

Організація соціально корисної праці вихованців сприяла не тільки їх різнобічному (фізичному, інтелектуальному, моральному) розвитку, але й залученню до реальних форм фінансово-господарської діяльності та становленню в якості фахівців широкого профілю. Дослідники педагогічної спадщини А. С. Макаренка вказують на те, що з квітня 1930 р. було розпочато видачу кишенькових грошей вихованцям, почала застосовуватися відрядна оплата праці, впроваджені грошові накопичення (ощадні книжки) вихованців до їх випуску з комуни [1]. Працюючи на першокласному машинобудівному заводі, який випускав спочатку електроінструменти, а потім і найкращий на той час радянський фотоапарат «ФЕД», вихованці комуни ім. Ф. Е. Дзержинського забезпечили її переведення на госпрозрахунок і, крім того, оволодівали трьома-чотирма професіями на рівні високих розрядів [7, 11].

Новаторським був підхід А. С. Макаренка і щодо розширення соціального досвіду вихованців, подолання обмеженості простору їх життєдіяльності завдяки широкомасштабним походам, які організовувалися щоліта. Весь колектив вихованців комуни ім. Ф. Е. Дзержинського взяв участь у походах на Коробові хутори, на Кавказ, по Волзі, у Москву, Крим, Бердянськ і Святогорськ. У контексті пріоритетів сучасної освіти заслуговує уваги проектний підхід до підготовки цих походів. Для вибору маршрутів долучався весь колектив. Кожен загін, будь-яка група командирів, кожен комунар мав право пропонувати свій маршрут, обґрунтувавши його в газеті «Дзержинець» або на раді командирів. Для цього треба було про кожний висунутий пункт почитати літературу, обрати для відвідування найкращі заводи, колгоспи,

музеї, пам'ятники культури, дати їх характеристику і довести, що їх треба обов'язково подивитися, вивчити і природу запропонованого району, і транспорт, і економіку. Після всебічного обговорення різних проектів і затвердження маршруту на загальному зборі починалося комунарське листування з основними точками маршруту: з працівниками заводів, музеїв та інших структур, які було заплановано відвідати. Потім обиралася спеціальна підготовча група з декількох комунарів на чолі з викладачем, щоб у квітні-травні попередньо проїхати по маршруту, про все домовитися і точно розрахувати весь маршрут, у тому числі й витрати на нього [6, 19–20].

Оскільки повноцінна соціальна практика завжди розгортається як в інтерсуб'єктній, так і в інтрасуб'єктній площині, при аналізі спадщини А. С. Макаренка необхідно враховувати його зусилля щодо збагачення ціннісного підґрунтя комунікації вихованців. Сучасні дослідники відмічають, що Антон Семенович увів у педагогіку в якісно збагаченому вигляді багато традиційних, загальнолюдських понять обов'язку, честі, благородства, особистого достоїнства, ввічливості тощо. В його новаторських поглядах і педагогічному досвіді наповнювалися новим змістом і такі «старі» поняття та засоби виховання, як авторитет, дисципліна, режим, традиції, символіка, покарання тощо [1]. У колонії ім. М. Горького ефективність виховного процесу забезпечували: традиції, Конституція дитячого закладу, самоврядування із системою повноважень і формою дисципліни, яка не допускала свавілля однієї особи, загальний стиль і мажорний тон стосунків у колективі, прояв поваги та вимогливості, форми зовнішньої ввічливості, відповідальність, чіткість у роботі, ідея захищеності дитини, система перспективних ліній – завтрашньої радості [8].

Заслуговує детального аналізу майстерність А. С. Макаренка щодо вибору такої форми соціальної практики, яка в найбільшій мірі відповідає потребам становлення особистості вихованця і викличе максимальний виховний резонанс. Яскравим прикладом є описані в «Педагогічній поемі» ситуації, коли Антон Семенович доручив Карабанову отримати у фінвідділі спочатку п'ятсот, а потім – дві тисячі рублів. Це завдання, яке з точки зору щоденної соціальної практики є цілком традиційним, стало потужним каталізатором морального і соціального розвитку вихованця, про що свідчать його емоційно насичені реакції: спочатку – «Не може бути, щоб ви мені так довіряли. Не може бути! Чуєте?», а потім – «Я думав, ви не знали, що я чесна людина».

Отже, хоча А. С. Макаренко не приділяв спеціальної уваги проблемі організації соціальної практики учнів з обмеженими можливостями здоров'я, проте, важливим є його методологічний підхід: організація такої

соціальної практики учнів, яка відповідає їх потребам, інтересам і можливостям. Тому в сучасних умовах досвід А. С. Макаренка необхідно не механічно відтворювати, а творчо переосмислювати, виділяти ті евристичні принципи, які зберігають інноваційний потенціал і сьогодні, в принципово нових соціально-економічних та ідеологічних умовах. Саме такому підходу слідує колектив Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, організовуючи соціальну практику учнів з обмеженими можливостями здоров'я. В умовах закладу соціальна практика виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Відповідно до цих пріоритетів, система соціальної практики школярів складається з 4 компонентів:

1. Робота школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями.
2. Розробка та реалізація соціальних проектів.
3. Участь у проведенні інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності».
4. Діяльність учнівсько-студентського самоврядування.

Реалізація першого компонента – роботи школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями допомагає подолати протиріччя між надмірною теоретизованістю освітнього процесу та проблемністю соціального життя, репрезентувати в освітньому процесі життєві ситуації в їх цілісності, підтримувати в учнів інтерес до навчального матеріалу. Досвід розв'язання умовних (описаних на папері) завдань дозволяє учням перейти до якісно вищого рівня соціальної практики – участі в соціальних проектах, які передбачають реальну дію кожного учасника щодо розв'язання актуальної проблеми. У рамках соціальних проектів педагогічний колектив реалізує основні типи соціальної практики: дослідницьку, творчу практику та практику соціального служіння.

Окремим різновидом соціальних проектів, які розробляються та реалізуються в закладі, є творчі проекти. Яскравим і характерним їх прикладом є масштабний та довготривалий проект проведення інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху», який за сім років із обласного перетворився на міжнародний. Фестиваль спрямований на створення рівних умов для реалізації творчих здібностей обдарованих учнів і дітей з особливостями психофізичного розвитку незалежно від індивідуальних можливостей.

Ще одним дієвим чинником збагачення соціальної практики школярів є впровадження виховної інтерактивної технології «Океан

життєвої компетентності» – системи загальношкільних і групових тренінгів, інтерактивних ігор і семінарів, об'єднаних у цілісну технологію на основі оригінального ігрового сценарію – подорожі по океану, який символізує людське життя з метою самовдосконалення та набуття вихованцями та студентами життєвої компетентності. Цінність виховної інтерактивної технології для якісного збагачення соціальної практики школярів полягає в набутті ними досвіду визначення, діагностики та раціонального розв'язання актуальних особистісних і соціальних проблем. При цьому проблеми шкільного життя, над якими працюють вихованці, виступають репрезентаціями суспільних ситуацій, з якими діти вже зустрілися або зустрінуться пізніше. Досягається один із найважливіших ефектів роботи навчального закладу – життєтворчість кожної дитини.

Саме життєтворчий характер соціальної практики школярів є пріоритетом для освітньо-реабілітаційного простору Хортицького центру. Цей пріоритет ефективно реалізується в рамках третього компонента соціальної практики – діяльності учнівсько-студентського самоврядування. Його головним завданням є виховання в учнів почуття власної гідності та прагнення до активної самореалізації через залучення їх до суспільно корисних дій і надання можливості виявляти свої організаторські здібності, ініціативу та творчість. Організаційною формою студентсько-учнівського самоврядування в закладі було обрано державний устрій з елементами президентської республіки, яка має назву «Країна «Центріон». Система керівництва країною така: обраний таємним загальним голосуванням президент очолює раду керівників галузевих департаментів: департаменту дисципліни та порядку, департаменту самоорганізації, департаменту самореабілітації, департаменту економіки та бізнесу, департаменту інформації. Безпосередньо міста-мегаполіси (дитячі групи) очолюють мери. Президент країни Центріон разом з Радою керівників департаментів, мерами мегаполісів здійснює керівництво колективною життєтворчістю, в якій втілюється програма розвитку життєвої компетентності вихованців, реалізується система чергових творчих доручень, діяльність реабілітаційного театру «Інклюзив».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз педагогічної літератури дозволяє обгрунтовано стверджувати, що творча спадщина А. С. Макаренка містить багато евристичних ідей, які можна застосовувати в сучасних умовах для оптимізації соціальної практики учнів різних навчальних закладів, у тому числі – і навчально-реабілітаційного призначення. Актуальними в цьому плані є вироблені видатним педагогом ефективні підходи до організації соціально корисної праці вихованців,

розширення їх соціального досвіду, збагачення ціннісного підґрунтя їх комунікації, а також забезпечення особистісної спрямованості соціальної практики. Новаторські ідеї А. С. Макаренка потребують осмислення в контексті специфіки реабілітаційної освіти та включення в цілісну систему соціальної практики учнів навчально-реабілітаційного закладу. Успішне проведення такої роботи в умовах Хортицького центру дозволило розбудувати систему соціальної практики школярів, яка передбачає їх роботу над компетентнісно зорієнтованими завданнями, розробку та реалізацію соціальних проектів, проведення інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності» та діяльність учнівсько-студентського самоврядування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенов С. И. Становление и развитие взглядов А. С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг. : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. И. Аксенов. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

2. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко // Россия XXI века. – 2005, №7/8. – Аналитическая группа «Восток», 2001–2005. – Режим доступа : http://www.situation.ru/app/j_art_973.htm.

3. Єрмаков І. Центри позашкільної роботи – для соціальної практики / Єрмаков І., Савенко Н., Ковганич Г. // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 11–13.

4. Зинатова О. Р. Социальные практики и индивидуальная образовательная программа старшеклассника [Электронный ресурс] / О. Р. Зинатова, О. З. Клячина. – Г. Чайковский. Гимназия», 2012. – Режим доступа : http://www.shkrab.ru/page42_6_13/.

5. Ковганич Г. Педагогічний потенціал соціальної практики / Г. Ковганич // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 14–19.

6. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / [сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

7. Макаренко. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 224 с.

8. Невская С. С. Гражданское воспитание личности в творчестве А. С. Макаренко : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. С. Невская. – М., 2006. – 41 с.

9. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие / Г. В. Никитина // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 33–35.

10. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

11. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи : практико зорієнтований збірник / [За ред. І. Г. Єрмакова, Г. Г. Ковганич]. – Запоріжжя : Центріон, 2006. – 405 с.

12. Стендовая защита «Социальные практики» [Электронный ресурс]. – «Управление образованием Муниципального образования город Ирбит», 2010. – Режим доступа : http://уоирбит.рф/library/tom-5.

РЕЗЮМЕ

В. В. Нечипоренко. Инновационный потенциал педагогических идей А. С. Макаренко в контексте проблемы оптимизации социальной практики учеников учебно-реабилитационных центров.

В статье проанализированы современные теоретические подходы к определению сущности социальной практики школьников и опыт разнотипных учебных

заведений по ее организации. Доказано, что развитию социальной практики учащихся учебно-реабилитационных заведений будет способствовать актуализация в современных условиях идей и новаторского опыта А. С. Макаренко по организации социально полезного труда воспитанников, расширению их социального опыта, обогащению ценностных основ их коммуникации, а также обеспечению личностной направленности социальной практики. В качестве примера системного осуществления этой работы рассмотрена социальная практика учащихся Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра, которая предусматривает работу школьников над компетентно ориентированными заданиями, разработку и реализацию социальных проектов, проведение интерактивных воспитательных занятий по технологии «Океан жизненной компетентности» и деятельность ученическо-студенческого самоуправления.

Ключевые слова: *социально-педагогическая система А. С. Макаренко, социальная практика учащихся, социальный проект, учебно-реабилитационные заведения, ученическо-студенческое самоуправление.*

SUMMARY

V. Nechyporenko. A. S. Makarenko's innovative potential of pedagogical ideas in the context of optimization of the social practice of pupils of educational rehabilitation establishments.

The author of the article analyzes the current theoretical approaches to the definition of pupils' social practice and experience of different educational institutions for its organization. The article proves that the development of social practice of pupils of educational rehabilitation establishments will be contributed by updating A. S. Makarenko's ideas and innovative experiences on the organization of socially useful work of pupils, expanding their social experience, enriching value basis of communication, as well as providing personal direction of social practice. As an example of system implementation of this work, this article describes social practice of pupils of Khortytsky National Educational Rehabilitation Multispecialized Centre. This practice involves pupils' work on competence-oriented tasks, development and implementation of social projects, interactive educational sessions using the technology of «Life-competence ocean» and activities of students' government.

Key words: *A. S. Makarenko's socio-educational system, social practice of pupils, social project, educational and rehabilitation institutions, students' government.*

УДК 371.47.022

Н. Г. Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА А. С. МАКАРЕНКА: НОВАТОРСТВО ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД

У статті охарактеризовано процес формування новаторського теоретико-практичного підґрунтя виховної системи А. С. Макаренка в умовах утвердження соціалістичного устрою суспільства, розробки методологічних основ радянської педагогіки та нового етапу розвитку прогресивної зарубіжної педагогіки початку XX століття. Акцентовано увагу на провідних складових авторської системи видатного педагога, обумовлених найголовнішим завданням − вихованням нової людини. Здійснено порівняльний аналіз ідей А. С. Макаренка й зарубіжних педагогів-новаторів досліджуваного періоду. Доведено суголосність прогресивних ідей виховання зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

Ключові слова: *новаторський зарубіжний досвід, нове виховання, колективне, громадянське, трудове виховання, методика формування колективу.*

Постановка проблеми. Необхідність утворення інноваційно насиченого педагогічного середовища в сучасних умовах обумовлює значний інтерес до

вивчення вітчизняних і зарубіжних надбань у галузі педагогічної інноватики. У цьому контексті аналіз формування теоретико-практичних основ методики А. С. Макаренка дозволяє простежити процеси зародження й практичної реалізації авторських новацій, їх системну спрямованість, суголосність нових підходів щодо виховання іншим новаторським теоріям.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-теоретичне освоєння ідей А. С. Макаренка має сталу традицію у світовій і вітчизняній педагогічній науці. Завдяки працям українських (Н. В. Абашкіна, А. М. Бойко, Н. П. Дічек, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, М. М. Окса, Л. М. Пашко, М. Д. Ярмаченко), російських (Л. І. Гриценко, Л. Ю. Гордін, Т. Ф. Корабльова, В. В. Морозов, С. В. Нєвська, В. І. Слободчіков, А. А. Фролов) та інших зарубіжних (М. Библюк, З. Вайц, Д. Данстен, Р. Едвардз, А. Левін, К. Мурто, Ф. Патакі, Л. Пеха, Г. Хілліг) науковців спадщина видатного педагога залишається джерелом ідей, осмислення й використання яких у сучасних умовах сприяють подальшому розвиткові педагогічної науки й практики.

Мета статті полягає в характеристиці новаторських положень системи виховання А. С. Макаренка у світлі зарубіжних педагогічних інновацій першої половини ХХ століття, зумовлених пошуками шляхів виховання нової людини.

Виклад основного матеріалу. Становлення шкільництва та педагогіки в УСРР початку 20-х років ХХ століття відбувались у загальній атмосфері революційного романтизму й піднесення. Нові соціально-ідеологічні орієнтири на «вільну трудову соціалістичну особистість» вимагали пошуку й упровадження принципово інших підходів щодо формування змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу. Вирішення окреслених завдань відбувалося в умовах відсутності загально-теоретичних основ радянської педагогіки. Як згадував А. С. Макаренко в листі до М. Горького: «Тепер у нас замість виховної системи є тільки декілька лозунгів, кинутих до ніг революції», і зауважував пізніше – «... на нас покладена задача соціального виховання , але нам не дано методу, ні ми, ні Європа не дійшли ще до точної наукової формули педагогічного руху. Ми повинні не тільки працювати, ми повинні ще творити й шукати» [6, 372–273].

Усіляко критикуючи дореволюційну школу за схоластичність, архаїчність і догматизм, радянські освітяни прагнули знайти й використати собі на користь нові революційні ідеї в галузі освіти й виховання, які б відповідали завданням побудови соціалістичного суспільства.

У світовій педагогіці це також був час пошуку й новаторства, апробації й ризику, що здійснювався в межах реформаторського руху. Специфіка реформаторської педагогіки полягала в тому, що основою її провідних ідей, течій був новий педагогічний світогляд, який ґрунтувався

на ідеях гуманізму, демократизму, педоцентризму, визначній ролі принципів соціалізації й творчої активності.

Пошук шляхів реорганізації навчально-виховного процесу, що орієнтувалися на оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання за новаторськими ідеями, вівся в експериментальних навчально-виховних закладах – «нових школах». Перша «нова школа» для хлопчиків була створена С. Редді в 1889 році в Абботсхольмі (Англія). У програмі школи переважала природничо-наукова підготовка. Учні щоденно працювали в майстернях. Багато часу приділялося спорту, естетичному вихованню, існувало учнівське самоврядування. У 1893 році інший англієць Дж. Бедлі відкрив широковідому Бідельську школу-інтернат. Саме в цьому закладі в 1898 році вперше було введено спільне навчання хлопчиків і дівчаток, практикувалося навчання відповідно до здібностей учнів. Приклад діяльності Абботсхольмської та Бідельської шкіл став основою для відкриття мережі нових навчально-виховних закладів у Європі, сприяв поширенню досвіду «нових шкіл». На межі XIX–XX століть у Західній Європі та США нараховувалося вже двадцять чотири «нові школи», зокрема європейські школи презентували заклади Англії, Бельгії, Німеччини, Франції. У цьому русі утворилося кілька типів експериментальних шкіл: школи, які реалізовували нову педагогічну концепцію; базові школи, досвідні школи, які впроваджували як окремі оригінальні педагогічні ідеї, так і користувалися узагальненим досвідом [2, 233].

Період 20–30-тих років XX століття ознаменувався подальшим розвитком реформаторської педагогіки, її організаційним оформленням як міжнародного руху нового виховання. Найбільш цікавим проявом руху стала діяльність вільних шкільних громад – «нових шкіл». У зазначений період до них приєдналися заклади С. Френе, Я. Корчака, А. Нілла, П. Петерсена. Характерними ознаками «нових шкіл» виступали: різноманітність методів і форм організації навчання й виховання, врахування індивідуальних особливостей розвитку, використання фізичної праці у виховному процесі, поєднання колективної та індивідуальної форм діяльності, розвиток учнівського самоврядування тощо.

Важливим у контексті наших розвідок є той факт, що вказаний етап розвитку світової реформаторської педагогіки співпав із часом пошуку й становлення української радянської педагогічної науки й практики. Однак процеси розбудови ускладнювалися тяжким становищем усіх галузей суспільного життя, зумовлених наслідками першої світової й громадянської воєн, політичною дестабілізацією й протистоянням, зруйнованою економікою, епідеміями та голодом. Катастрофічне положення прямим

чином відображалося на житті найбільш незахищених верств населення, особливо, дітей. В умовах загальної кризи дитяча безпритульність, жебракування й злочинність набували «масштабів гігантського нещастя». «Першою справою Народного Комісаріату Освіти була не школа (не до школи було тоді), а врятування дитячого населення. Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу У.С.Р.Р.», доводив заступник наркома Я. П. Ряппо [7, 15]. Підкреслимо, що піклування про дитяче населення обумовлювалось і потребами виховання за новими ідеологічними орієнтирами.

На підставі вищезазначених підходів у Радянській Україні створювалося соціальне виховання (соцвих) як система піклування, виховання й охорони прав та інтересів неповнолітніх дітей. Система соціального виховання організовувалася через мережу закладів, що охоплювали: дитячі будинки, інтернати, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, бібліотеки, заклади весняно-літнього семестру [там само, 23].

Окремо постало питання про повернення до «нормального життя» малолітніх злочинців. Із цією метою в Радянській Україні було створено мережу закладів виправно-пенітенціарного типу яку складали: основні дитячі будинки; допоміжні дитячі будинки для правопорушників; трудові колонії для неповнолітніх правопорушників; трудові будинки для дівчат, які вчинили правопорушення або займалися проституцією [1, 228−231].

У перші роки існування радянської влади органи соціально правового захисту вели боротьбу виключно з фізичною занедбаністю дітей, тобто з вуличною безпритульністю. Усередині 20-х років ХХ століття відбулися якісні зміни в спеціальному контингенті – з’явилася велика група бездоглядних дітей, які мали родину й деяке мінімальне забезпечення, але не перебували під виховним впливом родини та школи. Серед причин, що зумовлювали стале існування значної кількості безпритульних дітей слід виокремити занепад старої системи шкільництва та нерозвиненість нової, радянської; руйнування традиційної культури родини, звичного укладу життя сім’ї; відмову від старих цінностей і світоглядних орієнтирів [3, 12].

Формування нової людини, пошук нових принципів і методів її виховання в означений період було проблемою не тільки вітчизняної, а й зарубіжної педагогіки. Аналіз праць А. С. Макаренка і представників «нових шкіл» засвідчує, що результатом пошуку педагогів стала сукупність взаємозалежних принципів, ідей, підходів, які надавали можливість створити якісно нове виховуюче середовище – громади, комуни, кооперативи. У зазначених закладах за основу були взяті ідеї співробітництва, життя «великої родини», життя громади. «Нові школи»

стояли на позиціях поваги до дитини, рівноправності дорослих і дітей, поєднання свободи й відповідальності, створення умов для самоствердження кожної особистості. Реалізація проголошених завдань здійснювалася через пошук шляхів розвитку емоційних, соціальних, інтелектуальних, моральних, фізичних і естетичних потреб дітей. Кінцевий результат виховної роботи передбачав «максимальний розвиток особистості за допомогою розумно організованого товариства, яке являє собою … співдружність дітей і дорослих, що об'єднані спільними завданнями, діяльністю, способом життя й гуманними стосунками» [8, 56].

У результаті самостійних пошуків український педагог дійшов висновку, що в основу виховання повинно бути покладено ставлення до дитини як до цінної особи з величезним потенціалом: «Не може бути виховання, якщо не зроблено центральної установки про цінність людини!» [5, 249]. І реалізуватися прихований потенціал може тільки за умов, які демонструють віру в позитивне − якомога більше вимоги до дитини, і якомога більше поваги до неї. Поза тим, десятирічний досвід роботи, за твердженням самого А. С. Макаренка, переконав його в тому, що програма особистості (програма виховання) не повинна бути однаковою, стандартною для всіх: «Що ж, я повинен вганяти кожну індивідуальність у єдину програму, в стандарт, і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен жертвувати індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості, а якщо не жертвувати, то яка ж у мене тоді програма?... Я побачив у своїй виховній роботі, що так, повинна бути й загальна програма, й індивідуальний коректив до неї» [4, 149].

Із цієї ж точки зору А. Макаренко, маючи справу з колишніми правопорушниками, відмовився від термінів «моральна дефективність» і перевиховання. Він уважав їх педагогічно некоректними, й кожного разу підкреслював, що асоціальна поведінка його вихованців майже стовідсотково була зумовлена дефективним досвідом і умовами їхнього життя. Тому повернення дитини до «нормального життя» потребує тільки організацію здорового соціального досвіду.

Погляди А. С. Макаренка щодо соціальної детермінованості завдань виховання, демонструють схожість його ідей із думками представників європейської соціальної педагогіки, зокрема з Е. Дюркгеймом, який був переконаний у суспільному характері педагогічного процесу й уважав найголовнішим завданням школи розвиток певних інтелектуальних, моральних, фізичних якостей дитини, які вимагають суспільство й оточення. Його колега П. Наторп розглядав школу як найважливіший інструмент соціалізації й висунув тезу про ефективність формування

індивідуальної самосвідомості особистості лише в атмосфері людських відносин, найкращою формою існування якої може бути колектив.

У системі А. С. Макаренка колективне виховання зайняло провідне місце. Основу теоретичних положень виховання в колективі становило його сприймання педагогом не як мети, а як інструменту організації життєдіяльності для розвитку різних відносин у житті дитини. Формування особистості, як стверджував А. С. Макаренко, може відбуватися через зміни у взаєминах, а колектив виступає тим середовищем, у якому б діти вчилися розв'язувати свої життєві проблеми, набували б соціального досвіду. Колектив за образним висловом педагога повинен бути гімнастичною залою для тренування соціальних умінь і навичок, виховання особистості. Проте шлях формування колективу, що стає педагогічним середовищем і має потужну виховну силу, є нелегким і передбачає низку якісних перетворень.

Розроблена А. С. Макаренком методика формування колективу передбачала декілька етапів.

Перший етап – становлення колективу (стадія початкового згуртування). У цей період колектив виступає, передусім, як мета виховних зусиль педагога, який намагається організаційно оформлену групу (клас, гурток тощо) перетворити на колектив, тобто на таку соціально-психологічну спільність, де відношення між учнями визначаються змістом їх спільної діяльності, її цілями (метою), завданнями, цінностями. Організатор колективу – педагог, від нього виходять усі вимоги. Перший етап уважається завершеним, коли в колективі виділився і запрацював актив, вихованці згуртувалися на основі загальної мети, загальної діяльності й загальної організації.

На другому етапі посилюється вплив активу. Тепер уже актив не тільки підтримує вимоги педагога, але й сам висуває їх членам колективу, керуючись своїми розумінням про те, що приносить користь, а що – шкодить інтересам колективу. Робота з активом на цьому етапі вимагає особливої уваги й турботи педагога. Для другого етапу характерна стабілізація структури колективу. У цей час він виступає уже як цілісна система, в якій починають діяти механізми самоорганізації та саморегуляції. Тепер колектив здатен вимагати від своїх членів визначених норм поведінки, при цьому коло вимог поступово розширюється.

На другій стадії розвитку колектив виступає як інструмент цілеспрямованого виховання визначених якостей особистості. Основна мета педагога на цій стадії – максимально використати можливості колективу для вирішення тих завдань, заради яких колектив створювався. Розвиток колективу пов'язаний із подоланням протиріч: між колективом і

окремими вихованцями, які випереджають у своєму розвитку вимоги колективу або, навпаки, відстають від цих вимог; між загальними й індивідуальними перспективами; між нормами поведінки колективу й нормами, що стихійно склалися в колективі; між окремими групами вихованців з різними ціннісними орієнтаціями тощо.

Третій і наступі етапи характеризують розквіт колективу. Вони вирізняються низкою особливих якостей, які були досягнуті на попередніх етапах розвитку. Щоб окреслити рівень розвитку колективу на цій стадії, достатньо вказати на характер вимог, які висувають один іншому члени колективу: більш високі вимоги до себе, ніж до своїх товаришів. Якщо колектив доходить до такої стадії, то формує цілісну моральну особистість і перетворюється на інструмент індивідуального розвитку кожного з його членів. Загальний досвід, однакова оцінка подій – основна прикмета й найбільш характерна риса колективу третьої стадії.

Ознакою справжнього колективу є продовження руху вперед, навіть коли він досяг дуже високого рівня. На подальших етапах розвитку кожний вихованець, завдяки міцно засвоєному колективному досвіду, сам собі ставить визначені вимоги, виконання моральних норм стає його потребою, а процес виховання, таким чином, переходить у процес самовиховання.

На всіх етапах розвитку зміцнюють і згуртовують колектив великі й малі традиції. Традиціями виступають такі сталі форми колективного життя, які емоційно поєднують норми, звичаї, бажання вихованців. Традиції допомагають розробляти загальні норми поведінки, розвивають колективні переживання, прикрашають життя.

Традиції поділяються на великі й малі. Великі традиції – це яскраві масові події, підготовка до яких виховує почуття гордості за свій колектив, віру в його сили, повагу до суспільного переконання. Малі буденні, повсякденні традиції скромніші за масштабами, але не менш важливі за виховною дією. Вони вчать підтримувати встановлений порядок, виробляють сталі навички поведінки. Традиції змінюються й поновлюються. Нові завдання, що постають перед колективом, нові способи їх вирішення стають із часом більш чи менш популярними – це сприяє виникненню нових і відмиранню старих традицій.

Особливо важливим уважав у розвитку колективу А. С. Макаренко вибір мети. Практичну мету, яка здатна захопити й згуртувати колектив вихованців, він називав перспективою. При цьому педагог виходив з того поняття, що справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. Зрозуміла кожному вихованцю, усвідомлена та сприйнята ним

перспективна мета (система перспективних ліній) стає мобілізуючою силою, яка допомагає перебороти всі труднощі й перепони.

Справжнім винаходом організації життєдіяльності макаренківського колективу став так званий принцип паралельної педагогічної дії, коли в сукупному результаті всіх взаємозалежностей, виховний вплив на окрему особистість здійснювався опосередковано, через утворення громадської думки, загальних правил життя й принципу рівності. Створення міцного, здорового дитячого колективу в колонії імені М. Горького якнайкраще довело актуальність і значущість теорії колективного виховання А. Макаренка.

Поряд із колективним вихованням значного розвитку в досліджуваний період набув пошук нових організаційних форм реалізації трудового принципу виховання. У зарубіжних інноваціях початку ХХ століття щодо організації трудового навчання й громадянського виховання найбільш успішною, перевіреною практикою капіталістичної економіки, стала теорія Г. Кершенштейнера. Відомий організатор мережі трудових шкіл для робітничої молоді в Німеччині вважав працю не просто необхідним навчальним предметом, а й загальним принципом виховання, що дозволить підготувати сумлінного й дисциплінованого трудівника, відданого й свідомого громадянина-патріота. Серед представників реформаторської педагогіки особливого значення праці, в якості й самостійного виду діяльності, що збагачує особистість знаннями й досвідом, і як неодмінної умови гармонійного розвитку дитини, надавали також педагоги-реформатори: Дж. Дьюї, А. Лай, С. Френе та ін.

У А. С. Макаренка праця стала системоутворюючою основою всіх виховних впливів, дієвим засобом не лише трудового, а й фізичного, морального, економічного, патріотичного й громадянського виховання. Проте, педагог наголошував, що трудове виховання може стати процесом розвитку тільки за певних педагогічних і виробничих умов. Шістнадцятирічний досвід трудового навчання й виховання довів, що тільки суспільнозначуща, спільна й результативна праця мають виховний потенціал, а найбільші можливості у формуванні суспільної мотивації мають великі, складні форми господарювання (колективне сільське господарство, виробництво). Саме в таких умовах вибудовувалася складна система, коли логіка колективного господарювання визначала педагогічну логіку, й праця набувала важливості для всіх, набувала ознак «праці-турботи».

Висновки. Отже, здійснюючи пошуки новітньої педагогіки, якої вимагало соціалістичне суспільство, А. С. Макаренко, був органічно пов’язаний із тим, що було створено в педагогіці до нього і в його час.

Проте, видатний педагог по-новому зумів поєднати, вибудувати в логічній послідовності те, що використовувалось іншими: дитячу працю, різновікові об'єднання дітей, соціальне середовище, колективні об'єднання тощо. Найяскравішою відзнакою теорії виховання А. С. Макаренка від інших стала системність, обґрунтованість, деталізація, обумовленість логікою життя й постійна перевірка практикою, а значить – ефективність.

Саме тому варто говорити про досвід А. Макаренка як оригінальну результативну авторську практикоорієнтовану систему виховання новаторського спрямування. Варто підкреслити важливу особливість: якщо в різних течіях зарубіжної прогресивної педагогіки на перше місце висувалися певні види діяльності, то в макаренківському вихованні всі вони були гармонізовано поєднані відповідно до найголовнішого завдання – «зробити нову людину». Саме тому природно, так, як вимагало саме життя, А. С. Макаренко пішов шляхом створення педагогічного виховуючого середовища із соціально позитивним спрямуванням, складовими якого виступали: широка й різноманітна суспільнозначуща праця (праця-турбота), взаємозалежність, життя колективу як общини, великої родини й повага до кожного її члену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська // Ін-т педагогіки НАПН України. − Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.

2. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ Инфра-М, 1998. – 272 с.

3. Зінченко А. Г. До проблеми про причини виникнення дитячої безпритульності в Радянській Україні в 20-х − 30-х роках ХХ ст. / А. Г. Зінченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя : Юридичний інститут МВС України, 1999. – Вип. VI. − С. 99−169.

4. Макаренко А. С. Методы воспитания / А. С. Макаренко // Педагогика. − 2007. − № 8. – С. 16−27.

5. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким (8 июля 1925 год – февраль 1935 года) / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 217−267.

6. Письмо А. С. Макаренко в редакцию газеты «Харьковский пролетарий» // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / [упоряд. : Л. Д. Березовська та ін.]. – К. : Наук. Світ, 2003. – 418 с.

7. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. Ряппо – Х. : ДВУ, 1927.− 25 с.

8. Френе С. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. / С. Френе. – М., 1990. – 220 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Осьмук. Методика А. С. Макаренко: новаторство теоретическо-практических основ.

В статье охарактеризован процесс формирования новаторского теоретическо-практического базиса воспитательной системы А. С. Макаренко в

условиях становления социалистического общества, разработки методологических основ советской педагогики и нового етапа развития прогрессивной зарубежной педагогики начала XX столетия. Акцентировано внимание на основных составляющих авторской системы выдающегося педагога, которые определялись главной задачей – воспитанием нового человека. Произведён сравнительный анализ идей А. С. Макаренко и зарубежных педагогов-новаторов исследуемого периода. Доказана схожесть прогрессивных идей воспитания зарубежной и отечественной педагогики.

Ключевые слова: *новаторский зарубежный опыт, новое воспитание, коллективное, гражданское, трудовое воспитание, методика формирования коллектива.*

SUMMARY

N. Osmuk. Study of the progressive educational experience: national achievements of the the 20^{th}–30^{th} of the XXth century.

In the article the main directions in studying the experience of foreign Reformation pedagogics by the educationists and scientists in the course of the Soviet Ukraine education system formation are characterized. The essence of educational, political, scientific, organizational and methodological researches is singled out and analyzed. The role of foreign experience in modernization processes in national education and pedagogics is stated.

Key words: *the experience of Reformation pedagogics, scientists-pedagogues, educational, political, scientific, organizational and methodological directions of the research, education modernization.*

УДК 371.47+37(091)(477)-051

Н. О. Постригач
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІКИ А. С. МАКАРЕНКА: ІТАЛІЙСЬКИЙ ДИСКУРС

Стаття присвячена аналізу праць, що стосуються поширення і тлумачення ідей українського педагога-новатора А. С. Макаренка в педагогічній спадщині Італії. Подальше розширення сфери дослідження, нагромадження джерельної бази дало змогу вийти на новий рівень аналізу італійського макаренкознавства й виокремити його найважливіші вектори розвитку в контексті розгортання всесвітнього історико-педагогічного процесу.

Новаторський підхід А. Макаренка до розв'язання проблем соціалізації молоді, до окреслення ідеального образу людини майбутнього та практичних шляхів її формування протягом десятиліть залишається предметом інтересу міжнародної педагогічної спільноти.

Ключові слова: *історико-педагогічний процес, Італійська Макаренківська Асоціація, феномен А. С. Макаренка, міжнародне макаренкознавство, національна педагогічна спадщина, педагог-новатор, професіоналізм, світова педагогіка.*

Постановка проблеми. Входження України до міжнародної спільноти як самостійної держави зумовлює потребу репрезентації її педагогічних надбань у контексті розгортання всесвітнього історико-педагогічного процесу, який є «продуктом взаємопроникнення і взаємозумовленості національних педагогічних спадщин» [8].

Кожна національна педагогічна спадщина увібрала в себе найцінніші теоретичні й практичні здобутки окремих освітян, які вплинули на

педагогічний процес своєї країни, а найвизначніші з них – і на напрями розвитку світової педагогіки.

Особливу увагу вітчизняних і зарубіжних науковців викликає особа Антона Семеновича Макаренка (1888–1939), чия теоретична і практична спадщина зазнавала в різні часи і канонізації, і беззаперечного сприйняття, і активних намагань вилучити із загально-педагогічної свідомості.

Новаторський підхід А. Макаренка до розв'язання проблем соціалізації молоді, до окреслення ідеального образу людини майбутнього та практичних шляхів її формування протягом десятиліть залишається предметом інтересу міжнародної педагогічної спільноти, а його виховна спадщина стала не лише національним культурним надбанням, а й загальнолюдським. Про це свідчать численні праці зарубіжних дослідників, у яких діяльність А. Макаренка розглядається часто з діаметрально протилежних позицій. Сукупність джерел, присвячених опису, рефлексії та поширенню ідей педагога, склалася у світову макаренкіану.

Свідченням постійного інтересу до цієї постаті є поява спеціального наукового напряму в світовій педагогіці – міжнародного макаренкознавства, що історично формувалося, починаючи з 20-х років і впродовж ХХ ст., але досі не було об'єктом вивчення українських дослідників. Ось чому всебічний аналіз діалектики педагогічних підходів до інтерпретації спадщини А. Макаренка, її впливу на культурно-педагогічний контекст, на глобальні тенденції розвитку загально-педагогічних ідей набуває нині актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. До найвідоміших дослідників ідей та досвіду видатного українського педагога-новатора належать Б. Бейкер, М. Библюк, О. Левін (Польща), Е. Вайл, А. Данчулі (Румунія), Й. Гашковець, Т. Генек, А. Павлік, Л. Пєха, Ф. Козел, Я. Скалкова та ін. (Чехословаччина), Р. Ангелова, Ж. Атанасов, Г. Гочев, І. Ілієв, Н. Чакиров та ін. (Болгарія), Д. Лукач, Ф. Патакі, А. Петрикаш, П. Рокушфалві та ін. (Угорщина), Г. Бергер, Г. Вілмс, Г. Хілліг, Г.-Е. Гюнтер та ін. (Німеччина); Дж. Данстен (Великобританія); В. Зілберман (Канада); Октаві Фюлат і Жені (Іспанія) тощо.

Розвиток макаренкознавства в цих країнах висвітлювали на сторінках вітчизняних видань і радянські вчені (О. Боровикова, Л. Боярська, В. Кумарін, В. Малінін, В. Смаль, А. Фролов, Т. Яркіна та ін.), і представники означених соціалістичних країн (М. Библюк, Ф. Голешовський, В. Кінітц, О. Левін, О. Обрешкова, Л. Пєха, Г. Шкоро та ін.) тощо [4].

Найвагоміший внесок у розвиток західного макаренкознавства, починаючи з 50-х років, зробили вчені тодішньої ФРН – Х. Нооль, Е. Хаймпель, Л. Фрьозе. Їхні розвідки доповнилися в 60–70-х роках ХХ ст. працями Л. Адольфса, О. Анвайлера, З. Вайтца, Д. Лаутера, В. Настайнчика,

І. Рюттенауер, Е. Файфеля, Г. Хілліга та ін. Ці дослідники пройшли досить складний шлях опанування спадщини А. Макаренка: від заперечення її універсального значення, критики окремих положень (Г. Мьобус, М. Ланге, В. Настайнчик) – до об'єктивного вивчення не лише текстів праць, а й життєвого шляху українського педагога (Т. Глантц, Х. Нооль, Л. Фрьозе, Е. Хаймпель, Г. Хілліг). У 50 – 60-х роках ХХ ст. були опубліковані перші дослідження досвіду А. Макаренка у Франції (А. Валлон, І. Лезін), Італії (Б. Беллерате, Дж. Бені, Д. Бертоні, Л. Радіче), де з марксистських позицій обґрунтовувалося універсальне значення не лише виховної практики Антона Семеновича, а і його теоретичної спадщини.

Висвітленню окремих аспектів західного макаренкознавства було присвячено статті та розділи монографій О. Блінової, О. Боровикової, Л. Гриценко, О. Джуринського, В. Кумаріна, В. Малініна, З. Малькової, А. Фролова, Т. Яркіної. Більшість дослідників з порівняльної педагогіки колишнього СРСР (М. Гончаров, З. Малькова, Т. Яркіна) вважали, що в англомовних країнах макаренкознавство не розвивається.

Мета статті. У сенсі виховання особа А. Макаренка визнається англомовними вченими знаковою (Ф. Лоуренс, Р. Коен, У. Фрейзер, Дж. Боуен, Ф. Лілдж, Р.-М. Едвардз, Б. Бейкер). Ще однією метою вивчення досвіду А. Макаренка є прагнення науковців установити його цінність і практичну придатність для демократичного суспільства (Б. Каскі, К. Юул, К. Мурто, С. Мерфі, У. Бронфенбреннер) [4].

Цій глобальній меті підпорядковується така локальна, як здійснення історико-педагогічного аналізу досвіду А. Макаренка й успішних педагогічних експериментів у Італійській республіці.

Виклад основного матеріалу. Ситуація змінилася наприкінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття, коли вітчизняна педагогічна наука почала звільнятись від заідеологізованого, партійно-класового підходу до оцінки видатних діячів минулого. Особливо рельєфно це проявилося щодо спадщини та й самої постаті А. Макаренка. У вітчизняній пресі з'являються об'єктивні оцінки західного макаренкознавства (А. Фролов (Росія), Н. Абашкіна, М. Воробйова, С. Д'яченко, І. Кривонос, М. Окса (Україна)), а також публікації власне авторів цих розвідок (З. Вайтц, Дж. Данстен, Е. Гюнтер-Шелльхаймер, Л. Фрьозе, Г. Хілліг) [4].

Саме необхідністю аналізу праць, присвячених поширенню і тлумаченню ідей радянського педагога в педагогічній спадщині Італії, пояснюється наше звернення до цієї проблеми. Подальше розширення сфери дослідження, нагромадження джерельної бази, дало змогу вийти на новий рівень аналізу італійського макаренкознавства.

Професійне обличчя Макаренка, не зважаючи на давню дослідницьку традицію, продовжує залишатися однією з найпопулярніших у макаренкознавстві тем. Феномен Макаренка як явище передусім педагогічне, що за своєю яскравістю не має собі рівних у ХХ столітті, закономірно і неминуче породжує рух інтерпретаторів, для яких виявляється принципово важливим категоризувати зміст і прояви макаренківського професіоналізму [9, 211].

В умовах сьогодення творча спадщина вченого досліджується й використовується в багатьох країнах, зокрема: Америці (при розробці засад пенітенціарної системи перевиховання правопорушників); ФРН (у Марбурзькій лабораторії Мюнхена під керівництвом Г. Хілліга, де видається збірник наукових праць «Макаренко-реферат») тощо.

Зацікавлення особистістю А. С. Макаренка виникло у Г. Хілліга невипадково і було зумовлене як захопленням талантом відомого педагога, так і визнанням актуальності його досвіду для сучасного виховання. Адже, як зауважив Гьотц Хілліг в інтерв'ю видання «Дзеркало тижня», всі моделі общинного виховання (і досить успішна система Макаренка зокрема) і досі є справжньою екзотикою для його студентів, які вивчають педагогіку, незалежно від того, чи вони родом із Західної Німеччини, східних земель колишньої НДР, Китаю, *Італії* чи пострадянських країн. «Подібні спроби общинного виховання, зазначив дослідник, – викликають у нинішньої молоді великий інтерес, мабуть, ще й тому, що вони докорінно відрізняються від добре знайомої їм практики індивідуального виховання і взагалі від життя дітей у сім'ї» [2, 16].

У Російській Федерації (діяльність кафедри педагогіки Нижньоновгородського педуніверситету під керівництвом професора А. Фролова. В Україні, безумовно, центром таких пошуків є діяльність лабораторії ім. А. Макаренка у Полтавському педуніверситеті, започаткована академіком І. Зязюном.

Ураховуючи актуальність завдань інтеграції педагогічної науки України в світовий гуманітарний простір, необхідність встановлення нередукованої картини духовних зв'язків вітчизняної освітньої спадщини зі світовою педагогікою, зумовлених спільністю проблем виховання й освіти молодих поколінь, а також зважаючи на недостатню дослідженість проблеми макаренкознавства в країнах Південної Європи, ми обрали *тему статті* «Міжнародний вимір педагогіки А. С. Макаренка: італійський дискурс».

Таким чином, в Італії теж невипадково зацікавились педагогічними досягненнями завідуючого колонією ім. Горького й комуною ім. Дзержинського, оскільки після падіння режиму фашизму й авторитарного

стилю освіти в країні повинно було з'явитись дещо нове, що освіжило б виховне середовище вітчизняної педагогіки.

Цікава в цьому зв'язку думка Л. Л. Радіче, висловлена ним у передмові до першого видання «Педагогічної поеми» в Італії про те, що, незважаючи на всесвітнє визнання вільного виховання й авторитет його італійських представників М. Монтесорі та святого Дж. Боско, в смутний час перебудови країни італійському вихованню необхідна була педагогічна система на зразок А. С. Макаренка [7].

Аналіз інноваційної діяльності Італійської Макаренківської Асоціації засвідчив, що в останні роки зріс інтерес практиків та учених до педагогічної спадщини видатного педагога А. С. Макаренка. Для Італії були важливі філософський підхід Антона Семеновича до людини і до суспільства, висока оцінка людини і її ролі в колективі. Успіхи, досягнуті Макаренком у процесі перевиховання і соціалізації правопорушників, захоплювали італійських дослідників. Глибина філософських і теоретичних поглядів А.С. Макаренка була представлена П. Браїдо в книзі «Макаренко» [3].

Високих результатів у макаренкознавстві досяг Б. Беллерате [1], який працював з Г. Хіллігом (видатним німецьким макаренкознавцем) й познайомився з молодшим братом Антона Семеновича, Віталієм Макаренко. Італійські дослідники вказують на історичний характер досвіду А. С. Макаренка і в той же час на актуальність його спадщини, підкреслюючи, що проблеми виховання в різні історичні моменти майже однакові. У той же час очевидно, що якщо ми хочемо вирішити найскладніші сучасні педагогічні й соціальні проблеми за допомогою видатного соціального реформатора Антона Макаренка, ми зобов'язані зрозуміти сутність його досвіду, уникаючи голослівного формалізму як теоретичного, так і практичного, дивитися на нього перспективно [6, 25].

З цією метою у грудні 2006 р. була створена Італійська Макаренківська Асоціація (ІМА). Її засновниками є *Нікола Січіліані де Куміс* (філософський факультет Римського університету «Ла Сапієнца»), *А. Бан'ято* (позаштатний професор філософського факультету Римского університету «Ла Сапієнца»). У 2006 р. художник Е. Калабріа намалював портрет А. С. Макаренка й дозволив ІМА використовувати як логотип Асоціації [6, 26–27].

Серед нових праць, присвячених А. Макаренку, привертає увагу дисертація Ф. К. Флоріс, де вчена розглядає погляди Антона Семеновича на сімейне виховання. Не маючи власних дітей, він став «рідним» батьком для десятків вихованців колонії. І цю роль педагог відіграє і наприкінці життя, створюючи «Книгу для батьків» достатньо благополучних дітей, коли створена ним система колективного виховання була зруйнована [10].

Ось що писав відомий італійський макаренкознавець Е. Меттіні у своєму «Роздумі про виховну систему А. С. Макаренка»: «Виховна система А. С. Макаренка – одна з найбільш передових виховно-педагогічних програм минулого століття. Вона не обмежена тим, що виховує і перевиховує, але й готує дітей до дорослого життя в суспільстві. Можна сказати, що Макаренко ставив два головні завдання: *перевиховання і соціалізацію.*

Перевиховання і соціалізація для видатного вихователя і соціального реформатора були не просто процесом уведення хлопців у суспільство після певного часу «очищення» від шкідливих звичок, набутих дитиною, поки вона жила на «дні», кажучи за М. Горьким. Це може робити будь-який вихователь у будь-який час і в будь-якому суспільстві. Таке виховне явище ми можемо охарактеризувати як «соціальне дресирування».

Але колонія ім. Горького була установою відкритого типу, що мала різноманітні взаємини з навколишнім світом. Цим Е. Меттіні підкреслює «соціальні» сторони макаренківської установи. Дослідник формулює три важливих тези, підсумовуючи свій історико-педагогічний аналіз:

1. *«Виховна система Макаренка*, на думку Е. Меттіні, *є актуальною, особливо тому, що ставила перед собою мету соціалізації та реабілітації дітей; незалежно від типу суспільства, в яке вийдуть діти після Колонії»*. «…Ми вважаємо *педагогічне значення внутрішньо-колективної діалектики відносин* величезним. Завдяки системі підпорядкування і наказам, всі вихованці врешті решт стають умілими активістами...».

2. *«Великий педагог не визнавав «моральної дефективності» у середовищі особистості і стверджував, що труднощі дитини повинні розглядатися без жодного відношення до біологічних дефектів*».

І подібні думки можна знайти неодноразово в усіх творах видатного вихователя і соціального реформатора. Тому Е. Меттіні і його колеги схильні думати, що саме через активність кожного члена колективу особистість виховується, розвивається і, одночасно, виховує і розвиває інші особистості.

3. *«В колективі людина отримує можливість для самовизначення і самореалізації своєї особистості* [5, 262].

Але незважаючи на різні політичні погляди, автори публікацій і досліджень, присвячених Макаренку, приходять до схожих висновків: досвід А. С. Макаренка є прикладом демократичної педагогіки, яка розвивала особистість і надавала їй можливість увійти в суспільство як повноправний його член [6, 25].

Короткий аналіз творчості А. Макаренка свідчить, що його система спрямована на формування працездатної, відповідальної особистості. А тому не слід відмовлятися від його досягнень лише тому, що вони утвердилися в

епоху тоталітарного режиму. Виховні технології А. Макаренка і в наш час є актуальними за умови їх творчого використання не лише за кордоном, але й в Україні як батьківщині видатного педагога-реформатора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беллерате Б. А. С. Макаренко в воспоминаниях брата / Б. Беллерате // Материалы про Макаренко. – Марбург, 1967. – Т. 4.

2. Бондар Т. О. Видатний марбурзький макаренкознавець: нарис про Гьотца Хілліга / Т. О. Бондар // Постметодика. – 2011. – № 3 (100). – С. 13–17.

3. Браидо П. А. С. Макаренко / П. Браидо. – Брешия : Школа, 1970.

4. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англомовних джерел) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Наталія Петрівна Дічек ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 440 арк.

5. Makarenko A. Carteggio con Gorkij altri scritti / A. Makarenko (А. С. Макаренко. Мои педагогические взгляды / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Переписка с А. М. Горьким и другие труды / на итал. яз.). – С. 262.

6. Меттини Э. Изучение творчества А. С. Макаренко в Италии / Э. Меттини // Педагогическое образование и наука : науч.-метод. журнал. – 2008. – № 3. – 122 с.

7. Радиче Л. Л. Предисловие к «Педагогической поэме» / Л. Л. Радиче // Педагогическая поэма. – Рим, 1952.

8. Салимова К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Доде. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

9. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в контексті макаренківської педагогічної спадщини [Електронний ресурс] / А. В. Ткаченко – С. 209–215. – Режим доступу :

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2010_7/tkachen.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

10. Флорис К. Ф. Макаренко / К. Ф. Флорис. – Рим : Аракне, 2004.

РЕЗЮМЕ

Н. О. Постригач. Международное измерение педагогики А. С. Макаренко: итальянский дискурс.

Статья посвящена анализу работ, касающихся распространения и толкования идей украинского педагога-новатора А. С. Макаренко в педагогическом наследии Италии. Расширение сферы исследования, накопления источников, позволило выйти на новый уровень анализа итальянского макаренковедения и выделить его важнейшие векторы развития в контексте развития всемирного историко-педагогического процесса.

Новаторский подход А. Макаренко к решению проблем социализации молодежи, к разработке идеального образа человека будущего и практических путей ее формирования в течение десятилетий остается предметом интереса международного педагогического сообщества.

Ключевые слова: *историко-педагогический процесс, Итальянская Макаренковская Ассоциация, феномен А. С. Макаренко, международное макаренковедение, национальное педагогическое наследие, педагог-новатор, профессионализм, мировая педагогика.*

SUMMARY

N. Postryhach. International dimension of education of A. S. Makarenko: italian discourse.

The article analyzes the works relating to the dissemination of ideas and interpretation of Ukrainian teacher and innovator named A. S. Makarenko in pedagogical heritage of Italy. Further expansion of the study, the accumulation of source base, allowed to reach a new level of analysis of Italian makarenkiana and highlight its most important

vectors of development in the context of the deployment of universal historical and pedagogical process.

Innovative approach of A. Makarenko to solve the problems of youth's socialization, to outline the ideal image of a man of the future and practical ways of formation for decades remains a subject of interest in the international educational community.

Key words: *historical and pedagogical process, Makarenko's Italian Association, the phenomenon of A. S. Makarenko, international makarenkiana, national pedagogical heritage, educator and innovator, professionalism, global education.*

УДК 378:37.011.3–05(А.С. Макаренко)

Ю. Л. Радченко
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. МАКАРЕНКА

У статті розглянуто теоретичні питання технологізації процесу професійної підготовки сучасного вчителя, зокрема її зміст і сутність. Встановлено місце творчості в технологізації навчально-виховного процесу. З'ясовано роль А. Макаренка в технологізації педагогічної діяльності. Розкрито провідні системотвірні компоненти педагогічної технології вченого. На основі ретроспективного історико-педагогічного аналізу провідних структурних компонентів педагогічної системи А. Макаренка, визначено їх значення для удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті технологізації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *А. Макаренко, навчально-виховний процес, педагогічна система, педагогічні технології, перспективні лінії, програмування цілей, технологізація.*

Постановка проблеми. Підвищення вимог соціального замовлення до кваліфікації випускника вищої школи, зокрема педагогічної, зумовлюють необхідність упровадження змісту та технологій навчання, зорієнтованих на результат. Однією з нагальних проблем організації ефективного педагогічного процесу у вищих навчальних закладах є застосування таких технологій навчання, які б створили максимально сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві.

Оскільки в умовах реформування вищої освіти України значущим стає деталізоване вивчення аспектів досліджуваних явищ, науковий інтерес становить поглиблене вивчення сутнісних особливостей технології навчання як дидактичної категорії. Однією з таких особливостей технології навчання є її структурні компоненти, ієрархія і взаємозв'язок яких утворює систему педагогічного процесу.

Національна вища педагогічна школа може забезпечити більш якісну професійну підготовку вчителів, використовуючи національно-історичні здобутки, зокрема спираючись на науково-педагогічні й методично-практичні надбання вітчизняного педагога А. Макаренка.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню педагогічної спадщини А. Макаренка присвячені численні праці сучасних учених. Вивченням концептуальних положень, змісту, шляхів, цілей, методів і прийомів виховання, запропонованих А. Макаренком, займалися І. Зязюн, С. Карпенчук, Л. Крамушенко, М. Ярмаченко та інші. На вітчизняних теренах проблеми освітніх і педагогічних технологій, а також технологій навчання й виховання розглядали Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, В. Биков, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Т. Ісаєв, О. Пєхота, Г. Селевко, Ю. Сенько, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Н. Тализіна та інші.

З огляду на неоднозначність поглядів різних науковців щодо педагогічних технологій, питання розробки та впровадження відповідних технологій, а також технологізації навчально-виховного процесу, досі є актуальними в сучасних умовах модернізації вищої педагогічної освіти. Пошук ефективних новітніх технологій зумовив вивчення педагогічної спадщини прогресивного вітчизняного педагога А. Макаренка, який перший серед освітян акцентував увагу на технологізації навчально-виховного процесу, та потребу в її екстраполяції на процес професійної підготовки сучасного вчителя.

Мета статті. На основі ретроспективного аналізу провідних структурних компонентів педагогічної системи А. Макаренка визначити їх значення для технологізації навчально-виховного процесу професійної підготовки сучасного вчителя, а також з’ясувати можливість використання історичного досвіду технологізації навчально-виховного процесу в сучасних умовах модернізації вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта XXI століття», є запровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень. Інноваційні процеси в системі освіти відображають потребу суспільства в докорінних перетвореннях відповідно до вимог суспільства, що самостійно змінюються. Активну інноваційну діяльність вищої школи можна вважати закономірністю технологічної революції, що мала глибокий вплив на суспільну свідомість у XX столітті, та якісно новим рівнем цивілізаційного розвитку. Для того, щоб національна система освіти виконувала своє суспільне призначення, педагогіка вищої школи як на теоретичному, так і на практичному рівнях має розробляти й активно втілювати в життя нові педагогічні технології навчання, спрямовані на забезпечення високої професійної компетентності майбутніх фахівців.

Упровадження в практику педагогічної освіти нових технологій неможливе без ознайомлення зі структурою технології навчання, визначення сутності, змісту й доцільності технологізації навчально-виховного процесу.

Поняття «технологія» до нині в основному використовувало у виробничому процесі, адже всі сучасні виробництва основуються на технологіях. Технологія, у свою чергу, базується на науці та являє собою систему запропонованих наукою засобів, способів і алгоритмів, застосування яких забезпечує наперед визначені результати діяльності, гарантує отримання продукції заданої кількості та якості.

Н. Максимова зазначає, що технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що максимальною мірою відображає об'єктивні закони даної предметної сфери, й тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату поставленим цілям [6, 94–95].

Характерно, що під час радикальних змін у освіті мають місце дві протилежні тенденції: тяжіння до технологізації й прагнення до творчості. Ці дві тенденції не можна протиставляти та вважати їх взаємовиключними. Як зазначає В. Загвязинський, у дійсності нерідко ці два підходи (технологічний і творчий) взаємодіють, між ними відбувається взаємопроникнення. У творчому акті логічно вивірені кроки, що алгоритмізуються, виступають підготовчими ланками творчого прориву, або способом закріплення, опанування, інтерпретації його результатів, тому можна говорити про технологічну підготовку творчого рішення, про алгоритмічні способи його усвідомлення та перевірки [1, 97].

Фахова підготовка майбутнього вчителя, зокрема формування професійно важливих якостей його особистості, є здебільшого продуктом творчої діяльності, індивідуальним і неповторним у кожному окремому випадку. Але представники психологічної науки П. Гальперін, Н. Тализіна стверджують, що будь-яку людську діяльність, яка організована за принципом повторюваності та циклічності, можна розчленувати на окремі дії, які у свою чергу розпадаються на операції. Це одне з головних положень поетапного формування розумових дій.

У психолого-педагогічній літературі поняття «технологія» (від гр. techne – мистецтво, майстерність; logos – наука, вчення) використовується в різних значеннях. На думку Н. Краснової, сучасне поняття «технологія» є змістовим узагальненням і має три основні аспекти свого розгляду: науковий: технологія є науково розробленим (розроблюваним) розв'язанням певної проблеми, яке базується на досягненнях психолого-педагогічної теорії та передової практики; формально-описовий: технологія – це модель, опис цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів

дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів; процесуально-дієвий: технологія є сам процес здійснення діяльності, послідовність і порядок функціонування та зміни всіх його компонентів, у тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності [3, 123].

Тож, технологічний підхід у педагогіці має на меті так побудувати процес навчання та виховання майбутнього вчителя, щоб було гарантовано дотримання змісту й послідовності навчально-виховних етапів і досягнення поставлених цілей. Технологічність має стати домінуючою характеристикою діяльності майбутнього педагога, що означатиме перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукоємності освітнього процесу.

Термін «технологія» в педагогіку ввів А. Макаренко, який один із перших у педагогічній історії послідовно впроваджував у життя ідею виховання як технологічного процесу. Педагог уважав, що істинний розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проектувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості й властивості, які повинні бути сформованими в процесі виховання. Невизначеність цілей виховання, на думку вченого, призводить до безрезультатності педагогічного процесу. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання. А. Макаренко під цілями виховання розумів програму людської особистості й програму людського характеру. Зазначаючи, що «Кожна вихована нами людина – це продукт нашого педагогічного виробництва» [5, 42], учений стверджував, що педагоги повинні мати таку програму людської особистості, до якої необхідно прагнути.

Аналізуючи педагогічну спадщину А. Макаренка, варто зазначити, що його діяльність – це ретельно сконструйована система соціального й індивідуального виховання особистості, що ґрунтується на випереджаючій час теорії педагогічного гуманізму й педагогічного оптимізму. Система виховання педагога до подробиць технологізована відповідно до мети, змісту, засобів і методів виховних дій, а також на рівні кожної виховної операції з багатоваріантними способами їх виконання [4, 95]. На думку А. Макаренка, справжня система виховання може утворюватися й розвиватися тільки шляхом подолання хаосу, від неорганізованого соціального руху до все більш організованого, впорядкованого, логічного.

М. Лазарєв зазначає: «Зрозуміти педагогічну систему та педагогічну технологію А. Макаренка – це збагнути зміст діалектики особистості й «педагогічної техніки», особистості й колективу, виховання в праці й через поєднання навчання з виробничою працею, в атмосфері різноманітної естетичної, фізичної, ігрової діяльності й через постановку

перед кожним із вихованців перспектив побудови його майбутнього трудового й духовного життя» [4, 95].

У свій час А. Макаренко акцентував увагу на непорушній цілісності педагогічної системи, вважаючи, що компонентами її є цілі механізми. Механізми – це системотвірні засоби, сукупність яких забезпечує ієрархію та динаміку компонентів системи, їх цілісність і прогресію.

Центральним компонентом педагогічної системи А. Макаренка було визначено мету виховання, що передбачала програму розвитку соціальної й індивідуальної особистості. Педагог програмував загальні й індивідуальні цілі, спрямовані на виховання загальних якостей особистості (самопочуття людини в колективі або певному соціальному середовищі, суспільстві; характер її колективних зв'язків і реакцій; дисциплінованість; готовність до дії, відчуття такту й орієнтування; принциповість та емоційне перспективне прагнення; система знань і уявлень) та індивідуальних якостей, що відповідають природі людини (її здібності, схильності, талант, характер тощо) [2, 20].

Важливим механізмом педагогічної технології А. Макаренка С. Карпенчук називає систему перспективних ліній, що ґрунтується на основі ієрархічного прогнозування перспектив (цілей) від близьких до далеких як, загальних, так і індивідуальних [2, 20]. Цей процес утворює перспективну прогресію, що розвивається у просторі й часі.

Вирішального значення А. Макаренко надавав педагогічній техніці. Згідно з його поглядами й сучасними тлумаченнями, педагогічна техніка забезпечує педагога майстерністю, оперативністю, доцільністю, вправністю в організації педагогічної діяльності тощо. Говорячи про механізацію педагогічної справи, А. Макаренко підкреслював, що вона явище позитивне й корисне, проте така механізація повинна передбачати присутність вихователя як живого діяча. Будь-яка система виховання та її технології багато в чому залежать від особистості педагога, який запроваджує розроблені ідеї в практику. Аналізуючи педагогічну технологію А. Макаренка, варто наголосити на важливості будь-якої деталі педагогічних дій учителя. Організація навчально-виховного процесу, постійне спілкування з вихованцями вимагають використання «технічних дрібниць» на кожному кроці. Одним із необхідних технічних приладів для А. Макаренка був голос педагога, яскравість інтонацій, доброзичливість міміки, поважність рухів, уміння поєднати вимогливість з емоційною виразністю і безпосередністю.

Провідним механізмом технології А. Макаренка є також «паралельність дії», що має реалізовуватися під час виховного процесу. Іншими словами, паралелізм, на думку теоретика, може бути виражений лише у

співвідношенні праці й інтересу вихованців: інтерес дитини має паралельно проявлятися в її житті, всіх видах її діяльності. А. Макаренко вважав, що «паралельність», тобто відповідність, необхідно забезпечити на всіх головних ланках зв'язку явищ і процесів у педагогіці: школи й суспільства, педагогіки й політики, навчання і виховання, колективу й особистості тощо [2, 20].

Не менш важливим механізмом технології А. Макаренка є «педагогічна операція» як одна з провідних ланок у взаємодії багатогранних аспектів виховного процесу цілісної системи [2, 22]. Ґрунтуючись на принципі "паралельності" виховання й життя, знання й поведінки, колективу й особистості, "педагогічна операція" втілює в собі весь зміст виховної системи А. Макаренка. Педагогічна система вченого становить синтез чітко визначеного (технологічного) й невизначеного (творчого), чуттєвого й раціонального, пізнавального й діяльнісного, засвоєного на власному досвіді.

Отже, цілі виховання та шляхи їх реалізації, які випливають одна з одної, вибудовуючи ієрархію, пронизують усю педагогічну систему А. Макаренка. Провідними технологічними механізмами педагогічної системи педагога-практика можна визначити процеси програмування цілей розвитку й виховання особистості, проектування педагогічних систем та окремих явищ і процесів, ієрархія як характерна ознака педагогічної технології, педагогічна техніка, форми, методи та способи організації педагогічної діяльності тощо. Тобто, організація виховного процесу А. Макаренка повністю ґрунтується на технологічній основі.

Механізми програмування системи педагогічного впливу А. Макаренка відповідають сучасним підходам до педагогічної технології.

Основними характеристиками, що визначають сутність педагогічної технології, на думку А. Черепанової, є такі: предметність, цілеспрямованість, процесуальність, структурність, цілісність, результативність, прогнозованість, відтворюваність [9, 274]. Отже, під час розроблення технології повинні чітко простежуватися як окремі етапи всього процесу, так і його кінцевий результат. Головними складовими змісту технологізації виокремимо такі: розподілення процесу на внутрішні етапи, фази; обґрунтування поетапності дій; визначення алгоритму виконання всіх технологічних операцій.

Поняття «педагогічна технологія» може розглядатися у якості різновиду освітньої технології, що більшою мірою зорієнтоване на навчальну діяльність учителя. Також педагогічна технологія може бути інструментом активного виховного впливу на особистість педагога-вихователя, який працює у позанавчальний час. Різниця в цілому невелика та достатньо умовна, тому дані поняття можна вважати

синонімічними. Технології навчання й технології виховання, на нашу думку, є варіативними складовими педагогічної технології.

Технологізація професійного становлення майбутнього фахівця спрямована на формування в нього професійних особистісних якостей. Технологічність такого процесу гарантує формування в майбутнього фахівця тих якостей, яких у нього не було, а також розвиток якостей, що проявлялися недостатньо.

В. Орлов зазначає, що в процесі професійного становлення майбутнього фахівця необхідно дотримуватися певних вимог, що визначають поняття технологічності, а саме:

- постановка конкретних цілей, планування та організація їх виконання;
- система науково обґрунтованих активних дій учасників процесу навчання;
- взаємодія і цілісність організаційної форми, навчально-виховного процесу і кваліфікації викладача;
- проектування навчально-виховного процесу й гарантований кінцевий результат;
- педагогічна система, що підвищує ефективність навчально-виховного процесу завдяки використанню відповідних засобів;
- системність організації навчально-виховного процесу й розвитку професійних якостей майбутнього фахівця завдяки взаємодії методів навчання й виховання, залученню людських ресурсів самопізнання й самовдосконалення;
- алгоритмізація взаємодії викладача та студента, рефлексивних дій майбутнього фахівця під час проведення практикумів і тренінгів [7, 23].

Сучасні вчені доводять, що розвиток педагогічних технологій сприяє збагаченню професійно-педагогічної, зокрема професійно-методичної підготовки, наповнюючи їх новим змістом, формами, методами й прийомами навчання, створюючи нові засоби навчання та вдосконалюючи діючі [8, 5]. Технологічна грамотність майбутнього вчителя дозволить йому усвідомити своє істинне покликання, більш реально оцінити потенційні можливості, подивитися на педагогічний процес із позицій кінцевого результату. Завдяки технологічному досвідові майбутній учитель матиме нові можливості для впливу на традиційний процес навчання в школі, зможе підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток особистості учня й педагога.

Висновки. Таким чином, ретроспективний аналіз провідних структурних компонентів педагогічної системи А. Макаренка й наукових праць дав змогу ознайомитися з педагогічними технологіями, що використовувалися вченим, а також визначити зміст технологізації

навчально-виховного процесу, з'ясувати шляхи використання історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти.

Процес розвитку педагогічних технологій, що триває, став своєрідним орієнтиром наукового й практичного мислення сьогодення. Умови існування професійної освіти на тлі економічних і соціокультурних змін у суспільстві вимагають пошуку шляхів оптимізації процесу професіоналізації та створення нових педагогічних технологій.

Феномен педагогічної системи А. Макаренка полягає в прогнозуванні кінцевого результату – проектуванні сформованої особистості, програмуванні виховних цілей, забезпеченні погодженості між цілями й засобами навчально-виховного процесу, непорушній цілісності педагогічної системи як ієрархічної послідовності цілей у певній прогресії тощо.

У сучасних умовах модернізації педагогічної освіти варто звернути увагу на компоненти, що утворювали таку ефективну педагогічну систему талановитого вченого. Отже, технологізація навчально-виховного процесу професійної підготовки вчителя в контексті педагогічної спадщини А. Макаренка утворює собою узгодженість таких компонентів: 1) мета виховання, що передбачає розвиток соціальної й індивідуальної особистості; 2) система перспективних ліній, що ґрунтується на прогнозуванні цілей; 3) педагогічна техніка, що забезпечує вчителя професійною майстерністю; 4) «паралельна дія», що відображає інтереси учнів у навчанні та їхньому житті; 5) педагогічна операція, що поєднує технологічність і творчість у педагогічній діяльності.

А. Макаренко доходить висновку, що педагогіка повинна опрацювати найскладніше питання – визначити мету виховання та метод наближення до цієї мети. Отже, виховний процес, за А. Макаренком, спрямований на організацію виховання таким чином, щоб досягнення педагогів характеризувалися вдосконаленням особистості як системи в цілому. Звідси випливає і висновок ученого про єдність цілей і засобів виховання.

Інтеграція А. Макаренком провідних педагогічних ідей сприяла тому, що він став новатором у всіх сферах педагогічної діяльності, зокрема основоположником технологічного підходу до навчально-виховного процесу.

Незважаючи на досить різноманітну літературу з проблем педагогічних технологій, їх упровадження залишається маловивченим, зокрема питання підготовки вчителів до впровадження педагогічних технологій досить складне й потребує подальшого уважного розгляду. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у висвітленні основних характеристик педагогічних технологій, їх змісту, класифікацій у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования / В. И. Загвязинский // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / [отв. ред. Е. В. Ткаченко]. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 95–103.

2. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Карпенчук Світлана Григорівна. – К., 2003. – 42 с.

3. Краснова Н. П. Некоторые аспекты социально-воспитательных технологий в контексте современных концепций воспитания / Н. П. Краснова // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2003. – № 7. – С. 122–128.

4. Лазарєв М. О. Особистість і педагогічні технології: уроки А. С. Макаренка / М. О. Лазарєв // Педагогічні науки. – 2008. – С. 88–99. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2008_3/88.pdf.

5. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / [сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

6. Максимова Н. М. Акмеология школьного образования / Н. М. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 231 с.

7. Орлов В. Ф. Професійне становлення і виховання професіоналізму педагога / В.Ф. Орлов // Наук. записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2002. – № 4. – Ч. 2. – С. 21–25.

8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пєхота, В. Д. Будак, А. М. Старєва, К. Ф. Нор, В. І. Шуляк, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихомирова, О. Є. Олексюк, О. І. Балицький / [за ред. академіка АПН України І. А. Зязюна, д.п.н., проф. О. М. Пєхоти]. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

9. Черепанова А. В. Инновационная педагогическая технология и ее компоненты / А. В. Черепанова // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2000. – № 1. – С. 273–278.

РЕЗЮМЕ

Ю. Л. Радченко. Технологизация учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки учителя в контексте педагогического наследия А. Макаренко.

В статье рассматриваются теоретические вопросы технологизации профессиональной подготовки современного учителя, в частности ее содержание и сущность. Определено место творчества в технологизации учебно-воспитательного процесса. Раскрыта роль А. Макаренко в технологизации педагогической деятельности. Представлены основные системообразующие компоненты педагогической технологии ученого. На основе ретроспективного историко-педагогического анализа основных структурных компонентов педагогической системы А. Макаренко, раскрывается их значение для усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя в контексте технологизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *А. Макаренко, учебно-воспитательный процесс, педагогическая система, педагогические технологии, перспективные линии, программирование целей, технологизация.*

SUMMARY

Yu. Radchenko. Educational process technologization in the teacher professional training in context of A. Makarenko pedagogical heritage.

The theoretical problems of technologization of teacher professional training such as its content and essence are represented in the article. The role of creative work in educational process technologization is revealed. The role of A. Makarenko in pedagogical activity technologization is shown. The technology of his pedagogical heritage

implementation in modern comprehensive educational establishment is defined. The main structural components of A. Makarenko's pedagogical system are represented and analyzed. The significance of these components for future teacher professional training in the context of educational process technologizating is determined.

Key words: *A. Makarenko, aims programming, educational process, educational technologies, long-term lines, pedagogical system, technologization.*

УДК 37.091.12:004.032.6

А. Ю. Рябуха
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглядаються умови використання мультимедійних технологій педагогом у навчальному процесі та роль самого педагога в професійній підготовці до застосування мультимедійних технологій. З'ясовано основні причини зміни ролі педагога в професійній діяльності. На основі аналізу науково-методичної літератури визначено вміння педагога у процесі застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі. Визначено головне завдання професійної освіти сучасного викладача, що полягає в оволодінні інформаційними та телекомунікаційними технологіями для формування загальноосвітніх і загальнокультурних навичок роботи з інформацією.

Ключові слова: *мультимедійні технології, використання мультимедійних технологій, професійна підготовка педагога.*

Постановка проблеми. Упровадження сучасних технологічних інновацій у сфері освіти спричиняє докорінні зміни в діяльності педагога, впливає на його роль у навчальному процесі, а відтак – і на якість освіти. Необхідністю покращити викладання навчальних дисциплін, вивести вітчизняну освіту на європейський рівень обумовлено, зокрема, використання мультимедійних технологій у загальноосвітній та вищій школі, що сьогодні набуває все більш значних масштабів.

Проте цей процес не є таким, що здатен розвиватися стихійно, лише за суб'єктивним вибором учителя. Тож актуальними проблемами бачаться сьогодні підготовка педагогічних кадрів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі та розробка методик застосування мультимедійних технологій під час вивчення кожного з навчальних предметів.

Вимоги до професійної підготовки сучасного педагога значною мірою змінюються з появою нових тенденцій у освітній галузі, що, зокрема, пов'язується з інформатизацією суспільства й освіти, як одного з його інститутів, використанням мультимедійних технологій, необхідністю забезпечення інформаційної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема використання мультимедійних технологій у діяльності педагога набуває великого значення.

Так, студенти вважають їх ефективними та перспективними, такими, що спрямовані на формування в них пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення, допомагають постійному динамічному оновленню змісту, форм і методів навчальних процесів, тобто сприяють виконанню комплексу актуальних педагогічних завдань і реалізації чільної мети навчання. У навчальному процесі, де головними складниками досі були студент, викладач і підручник, з'являється новий елемент – комп'ютер. Зміст праці викладача суттєво змінюється: основним стає не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності. Очевидно, в майбутньому головними елементами навчального процесу стануть студент, технологія і викладач, де останній перетворюється на педагога-методолога, технолога, а перший стає найактивнішим учасником процесу навчання. Сьогодні ж дидактичний потенціал використання мультимедійних технологій навчання зможе бути розкритий лише за умови, якщо провідну роль у навчальному процесі відіграватиме викладач, а комп'ютер буде не тільки потужним засобом, а й повною мірою партнером у педагогічній взаємодії. Вирішальне слово на уроках та заняттях у вищій школі, де застосовуються мультимедійні технології, все ж залишається за педагогом, який визначає дидактичні можливості, методичні особливості поєднання власного слова з наочно-словесним змістом програми, можливі методичні варіанти оптимального використання технологій у певних навчальних ситуаціях під час розв'язування різноманітних пізнавальних завдань.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних технологій у навчальному процесі, зокрема в роботах В. Бикова, Ю. Жука, М. Жалдака, Р. Гуревича, В. Шолоховича, В. Афанас'єва, Ю. Батуріна, Д. Белла та Н. Вінера.

Останніми роками проблему використання мультимедійних технологій у ВНЗ науковці досліджують за такими напрямами: методи та засоби створення мультимедійних дистанційних курсів – О. Веренич; проектування та конструювання мультимедійних навчальних посібників – О. Уварова; проблеми визначення мультимедійних технологій в освіті – О. Пінчук.

У роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування мультимедійних технологій у освіті в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти розкриті А. Алексюком, В. Беспальком, В. Бондарем, І. Зязюном, В. Козаковим, М. Кларіним, Н. Кузьміною, Л. Момот, П. Підласим та ін.

Мета статті – визначення ролі мультимедійних технологій у освіті та обґрунтування доцільності їх використання в діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу. Упровадження мультимедійних технологій у різні галузі сучасної освіти набуває все більш масового й комплексного характеру. Нині студенти педагогічних ВНЗ мають можливість здобувати вищу освіту з використанням сучасних комп'ютерних засобів і різних способів навчання: програмоване навчання; засвоєння знань із використанням комп'ютера (навчання + вправи + контроль); розгалужені програми (дають можливість ознайомлюватися з правильною та хибною точками зору); електронні енциклопедії, хрестоматії, словники, пошук інформації в Інтернет-просторі; системи перекладу; комп'ютерна діагностика; навчальні ігри; інтерактивні засоби. Поява інтерактивних методів навчання відкрила нові можливості для подання навчального матеріалу, проведення занять, нових форм роботи зі студентами, студентської наукової роботи [5].

Запровадження сучасних досягнень у сфері мультимедійних технологій в освіту дозволяють реально полегшити працю викладача, підвищити мотивацію до навчання, оптимізувати ефективність і якість педагогічного процесу. Посилення розумового навантаження на заняттях спонукає замислитись, як тривалий час утримувати інтерес студентів та їх активність протягом всього періоду навчання на необхідному рівні. Використання комп'ютера, відзначають сьогодні педагоги, дозволяє створювати інформаційне середовище, що стимулює інтерес і допитливість учнів.

Мультимедійні технології – це не традиційна система плюс комп'ютер, це зовсім інший навчальний процес, який повинен забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу в самовдосконаленні, постійної самоосвіті [8, 47–53]. Сучасні мультимедійні технології вимагають від викладачів запровадження нових підходів до навчання, підвищення власного викладацького рівня.

Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес педагогічного ВНЗ не повинне спрямовуватися на поступове обмеження впливу й ролі викладача, його місця й значення в підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів. Педагог був і залишається ключовою ланкою навчально-педагогічного процесу, й останній завжди буде йому підпорядкований і ним керований [7, 146–149].

Необхідність використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ зумовлює застосування відповідних засобів під час вивчення різних дисциплін, а не тільки інформатики. У наш час спостерігається потреба використання викладачами різних предметів указаних засобів: у процесі

підготовки до занять (розробка навчальних, методичних, роздаткових матеріалів, наочності та ін.); у проведенні занять (демонстрація презентацій, відео- та аудіофрагментів, використання мультимедійних навчальних програм та ін.); для обміну досвідом з учителями інших навчальних закладів району, області, країни; ознайомлення з сучасними методиками навчання; участі в конференціях та семінарах, ознайомлення з досягненнями передового педагогічного досвіду.

Використання мультимедійних технологій у діяльності педагога вимагає від нього розширення педагогічної підготовленості, нового підходу, а також істотних змін у змісті й характері діяльності. Результативне, ефективне застосування цих технологій, насамперед, потребує від педагога засвоєння всього обсягу професійних і педагогічних знань, що стосуються дисципліни, яку він викладає.

Використання мультимедійних технологій не може забезпечити суттєвого педагогічного ефекту поза допомогою викладача, оскільки ці технології є тільки засобами навчання, ефективність яких залежить від умінь їх використання педагогом для досягнення певних педагогічних цілей на основі глибокого вивчення їх потенціальних можливостей. Чим краща професійна підготовка педагога, тим вища ефективність використання мультимедійних технологій.

У зв’язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати мультимедійні технології як допоміжний навчальний ресурс [6, 194–196].

Однак проведене нами анонімне опитування педагогів (у анкеті зазначалися лише фах та стаж роботи) засвідчило: нині суттєвою проблемою є те, що не всі вони готові застосовувати новітні інформаційні технології на своїх заняттях і відмовлятися від традиційних методів викладання. Цікаво, що серед респондентів не відзначається чіткого поділу за віковою ознакою: серед тих, хто має стаж роботи в школі понад 15–20 років близько третини відзначають готовність застосовувати в роботі технічні інновації, тоді як близько 15% відсотків респондентів молодшого віку, визнаючи їхню перспективність, все ж обрали відповідь «Можливо, в подальшому, коли для цього будуть умови» (проміжний варіант між «Так, застосовую», «Так, хотів би застосовувати» і «Частіше бачу ефективними більш традиційні методи» й «Не застосовую взагалі»). Думки викладачів щодо застосування мультимедійних технологій у процесі навчання розділилися. Одні з них активно використовують новітні технології та Інтернет у навчальній аудиторії, інші ставляться до них з обережністю, треті й зовсім відкидають саму

можливість їх застосування. Часто скептичне ставлення до навчання на основі мультимедійних технологій пояснюється власним невдалим досвідом, пов'язаним із використанням традиційної системи комп'ютерного навчання. Деякі ентузіасти неабияк зіпсували репутацію мультимедійних технологій, вводячи їх у навчання виключно з огляду на їхню новизну.

У зв'язку з використанням мультимедійних технологій у діяльності педагога його роль повинна змінитися. В. Кинелев, П. Коммерс і Б. Коцик називають основні причини необхідності такої зміни:

– роль викладача не може обмежуватися просто передачею інформації. Він повинен підтримувати й стимулювати в студентів здатність до критичного та творчого мислення, сприяти розвитку комп'ютерної грамотності, виховувати навички спільної діяльності, вчити їх ефективно спілкуватися й успішно діяти в різних ситуаціях;

– викладачам необхідно переглянути методики викладання, щоб ті відповідали пізнавальним запитам дітей, а також зміст навчальних програм на предмет їх відповідності вимогам сучасності;

– використання мультимедійних технологій зробить деякі системи оцінки знань учнів непотрібними. Система тестів допоможе викладачеві адекватно оцінити рівень знань учнів;

– із залученням мультимедійних технологій у навчальний процес частина традиційних навчальних ресурсів вичерпає себе та вийде з обігу [3].

Педагог відіграє вирішальну роль у організації навчального процесу. Підготовка викладачів необхідна для успішної організації безперервного навчання, обов'язковою умовою якого є безперервне навчання самих викладачів. Шлях до вдосконалення організації навчального процесу та змісту навчання лежить через удосконалення педагогів. Мультимедійні технології мобілізують педагогічну творчість і відкривають шлях педагогічним інноваціям. Що стосується оцінки якості праці педагогів, то і тут все більшу роль у порівнянні з традиційними починають відігравати сучасні, альтернативні методи, які стимулюють використання нових технологій у навчальній діяльності.

Зокрема, формування мережевих педагогічних спільнот відкриває можливості для обміну досвідом і обговорення проблем підвищення кваліфікації та підготовки вчителів, адже мультимедійні технології використовуються для модернізації не лише окремих занять, а самого процесу навчання. Примітно, що увага приділяється тут і обговоренню різних навчальних програм, і системам управління навчальним процесом на основі використання мультимедійних технологій. Педагоги-практики визнають, що ці технології слугують урізноманітненню форм подання

інформації; урізноманітненню типів навчальних завдань; створенню навчальних середовищ, які забезпечують входження студента в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації; забезпечують широке застосування ігрових прийомів; дають широкі можливості відтворення фрагмента навчальної діяльності (предметно-змістового, предметно-операційного й рефлексивного); уможливлюють активізацію навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності; посилення мотивації навчання.

Нині необхідно, щоб кожен педагог міг підготувати та провести заняття з використанням мультимедійних технологій з будь-якої дисципліни, адже заняття із застосуванням новітніх комп'ютерних можливостей – це наочно, барвисто, інформативно, інтерактивно, заощаджує час вихователя й вихованця, дозволяє працювати вихованцю у своєму темпі, а вихователю працювати з вихованцями диференційовано й індивідуально, дає можливість оперативно проконтролювати та оцінити результати навчання [4].

Сучасні викладачі повинні бути здатні працювати з цифровою інформацією, мати уявлення про існуючі програмні продукти та їхнє призначення, вміти ними користуватися.

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі передбачає, що педагог уміє:

– Обробляти текстову, цифрову, графічну й звукову інформацію за допомогою відповідних програм і редакторів для підготовки дидактичних матеріалів (варіанти завдань, таблиці, схеми, креслення, малюнки тощо);

– Створювати слайди з навчального матеріалу, використовуючи редактор презентації Microsoft Power Point, та демонструвати презентацію на уроці;

– Використовувати наявні готові програмні продукти зі своєї дисципліни;

– Організовувати роботу з електронним підручником на уроці;

– Застосовувати навчальні програмні засоби;

– Здійснювати пошук в Інтернеті необхідної інформації в процесі підготовки до уроків і позакласних заходів;

– Організовувати роботу з учнями з пошуку необхідної інформації в Інтернеті безпосередньо на уроці;

– Розробляти тести, використовуючи готові програми-оболонки або створюючи їх самостійно, та проводити комп'ютерне тестування.

Заняття із застосуванням мультимедійних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога. Він повинен уміти користуватися

різноманітними програмами: графічними, flesh-анімації, web-редактора, програмами для створення презентацій, програмами для роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливлює подання інформації у формі відео, презентації, web-сторінки з різноманітними роликами. Для унаочнення навчального матеріалу можна використовувати ресурси Інтернету.

Регулярна робота з мультимедійними технологіями дозволяє педагогам створювати власні вправи, адаптовані до рівня знань вихованців або за рівнями складності.

Сучасному викладачеві для застосування мультимедійних технологій на заняттях потрібна як теоретична, так і практична підготовка, тому що він буде жити й працювати в новому тисячолітті, що тільки розпочалося, в постіндустріальному суспільстві, а отже, повинен уміти самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються, володіти високим рівнем толерантності. Одним із найважливіших завдань, що стоять перед його професійною освітою, є оволодіння інформаційними та телекомунікаційними технологіями для формування загальноосвітніх і загальнокультурних навичок роботи з інформацією.

Мета професійної підготовки майбутнього педагога впливає на його особистісний розвиток. У процесі зміни парадигми освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, особистісно-орієнтованого типу, першочергових трансформацій, на наш погляд, зазнає особистісний розвиток майбутнього педагога. Якщо педагог починає відігравати у процесі професійної підготовки активну роль, – роль не об’єкта, а суб’єкта підготовки, відбувається поєднання його якостей як особистості та якостей як професіонала. Однак, підготовка викладача від підготовки будь-якого іншого фахівця принципово відрізняється ще й тим, що педагогові необхідно оволодіти технологічними засадами процесу навчання в процесі самого цього навчання.

У процесі підготовки викладачів до роботи з мультимедійними технологіями необхідно враховувати два чинники: рівень освоєння мультимедійних технологій педагогом як користувачем і рівень упровадження мультимедійних технологій у професійну діяльність педагога. Можна виділити три рівні освоєння мультимедійних технологій – первинний, середній і досвідчений. Рівні визначаються глибиною оволодіння користувачем комп’ютерною технікою та програмним забезпеченням. Рівні впровадження мультимедійних технологій у професійну діяльність педагога також різні, вони визначаються тим, наскільки творчо й систематично педагог готовий використовувати мультимедійні технології у навчанні свого предмета. Для визначення рівня освоєння вчителем мультимедійних

технологій необхідне проведення діагностики, результати якої дозволять сформувати групи для підготовки педагогів. Для кожної з них повинні бути запропоновані особливі програми, що дозволяють найбільш повно реалізувати поставлену мету [2].

Ми часто стикаємося з небажанням педагогів освоювати мультимедійні технології, що викликане незнанням. Саме незнання й породжує небажання. Проте незнання є не першопричиною, а наслідком декількох причин, які вже давно відомі, та, навіть з часом, не втрачають своєї актуальності. А саме: побоювання педагога проявити перед вихованцями свою некомпетентність; страх від усвідомлення того, що є велика різниця між швидкістю розвитку інформаційних технологій і його власними можливостями; складність у опануванні азами комп'ютерної грамотності самостійно; відсутність вільного доступу кожного педагога до комп'ютерної техніки та Інтернету; відсутність методики використання мультимедійних технологій у процесі викладання конкретного предмета; складність у застосуванні педагогічних програмних засобів безпосередньо на занятті [1, 5–8].

Проте, незважаючи на всі проблеми, кількість педагогів, що прагнуть оволодіти цією технологією, зростає. Кожен із них прийняв для себе єдино правильне рішення: не відставати від технічних досягнень, що вже завтра здатні увійти до життя дитини. Адже саме йому належить навчити вихованців способам отримання знань, навичкам аналізу отриманої інформації, умінню шукати й знаходити необхідні знання, синтезувати їх та створювати нові.

Висновки. В умовах інтенсивного використання мультимедійних технологій у сфері освіти професійне становлення фахівця залежить від рівня його активності в освоєнні інформаційно-освітнього простору: чим вищий рівень активності педагога на всіх етапах його діяльності, тим більш високий ступінь професійного розвитку досягається, тим вищий рівень трансформації професійної освіти в самоосвіту, процесу актуалізації – в самоактуалізацію, розвитку – в саморозвиток.

У повній мірі ефективне становлення педагога може відбуватися за умови усвідомлення самою особистістю необхідності інтелектуального росту, тобто за умови використання мотиваційного фактора.

Отже, ми вважаємо, що потреба якнайшвидше досягнути загальної комп'ютерної грамотності педагогів у суспільстві існує та є актуальною. Для її вирішення в системі курсів підвищення кваліфікації повинен бути обов'язковий блок для всіх без винятку викладачів. Також необхідно розробити систему тематичних тренінгів або спецкурсів, які б давали можливість педагогу підвищувати свою кваліфікованість щодо використання мультимедійних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галіба О. А. Проблема мотивації вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі / О. А. Галіба // Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження : матеріали обласної науково-практичної Інтернет-конференції (Кіровоград, 13 квітня 2011 р.) / [упоряд. Л. Голодюк]. – Кіровоград, 2011. – 81 с.

2. Женина Л. В. Подготовка учителей истории к использованию ИКТ в профессиональной деятельности / Л. В. Женина, А. А. Маткин // Вестник ПГПУ. Серия «ИКТ в образовании». – 2005. – Вып. 1. – С. 143–149.

3. Кинелев В. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании. Информационный меморандум / Кинелев В., Коммерс П., Коцик Б. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО), 2005. – 24 с.

4. Корсакова О. К. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачова // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 6. – С. 8–11.

5. Ляшенко Б. М. Електронні презентації Microsoft Power Point у навчальному процесі / Б. М. Ляшенко, Н. Б. Чорней // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2005. – № 25. – С. 27–30.

6. Скрипник С. В. Теорія та практика впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах / С. В. Скрипник // Обмін практичним досвідом та технологіями. Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах // Міжнародний науково-технічний журнал. – Хмельницьк : ХНУ, 2011. – № 1. – 316 с.

7. Сухобок О. Ю. Психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / О. Ю. Сухобок // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2010. – № 12. – 182 с.

8. Тимощук Н. М. Використання мультимедійних засобів навчання на заняттях з іноземної мови у аграрних ВНЗ / Н. М. Тимощук, Л. І. Довгань // Наука і методика : зб. наук.-метод. праць / Мін-во аграрної політики України, Департамент аграрної освіти, науки та дорадництва, Науково-методичний центр аграрної освіти ; [ред. кол. : Т. Д. Іщенко (гол.) та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2011. – Вип. 22. – 96 с.

9. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

РЕЗЮМЕ

А. Ю. Рябуха. Использование мультимедийных технологий в деятельности педагога.

В статье рассматриваются условия использования мультимедийных технологий педагогом в учебном процессе и роль самого педагога в профессиональной подготовке мультимедийных технологий. Выяснены основные причины изменения роли педагога в профессиональной деятельности. На основе анализа научно-методической литературы определены умение педагога при применении мультимедийных технологий в учебном процессе. Определено главное задание профессионального образования современного преподавателя, которое состоит в овладении информационными и телекоммуникационными технологиями для формирования общеобразовательных и общекультурных навыков работы с информацией.

Ключевые слова: *мультимедийные технологии, использование мультимедийных технологий, профессиональная подготовка педагога.*

SUMMARY

A. Ryabukha. The using of multimedia technologies in teaching activity.

The article considers the conditions of using multimedia technologies by a teacher in the process of education and the role of a teacher in applying multimedia technologies in

professional training. The main causes of the changing role of the teacher profession are founded. The author investigates theoretical and methodological aspects of teacher skills identified in the application of multimedia technology in the learning process. The main task of modern vocational education teacher is defined which is mastering the information and telecommunication technologies to create comprehensive and general skills information.

Key words: *multimedia technologies, the use of multimedia technologies, teachers' training.*

УДК 372.7(477)

Н. О. Терьохіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ

У статті виявляються провідні чинники розвитку неформальної освіти дорослих в Україні, розкривається її значення на сучасному етапі розвитку суспільства; визначаються та обґрунтовуються теоретичні засади неформальної освіти; наводяться приклади неформальної освіти дорослих в Україні, висвітлюються її основні характеристики. Доведено, що навчальний гурток, Вищу Народну школу, Університет третього віку можна розглядати як певну педагогічну модель освіти дорослих, яка містить широкі потенційні можливості для неперервної освіти.

Ключові слова: *неперервна освіта, освіта дорослих, неформальна освіта, навчальний гурток, Вища Народна школа.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних вимог освіта має стати масовим рухом і охоплювати всі вікові категорії населення. Як було заявлено на зустрічі глав держав і урядів країн Європейського Союзу в Лісабоні в березні 2000 р., Європа вступає в нову епоху, яка отримала назву «Століття знань». Той факт, що знанням та освіченості громадян надається таке велике значення, свідчить про перегляд традиційних уявлень про навчання, трудову діяльність і життя в цілому, і про висунення на перший план навчання протягом усього життя як умови успішного переходу до економіки й суспільства, заснованих на знаннях [2, 6].

Починаючи з другої половини ХХ ст.. освіта дорослих в Україні розширила свої межі. Формальна освіта не може повністю забезпечити пізнавальні потреби громадян. Суттєвого впливу набуває підтримка й розвиток неформальної освіти. Асамблея Ради Європи (2000) розробила рекомендації «Про неформальну освіту», в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання для адаптації в постійно змінюваному середовищі [7]. Адже неформальна освіта може стати певним джерелом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом до освіти впродовж життя.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам освіти дорослих загалом, та неформальній освіті дорослих зокрема, присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонової, І. Беюл,

Л. Ведернікової, С Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змєйова, Т. Зотової, С. Коваленко, Н. Ничкало, О. Митіної, О. Огієнко, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін. Хоча предметом досліджень науковців був широкий спектр теоретичних і практичних проблем освіти дорослих, проте питанням форм і методів неформальної освіти дорослих, яка розвивається швидкими темпами в інших країнах світу, в нашій країні не приділялася належна увага.

Мета статті – охарактеризувати форми, методи та шляхи розвитку неформальної освіти дорослих, дослідити особливості організації неформальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Нами було з'ясовано, що Україна має прадавні традиції у справі освіти дорослих людей. Київський князь Володимир Мономах у свій час узяв на себе місію духовного просвітника народу. І дотепер цікавими для педагогіки є його «Повчання». Просвітня діяльність дорослих, їх навчання та виховання в 20–30 роках ХХ ст. відбувалися в загальноосвітньому «Селянському університеті», очолюваному М. Галущинським, який започаткував у нашому національному русі нову епоху національної освіти – українську андрагогіку. Микола Іванович Пирогов – геніальний хірург і експериментатор, був ще й видатним організатором, талановитим вихователем і педагогом. Багато років свого життя вчений присвятив педагогічній діяльності й зробив неоціненний внесок у педагогічну науку, в історію якої увійшов як реформатор народної освіти. Він боровся за доступність освіти для народу, відкриваючи недільні школи для дітей і дорослих. Перша недільна школа була відкрита 11 жовтня 1859 року в приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища. У ній навчалося понад сто учнів. Це були кравці й шевці, столяри й маляри, токарі, особи без професії. Заняття проводилися у святкові та недільні дні. Особливістю було те, що учні навчалися безкоштовно, а вчителі (серед них: М. П. Старицький, М. П. Драгоманов, А. П. Свидницький та ін.) працювали добровільно. Т. Г. Шевченко покладав на школи великі надії, як на один із головних навчальних закладів для народу, надавав матеріальну допомогу, спеціально для недільних шкіл писав і видав навчальну літературу. 31 січня 1860 року була організована перша жіноча недільна школа. Школи відкривалися для арештантів у тюремних будинках, для солдат у саперних бригадах. За прикладом Києва недільні школи почали працювати в Ніжині, Харкові, Полтаві, Чернігові, на Волині та Поділлі, а згодом у багатьох містах Росії. Але, на жаль, недільні школи проіснували недовго. У 1862 році вони були закриті через те, що в них поширювалися демократичні ідеї, які сприяли посиленню в народі ненависті до всієї системи самодержавства [3].

Сьогодні освіта розглядається як відкритий процес, що відбувається не тільки в стінах навчальних закладів і не тільки під керівництвом викладачів-професіоналів, а всюди й під впливом тих осіб, що володіють певним досвідом і прагнуть передати його іншим. Важливими складовими сучасної системи освіти є формальна, неформальна та інформальна освіта. На нашу думку, тільки їх тісний взаємозв'язок може забезпечити реалізацію концепції освіти впродовж життя, яка є запорукою ефективності розвитку держави та суспільства. Необхідно зазначити, що формальній освіті завжди приділялася належна увага, а потенціал неформальної освіти недооцінювався.

Неформальна освіта – це будь-яке одержання нової інформації про різні сторони життя за допомогою навчання через курси, секції, гуртки за інтересами, відвідування церкви та інше. У межах цього виду освіти, як правило, не потрібні умови для початку навчання (вікові межі, рівень попередньої підготовки та ін.), не ставляться жорстокі вимоги до часу, місця, форм і методів навчання, термінів, що дає змогу включитися до процесу навчання значно більшій кількості людей, ніж у формальну освіту. Неформальна освіта відрізняється тим, що в ній беруть участь ті, чиї плани, цілі, основний зміст приймаються всіма членами групи, хто разом створили одну програму [1].

Нами було досліджено, що неформальною освітою дорослих в Україні найчастіше займаються суспільні некомерційні організації, що розробляють і здійснюють навчальні програми в різних освітніх проектах, займаються підготовкою тренерів для реалізації цих навчальних програм, публікують навчально-методичну літературу. Діяльність освітніх установ з отримання неформальної освіти заснована на принципах демократизму, відкритості, доступності.

Уважаємо, що Товариство «Знання» України – наймасовіша громадська науково-просвітницька організація нашої держави, заснована 16 січня 1948 р. як Товариство з поширення політичних і наукових знань. Маючи понад піввіковий досвід роботи, Товариство є своєрідним неформальним інститутом реалізації інтелектуального потенціалу нації з метою задоволення інформаційно-освітніх потреб громадян України. Товариство займається розробкою та впровадженням нових інформаційно-освітніх технологій, працює над створенням потужної інформаційної бази знань. На черзі створення корпоративної обчислювальної мережі на території України, яка забезпечить інтеграцію інтелектуального потенціалу членів Товариства з національним та світовим інформаційними ресурсами. З 1999 р. Товариство «Знання» України

очолює Президент – академік НАН України В. Г. Кремень. Товариство об'єднує на добровільних засадах десятки тисяч науковців, діячів культури, працівників освіти, охорони здоров'я, сфери виробництва. Організаційно його діяльність забезпечують сотні штатних працівників [8].

На впровадження ідей освіти дорослих в Україні спрямована діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.), за його допомогою Україна впродовж 2000–2012 рр. щороку проводить Міжнародні тижні освіти дорослих. Тижні освіти дорослих спрямовані на розвиток форм навчання дорослих: популяризацію навчальних гуртків та ідей народних вищих шкіл; пропонуються ідеї безперервної освіти, саморозвитку людини впродовж усього життя. Склад учасників різний: від робітників, студентів, пенсіонерів, домогосподарок, безробітних до аспірантів, докторантів, і всіх, кого цікавлять проблеми освіти дорослих віком від 16 до 88 років. Останнім часом ця неурядова організація має вплив на визначення освітньої політики уряду держави.

В Україні Вищі народні школи та навчальні гуртки, як центри неформальної освіти дорослих, з'являються в різних містах і районних центрах. Вони вже успішно діють у Києві, Львові, Кіровограді, Полтаві, Кременчузі, Харкові, Дніпропетровську та ін. ВНШ пропонують свої послуги широким верствам дорослого населення. Зміст навчання в школі побудований на безмежній різноманітності інтересів учнів-слухачів і має багато напрямів: історія, література, екологія, краєзнавство, природознавство, психологія, іноземні мови, прикладне мистецтво, фізичне удосконалення, оздоровлення, інформаційні технології, електронні засоби спілкування тощо. Найбільш важливою цінністю школи вважається пануюча атмосфера добра, людяності, поваги, сердечності та любові, дивний клімат, при якому культура стає способом життя, а поняття «вища школа» несе в собі не набуття вузько спрямованої спеціальності, а допомогу людям поважного віку краще зрозуміти себе, навколишній світ, відчути себе сучасним повноцінним громадянином своєї країни, не обмеженим у своїх можливостях. Вища Народна школа приймає та розвиває основні базові принципи педагогіки народних шкіл країн світу, наслідує багаті традиції вітчизняного просвітництва. Наприклад, у жовтні 2011 р. у Кіровоградському інституті розвитку людини відбувся Третій форум Вищих Народних шкіл Росії та України. Основна мета Форуму пов'язана з ідеєю навчання протягом життя без будь-яких обмежень. Форум передбачав різні форми роботи: тренінги, семінари, круглі столи, екскурсії.

Форуми та Дні освіти дорослих збирають практиків різних форм навчання дорослих як у сфері формальній (інститути післядипломної освіти, центри зайнятості, вищі навчальні заклади) так і неформальній (громадські організації). Форуми навчання дорослих реалізовуються за підтримки Міжнародного інституту Німецької асоціації народних університетів DVV – International. Наприклад, у Львові було започатковано заходи, спрямовані на створення можливостей доступу до різноманітних, у тому числі неформальних програм навчання в дорослому віці. Дні навчання дорослих ініціювали також Західноукраїнський ресурсний центр спільно з об'єднанням «Самопоміч». У межах Днів навчання відбуваються семінари з фінансової грамотності, психології, права, оздоровчі програми та майстер-класи з особистого розвитку. Такі Дні навчання проходили в 2012 р. у Києві, Полтаві, Львові та Криму.

На жаль, безробітні громадяни рідше в порівнянні із зайнятою частиною населення беруть участь у неформальних видах навчання, але обсяг їх участі у тренінгах вище. Доступ до навчання є для безробітних одним із методів почати роботу або знайти нову. Про девіз ЄС «Навчатися ніколи не пізно» не повинні забувати люди, які несуть відповідальність за прийняття рішень у нашій країні [5, 7].

Слід додати, що ще однією формою неформальної освіти дорослих – є навчальний гурток, який будується на принципах спільного ухвалення рішень, розподілі відповідальності серед учасників гуртка та свободи у виборі напряму руху й розвитку в темі. Цей метод прийшов до нас зі Швеції, де він успішно розвивається протягом більше ста років. Теми навчальних гуртків можуть бути найрізноманітнішими, і основна їх відмінність у тому, що вони можуть бути дуже вузькими. Є, звичайно ж, гуртки з вивчення мов, дизайну тощо, але набагато більше гуртків на такі теми, які важливі, але знайти однодумців складно [10]. Наприклад: «Коли в сім'ї зростає важкий підліток», «Осінь життя», «Я-мама», «Як підготуватися до Різдва» і багато інших тем, які хвилюють, і які можна обговорювати в групі й спільно шукати рішення. Навчальний гурток відрізняється від інших груп, насамперед, тим, що відповідальність за пошук матеріалу лежить на всіх учасниках, і лідеру при цьому не обов'язково, а, навіть, бажано не бути експертом з теми.

Люди приходять до гуртка, щоб разом вивчити тему, знайти рішення, погодити позиції, побудувати стратегію й досягти результату. Тут важливий досвід кожного учасника, і не менш важливо налагодити обмін досвідом і знаннями. У кожного гуртка є ведучий – це не обов'язково фахівець з теми, а ініціатор і організатор, який вміє підтримувати групу й модернізувати

процеси. Навчальні гуртки спрямовані не лише на отримання знань і навичок із певних тем, але й на розвиток лідерських якостей його учасників [4].

Метод із запровадження навчальних гуртків довів свою здатність заповнити ті прогалини в людей, які не можуть закінчити школи чи інші освітні інституції. Ми вважаємо, що він є хорошим зразком гнучкої системи, яку можна застосовувати до певної цільової групи: найцікавішим у ньому є те, що його можна застосовувати серед тих груп людей, на яких зазвичай не звертають уваги в суспільстві. У шведському суспільстві навчальні гуртки відвідують люди з фізичними та розумовими вадами, розумово відстали, ті, у кого є синдром Дауна, та багато інших.

Навчальні гуртки інколи відіграють значну роль у період великих змін у суспільстві, коли уряд розуміє, що необхідно запровадити спеціальну інформативну компанію для того, щоб надати людям можливість краще зрозуміти, які зміни чекають на них у майбутньому в цьому регіоні. Такі гуртки можна застосовувати із загальною інформативною метою.

Уважаємо, для отримання якісної освіти пенсіонерами раніше в Україні було дуже мало можливостей. Однак у останні роки на території країни почали з’являтися такі вузи, і вони користуються величезною популярністю серед людей похилого віку. Першим таким вузом став Університет третього віку, відкритий у місті Ковелі на Волині. Він заснований на базі Ковельського територіального центру соціально-побутової реабілітації та успішно існує вже п’ять років. В університеті п’ять факультетів, і нещодавно відкрився ще один – нетрадиційної медицини. Тривалість навчання мають можливість регулювати самі студенти – це може бути як рік, так і десять років. Постійних слухачів у ковельському Університеті третього віку – більше сотні За п’ять років існування Ковельського Університету третього віку вдалося налагодити міжнародне співробітництво. За прикладом Ковельського Університети третього віку стали відкриватися й у інших містах України: Києві, Харкові, Львові, Тернополі, Севастополі, Миколаєві, Житомирі, Шостці, Черкасах, Умані, Сумах, Кіровограді. Знання тутешнім студентам потрібні виключно для себе: дипломів тут не видають. Навчання на факультетах відбувається тільки за бажанням слухача – без перевірки отриманих знань і вмінь. Також тут немає вступних іспитів, студентських квитків і канікул.

Слід зазначити, що навчальний гурток, Вищу народну школу, Університет третього віку можна розглядати як певну педагогічну модель освіти дорослих, яка містить широкі потенційні можливості для неперервної освіти. Вони доводять свою ефективність як у розвитку громадянської позиції,

підвищення активності громадян у житті суспільстві, так і в задоволенні пізнавальних інтересів і реалізації творчих здібностей дорослої людини.

Спеціально для пенсіонерів була створена Комп'ютерна академія – сайт, на сторінках якого можна знайти відповіді на багато питань, що цікавлять: про користування ПК та Інтернетом. Проект «Комп'ютерна академія для пенсіонерів» (www.pc-pensioneru.ru) створив військовий лікар на пенсії – Сергій Георгійович Авдевнін. Сайт містить безкоштовні уроки з користування ПК та Інтернету, викладені простою і зрозумілою мовою – спеціально для літніх людей, що ніколи не працювали з комп'ютером раніше. Також на сторінках Комп'ютерної академії для пенсіонерів можна знайти форум для спілкування користувачів, статті автора сайту, корисні посилання. Щоб отримати комп'ютерну грамотність, людям похилого віку не обов'язково записуватися на курси й відвідувати їх [6].

Нами було встановлено, що з розвитком технологій неформальне навчання стало набагато простіше й ефективніше для впровадження, а поява електронного навчання надихнула багато компаній на відхід від традиційного очного навчання. Електронне навчання за своєю суттю являє собою передачу знань та умінь за допомогою комп'ютерів і мереж. Інформація може поставлятися через Інтернет або внутрішні мережі, супутникове телебачення, CD і DVD носії, і при цьому призначатися для самостійного вивчення або ж мати на увазі підтримку викладача. E-learning надало компаніям можливість поширювати якісне та надійне навчання всім підприємством, пропонувати співробітникам щогодинний доступ до навчальних і розвиваючих ресурсів – але все ж воно скоріше сприймається як додаткова можливість для формального навчання.

Уважаємо, що неформальне навчання надає співробітникам платформу для спілкування з експертами, обміну знаннями з ключових питань і тем. Контент тут може бути не тільки соціальним, але й створюватися під конкретну мету, чи адаптація новачків, чи запуск нового продукту, чи створення проектної команди. Неформальне навчання допоможе швидко й цілеспрямовано перенести результати навчання в роботу та полегшить спільну роботу над проектами. Неформальна освіта переважною мірою орієнтована на фактичний результат. Зараз одними з посередників неформального навчання стали соціальні мережі й проекти. Це може бути Facebook, блоги, портали. Неформальне навчання – прекрасний спосіб підвищити організаційну ефективність та довести при цьому, що інвестиції у співробітників, ресурси для навчання та інформаційні технології можуть найпрямішим чином підняти результативність, включаючи доходи, прибутковість, споживчу

задоволеність і збереження кадрів. Але досягти цього можна тільки лише створивши таке середовище навчання та спільної роботи, в якому тісно пов'язані формальне й неформальне навчання [9].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: неформальна освіта в Україні розвивається як результат суспільного розвитку й на неї є попит. Неформальна освіта є важливою складовою неперервної освіти дорослих, яка має великі потенційні можливості щодо розвитку суспільства, держави, особистості. Неформальній освіті дорослих в Україні властиві такі риси: демократичність, гармонійність, різноаспектність, комплексність охоплення різних сфер, гуманність. Але, на жаль, неформальна освіта в Україні не має гідної підтримки держави та суспільства. Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду щодо розвитку неформальної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.

2. Олейникова О. Н. Обучение в течении всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии / Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Аксенова Н. М. – М. : РИО ТК им. Коняева, 2009. – 131 с.

3. Собчук Г. Микола Пирогов і недільні школи / Г. Собчук. – Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 58–60.

4. Навчальні гуртки (Серія «Технологія соціальних змін») / Ресурсний центр ГУРТ, українське видання. – Київ, 2012. – 103 с.

5. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / Пер. с англ. О. Вербовой. – Минск : Пропилеи, 2010. – 214 с.

6. Компьютерная online-академия для пенсионеров [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http: education.ua/2010/06/online-compute...

7. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) Про неформальну освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http/coe.kiev.ua/ bul/ bul9/text30htm.

8. Товариство «Знання» України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http/znannya.org.ua

9. Cross J. Informal learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance / J. Cross. – San Francisco, 2007. – 296 p.

10. Kindström C. The Study Circle Method / C. Kindström. – Stockholm, 2000. – 32 p.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Терехина. Особенности развития неформального образования взрослых в Украине.

В статье выявляются ведущие факторы развития неформального образования взрослых в Украине, раскрывается ее значение на современном этапе развития общества; определяются и обосновываются теоретические основы неформального образования; приводятся примеры неформального образования взрослых в Украине, освещаются его основные характеристики. Доказано, что учебный кружок, Высшую Народную школу, Университет третьего возраста можно

рассматривать как педагогическую модель образования взрослых, которая содержит широкие потенциальные возможности для непрерывного образования.

Ключевые слова: *непрерывное обучение, образование взрослых, неформальное образование, учебный кружок, Высшая Народная школа.*

SUMMARY

N. Terokhina. Pecularities of non-formal adult education in Ukraine.

The article identifies the major facts of non-formal adult education in Ukraine, reveals its importance to modern society; defines and justifies the theoretical foundations of non-formal education; examples of non-formal adult education in Ukraine and its main features are described. Study circle, Folk high School, University of the Third Age can be described as a pedagogical modal for adult education, which contains a great potential for continuing education.

Key words: *lifelong learning, adult education, non-formal education, study circle, Fork High School.*

УДК 339.727

В. В. Яценко
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ПОНЯТТЯ І ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Виділено практичне значення педагогічних інновацій і розкрито деякі з напрямів реалізації педагогічних інновацій у сучасній освіті. Дано характеристику терміну «педагогічна інновація». Розкрито причини розвитку педагогічних інновацій. Проаналізовано підходи до типології педагогічних інновацій. Визначено значення педагогічних інновацій у системі професійної освіти як однієї зі сфер реалізації сучасної освіти. Виділено й розкрито деякі з напрямів реалізації педагогічних інновацій у сучасній освіті. Сформульовано реалізацію профільного навчання як одну з істотних форм нововведень в українській школі. Визначено методологічну основу проектування системи профільного навчання як принципів свідомості й системності української освіти.

Ключові слова: *освіта, інноватика, педагогічні інновації, педагогіка, професійне навчання, зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), профільне навчання.*

Постановка проблеми. За останні 25 років у педагогічній теорії виникла велика кількість нових понять, нових термінів, запозичених з інших дисциплін, що свідчить про великий зв’язок педагогіки з іншими науками. Так, сьогодні часто говорять про економічність і раціоналізацію навчання, про навчальну техніку й технології. До міждисциплінарної категорії відносять і поняття «інновація».

Педагогічна інноватика на відміну від інноватики в інших сферах розглядає освіту людини, а не інші процеси – матеріально-технічні, економічні та ін. Саме зміни в освіті людини є головним завданням даної науки, а не формальні ознаки освіти взагалі, як, наприклад, кількість годин, які виділяються на навчальний предмет або забезпечення шкіл устаткуванням.

Аналіз актуальних досліджень. Основоположниками педагогічної інноватики є М. Роджерс, К. Майлс, американці Бив і Болен Найхоф, Б. Рансуик, О. Г. Хомерики, У. Л. Аношкина і З. У. Резванов, французький

учений Еге з вітчизняних науковців цією проблемою займаються: М. Потконяк, С. І. Ожегова, М. Р. Юсуфбекова, М. М. Поташник, О. Р. Хомерики, У. С. Лазарев. Прикладом радикального нововведення є роботи М. П. Щетиніна, а згодом розвинені його послідовниками А. А. Остапенко, О. Н. Тубельский та ін.

Мета статті – виділити практичне значення педагогічних інновацій і розкрити деякі з напрямів реалізації педагогічних інновацій у сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу. Хоча неможливо точно визначити походження терміна «інновація» (нововведення), вважається, що цей термін у суспільні науки потрапив із природних, оскільки у великій кількості застосовуються в галузі агрономії, промисловості й медицини.

Самі значні відмінності у визначенні інновацій пов'язані з уживанням близьких і корінних термінів для їхньої характеристики. Ця строкатість хоча й відображає синонімічне багатство мови, в той же час указує на необхідність їх уточнення й не тільки заради теорії, але й заради практики.

Нововведення, інновація – трактування цих понять різними авторами визначаються по-різному.

Інновації – це зміни всередині системи [1, 230–231].

Інновації – це й ідеї, й процеси, й засоби, й результати, взяті в єдності якісного вдосконалювання педагогічної системи [3, 230–231].

Окремі педагоги вважають нововведення вузьким розумінням модернізації освіти, інші – широким тощо. У деяких випадках термін нововведення заміняють термінами реформа, осучаснення, удосконалювання, оптимізація, модернізація та ін.

Зупинимося на визначенні інновацій (нововведень) як педагогічної категорії, пов'язаної з деякими визначеннями в соціології (нововведення як соціологічна категорія).

Термін інновація (нововведення) по-різному визначається й у енциклопедіях і словниках:

«Інновація (від лат. inovatis) – це новинка, нововведення, зміна. Інновація означає введення чогось нового, введення новизни». Таке визначення не може задовольнити наукові критерії [2, 15].

У визначеннях розуміння поняття нововведення, переважає думка, що воно означає зміну, хоча говорячи про це, деякі мають на увазі нові, інші – кількісні, треті – якісні зміни тощо. Окремі автори замість змін мають на увазі просто новинки, щось нове, процес внесення нового, нових моделей, процес відновлення та ін. Що стосується специфіки, специфічних рис поняття «нововведення», автори в основному підкреслюють, що за допомогою

нововведень (змін, новинок тощо) забезпечується розвиток, удосконалення, поліпшення, підвищення ефективності освітньо-виховної роботи.

Під педагогічними інноваціями мають на увазі нововведення в педагогічній системі, що поліпшують рух і результати навчально-виховного процесу.

Нововведення як педагогічне поняття означає «введення нового в освітньо-виховну роботу. Нововведення часто розглядаються як уведення й застосування нових методів, способів, засобів, нових концепцій, реалізація навчальної літератури, нових навчальних програм, заходів виховання тощо. Поняття нововведення цілком входить у поняття модернізації або осучаснення освітньо–виховної роботи» [4, 32].

Нововведення в освіті – це може бути педагогічний засіб, метод, методика, технологія, програма тощо. Під нововведенням часто розуміють цілеспрямовану прогресивну зміну, тобто певний процес. В інших випадках нововведенням називають сам засіб, уведення якого в систему приводить до її зміни.

Слід розрізняти новизну й нововведення. Якщо під педагогічною новизною розуміти якусь ідею, метод, засіб, технологію або систему, то нововведенням у цьому випадку буде процес упровадження й освоєння цієї нововизни. Новизна – щось нове, спеціально спроектоване, досліджене, розроблене або випадково відкрите. Це може бути нове педагогічне знання, технологія, методика, прийом. Нововведення - це продукт освоєння й упровадження новизни.

Автор буде вкладати в поняття «педагогічна інновація» зміни, спрямовані на поліпшення й розвиток систем виховання й освіти.

Одна з причин розвитку інноваційного навчання й становлення педагогічної інноватики – це криза освіти, яка визнається в усьому світі як незаперечний фактом. За всіх відмінностей форм її прояву в різних країнах загальними є такі неузгодженості:

- між потребами розвитку суспільної практики й рівнем реальної підготовленості випускників вищої школи;
- новими постановками цілей вищих навчальних закладів і сформованою організаційною структурою й формами управління;
- інтересами й можливостями суб’єктів освітнього процесу.

Інша причина – вітчизняного плану, пов’язана з періодом перебудови в Україні. Одержавши на початку 1990-х рр. можливість саморозвитку, багато шкіл намагалися здійснити інноваційну діяльність, і виявилося, що для впровадження нових форм, методик, педагогічних технологій недостатньо знати ці нововведення, потрібне розуміння того, як

ці нововведення впроваджувати, освоювати й супроводжувати. Виникла потреба в науковій підтримці інноваційної діяльності. У результаті стала розвиватися педагогічна інноватика.

Важлива роль інновацій у системі професійної освіти полягає в тому, що суб'єктами інноваційного процесу є учень і педагог. Якщо це не враховувати, то з педагогічної інновації випадає все власне освітнє, пов'язане з учнем і самим педагогом, уся гуманістична, гуманітарна складова інноваційної діяльності, що стосується, зокрема, формування інноваційного мислення й інноваційної культури як учня, так і вчителя.

Другою відмінною рисою педагогічної інновації є необхідність системного охоплення більшого числа педагогічних проблем, що стосується сфери професійної освіти. Розрізнені локальні інновації втрачають зміст і не мають серйозних перспектив, якщо відсутня їхня координація, взаємозумовленість і підтримка педагогічним колективом.

Умовою, що визначає ефективність педагогічної інновації, є дослідницька діяльність педагогів, які, вирішуючи проблеми приватної методики, задаються більш загальними питаннями й починають по-новому переосмислювати існуючі дидактичні принципи.

Докладний аналіз підходів щодо формування поняття «освітня інновація», призвів до висновку про те, що, незважаючи на численні дослідження вчених і все зростаючий інтерес до даної проблематики, єдиного трактування поняття «освітня інновація» дотепер немає ні в педагогічній літературі, ні в самому інноваційному освітньому середовищі. Дійсно, в низці робіт визначення освітньої (педагогічної) інновації за своїм розумінням і змістом лише підтверджують відсутність серед дослідників єдиного погляду на цю принципово важливу дефініцію в межах розвитку дисципліни – педагогічної інноватики:

- «педагогічна інновація» – це освітня діяльність, пов'язана з іншим, ніж у масовій практиці й у культурній традиції, процесом становлення особистості, з іншим поглядом і підходом до освітнього процесу»;

- «педагогічна інновація» – це такий зміст можливих змін «педагогічної дійсності, який веде (під час освоєння нововведень педагогічним співтовариством і впровадженні їх) до раніше невідомого, що не зустрічалося в такому вигляді в історії освітнього процесу, результату, який розвиває теорію й практику навчання й виховання»;

- «інноваційна діяльність» – це цілеспрямоване перетворення практики освітньої діяльності за рахунок створення, поширення й освоєння нових освітніх систем або якихось їх компонентів»[1, 5].

Не виключаючи можливої корисності й прийнятності перерахованих «освітніх інновацій», все-таки прийняте в роботі визначення не можна вважати коректним з певних причин.

По-перше, зазначена у визначенні ознака – «цілеспрямована зміна» – може характеризувати як конструктивну, так і деструктивну, прийнятну й неприйнятну зміну освітнього середовища. У визначенні відсутній цільовий фактор.

По-друге, ознака – «що вносить у середовище впровадження нові елементи» – також не характеризує зміст «нових елементів». Сама по собі новизна не визначає характер її впливу на середовище – позитивний або негативний.

По-третє, ознака – «зухвалий перехід системи з одного стану в інший» – не обов'язково вказує на те, що система в новому стані буде краща й буде позбавлена кризових явищ, що викликали необхідність пошуку нових рішень з їхнього подолання.

Невизначеність ознак, що містяться в аналізованій дефініції, не дають підстав уважати, що «цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові елементи, що викликають перехід системи з одного стану в інший», можна прийняти в якості визначення освітньої інновації. При такому формулюванні воно може бути віднесене до будь-якої сфери діяльності (політичної, технічної, соціальної, військової тощо), але в усіх випадках у ній будуть присутні зазначені недоліки.

Аналіз визначення поняття «педагогічна інновація» в літературі вказує на те, що йому також властиві недоліки, аналогічні розглянутим.

Виключити наявну некоректність у визначенні педагогічної інновації можна, якщо воно буде мати сенс змісту про причини появи й мету реалізації нововведення, про характер його впливу на середовище впровадження й умови його соціалізації. Для цього можна скористатися загально філософським визначенням інновації як «комплексного процесу створення, поширення й використання нового практичного засобу для задоволення людських потреб, що змінюються в ході розвитку соціокультурних систем і суб'єктів».

У даному загальносистемному визначенні зазначені:

- причини появи новизни – виникнення змін у розвитку системи (суб'єктів);
- характер впливу на середовище новизни при його впровадженні – задоволення виникаючих потреб системи;
- умова соціалізації новизни – практична спрямованість, комплексний облік можливостей створення, поширення й використання.

У явному вигляді в даному визначенні відсутня ознака, що відносить інновації до освітньої сфери, й ознака, що визначає ціль створення нововведення.

Доповнити (видозмінити) дане загальне визначення, при якому воно найбільш повно буде відповідати поняттю «педагогічна інновація», можна, сформулювавши загальну мету системи професійної освіти в умовах мінливого соціокультурного середовища.

На сучасному етапі освітня система покликана перейти до концепції розвиваючої особистісної освіти, структуруючи систему безперервного формування творчого мислення й розвитку можливостей учнів, покликаного «розбудити» в людині творця й розвинути закладений у ньому творчий потенціал, виховати сміливість думки, впевненість у своїх творчих здібностях, потреби у творчому способі життя, здатності генерувати нові нестандартні ідеї, що мають загальнолюдську цінність і в той же час не наносять шкоди природі, тобто прищепити людині ті якості, які характеризуються поняттями «інноваційне мислення» й «інноваційна культура». Ці поняття, докладно розглянуті в роботі та характеризують сприйнятливість людини до нового, її здатність до створення нововведень і їх реалізації.

«Інноваційне мислення» – вищий щабель пізнання, що виникає в суспільних відносинах протиріч, їх творчого вирішення на основі усвідомлення відповідності або невідповідності новим потребам та інтересам людини» [2, 8].

«Інноваційна культура людини» – це сфера її духовного життя, що відображає його ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, у зразках і нормах поведінки, що й забезпечує сприйнятливість нових ідей, готовність і здатність до підтримки й реалізації нововведень у всіх сферах життя» [3, 9].

В епоху інтелектуального розподілу світу, еволюційної зміни територіально-сировинного розподілу, в Україні немає альтернативи шляху інноваційного розвитку. Для цього необхідно, щоб досягнення наукової й технічної думки впроваджувалися, і досить швидко; щоб зміни в керуванні, освіті, праві не відставали від технічних змін і допомагали їм; щоб здоровий консерватизм, властивий людям, не переростав у відсталість і гальмування розвитку. Нарешті необхідно сформувати у ВНЗ «дружелюбне» інноваційне середовище, в якому конструктивне відношення до нової ідеї, будь-яке нововведення буде в числі найбільш значимих цінностей. Отже, пріоритетним завданням системи професійної освіти є забезпечення ефективного використання внутрішнього потенціалу, для чого потрібно створити необхідні освітні технології, правові й управлінські механізми, що

дозволяють найбільш повно здійснювати поставлені перед ВНЗ завдання з підготовки професійних кадрів для інноваційної економіки.

Беручи до уваги, що метою інноваційної діяльності в системі професійної освіти є формування людини з розвиненим інноваційним мисленням і високим рівнем інноваційної культури, можна дати таке визначення: освітня (педагогічна) інновація – комплексний процес створення, поширення й використання нового практичного засобу для формування в людині інноваційного мислення й інноваційної культури [4, 10–11].

За такого розуміння педагогічної інновації система професійної освіти буде не тільки сприяти більш масштабному освоєнню результатів фундаментальних і прикладних досліджень ВНЗ у реальному секторі економіки країни, але й забезпечить підготовку кадрів із розвиненим інноваційним мисленням, із рівнем інноваційної культури, готових до реалізації інноваційної політики держави.

В останні роки ЗНО – предмет численних суперечок і дискусій серед педагогів, чиновників, педагогічної громадськості.

Заміна двох іспитів (випускного й вступного), на перший погляд, здається логічною. Але на ділі це нововведення призвело до проблем, які зводять нанівець позитивні очікування від модернізації.

З основних замовників освіти (держава, суспільство, дитина, батьки, учитель) найдужчим гравцем виявилася саме держава. У наш час існує адміністративне, політичне, економічне замовлення на проведення ЗНО, але відсутнє його обґрунтування з погляду педагогічних наук. Позиція автора по відношенню до ЗНО така – це досить знеособлена форма контролю, хоча й має своє місце в освіті. Але в ситуації політичного замовлення й фінансового забезпечення роль ЗНО виявилася надмірно гіперболізована. Вільно або мимоволі, виступаючи в якості орієнтира, ЗНО змушує вчителів і дітей замість гідної й повноцінної освіти займатися «натаскуванням» до цього іспиту. У деяких школах випускники із січня взагалі перестають учитися, і тільки готуються до ЗНО. Із цього погляду ЗНО, звичайно, шкідливе нововведення в сучасній школі, що відволікає її від прямого завдання – якісної освіти кожного учня згідно з його здібностями й можливостям.

ЗНО виявило символом державної ставки не на різноманіття прояву особистісних якостей і можливостей, а на єдину для всієї країни «модель ідеального випускника». Завдання науки, в тому числі й педагогічної інноватики, – змінити цю ситуацію, обґрунтувати й запропонувати шляхи науково обґрунтованих змін у освіті.

Рішення розглянутої проблеми полягає в створенні національної системи освітнього цілерозраховування й відповідної системи

контролю освітніх результатів. Розробка обох систем, як педагогічних нововведень, припускає також конструювання інноваційного механізму їх упровадження й освоєння.

Реалізація в українській школі профільного навчання є одним із головних нововведень. Масштаб планованих і очикуваних наслідків зобов'язує серйозно поставитися до підстав проектування й технологічної діяльності майбутньої профільної школи. Розробка системи профільного навчання повинна відбуватися з урахуванням системного фактору планованих змін. Потрібні діючі способи вирішення проблем, пов'язаних зі стандартами для профільної школи, з єдиним державним іспитом, змінами в змісті освітніх галузей, типологією навчальних курсів.

Передбачається, що профільна школа дозволить подолати розрив між вимогами ВНЗ і можливостями системи загальної освіти. У звичайних класах серед старшокласників із різноспрямованими інтересами нелегко організувати ефективне навчання. Інноваційні методики вирішують ці проблеми.

Але традиційні методи дозволяють досягати цього шляхом відбору змісту освіти. Для цього необхідний відносно однорідний за інтересами й підготовленістю клас.

Одна з актуальних проблем профілізації освіти – невідповідність між цілями й результатами майбутньої роботи. У затвердженій Міністерством освіти концепції профільного навчання декларується завдання «більш повно враховувати інтереси, схильності й здатності учнів». Але це завдання найбільше ефективно вирішується не шляхом профілізації, а шляхом індивідуалізації навчання. Для того, щоб увести індивідуалізацію у світовому й вітчизняному педагогічному арсеналі, є достатня кількість необхідних моделей і технологій навчання. Звичайно, управляти індивідуалізацією навчання контролюючим органам сутужніше, чим обмеженому числу профілів. Тому, напевно, і пропонується не школа індивідуального розвитку, а школа профільного навчання. Але й у цих умовах, якщо розуміти індивідуалізацію як максимальний ступінь профілізації, можна домогтися рішення поставленого завдання.

Висновки. Інновації – це й ідеї, і процеси, і кошти, й результати, взяті у єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [4, 230–231].

Причинами педагогічних інновацій є: криза освіти, яка приймається в усьому світі як факт. Потреба наукової підтримки інноваційної діяльності.

Важливу роль у педагогічних інноваціях відіграє типологія. Розкриття різноманітних підходів типології педагогічних інновацій важливо, оскільки

вони відбивають розуміння вченими та педагогами-практиками в різний час сутнісного значення інновацій у освіті, тієї ролі, яку вони їм відводили.

Загальноприйнятої типології чи класифікації нововведень освіти немає. Навпаки, вченими виділено понад 20 критеріїв для класифікації нововведень: довгострокові й короткострокові, розраховані на малі групи й суспільства, радикальні й реформаторські в освіті, в праці, авторитарні й ліберальні, ініціативні й адміністративні тощо.

У роботі виділено дві педагогічні інновації: зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) і профільне навчання у старших класах. Якщо взяти ЗНО, це нововведення призвело до проблем, які зводять нанівець позитивні очикування модернізації.

По-перше, відбувається процес знеособлення освіти. ЗНО не потребує від учнів ні індивідуальних освітніх програм, ні творчого набутку, ні портфоліо, лише тільки відповіді на загальні тести.

По-друге, запровадження ЗНО вносить в освіту пріоритет нетворчої домінанти. Так званий «рівень С» не виконує та не може виконати завдання перевірки оцінки творчих здібностей і компетенцій учнів.

По-третє, створені адміністративним шляхом умови обов'язковості здачі ЗНО призводять до того, що дітям і вчителям шкіл нічого не залишається, як відкидати змістові напрями навчання в угоду тестовим орієнтирам. Учитель як один із головних суб'єктів освіти усувається від оцінки результатів учнів, цим відбувається знеособлювання освіти.

Реалізація в українській школі профільного навчання є однією з істотних нововведень. Профільна школа дозволяє подолати розрив між вимогами ВНЗ та можливостями системи загальної освіти. У звичайних класах серед старшокласників із різноспрямованими інтересами нелегко організувати ефективне навчання. Інноваційні методики вирішують ці проблеми.

Якщо ЗНО елемент системи діагностики й оцінки освітніх результатів не враховує (не перевіряє, не оцінює) результатів профільної освітньої траєкторії учня, тоді він може виступати діагностичним чи оцінним інструментом. З іншого боку, з метою об'єктивізувати підсумковий контроль, ЗНО відсуває суб'єктивність учня та вчителя – головних учасників процесу освіти.

На противагу ЗНО, профільне навчання найчастіше розцінюється педагогами як позитивна інновація.

Методологичною основою проектування системи профільного навчання мають виступати принципи свідомості і системності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловськи К. Вчителя й інновації : кн. для вчителя ; пер. з макед. / К. Ангеловськи. – М. : Освіта, 1991. – 159 с.

2. Брушлінський А. В. Діяльність суб'єкта як єдність теорії і практики / А. В. Брушлінський // Психологічний журнал. – 2000. – № 6. – Т. 21.

3. Загвязінський В. І. Інноваційні процеси в освіті і педагогічна наука / В. І. Загвязінський // Інноваційні процеси в освіті. – Тюмень, 1990.

4. Лазарев В. С. Педагогічна інноватіка: об'єкт, предмет і основні поняття / В. С. Лазарев, Б. П. Мартіросян // Педагогіка. – 2004.

РЕЗЮМЕ

В. В. Яценко. Понятие и значение педагогических инноваций.

Выделено практическое значение педагогических инноваций и раскрыты некоторые из направлений реализации педагогических инноваций в современном образовании. Дана характеристика термина «педагогическая инновация». Раскрыты причины развития педагогических инноваций. Проанализированы подходы к типологии педагогических инноваций. Определено значение педагогических инноваций в системе профессионального образования как одной из сфер реализации современного образования. Выделены и раскрыты некоторые из направлений реализации педагогических инноваций в современном образовании. Сформирована реализация профильного обучения как одной из существенных форм нововведений в украинской школе. Определена методологическая основа проектирования системы профильного обучения как принципы сознания и системности украинского образования.

Ключевые слова: *образование, инноватика, педагогические инновации, педагогика, профессиональное обучение, внешнее независимое оценивание (ЗНО), профильное обучение.*

SUMMARY

V. Yatsenko. Concept and value of pedagogical innovations.

The practical importance of pedagogical innovations and some of the areas of pedagogical innovations in modern education are highlighted in the article. The term «pedagogical innovation» is characterized. The reasons of pedagogical innovations are revealed. Approaches to the typology of pedagogical innovations are analized. The meaning of pedagogical innovations in the system of vocational education as one of the areas of modern education is determined. Some of the directions of pedagogical innovations in modern education are distinguished and revealed. Implementation of school education as one of the major forms of innovation in Ukrainian schools is formulated. methodological framework design of specialized education as principles of consciousness and systematic Ukrainian education is defined.

Key words: *education, innovation, pedagogical innovations, pedagogic, vocational training, external independent evaluation (ZNO), type teaching.*

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА В СУЧАСНІЙ КРЕАТИВНІЙ ОСВІТІ

УДК 808.55:371.134

Д. В. Будянський
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті описано досвід А. С. Макаренка в галузі організації діяльності театрального колективу як засобу виховної роботи. На прикладі закладів, очолюваних А. С. Макаренком, докладно розглянуто методи, форми роботи в аматорському театрі. Автор досліджує постановки, які були здійснені в різні часи, репертуар колективу, внесок артистів Харківського театру російської драми в розвиток театральної справи при комуні ім. Ф. Дзержинського. Розкрито режисерський, акторський і драматургічний аспект творчості А. С. Макаренка.

Ключові слова: *театр, виховання, вистава, репетиція, театральна педагогіка, акторська майстерність, драматичний гурток, самореалізація.*

Постановка проблеми. Освіта України наразі перебуває на етапі радикальних змін. Процеси реформування всіх ланок освітньої системи, оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання підростаючого покоління спонукають педагогів до творчих пошуків, підвищення професійної майстерності, оволодіння інноваційними технологіями, а також до ретельного вивчення зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду. Не випадково сучасні дослідники знову звертаються до ідей, здобутків видатного педагога-новатора А. С. Макаренка. Розроблену ним педагогічну систему, яка включала концептуальні засади, чітко визначені умови, методичний інструментарій, засоби тощо, з упевненістю можна вважати ефективною технологією перевиховання соціально дезадаптованих дітей. Важливою складовою цієї технології була виховна робота, яка здійснювалася в тому числі й засобами мистецтва, зокрема театру.

Цей аспект досвіду А. С. Макаренка сьогодні недостатньо висвітлений у науковій літературі. Отже, тема нашого дослідження **«Роль театрального мистецтва в педагогічній системі А. С. Макаренка»** є актуальною та корисною для вчителів, вихователів, викладачів вищої школи, соціальних педагогів, психологів, які використовують у навчально-виховному процесі здобутки театрального мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі використання здобутків театрального мистецтва в навчально-виховному процесі присвячено велику кількість досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких І. А. Зязюн (формування творчої особистості вчителя засобами

театральної педагогіки) [9], О. С. Булатова (основи педагогічного артистизму як необхідного компоненту професіоналізму вчителя) [2], Л. Г. Дубина, Ю. П. Єлісовенко (театральна педагогіка та її значення у формуванні педагогічно доцільних взаємин) [3], О. Г. Коломієць (мистецтво (в тому числі театральне) як засіб упередження агресивності особистості) [4], Н. В. Стадніченко (вплив театру на культурне та соціальне становлення молоді) [10] та інші.

Водночас зазначимо, що проблема ефективного використання театру в процесі виховання й перевиховання підростаючого покоління є наразі мало дослідженою в науковій літературі. Це дає підстави для ретельного вивчення саме цього елементу педагогічної системи А. С. Макаренка з метою оптимізації виховної роботи в сучасних освітніх закладах (школах, інтернатах, коледжах тощо) (**мета статті**).

Виклад основного матеріалу. З моменту виникнення, а це більше 2 тис. років тому, театр відіграє важливу роль у суспільному житті не лише як засіб розваги, відпочинку, але і як потужний інструмент виховання соціально-значимих якостей, формування морально-естетичних цінностей, розвитку творчих здібностей, розкриття емоційних і духовних потенцій особистості.

Театралізовані дійства використовувались:

- у період первіснообщинного ладу з метою передачі знань молодому поколінню;
- у період розквіту Грецької, а потім і Римської цивілізацій як метод виховання патріотизму, боротьби з соціальними проблемами, укріплення авторитету влади;
- в епоху Відродження як метод вивчення мистецької спадщини Античності;
- у Києво-Могилянській академії як засіб удосконалення християнських чеснот;
- у Шляхетному корпусі як засіб вивчення іноземних мов;
- у європейських навчальних закладах XVII–XVIII століть із метою оптимізації процесу навчання, формування практичних умінь і навичок;
- у XVIII–XIX століттях як засіб естетичного виховання (популярність так званих «домашніх театрів») [1].

Навчання й виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва здійснювали Сократ, Аристотель, Платон, Квінтіліан, Цицерон, Я. А. Коменський та інші. Метод театралізації у вітчизняній педагогіці практикували П. Могила, Ф. Прокопович, Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський та ін.

Проте, лише А. С. Макаренко одним із перших у вітчизняній педагогіці організував театральну справу на наукових засадах, максимально ефективно використав виховні можливості цього жанру мистецтва.

Театру А. С. Макаренко відводив значне місце у виховній роботі з колоністами. У колонії ім. М. Горького театр був засобом політичного, естетичного, художнього виховання, одним з видів суспільно-корисної діяльності. За допомогою театру колонія проводила велику політичну й культурно-просвітницьку роботу серед місцевого населення.

У розділі «Театр» з «Педагогічної поеми» Антон Семенович пише: «Я надавав великого значення театрові, бо завдяки йому значно поліпшувалася мова колоністів і взагалі сильно розширювались обрії» [7, 216]. Ось чому «майже весь вільний час ми приносили в жертву театру» [7, 211], зазначає Антон Семенович у тому ж розділі.

Хоча театр у колонії був самодіяльним А. С. Макаренко докладав багато зусиль для того, щоб в умовах обмежених матеріальних можливостей він працював на належному художньому рівні.

А. С. Макаренко – великий знавець театру, драматург, який володів акторськими й режисерськими здібностями, у своїх поглядах щодо змісту, форми театрального мистецтва, акторської гри був більш близьким до концепції В. Е. Мейєрхольда (умовний театр, «біомеханіка»), ніж до К. С. Станіславського (реалістичний театр, школа «переживання»), що позначалося на його постановках, які він, як режисер, здійснив у колонійському та комунарському театрах [5]. Ці роботи викликали значний інтерес не лише з боку комунарської громади, але й мешканців навколишніх сіл і шанувальників театрального мистецтва Харкова, а деякі з них ставали справжньою культурною подією, про що свідчили повні аншлаги й суперечки через квитки. У листі до Г. С. Салько (березень 1928 року) А. С. Макаренко, описуючи труднощі, які переживає колонія через холодну погоду, зокрема зазначав: «…у нас зараз вистава, і мешканці Куряжа вже слухняно стоять у черзі до дверей» [6, 32]. Тільки за один зимовий сезон колоністи поставили близько 40 п’єс [7].

Важливим виховним моментом у цих постановках було те, що разом із колоністами в них брали участь і педагоги: Антон Семенович Макаренко, Віктор Миколайович Терський та ін.

В. М. Терський – найближчий соратник А. С. Макаренка, який пропрацював у колонії ім. М. Горького й комуні ім. Ф. Дзержинського більше 15 років учителем малювання й креслення, а також очолював у цих установах позакласну клубну роботу, був яскравим актором, виконавцем різноманітних ролей. Серед найбільш успішних вистав він виділяє такі: «На дні» за п’єсою

А. М. Горького (в ролі Сатина – А. С. Макаренко), «Дон Кіхот» (у головній ролі – В. М. Терський), «Ревізор» (у ролі Городничого – А. С. Макаренко).

Одним із найбільш улюблених театральних жанрів колоністів були так звані «огляди», які складалися з кількох сцен, об'єднаних однією темою. Наприклад, колективно було створено огляд «Подорож Європою», у якій головна тема та план вистави були придумані Антоном Семеновичем, а багато гумористичних сцен, гострих ситуацій, сміливих перетворень – колоністами. Отже, робота по створенню вистав-оглядів була справжньою колективною творчістю.

Досвід виховання за допомогою театрального мистецтва був продуктивно використаний у комуні ім. Ф. Дзержинського, при якій діяло близько 13 гуртків за такими напрямами: клубно-виробничий, спортивний і відпочинку й загального розвитку [6]. Останній напрямок включав роботу драматичного, письменницького, природознавчого, бібліотечного гуртків.

Продуктивній роботі театрального колективу значною мірою сприяла тісна співпраця між комуною та Харківським державним театром російської драми, яка бере свій початок із 1933 року. Історія цього шефства – яскравий приклад естетичного впливу театру на виховання молоді.

Адміністрація й громадські організації доручили роль організатора цих відносин одному з провідних акторів Харківського театру російської драми Олександру Івановичу Янкевському [5]. Він узяв на себе й обов'язки керівника театральної роботи в комуні.

А. С. Макаренко в особі А. І. Янкевського зустрів однодумця і помічника. У результаті такої співпраці театральна робота в комуні досягла високої досконалості. О. І. Янкевському також були близькі педагогічні погляди А. С. Макаренка, зокрема ті, що стосуються акторської майстерності вихователів. А. С. Макаренко стверджував, що педагог повинен володіти мімікою, пластикою тіла, технікою мовлення, умінням керувати творчим самопочуттям, бути природним у процесі спілкування з вихованцями, вміти точно, органічно й щиро «зіграти» певний емоційний стан [8]. Отже, у працях видатного педагога О. І. Янкевський знаходив для себе, як для актора, багато корисного.

Заслужений артист радянського союзу Олександр Іванович Янкевський керував драматичним гуртком комуни ім. Ф. Дзержинського з 1933 по 1937 рік. За спогадами Олександра Івановича в комуні діяли два гуртки – один юнацький, яким керував він, інший – дитячий, який працював під керівництвом М. Ф. Разуваєва. Існування двох гуртків полегшувало складання репертуару, дозволяло задовольнити інтереси «артистів» різного віку.

А. С. Макаренко та О. І. Янкевський одним з головних принципів позакласної роботи вважали її високу якість, наближену до рівня професійного мистецтва, тому були надзвичайно вимогливі до гри студійців. Спектакль уважався підготовленим і прийнятим до постановки лише тоді, коли всі його складові, а саме гра акторів, оформлення, костюми, грим, бутафорія, декорації, були визнані такими, що відповідають високому художньому рівню.

Підготовка до спектаклю здійснювалася за чіткою схемою:

- вибір п'єси;
- індивідуальне, а потім і колективне читання, яку, як правило, здійснював сам О. І. Янкевський, даючи пояснення й коментарі;
- бесіда щодо теми, основних сюжетних ліній, характерів і взаємин персонажів;
- розучування ролей, із визначенням термінів підготовки;
- застільне читання п'єси за ролями;
- репетиційний період;
- здача вистави;
- прем'єра.

Також студійцям читалися лекції, проводилися бесіди з історії театру, акторської майстерності, гриму, психології та логіки сценічного мистецтва. Розучувались етюди, виконувалися вправи.

На відміну від професійної студії, комунарський театральний колектив не готував до акторської діяльності. Проте його учасники отримували ґрунтовні знання з театрального мистецтва, розвивали свої творчі здібності, оволодівали навичками комунікації, вдосконалювали культуру мовлення тощо. На заняттях студії обговорювалися й розбиралися переглянуті студійцями вистави. Вони, як і всі комунари, відвідували театри Харкова. Відвідинам спектаклю передувала бесіда про п'єсу, а після перегляду влаштовувалось обговорення й розбір постановки. Антон Семенович привчав студійців висловлювати свої думки та враження щодо кожної постановки, визначати ідею твору, характеризувати образи, оцінювати гру акторів.

Не випадково, деякі комунари, які мали яскраво виражені акторські здібності, після завершення театрального училища стали артистами (Д. Терентюк, К. Борискіна, А. Сиромятникова, І. Ткачук). Решті учасників, які акторами не стали, студія дуже багато дала для їх виховання, культурного, інтелектуального й духовного розвитку, що допомогло їм у соціальній адаптації та подальшому професійному становленні [5].

Учасники театральної студії презентували свої роботи в комуні, перед працівниками НКВС, які шефствували над закладом, а також у робочих

клубах і палацах культури Харкова. Колектив неодноразово брав участь у конкурсах художньої самодіяльності в Харкові, Києві, Москві, і завойовував призові місця. Про серйозність організації театральної справи свідчить репертуар комунарської студії. З 1933 по 1937 роки нею були підготовлені такі вистави: «Заколот» Д. А. Фурманова, «Скупий лицар», «Борис Годунов», «Русалка» О. С. Пушкіна, «Ревізор» М. В. Гоголя, «Ювілей», «Зловмисник» А. П. Чехова, «Бронепоїзд-1469» В. В. Іванова, «Тартюф» Ж. Б. Мольєра, «Музикантська команда» Л. С. Любашевського та інші.

Ставилися також сатиричні огляди на місцеві теми. Зокрема, був поставлений спектакль «Комунарський Онєгін», присвячений героїці й будням, успіхам і недолікам життя комуни, лібрето до якого написав А. С. Макаренко. У виставі була використана музика з опер П. І. Чайковського «Євгеній Онєгін» і «Пікова дама». Роль Макаренка виконував актор Харківського театру російської драми Олександр Григорович Крамов.

Кілька п’єс для колективу написав сам Антон Семенович. Сюжети для них були запозичені, головним чином, із життя комуни. У вересні – жовтні 1933 р. А. С. Макаренко написав п’єсу «Мажор», спрямовану на передачу бадьорого, життєрадісного настрою комунарів і під псевдонімом «Андрій Гальченко» представив її на всесоюзний конкурс п’єс. Журі конкурсу п’єсу схвалило. Наступною була «виробнича» п’єса з життя заводських оптиків, які борються за усунення браку – «Ньютонові кільця» (неопубл.). А. С. Макаренко написав також сценарії «Справжній характер», «Відрядження» (обидва опубл. 1952), роман «Шляхи покоління» (незакінч., також із заводського життя).

Про високе визнання внеску театру в розвиток комуни свідчить той факт, що акторам О. Г. Крамову, М. В. Петрову, О. І. Янкевському та іншим – було присвоєно звання комунарів-дзержинців [5].

Отже, узагальнюючи досвід А. С. Макаренка, можна зробити **висновок,** що для ефективної роботи театру як інструменту виховного впливу необхідні такі чинники:

- чітка організація роботи театрального колективу (розклад, планування);
- спрямованість вистав на громадянське, патріотичне, естетичне виховання (драматургічний матеріал обирався з огляду на його виховний зміст);
- висока вимогливість до всіх учасників творчого процесу;
- залучення фахівців – професійних акторів;
- регулярні покази вистав на різних сценах;

- відвідування професійних театрів, знайомство із творчістю майстрів сцени;

- засвоєння базових знань з історії, теорії та методики театрального мистецтва.

Ці положення, плідно використані видатним педагогом А. С. Макаренком, не втратили своєї актуальності й сьогодні, тому можуть бути інтегровані в сучасний навчально-виховний процес і сприяти ефективній самореалізації підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський В. І. Шкільний театр / В. І. Будянський, Д. В. Будянський. – Суми : «Козацький вал», 2002. – 184 с.

2. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

3. Дубина Л. Г. Театральна педагогіка та її значення у формуванні педагогічно доцільних взаємин / Л. Г. Дубина, Ю. П. Єлісовенко // Актуалізація ідей антропоцентризму в умовах реформування загальноосвітньої і вищої школи : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Секції III–IV. – Полтава. – 2001. – С. 84–89.

4. Коломієць О. Г. Роль мистецтва в упередженні агресивності особистості / О. Г. Коломієць // Вісник Черкаського університету. – Вип. 210. – С. 54–59.

5. Лялін Н. О. «Александр Иванович Янкевский» – друг и соратник А. С. Макаренко [Електронний ресурс] / Н. О. Лялін, І. І. Яценко. – Режим доступу : http://spb-tombs-walkeru.narod.ru/nv_p/yankevskiy.html.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / [сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 8. – 336 с.

7. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1977. – 507 с.

8. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А. С. Макаренко // Соч. : В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 227–250.

9. Педагогічна майстерність : підруч. / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

10. Стадніченко Н. В. Вплив мистецтва театру на культурне та соціальне становлення молоді / Н. В. Стадніченко // Проблеми формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – Вип. 10. – С. 160–164.

РЕЗЮМЕ

Д. В. Будянский. Роль театрального искусства в педагогической системе А. С. Макаренко.

В статье описан опыт А. С. Макаренко в отрасли организации деятельности театрального коллектива как средства воспитательной работы. На примере заведений, возглавляемых А. С. Макаренко, обстоятельно рассмотрены методы, формы работы в любительском театре, исследованы постановки, которые были осуществлены в разные времена, репертуар коллектива, определен вклад артистов Харьковского театра российской драмы в развитие театрального дела при коммуне им. Ф. Дзержинского. Раскрыт режиссерский, актерский и драматургический аспект творчества А. С. Макаренко.

Ключевые слова: *театр, воспитание, спектакль, репетиция, театральная педагогика, актерское мастерство, драматический кружок, самореализация.*

SUMMARY

D. Budianskiy. Role of dramatic art in the Makarenko's pedagogical system.

Makarenko's experience in the organization of activity of theatrical collective is described in the article. Methods, forms of work in a community theatre on the example of establishments, headed by A. Makarenko are considered. Author investigates performances, which were carried out in different times, repertoire of collective, contribution of artists of the Kharkov theater of Russian drama in development of theatrical business at a commune named of Dzerzhinskiy. The producer, actor and dramaturgic aspect of Makarenko's creation is exposed.

Key words: *theatre, education, performance, rehearsal, theatrical pedagogics, actor trade, dramatic group, self-realization.*

УДК 37.026:371.382:371.4*А.С.Макаренко

О. О. Васько, В. В. Кулик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті висвітлюються погляди А. С. Макаренка на гру в навчально-виховному процесі та її вплив на особистість дитини. Наголошується, що технічний прогрес та реформування освіти в цілому вплинули на форми й методи навчання, які набули нових рис, зумовлених змінами в суспільстві та освіті. Однією з таких інновацій у навчально-виховному процесі початкової школи є комп'ютерна дидактична гра. Особливістю цієї статті є те, що ідеї А. С. Макаренка на гру стали підґрунтям для уведення нової дидактичної одиниці – комп'ютерна дидактична гра. У статті встановлено, що використання комп'ютерних дидактичних ігор сприяє зростанню навчальної мотивації, диференціації та індивідуалізації навчання.

Ключові слова: *педагогічна спадщина А. С. Макаренка, молодші школярі, ігрова діяльність, дидактична гра, комп'ютерна дидактична гра, навчальна мотивація, метод навчання, форма навчання.*

Постановка проблеми. Більшість наших уявлень щодо суспільних процесів, історичних персон на сьогодні набувають радикальних змін. Це зумовлює необхідність поглиблення, уточнення, а іноді й переосмислення багатьох концепцій, у тому числі в педагогіці. Важливою задачею є нове читання творів А. С. Макаренка і на цій основі – подальший розвиток його ідей.

Оволодіння і розвиток ідей видатного педагога в навчально-виховному процесі необхідно вивести на новий рівень на основі рефлексій його досвіду з урахуванням нових соціальних, педагогічних, психологічних та інших знань сучасної науки.

Аналіз актуальних досліджень. Однією з провідних ідей учених (Б. Каскі, К. Юул, К. Мурто, С. Мерфі, У. Бронфенбреннер) є прагнення встановити цінність педагогічної спадщини А. С. Макаренка і практичну її придатність для демократичного суспільства.

У дослідження таких учених, як Н. В. Бордовская, В. А. Кан-Калик, О. Л. Ліхтарніков А. В. Мудрик, Н. Ф. Радіонова, А. А. Сукало, О. Н. Чеснокова праці А. С. Макаренка розглядаються з позицій теорії

структури взаємодії в педагогічному процесі за умов побудови гуманістичних суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя і вихованця.

Проблеми навчання та виховання молодших школярів у педагогічній спадщині А. С. Макаренка досліджували: У. М. Бубличенко, Л. И. Бєляєва, О. М. Данилін, О. Л. Лихтарникова, А. А. Сукало, О. Н. Чеснокова.

Класик української та світової педагогіки робив усе можливе, щоб виховати справжнього громадянина своєї Вітчизни – людину морально стійку, працьовиту, творчу, колективістську, всебічно розвинену. Його погляди на мету й основні завдання виховання співзвучні з вимогами сучасного Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта», Концепції національного виховання, в яких наголошується, що метою виховання в сучасній українській школі є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

А. С. Макаренко увійшов в історію вітчизняної і світової прогресивної думки як великий творець і новатор справи виховання підростаючого покоління в період 20–30 рр. XX ст., що характеризується науковим прогресом взагалі й методолого-теоретичним проривом у педагогіці. Понині є актуальним вивчення і практичне використання педагогічного досвіду А. С. Макаренка, зокрема проблем, пов'язаних з використанням дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи.

Мета статті – проаналізувати ідею використання ігор у навчально-виховному процесі в працях А. С. Макаренка та її подальший розвиток у сучасній освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Вчений у своїх дослідженнях трактує гру, як могутній засіб навчання і виховання волі, колективізму і практичних навичок. З іншої сторони розглядає гру як діяльність, у якій формуються якості особистості громадянина і діяча, необхідні для майбутньої трудової діяльності [5, 42–43].

Включаючи гру в педагогічний процес вчитель навчає молодших школярів грати, створювати, за словами А. С. Макаренко, «хорошу гру». Для такої гри характерні наступні якості: виховально-пізнавальна цінність змісту, повнота і правильність відображених уявлень. Гра – це школа, в якій дитина активно і творчо оволодіває нормами і правилами поведінки людей, їх ставленням до праці, суспільної власності та взаємовідношеннями [9].

А. С. Макаренко вважав, що гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання

людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Поняття гри розглядається як родове щодо термінологічного словосполучення «ігрова діяльність». Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольно-оцінний та результативний компоненти [4, 54–56].

Діти прагнуть у будь-яку гру внести елемент змагання. Це привчає їх до швидкого темпу розумової діяльності. Направляючи інтереси гравців на досягнення колективного результату реалізується виховна мета без суперництва між гравцями.

Ігри в своєму розвитку еволюціонують від предметних до рольових, від рольових до дидактичних. Інтерес дітей у дидактичній грі переміщується від ігрової дії до розумової задачі. Дидактична гра – це цінний засіб виховання розумової активності дітей, вона активізує психічні процеси, викликає в учнів живий інтерес до процесу пізнання. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій, полегшує процес засвоєння знань [5, 42].

Сутність дидактичних ігор полягає в тому, що молодші школярі розв’язують пізнавальні навчальні завдання, запропоновані їм у цікавій формі, і, таким чином, оволодівають досвідом розумової діяльності, виробляють уміння застосувати знання в різних ситуаціях.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну ситуацію. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички), набуває для учня особливого значення і усвідомлюється на якісно іншому рівні [8, 385].

Особливість дидактичних ігор полягає в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми». Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: діти краще засвоюють складний матеріал [8, 392].

Технічний прогрес та реформування освіти в цілому вплинули на форми і методи навчання, які набули нових рис зумовлених змінами в суспільстві та освіті. Однією з інновацій у навчально-виховному процесі початкової школи є комп’ютерна дидактична гра.

В. П. Беспалько трактує дидактичну комп'ютерну гру як вид ігрової діяльності, обмежений правилами і спрямований на досягнення навчальної мети, який характеризується взаємодією гравця і комп'ютера. Основна відмінність такої гри від традиційної полягає в наявності ще одного її учасника – комп'ютера, що виконує роль організатора гри (створення ігрової ситуації і контроль за ходом її виконання). Таким чином, у дидактичній комп'ютерній грі комп'ютер може виконувати одразу декілька функцій: функцію дорослого, провідного гравця, функцію гравця-партнера, що бере участь у грі, функцію набору предметів і дидактичних матеріалів для проведення гри [1, 156].

Дидактична комп'ютерна гра, на думку В. І. Варченка, – це гра для отримання і розвитку в дітей знань, умінь і навичок в області конкретного предмета або низки предметів, розвитку загальних розумових здібностей, цілепокладання, здатності подумки співвідносити свої дії з управління грою, створення зображення в комп'ютерній грі для розвитку фантазії, уяви, емоційного і морального розвитку [3].

Особливістю дидактичних комп'ютерних ігор є активна і безпосередня участь дитини в розгортанні сюжету на відміну від пасивного перегляду мультфільмів або вирішення однотипних завдань.

Мета в дидактичній комп'ютерній грі, як зазначає В. І. Варченко, має подвійний характер: ігрова – отримання винагороди; навчальна – це здобуття знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за заданими правилами. Якщо переважає навчальний компонент, то гра надає широкі можливості, пов'язані з відтворенням знань, умінь і навичок, їх застосуванням, обробкою. У випадку переважання ігрового компоненту гра може використовуватися як засіб для наочності й підвищення мотивації до навчання [2, 86–93].

У комп'ютерних дидактичних іграх пропонуються ті елементи знань, які у звичайних умовах і за допомогою традиційних засобів дидактики зрозуміти або засвоїти важко чи неможливо. С. Л. Новосьолова зазначає, що комп'ютерні дидактичні ігри в молодшому шкільному віці мають особливу спрямованість. Вони не лише стимулюють індивідуальну діяльність дитини, її творчий потенціал, а є тим важливим засобом, що об'єднує дітей у цікавих колективних іграх, коли за одним комп'ютером грає двоє-троє учнів [10, 8–11].

Завдяки впровадженню в навчальний процес комп'ютерних дидактичних ігор у школярів розвиваються такі творчі можливості: проблемне бачення; здатність до дослідницької діяльності; розвиток уяви і фантазії; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, синтезувати та інтегрувати інформацію; здатність до міжособистісного

спілкування; цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття; точність мислення; пошуково-перетворювальний стиль мислення.

Дидактичні комп'ютерні ігри, на думку С. О. Овчиннікова, мають велике значення не тільки для розвитку інтелекту дитини, а й для розвитку її моторики, точніше, для формування моторної координації та координації спільної діяльності зорового і моторного аналізаторів [11, 93].

Комп'ютерна дидактична гра сприяє розвитку наступних якостей особистості [6, 95–398]:

– розвивається мотиваційна сфера (виникає ієрархія мотивів, де соціальні мотиви набувають більш важливого значення, ніж особистісні);

– долається пізнавальний та емоційний егоцентризм (учень, беручи на себе роль якогось персонажа, враховує особливості його поведінки, його позицію, що сприяє орієнтації у стосунках між людьми, розвитку самосвідомості й самооцінки);

– розвивається довільність поведінки (відтворюючи типові ситуації стосунків між людьми в соціальному середовищі, учень підкоряє свої бажання і діє відповідно до соціальних зразків, намагаючись наблизитись до еталона поведінки);

– розвиваються розумові дії і творче мислення суб'єкта пізнавальної діяльності.

У комп'ютерній дидактичній грі формуються всі сторони особистості як дитини, так і дорослої людини, відбуваються значні зміни в її психіці. Комп'ютерна дидактична гра навчає підкоряти власні дії і думки певній меті, допомагає виховувати цілеспрямованість і творчо мислити.

Головне, щоб комп'ютерна дидактична гра органічно поєднувалася з серйозною, напруженою працею, не відволікала від навчання, а, навпаки, сприяла інтенсифікації розумової праці. Ігрові дії дитини, що супроводжуються високим емоційним підйомом, стійким пізнавальним інтересом, є наймогутнішим стимулятором її активності в пізнанні. Крім того, гра слугує перехідним містком до навчання, тим середовищем, у якому легше, цікавіше проходить пізнавальна діяльність. Використання комп'ютерних дидактичних ігор на уроках математики має значні переваги в порівнянні з традиційним дидактичними іграми з таких причин [12, 505]:

1. Складається творча позитивно-емоційна атмосфера на уроці: використання красивої графіки, казкового сюжету призводить до того, що діти з нетерпінням чекають на уроки із застосуванням комп'ютера; мотивація навчання дуже висока, крім того, підтримується постійний інтерес дитини.

2. Ігрова мета виходить на перший план порівняно з навчальною, а непряме навчання найміцніше і не так стомлює учня. Учні допомагають

казковим героям подолати різні перешкоди, а насправді вдосконалюються навички усного рахунку, розвивається пам'ять та увага.

3. Відбувається інтенсифікація навчання: учень поступово, кожний відповідно до свого темпу, розв`язує певну кількість прикладів, причому має можливість отримати оцінку.

4. У молодшого школяра формується потреба використовувати комп'ютер як інструмент, який допомагає йому вчитися. Учень засвоює клавіатуру, знає значення основних клавіш, уміє ввести необхідну інформацію, виправити помилку, тобто набуває навичок користувача.

Завдяки використанню комп'ютерних дидактичних ігор учні отримують змогу користуватись більшою кількістю інформації, що задовольняє їх потреби, збільшує мотивацію. За таких умов учитель може оптимально використовувати час та подати більше матеріалу, запровадити належним чином диференційованість та індивідуалізацію в навчанні. Застосування комп'ютерних дидактичних ігор покращує роботу класу в цілому та кожного учня окремо за певних умов (правильна організація навчального процесу, використання сучасних засобів, методичної літератури тощо) [7, 32–33].

Висновки. Комп'ютерні дидактичні ігри можна вважати тим новим способом передачі, отримання та засвоєння знань, який відповідає якісно новому змісту навчання і розвитку дитини. Дозволяє їй з цікавістю вчитися, вдосконалює навички, виховує самостійність і відповідальність при отриманні нових знань, розвиває дисципліну інтелектуальної діяльності.

Таким чином, незважаючи на істотні зміни в комп'ютерній дидактичній грі, способи побудови сюжету, застосування різних допоміжних засобів в організації гри, ґрунтується вона на тих самих ідеях, що були закладені А. С. Макаренко.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько – М. : Воронеж, 2002. –251 с.

2. Варченко В. И. ПМК «Радуга в компьютере технология игрового обучения в начальной школе / В. И. Варченко // Информатика и образование. – 2001. – № 3. – С. 86–93.

3. Варченко В. И. Особенности использования дидактических компьютерных игр при изучении математики в начальной школе [Электронный ресурс] / В. И. Варченко, Л. М. Фуксон // Информационные технологи в образовании – Режим доступу : http://ito.edu.ru/2000/II/1/18.html.

4. Гриб Д. М. Гра у навчанні шестиліток / Д. М. Гриб // Початкова школа. – 2010. – № 2. – С. 54–56.

5. Гуринович Н. Макаренко об игре как средстве воспитания детей / Н. Гуринович // Имидж современного педагога. – 2002. – № 4–5. – С. 42–43.

6. Кириленко Н. М. Комп'ютерна дидактична гра як компонент освітнього простору / Н. М. Кириленко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2007. – Вип. XXXXVI. – С. 395–398.

7. Кривлюк О. П. Використання комп'ютера на уроках математики в початковій школі / О. П. Кривлюк // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2000. – № 4. – С. 32–33.

8. Макаренко А. С. Гра : твори: в 7 т. / А. С. Макаренко – К, 1954. – Т. 4. – С. 428.

9. Макаренко А. С. Методы воспитания : соч. : в 7 т. / А. С. Макаренко – М., 1961. – Т. 5.

10. Новоселова С. Л. Психолого-педагогические аспекты обоснования использования компьютерно-игрового комплекса в системе дошкольного воспитания / С. Л. Новоселова // Проблемы компьютеризации дошкольного воспитания : материалы научно-технического семинара. Серия 9. Экономика и системы управления. – М. : ЦНИИ «Электроника». – 1989. – Вып. 2 (229). – С. 8–11.

11. Овчинникова С. А. Игра на уроках информатики / С. А. Овчинникова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 93.

12. Рибалко О. О. Використання майбутніми педагогами інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні молодших школярів / О. О. Рибалко // Вища освіта України – 2011. – № 3 (додаток 1). – Т. 2. – С. 501–508. – (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).

РЕЗЮМЕ

О. А. Васько, В. В. Кулик. Дидактические игры в педагогическом наследии А. С. Макаренко.

В статье раскрываются взгляды А. С. Макаренко на игру в учебно-воспитательном процессе и ее влияние на личность ребенка. Отмечается, что технический прогресс и реформирование образования в целом отразились на формах и методах обучения, которые приобрели новые черты предопределенные изменениями в обществе и образовании. Одной из таких инноваций в учебно-воспитательном процессе начальной школы есть компьютерная дидактическая игра. Особенностью данной статьи является то, что идеи А. С. Макаренко на игру стали основой для введения новой дидактической единицы – компьютерная дидактическая игра. В статье установлено, что использование компьютерных дидактичных игр способствует росту учебной мотивации, дифференциации и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: *педагогическое наследие А. С. Макаренко, младшие школьники, игровая деятельность, дидактическая игра, компьютерная дидактическая игра, учебная мотивация, метод обучения, форма обучения.*

SUMMARY

O. Vasko, W. Kulyk. Didactic games in the pedagogical heritage of A. S. Makarenko.

The article focuses on A. S. Macarenko's view points on the role of a game in educational process and its influence on the personality of a child. It is emphasized that technological progress and reformation of education in general have influenced the forms and methods of teaching that have acquired new features caused by changes in society and education. One of such innovations in the educational process of primary school is a computer didactic game. The peculiarity of this article is that the ideas of A. S. Makarenko about the game have become the basis for introduction of a new didactic unit – computer didactic game. The usage of the computer didactic games have been proved to favour the growth of learning motivation, differentiation and individualization of education.

Key words: *pedagogical heritage of A. S. Makarenko, junior schoolchildren, playing activity, didactic game, computer didactic game, learning motivation, method of teaching, form of teaching.*

УДК 070.422.001:378.14

М. Д. Дяченко
Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА КРІЗЬ ПРИЗМУ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА: ПРОЕКЦІЯ НА СУЧАСНІСТЬ

У статті окреслено наукові підходи до розуміння поняття «творча особистість майбутнього журналіста» в контексті педагогічних ідей А. С. Макаренка; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на проблему підготовки майбутніх журналістів до професійної діяльності в сучасному соціумі; визначено педагогічні умови, що сприяють духовно-творчому розвитку особистості студента. Особлива увага приділена гуманістичним поглядам А. С. Макаренка щодо розвитку й виховання, морально-духовного зростання та соціального й професійного становлення особистості, які проектуються на сучасний педагогічний процес, зокрема – на журналістську освіту.

Ключові слова: *виховання, журналіст, індивідуальність, колективна творчість, особистість, професійна освіт, творчий розвиток.*

Постановка проблеми. Сьогодні гостро постають проблеми розвитку творчої особистості, організації творчої діяльності студентів, створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина (що підкреслюється й у Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття») [5], бо й самі «сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу» [7, 47].

Соціум сьогодні потребує таких журналістів, які б гармонійно поєднували особисті й суспільні інтереси, були б не тільки освіченими, професійно компетентними, але й відповідальними, чесними, гуманними, толерантними, культурними, вихованими, творчими, здатними сприяти консолідації сучасного суспільства, спрямовуючи його на нову якість спілкування, на духовний поступ. Серед основних професійних функцій сучасного працівника ЗМІ – інформаційна, аналітична, організаційна, культуротвірна, суспільно-виховна, яка передбачає формування громадської думки (за допомогою правдивої, збалансованої й повної інформації) та духовноціннісних орієнтирів.

Успішна професійна самореалізація та безперевне самовдосконалення студента-журналіста в майбутньому залежать від якості журналістської освіти сьогодні, від виховання особистості й розвитку творчої індивідуальності майбутнього працівника ЗМІ.

У процесі підготовки до журналістської діяльності й формування в студента особистісних і професійно значущих якостей цінним видається використання педагогічних ідей і гуманістичних поглядів

А. С. Макаренка щодо становлення й морально-духовного та професійного зростання особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності вивчали й продовжують вивчати багато вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко тощо).

Питання професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців висвітлено в наукових розвідках таких учених, як В. Андреєв, Н. Бітянова, Д. Богоявленська, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Г. Горченко, Н. Григор'єва, Т. Гринінг, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, Л. Лазарєва, О. Лапицький, Є. Лукіна, О. Лук, Л. Макарова, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Мільто, В. Мухіна, Г. Олпорт, О. Пєхота, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Є. Сьютич, Ю. Фокін, В. Фрицюк тощо.

Проблема формування гуманної особистості високого рівня культури розкрита в працях Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, С. Гончаренка, В. Гриньової, Р. Додонова, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Крилової, В. Кудіна, В. Лозової, В. Лугового, А. Макаренка, В. Мерліна, Г. Нестеренко, І. Прокопенка, Н. Протасової, О. Савченко, В. Сухомлинського, А. Сущенка, Т. Сущенко, Г. Троцко, Н. Щуркової, В. Ярошевич та ін.

Питання духовного розвитку особистості окреслювалися в контексті гуманістичної психології (Г. Балл, Г. Костюк, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Рибалко, М. Романенко, А. Сущенко та ін.) та гуманістичних підходів до педагогічного процесу (Я. Коменський, А. Макаренко, М. Монтессорі, Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський та ін.).

Сутність і структуру освітнього середовища, визначали Г. Васильєв, Б. Бім-Бад, Ю. Мануйлов, Л. Новикова В. Петровський, В. Слободчиков, А. Хуторський, В. Ясвін та ін.

Питання журналістської підготовки студентів розглянуті в роботах Ю. Андреєвої, Р. Бухарцева, В. Ворошилова, В. Горохова, О. Дорощук, Я. Засурського, В. Здоровеги, А. Казанського, М. Кіма, В. Козлова, Г. Колосова, С. Корконосенка, В. Кузина, Г. Лазутіної, А. Марачевої, К. Маркелова, І. Михайлина, А. Москаленка, М. Ненашева, В. Олешка, В. Пельта, Є. Проніної, Є. Прохорова, В. Різуна, О. Самарцева, Л. Світич, В. Учонової, І. Чемерис.

Актуальність статті викликана соціальною потребою в духовно багатих, творчих журналістах і необхідністю вдосконалення системи підготовки до професійної діяльності студентів в умовах духовної взаємодії й інтелектуальної співтворчості викладачів і студентів у процесі професійного навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, **мета** якої – окреслити сутність поняття «творча особистість майбутнього журналіста» в контексті педагогічних ідей А. С. Макаренка, висвітлити філософські, педагогічні, психологічні й журналістські погляди на проблему підготовки майбутніх журналістів до професійної діяльності.

Цілісна й гармонійна особистість може формуватися в цілісному педагогічному процесі. На наш погляд, освітньо-виховна система сьогодні ще не достатньо уваги приділяє формуванню духовності студента, розвитку його творчої індивідуальності, що викликає низку протиріч у журналістській освіті.

На думку А. С. Макаренка, педагогічна справа є справою творчою, а особистість педагога – творчою особистістю. Це бачення проблеми наразі є досить актуальним, бо від того, яким сьогодні виховаємо журналіста, багато в чому залежить майбутнє нашої країни. Серед основних принципів великого педагога – повага до людини, віра в її сили, що має стати головним правилом у інтелектуально-творчій співпраці й духовній взаємодії викладача й студента.

Актуальною в сучасних умовах є орієнтація на виховання особистості, яка, за словами А. С. Макаренка, вміє поєднувати власні й суспільні інтереси, що неодмінно слід враховувати в професійній підготовці майбутнього журналіста – не простого ретранслятора подій, а творчого працівника, який бачить те, чого не можуть розгледіти інші, який співпереживає, стає співучасником подій і суспільних процесів, сприяє налагодженню конструктивного суспільного діалогу, – журналіста, якого дійсно можна вважати представником «четвертої влади».

За вченням А. С. Макаренка, у навчально-виховному процесі на першому місці має бути виховання, формування вміння жити за демократичними принципами. На важливості виховання акцентують увагу й учені сучасності, називаючи його специфічним процесом формування соціальних і духовних відносин, розглядаючи виховне середовище навчального закладу в двох вимірах: діяльнісно-комунікативному й соціально-психологічному [8].

На думку А. С. Макаренка, духовність має бути в моральності думки, моральності вчинку: моральність індивіда визначається вчинком, який має вимірюватися тільки інтересами колективу й колективності [4].

Пізнання духовності – «це така ж вічна проблема, як і пізнання людського життя. Людина – істота духовна, це іманентна властивість людини. І людське життя, і духовність надзвичайно складні; багатогранні прояви буття знаходяться в постійному саморозвитку, а тому постійно ставлять перед дослідником нові завдання» [1, 188]. Духовність є життєвою необхідністю для творчої особистості журналіста, а творчість для нього – головний стимул і найважливіший регулятив, спосіб життя й самореалізації. Творчий журналіст прагне до духовного саморозвитку й самовдосконалення, до активної участі в зміцненні духовності нації.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства духовність окремої людини й соціуму загалом стала однією з найактуальніших проблем, які потребують нагального вирішення, адже країни, що не мають духовного суверенітету та які надовго втрачають духовний простір, приречені: вони не мають майбутнього як незалежні країни [3].

Саме тому сьогодні актуалізується завдання створення умов для особистісного духовного зростання й формування духовно-творчого світу особистості майбутнього журналіста, що, безумовно, потребує комплексного й багаторівневого підходу. Важливим завданням наразі є закріплення у світогляді майбутнього працівника ЗМІ системи духовних цінностей, глибокого усвідомлення соціальних ролей і професійних функцій журналіста (в тому числі – виховної, духовної, культуротвірної).

Ідея А. С. Макаренка – виховання в колективі та через коллектив – є надзвичайно актуальною в контексті журналістської діяльності. Ми повинні глибоко замислитися над педагогічними принципами А. С. Макаренка, зокрема над тим, що особистість необхідно бачити в кожній людині, що треба навчати молодих умінню працювати в колективі, а це є дуже важливим для майбутнього журналіста, адже журналістська діяльність передбачає не лише індивідуальну творчість, а й колективну співпрацю (під час підготовки відеорепортажів, радіо- і телепрограм, випусків газет чи журналів тощо).

У такій формі роботи професійний успіх виробничого колективу чи творчої групи безпосередньо залежить від участі кожного журналіста (редактора, репортера, звукорежисера, ведучого, оператора, монтажера та ін.). На думку А. С. Макаренка, існує взаємозалежність розвитку та взаємний обов’язок між особистістю й колективом, отже і відповідальність повинна взаєморозподілятися. «Тут особистість виступає в новій позиції вихованця –

вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає, тільки коли виражає інтереси всього колективу» [4, 76].

На думку А. С. Макаренка, «щастя особистості – в її освіченості, праці, одностайності й співдії з колективом: для реального, живого громадянина нашої країни, для трудівника амплітуда коливань учинку дуже велика: від радісної, свідомої, творчої праці в повній єдності з працею інших людей, з одного боку, до повнокровного, життєвого щастя, не отруєного ніякою відокремленістю, ніякими муками совісті, – з іншого» [4, 37–38]. Говорячи про виховання людини в колективі, великий педагог зазначав: «У кожний момент нашого впливу на особистість ці впливи обовязково мають бути й впливом на колектив. І, навпаки, кожне наше доторкання до колективу обов'язково буде й вихованням кожної особистості, яка входить до колектив» [4, 52]. Нехай у іншому контексті, в інших суспільно-політичних умовах, але ідеї А. С. Макаренка, не втрачаючи своєї актуальності, проектуються на сучасний педагогічний процес, зокрема на журналістську освіту.

Розробивши систему колективно-орієнтованого розвитку особистості, А. С. Макаренко вважав неповторною кожну особистість: «Було б вірним верхоглядством ігнорувати людське розмаїття й питання про завдання виховання намагатися втиснути в загальну для всіх словесну строчку» [4, 51], адже кожна людина – індивідуальність і досить часто – творча. Особливо це стосується особистості журналіста.

У філософських і психолого-педагогічних дослідженнях індивідуальність розглядається, головним чином, як вираження відмінностей однієї людини від іншої в парадигмі одиничного, неповторного, особливого. А. С. Макаренко вбачав у кожній людині неповторну індивідуальність, яка має розвиватися за власними здібностями, й розвиток особистості вважав єдиним цілісним процесом.

Наразі все актуальнішою стає проблема формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста, оскільки здатність до творчості – одна з основних рис професіоналів цього фаху. Успішним у своїй професійній діяльності може бути лише той журналіст, який є творчою особистістю, здатною до саморозвитку й самовдосконалення, особистістю, яка відчуває себе потрібною суспільству.

Важливою метою розвитку й самовдосконалення журналіста є формування власної творчої індивідуальності. «Індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, його неповторність. Поняття «індивідуальність» багато в чому перегукується з поняттям «особистість», що застосовується, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин [2, 158]. Для індивідуального розвитку особистості необхідні свобода й

незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища та прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості.

Говорячи про розвиток особистості як про «програму людської особистості», А. С. Макаренко зазначав, що цей процес не має бути однаковим для всіх: «Що ж, я повинен вганяти кожну індивідуальність в єдину програму, в стандарт, і цього стандарту домагатися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене може бути програма?» [4, 55]. Уважаючи кожну особистість неповторною, педагог наголошував на тому, що необхідно враховувати творчий потенціал кожної людини й намагатися розвинути його, «ідучи вслід за якостями особистості, за її схильностями й здібностями, спрямувати цю особистість у найбільш потрібну для неї сторону...» [4, 56].

Ця думка набирає особливої актуальності в контексті розвитку творчої індивідуальності майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки. Адже без творчого підходу до підготовки майбутніх фахівців неможливо очікувати, що серед них з'явиться справжній професіонал, бо кожен народжується для того, щоб перетворювати об'єктивну реальність, розкрити й реалізувати природні творчі здібності, але ж молодій людині треба допомогти розвинути їх, реалізувати в житті та майбутній трудовій діяльності.

Російський журналістикознавець В. Олешко, називаючи журналістську творчість «одухотвореною дією», стверджує, що вона «піднімає особистість на якісно новий рівень», а суб'єкт творчості (творча особистість) є основним елементом творчого процесу [6, 16].

Формування індивідуальності майбутнього журналіста відбувається на тлі творчості, що є однією з обов'язкових ознак журналістського професіоналізму. Творчість є істинною сутністю людини, джерелом розвитку й прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості – запорука її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Для набуття студентами під час навчального процесу досвіду творчого пошуку, необхідно забезпечити їхню активну участь у колективному й індивідуальному процесі пошуку шляхів розв'язання проблеми. Ставлячи перед собою завдання, за словами А. С. Макаренка, індивід повинен обов'язково враховувати суспільну мету.

Для формування творчого досвіду необхідно створити педагогічні умови, що сприяють духовно-творчому розвитку особистості майбутнього журналіста, а саме: орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості; реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійної компетентності та готовності до професійно-творчої

діяльності майбутніх журналістів; цілеспрямована внутрішньовузівська підготовка викладачів до формування професійно-творчої компетентності студентів; створення спеціального педагогічно комфортного (максимально наближеного до професійного) журналістського середовища для постійного розвитку особистості; професійно-адаптивна спрямованість на готовність майбутнього журналіста до соціальної відповідальності; конструювання журналістських ситуацій, спрямованих на розвиток творчого мислення та комунікативних здібностей; цілеспрямоване використання засобів масової комунікації; участь студентів у роботі шкіл молодого журналіста (для майбутніх абітурієнтів), у теле- та радіопередачах на міських і обласних теле- й радіоканалах; активізація творчої активності студентів; включення студентів у «імпровізоване поле діяльності»; моделювання індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів; створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки; забезпечення тісного взаємозв'язку вищої школи з професійним журналістським середовищем і, що, на нашу думку, є особливо значущим у підготовці майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності – це забезпечення духовної взаємодії та творчої співпраці студентів і викладачів на засадах рівноправного конструктивного діалогу.

Висновки. Отже, гуманістичні ідеї А. С. Макаренка сьогодні є надзвичайно актуальними для розробки концепції розвитку особистості майбутнього журналіста й розкриття його творчого потенціалу в процесі професійної підготовки. Журналістика майбутнього, стаючи одночасно масовою та високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів. Оскільки творча індивідуальність постійно прагне до духовного саморозвитку й самовдосконалення у власній (у тому числі – професійній) діяльності, до перетворення інших у процесі творчої взаємодії, вона не лише відчуває потребу в новаторській діяльності, має здібності до новацій, але й певним чином впливає на хід подій суспільного життя. А сучасний журналіст – це не сторонній споглядач і не простий ретранслятор подій, він – активний літописець сучасності.

Таким чином, підвищення якості освіти в галузі журналістики, врахування досвіду й передових ідей видатних педагогів минулого та сучасності, вдосконалення системи психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості майбутнього журналіста є запорукою його успішної адаптації в професійному середовищі, відповідального виконання ним журналістських функцій і соціальних ролей, творчого саморозвитку й професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід Ю. Духовність: сутність, структура, функції : монографія / Ю. Білодід. – Житомир, 2003. – 191 с.

2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.

3. Дацюк С. Що таке духовність та навіщо вона потрібна? / С. Дацюк. — Українська правда. – 2009. – 16 червня.

4. Макаренко А. С. Колектив и воспитание личности / [сост. В. В. Кумарин]. – М., 1972. – 332 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.

6. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество. Учебное пособие для курсов «Основы журналистики» и «Основы творческой деятельности журналиста» — серия «Практическая журналистика» / В. Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

7. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.

8. Чиркин В. Е. Общечеловеческие ценности и Российское право / В. Е. Чиркин // Общественные науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 70–78.

РЕЗЮМЕ

М. Д. Дяченко. Формирование творческой личности будущего журналиста сквозь призму идей А. С. Макаренко: проекция на современность.

В статье обозначены научные подходы к пониманию понятия «творческая личность будущего журналиста» в контексте педагогических идей А. С. Макаренко; освещены философские, педагогические, психологические и журналистские взгляды на проблему подготовки будущих журналистов к профессиональной деятельности в современном социуме; определены педагогические условия, способствующие духовно-творческому развитию личности студента. Особое внимание уделено гуманистическим взглядам А. С. Макаренко относительно развития и воспитания, морально-духовного роста, социального и профессионального становления личности, которые проектируются на современный педагогический процесс, в частности – на журналистское образование.

Ключевые слова: *воспитание, журналист, индивидуальность, коллективное творчество, личность, профессиональное образование, творческое развитие.*

SUMMARY

M. Dyachenko. The formation of the creative personality of the future journalist through the prism of ideas A. S. Makarenko: the projection of the present day.

The article determines the scientific approaches to the understanding of the notion of «creative personality of the future journalist» in the context of A. S. Makarenko pedagogical ideas; philosophical, pedagogical, psychological and journalistic viewpoints on the problem of future journalists training to professional activity in the modern society are outlined; the pedagogical conditions, wich are promoted the spiritual and creative development of the student personality are revealed. Special attention is paid to A. S. Makarenko humanist views regarding the development and upbringing, moral and spiritual growth and social and professional formation of the personality, which are designed on modern pedagogical process, in particular on the journalistic education.

Key words: *education, journalist, individuality, collective creativity, creative development, personality, professional education.*

УДК 371.315.6:51

Т. Г. Іванюк
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВИСОКИХ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено порівняльне дослідження розвитку сучасної креативної освіти з педагогічними досягненнями А. С. Макаренка. Креативне навчання визначено як учіння, у процесі якого школяр, відчуваючи себе дослідником, максимально свідомо й самостійно опановує навчальний матеріал, формує себе як творчу особистість. Проведено аналогію дієвості використання елементів творчої спадщини для освіти сьогодення на основі прикладів застосування його педагогічних знахідок, фактів особистого життєвого досвіду. Окреслено власний погляд на розкриття ідей А. С. Макаренка для формування творчого учнівського колективу з високими моральними устоями.

Ключові слова: *креативність, творча особистість, творче мислення, інтелект, інновації, методи педагогічної взаємодії, педагогічна майстерність.*

Постановка проблеми. У XVI столітті Ян Амос Коменський писав: «Керівною основою нашої дидактики нехай буде: дослідження й відкриття методу, при якому вчителі б менше вчили, учні більше б учились; у школах було би менше шуму, одурманення, марної праці, а більше дозвілля, радощів і серйозного успіху, і в християнській державі було би менше крику, сум'яття, розбрату, а більше світла, порядку, миру та спокою». Пророчі слова не втрачають своєї актуальності й сьогодні.

Минають століття, змінюються покоління, форми державного устрою, зазнає змін система освіти, але головна проблема школи як навчити, як сформувати успішну, конкурентоспроможну особистість із високими моральними устоями є нагальною у часі. Стверджують, що історію творять люди. Проте не можливий прогресивний розвиток суспільства без ідейних лідерів, без натхненних полум'яних бійців.

Сьогодні, відзначаючи 125-річницю з дня народження Антона Семеновича, ми розуміємо зміст слів, написаних М. Горьким, про світове значення досвіду великого педагога: «…Удивительный вы человечище, и как раз из таких, в каких Русь нуждается». Зараз, коли вирішуються основні завдання підвищення якості сучасної освіти, впроваджуються нові Державні освітні стандарти, ідеї А. С. Макаренка набувають особливої актуальності. Здебільшого, творчу спадщину великого вчителя вбачають у розробці концепцій виховної діяльності педагога, проте підтвердження значимості його помислів і переконань для реалізації основної мети освітнього процесу знаходимо в практичній діяльності звичайного

шкільного учителя. Школі належить особлива місія. Вона один із головних генераторів енергії людського фактора [2, 5].

Виклад основного матеріалу. Враження дитинства залишаються в людини на все життя. Тому дитинство має бути якнайбільш насичене чистотою людських взаємин і високої моральності, серйозним ставленням до навчання й посильної праці в юнацтві – творчою працею, духовним життям. Це стосується без винятку всіх дітей [3, 298]. «Мій світ був незмірно багатший і яскравіший. Тут були справжні творці людської культури: робітники, вчителі, лікарі, інженери, студенти. Тут були індивідуальності, переконання, прагнення, суперечки, тут була боротьба. Приятелі мого батька, такі самі, як він, старі «майстрові», були розумніші, дотепніші й людяніші від аристократів. Кум моєї сім'ї, маляр Худяков, … говорив: – А ти спитав, чи захочу я їх компанії? …без князів можна жити, а без нас, малярів? Некрашене життя!» [1, 28–29]. Глибоке розуміння слів простого робітника не залишало байдужою свідомість ще юного Антона Семеновича. Він завжди умів у простих речах знаходити величне, що притаманне лише талановитій творчій особистості. У сучасній педагогіці такий дар називають креативністю. А. С. Макаренко перебував у постійному пошуку засобів і форм виховання особистості, його не могли задовольнити один раз знайдені методи. Він створював новий педагогічний стиль, готував вихованців до творчого трудового життя, організовував нові людські взаємини, дбав про те, щоб його учні задумувалися над суспільними явищами, правильно розуміли те, що їх оточує, навчались описувати те, що спостерігали, робити висновки. Своєю працею, вмілим навчанням дітей народу А. С. Макаренко домагався того, що переважна більшість із них росли грамотними, мислячими, активними [3, 15].

Як же впровадити це в життя? Нова школа мала вийти з чотирьох стін будинку й увійти в життя, з'єднатися з ним. В основу навчання покладалося дослідження природи й людської праці, що охоплює всі сторони життя людини. Це дослідження має бути не словесним, а дієвим, активним… Вважалося, що тільки таке навчання закріпить у психіці учня все те, що він учив, справді розвине його інтелект і пам'ять і разом з тим введе учня в механізм суспільного життя, допомагаючи йому знайти там своє місце [3, 36]. Саме тому, основні положення теорії виховання педагога склали методологічну основу креативної дидактичної системи.

Під креативним навчанням розуміють учіння, у процесі якого школяр, відчуваючи себе дослідником, максимально свідомо й самостійно опановує навчальний матеріал, формує себе як творчу особистість.

Творча особистість – це головна мета креативної системи навчання, що визначає модель становлення творчої особистості як піраміду, в основі якої –

гуманна людина з усією сукупністю творчих задатків, здібностей, мотивів. Вершина піраміди – «дослідник-філософ», а «дослідник-громадянин», «дослідник-винахідник», «дослідник-експериментатор», «дослідник-теоретик» – проміжні щаблі [8, 20]. Креативна освіта передбачає творчість учнів у навчанні завдяки особистому їх залученню до активного дослідження. Саме його результати можуть бути відкриттям для учня тих знань, які для нього особисто є новими. У креативному дидактичному процесі беруть до уваги пріоритетність творчого розвитку учнів та використання змісту освіти як матеріалу для дослідження. Учень своїми зусиллями, долаючи різні труднощі, досліджує природу, суспільство, людину й здобуває нові знання (Дж. Дьюї, Г. Ващенко). У креативній дидактичній системі учень як суб'єкт творчості – це дослідник, а навчальний матеріал – об'єкт дослідження та головний засіб формування творчої особистості [7, 40].

Спікер і міжнародний радник із питань розвитку творчого мислення, систем освіти й інновацій у державних і суспільних організаціях Сер Кен Робінсон цікаво та надзвичайно переконливо доводить, що система освіти має виховувати, а не вбивати креативність та творчі здібності. Широкого резонансу у світі набула його доповідь «Наше майбутнє: креативність, культура і освіта», підготовлена ще у 1998 році. Система освіти, яку зараз настійливо прагнуть реформувати в усіх індустріальних країнах, була започаткована ще в кінці 18 – в 19 столітті, з метою задоволення потреб тієї індустріальної епохи, коли ручна праця складала 80%, а розумова лише 20%. Епоха минула. Якщо в 60-х роках минулого століття на виробництві працювало близько 30% людей зайнятих у економіці, то на сьогодні це число менше, ніж 12%. І цей показник має тенденцію до зниження.

У світі активно розвивається бізнес, поєднаний з інтелектом: різні форми мистецтва, розробка програмового забезпечення, розвиток науки й технологій. Тому ідеї оцінюються понад усе. Більшість країн розуміють, що їх майбутній економічний добробут залежить від потоку інновацій. Здатність творчо мислити стає більш важливою, ніж формальна освіта. Роботодавці потребують робітників творчих, гнучких, які легко пристосовуються до змін. Тобто, креативність набуває нового значення, це не розкіш, не привілеї заможніх, насамперед – це засіб виживання.

У свій час, виявивши, що практичні шляхи освітньої роботи не сприяють набуттю учнями систематичних знань, А. С. Макаренко діяв рішуче, про що згодом писав: «Ми відмовилися від постійної програми, від навчальних планів, поділу на предмети, розклади, від підручників, задачників. Відмовились ми і від найважливішого нещастя нашої школи – від вимірювання праці вчителя годинами й хвилинами… Але ми не відмовилися

від дисципліни, від строгого порядку в роботі, від поваги до книжки, а найголовніше, – ми не відмовилися від постійної напруженої уваги до того, що ми робимо, і від того, що чекає нас попереду» [2, 52]. Чітко слідуючи меті («програмі людської особистості»), А. С. Макаренко оцінював значення навчання основам наук не тільки з точки зору перспектив вихованців у плані їх майбутньої професійної діяльності. Опановуючи основи наук, вихованці не лише одержують знання про природу й суспільство, але й розвивають і вдосконалюють своє мислення, мову, навички розумової діяльності, тобто набувають скарби усієї матеріальної та духовної культури, виховують у собі низку цінних і необхідних якостей характеру й поведінки. Саме ці, за словами Антона Семеновича, «паралельні результати» не менш важливі для педагога, ніж безпосередні результати навчання – певна сума знань, якими оволодів учень. Актуальність цих тверджень для сьогодення доведенню не підлягає. Матеріальні блага, розвиток та інформатизація суспільства, крім позитивних змін, дали поштовх негативним тенденціям в освіті, таким як відсутність у більшості школярів мотивації до навчання, зниження успішності, як наслідок – якості знань, нехтування моральними принципами, зневага до фізичної праці. Але, найкращі людські якості – силу волі, стійкий характер, творчість думки – можна, за словами А. С. Макаренка, виховати саме у праці, колективному вихованні. Учитель уважав, що природна схильність дітей до гри повинна, ускладнюючись, переходити в працю. Важливий не лише зміст, важливий і характер дитячої праці, її стимули й мотиви. Досвід Антона Семеновича переконує в тому, що обов’язки дітей, не залежно від їх складності, можна перетворити на джерело й умову дитячої радості, на стимул їх життєдіяльності. У цьому суть справжньої майстерності педагогів. Саме А. С. Макаренко найбільш ефективно використовував основні методи педагогічної взаємодії: метод вимоги, метод дитячої радості, метод завтрашньої радості («система перспективних ліній»), метод суспільної думки, методика безпосереднього впливу вчителя, метод покарання. Безпосередній вплив учителя, на думку А. С. Макаренка, здійснюється за двома напрямами: по-перше – спеціальний вплив, основу якого складає педагогічна майстерність, по-друге – особистий приклад. Теперішні освітні проблеми вимагають звернення до наслідування досвіду майстра педагогічної ниви, використання його напрацювань у практичній діяльності. «Життя формує», – стверджував Й. Песталоцці. Проте, ми не можемо сидіти й очікувати, коли життя саме, стихійно дасть нам готовий виховний продукт, підготовлених до життя людей. Направляти розвиток і керувати ним – завдання вихователя [4, 14]. За такої умови вихованець відкриє перед собою радісну перспективу: цінність людської особистості. Мрійливість, уява,

фантазія закладені в кожній дитині. Виховуючи в дітях мрійливість, ми повинні, звичайно, розвивати тільки ті їх мрії, які пробуджують творчу діяльність. Поєднуючи романтичність праці з її необхідністю, мрійливий порив з обов'язком, ми виховуємо справжніх реалістів, спроможних перетворити найсміливішу мрію на прекрасну дійсність. Пригадуються слова А. де Сент-Екзюпері: «Якщо хочеш, щоб люди збудували корабель, не наказуй їм іти до лісу та заготовляти деревину. Зроби так, щоб вони полюбили море». Виховати людину, – говорив А. С. Макаренко, – означає виховати в неї перспективні шляхи, вздовж яких розташовується її завтрашня радість – істинний стимул у житті людини. Саме таке прагнення майбутнього стимулює людину з радістю йти на будь-які труднощі, аби лиш завоювати нові все більш високі вершини.

Щоб прийняти історичний виклик XXI століття освіта повинна мати випереджальний характер, тобто бути націленою в майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій вихованців, формування в них нових способів мислення й діяльності. Як зазначав провідний спеціаліст ЮНЕСКО Раджа Рой Сингх, «у процесі навчання ми вчились у минулого, намагаючись відтворити й відновити його: настав час учитись у майбутнього, випереджаючи його…» Сучасна система освіти повинна бути побудована таким чином, щоб учні мали змогу через активне спілкування розвивати в себе навички мислення та аналізу, вміння порівнювати різні точки зору, різні позиції, формулювати й аргументувати власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, закономірностей науки, на власне спостереження, свій та чужий досвід. Підтвердження правильності таких підходів до вирішення нагальних проблем освіти ми знову ж таки знаходимо в практичній діяльності А. С. Макаренка. «Людина не може жити на світі, – говорить А. Макаренко, – якщо попереду в неї не має нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість» [5, 132]. У кожному колективі, навіть не надто організованому, діти живуть не лише сьогоднішнім, вони завжди прагнуть чогось нового, цікавого. Кожна дитина певною мірою думає про своє майбутнє. Визначити інтереси школярів, спланувати їх діяльність із перспективою на майбутнє – ось головні завдання сучасного педагога. Важливий не лише зміст, важливі й характер дитячої діяльності, її стимули та мотиви. А. С. Макаренко називав такий метод педагогічної взаємодії «системою перспективних ліній». Значення цього методу полягає в тому, що він стимулює діяльність дітей більш віддаленою метою й завдяки цьому виховує в них цілеспрямованість, відповідальність, уміння боротися з труднощами, долати перешкоди. Система перспективних ліній – це метод розвитку колективу, і тому,

зароджуючись з потреб життя колективу, перспективи в той же час повинні дещо випереджати його сьогоднішній рівень, підіймати його на нову ступінь. Сучасні діючі навчальні програми також передбачають реалізацію діяльнісного підходу до навчання як одну з головних умов забезпечення ефективності освіти. Проте, для правильного керівництва життям виховного колективу потрібно учнівську діяльність регулювати та контролювати [5, 137]. Велику увагу приділяв А. С. Макаренко моральності вчителя. Не тільки майстерність, але й особистісні якості, характер педагога забезпечують мудре керівництво дитячим життям. Педагог повинен виявляти глибоку увагу, повагу, турботу, любов до кожної дитини; бачити в ній індивідуальність; забезпечувати умови для виховання дитини як особистості.

Висновки. У свій час В. О. Сухомлинський, збагативши вчення великого педагога цінними знахідками, писав: «Все живе і творче, що є в нашій школі, – це дітище А. С. Макаренка». Його педагогічна система ввібрала в себе з найбільшою повнотою та виразністю все найкраще, що було у всенародній творчості [6, 287]. Наслідуючи приклад талановитого педагога, застосовуючи на практиці його настанови тисячі вчителів досягають значних успіхів у роботі. У роки життя Антона Семеновича ще не вживалися слова «креативність», «інновації», «компетенції», проте його віра в педагогічні знання, педагогічне мистецтво, педагогічний досвід, упевненість у тому, що саме школа може виховати людину майбутнього, сформувати її як творчу особистість з високими моральними устоями, людину, яка прагне до самовдосконалення та успішної самореалізації знайшли підтвердження в його власній педагогічній діяльності. Він був справжнім інноватором освітніх процесів, глибоко розумів освітні проблеми й умів креативно їх вирішувати, думав про людей, про справжнє опанування ними культури, про їхню працю й зростання [3, 20]. Саме тому, дієвість його педагогічних методів не втрачає своєї актуальності й сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довгань М. Креативна педагогічна освіта як визначальна детермінанта розвитку творчої особистості / М. Довгань // Вісник Львівського Університету. – Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 38–45.

2. Журнал «Новими стежками» // Полтава, 1923. – № 2 (6–7). – С. 52.

3. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко / И. Ф. Козлов. – Москва : «Просвещение», 1987.

4. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – I–IV том.

5. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко // Пед. сочинения в 8 т. – Москва : «Педагогика». – 1985. – V том.

6. Ніжинський М. П. Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка / М. П. Ніжинський. – Київ : «Радянська школа», 1967.

7. Павлова М. П. Педагогическая система А. С. Макаренко и современность / М. П. Павлова. – Москва : «Высшая школа», 1980.

8. Сологуб А. Технологія креативного навчання / А. Сологуб // Завуч. – 2005. – № 28. – С. 19–24.

РЕЗЮМЕ

Т. Г. Иванюк. Актуальность педагогических идей А. С. Макаренко для формирования высоких общечеловеческих ценностей в контексте креативного образования.

В статье представлено сравнительное исследование развития современной креативной системы образования с педагогическими достижениями А. С. Макаренко. Креативное обучение определено как учение, в процессе которого школьник, чувствуя себя исследователем, максимально сознательно и самостоятельно осваивает учебный материал, формирует себя как творческую личность. Проведена аналогия действенности внедрения элементов творческого наследия для современного образования на основе примеров использования его педагогических открытий, фактов личного жизненного опыта. Подчеркнуто собственное мнение на раскрытие идей А. С. Макаренко с целью формирования ученического коллектива с высокими моральными ценностями.

Ключевые слова: *креативность, творческая личность, творческое мышление, интеллект, инновации, методы педагогического взаимодействия, педагогическое мастерство.*

SUMMARY

T. Ivaniuk. Actuality of A. S. Makarenko's pedagogical ideas for formation of high human values in the context of creative education.

Comparative study of modern creative education development and pedagogical achievements of A. S. Makarenko is given in the article. Creative learning is defined as learning, during which the student as a researcher, possesses educational material consciously and independently, forms their own creative personality. The analogy of efficient usage of elements from his creative heritage in nowadays education is provided by means of examples of his pedagogical techniques and facts of his life experience. The author's point of view on A. S. Makarenko's ideas for formation creative students groups with high morality is depicted.

Key words: *creativity, creative personality, creative thinking, intellect, innovations, methods of pedagogical interaction, pedagogical talent.*

УДК 159.947.23:371

О. М. Кочерга
Прилуцький гуманітарно-педагогічний
коледж ім. І. Я. Франка

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розкрито сутність і зміст соціальної відповідальності особистості в теоретичній спадщині А. С. Макаренка. Педагог розуміє соціальну відповідальність як соціальну якість, що ґрунтується на відносинах відповідальної залежності та характеризує певний вид міжособистісних взаємин і є головним чинником розвитку колективу або групи. Обґрунтовано актуальність проблеми формування соціальної відповідальності особистості на сучасному етапі розвитку освіти й українського суспільства, висвітлено головні підходи щодо формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя на засадах наукових досліджень А. С. Макаренка.

Ключові слова: *відповідальність, соціальна відповідальність, виховання відповідальності, педагогічна діяльність, взаємини у педагогічному колективі.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації освіти, яка здійснюється на нових законодавчих і методологічних засадах, особливої уваги потребує професійна підготовка вчителя як кваліфікованого фахівця, компетентного, відповідального, конкурентоздатного на ринку праці. Це

повинен бути вчитель нового типу, який гармонійно поєднує ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної культури й відповідальності.

Проте розв'язання цієї проблеми ускладнюється тим, що наприкінці минулого століття почала виявлятися тенденція зниження рівня освіченості абітурієнтів, які обирають професію вчителя. Педагогічна діяльність вийшла з переліку престижних, коли перехід українського суспільства до ринкових відносин спричинив прірву між доходами тих, хто працює в умовах ринкової економіки, та тих, хто має обмежену державним бюджетом заробітну плату, яка нездатна забезпечити відповідні умови для життя та професійного удосконалення педагога. У Державній програмі «Вчитель», прийнятій до реалізації у 2000-му році, наголошується на тому, що існує невідповідність між суспільною роллю й соціальним статусом педагога, що професія вчителя втрачає престиж [1]. Минуло більше десятиліття, але ситуація не змінилася на краще.

Сьогодні викладач педагогічного коледжу працює зі студентами, значна частина яких не усвідомлює свого професійного вибору, не мотивована до навчання та оволодіння уміннями й навичками, необхідними в майбутньому для виконання на високому рівні своїх професійних функцій. Саме тому особливого вирішення потребує проблема формування відповідальності особистості й за власний професійний вибір, і за професійне становлення як в умовах педагогічного навчального закладу, так і в процесі самостійної діяльності з професійного удосконалення.

Актуальність досліджуваної проблеми, необхідність і доцільність її вирішення зумовлені певними суперечностями, головними серед яких є:

- між вимогами суспільства до особистості вчителя, серед яких важливе місце посідає відповідальність за формування й розвиток особистості школяра, його підготовку до життя в суспільстві, з одного боку, та недостатнім рівнем прояву сучасними педагогами відповідальної поведінки, відповідального ставлення у професійній діяльності, з іншого;

- між підвищеними вимогами щодо формування конкурентоспроможного фахівця в педагогічній галузі та переважанням репродуктивних форм і методів здійснення їх професійної підготовки, що не сприяє формуванню соціально відповідального вчителя;

- між потребою освітньої практики в науково обґрунтованій системі формування соціальної відповідальності в майбутніх учителів початкової школи, з одного боку, та недостатнім рівнем теоретичного й практичного забезпечення щодо формування в майбутніх учителів відповідального ставлення, з іншого.

Аналіз останніх досліджень. У низці досліджень із питань підготовки педагогів, їх професійної майстерності проаналізовано окремі аспекти проблеми формування відповідальності (Ю. П. Азаров, Л. О. Архангельський, І. А. Зязюн, В. І. Писаренко, Л. І. Рувинський). Проблемі формування відповідальності в майбутніх учителів присвятили свої праці Г. П. Васянович, Т. Г. Іваненко, Л. Ф. Пашко, М. І. Сметанський, О. О. Юринець. У своїх дослідженнях науковці доводять важливість формування відповідальності як важливої професійної якості вчителя.

Питання відповідальності вчителя, його ставлення до виконання свого обов'язку завжди були предметом уваги представників соціальної та педагогічної думки. Ця проблема привертала до себе увагу як у світовій (А. Дістервег, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Й. Г. Песталоцці, П. П. Блонський, П. Ф. Каптєрєв, Л. М. Толстой, С. Т. Шацький), так і у вітчизняній (Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.) педагогічній теорії та практиці.

Мета статті. Стаття присвячена аналізу проблеми формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя на засадах наукових досліджень А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Соціальна відповідальність розглядається нами як одна з провідних професійних і громадянських якостей сучасного вчителя. Методологічними основами педагогічного дослідження проблеми формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки слід уважати: детальний аналіз і характеристику соціальної відповідальності як філософської, соціологічної та психологічної проблеми; усвідомлення ролі та місця відповідальності в структурі особистості; визначення цілей і завдань формування соціальної відповідальності як важливої професійної якості педагога. На основі узагальнення підходів учених до визначення поняття «соціальна відповідальність» ми розглядаємо соціальну відповідальність учителя як інтегральну професійну якість особистості вчителя, що включає в себе усвідомлення суспільної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями й навичками педагогічної діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи.

Наше розуміння відповідальності як педагогічної категорії розширюється завдяки творчій спадщині А. С. Макаренка. Зокрема, він одним із перших розкриває відповідальність як соціальну якість, яка ґрунтується на відносинах відповідальної залежності, що характеризує певний вид міжособистісних взаємин і є головним чинником розвитку

колективу або групи. Відповідальна залежність, згідно з поглядами А. С. Макаренка, виникає, формується й функціонує в різних видах педагогічної діяльності. Діяльність же вимагає персональної відповідальності. Разом із тим, персональна відповідальність педагога за виконувану роботу зливається з відповідальністю колективу та узгодженістю, гармонією відповідальних індивідів. Педагог уважав, що відповідальна людина не тільки усвідомлює завдання, які стоять перед колективом, а й добровільно, цілеспрямовано дотримується суспільних норм, пов'язує свою діяльність з інтересами й цілями колективу, бере активну участь у їх реалізації. І з метою здійснення цієї своєї ідеї − єдності колективної та індивідуальної відповідальності, зумовленої взаємною залежністю й спільністю цілей – А. С. Макаренко створює складну систему залежностей, систему повноважень і відповідальності.

А. С. Макаренко проголошував суспільну відповідальність, що спирається на взаємність індивіда й колективу, основою морального виховання. На його думку, відповідальність має кілька важливих аспектів і тому може належати до моральних цінностей, коли йдеться про виховання патріотизму, про почуття відповідальності за сучасне й майбутнє держави, про відданість обраній соціально-політичній ідеї тощо. Він активно закликав до виховання почуття відповідальності, емоційного переживання цієї відповідальності особистістю. Найбільш цінною він уважав таку відповідальність, яка спрямована в майбутнє, тобто відповідальність перспективну. Також А. С. Макаренко вперше у вітчизняній педагогіці зробив спробу розгляду всіх ланок соціальної відповідальності особистості. При цьому вчений трактував відповідальність як головну якість особистості.

Доречно зазначити, що вся теорія формування відповідальності в А. С. Макаренка ґрунтується на вихованні особистості в колективі й через колектив [2, 383–384]. На думку педагога-класика, відповідальність у колективі формується на основі чіткого фіксування обов'язків, залучення кожного вихованця до виконання та управління різноманітними видами діяльності. Оскільки відповідальність розвивається як якість особистості лише на основі багаторазового повторення, закріплення й перетворення на потребу, то виникає необхідність у постійному контролі за виконанням обов'язків, які при цьому покладав на індивіда колектив. До засобів виховання відповідальності вчений відносив особистий приклад, систему заохочень і покарань тощо, тобто ті механізми формування вище означеної стрижневої якості, які він реалізовував у власному досвіді.

Базуючись на педагогічних поглядах А. С. Макаренка про те, що відповідальність особистості формується лише за певних умов, головними

серед яких є: спеціально організована та керована мудрим педагогом-наставником діяльність, у якій особистість проявляє власну активність; вплив дієвого колективу, в якому чітко розподілені функції та обов'язки між усіма його членами; зразковий приклад відповідального ставлення до виконання обов'язків вихователя дитячого колективу, його авторитет, ми прийшли до висновку, що процес формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя повинен бути спеціально організованим.

Соціальна відповідальність майбутнього вчителя формується в процесі його професійного навчання й охоплює такі виділені нами логічні етапи: інформаційний (когнітивний), метою якого є ознайомлення студентів з особливостями педагогічної професії, формування уявлення про предмет та інстанцію відповідальності вчителя; ціннісно-орієнтаційний, головними завданнями якого є розвиток позитивних мотивів (особливо суспільнозначимих), гуманістичних цінностей і норм; етап перетворення (зміни на особистісному й операціонально-процесуальному рівнях у процесі професійного самоудосконалення). Поетапність процесу узгоджується з єдністю та цілісністю людської природи: «біо-соціо-дух» і відображає логіку й поступальність розвитку: «від знання й уявлення про соціальну відповідальність вчителя до соціально-педагогічних цінностей і до відповідальної поведінки». Етапи не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежовувати єдиний процес, визначати його єднальні ланки: звідки починається освіта й продовжуються переконання, а де останні переходять у дієво-вольову сферу. Однак кожен етап потребує відповідного змістового, організаційно-педагогічного наповнення.

Із метою збагачення когнітивного компонента соціальної відповідальності студентів особлива увага зверталася на змістову й операційну структури в ході викладання предметів психолого-педагогічного циклу. У ході формувального експерименту під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу нами використовувалися нетрадиційні підходи до проведення практичних і семінарських занять. Їх призначення полягало в тому, щоб поглибити інтерес студентів до педагогічної діяльності, активізувати їх самостійність, творчу ініціативу, виробити професійні вміння й навички, необхідні вчителю. Важливого значення у формуванні соціальної відповідальності студентів відводили методу проектів. Застосовуючи метод проектів у навчанні студентів, ми дотримувалися таких вимог: наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає професійній підготовці та життєвим потребам студентів; дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми; структурування діяльності студентів відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення

студентами навчальної проблеми; пошук шляхів вирішення проблеми; експертиза й апробація версій; конструювання підсумкового проекту (чи його варіантів); захист, корекція й упровадження результатів проектної діяльності; самодіяльний характер творчої активності студентів; практичне або теоретичне (прикладне) значення результату діяльності до застосування (впровадження); педагогічна цінність діяльності (студенти здобувають знання, розвивають особистісні якості, обґрунтовують необхідні способи мислення та дії).

Упровадження методу проектів у навчальний процес студентів здійснювався за чітким алгоритмом, ураховуючи послідовність таких чотирьох етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного й підсумкового.

Підготовчий етап проекту включав формулювання теми, систематизацію та виділення головної інформації. На даному етапі студенти обговорювали завдання, виявляли проблеми, висували пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляли ролі та визначали джерела інформації. Завершення підготовчого етапу передбачало обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети й визначення кінцевого продукту проекту.

На виконавчому етапі студенти включалися до виконання проекту, а саме: обговорювали етапи презентації результатів, обирали оптимальний шлях до реалізації проекту, працювали з інформацією, проводили дослідження, синтезували й аналізували ідеї, оформляли проект. На цьому етапі студенти набували та удосконалювали вміння викладати одержану інформацію в графіках, схемах і таблицях. Крім того, виконавчий етап передбачав поточні усні звіти студентів про план виконання проекту й заповнення ними звітних форм.

Презентаційний етап передбачав підготовку студентів до виступу. У процесі цієї підготовки здійснювалось остаточне оформлення проектів (створення мультимедійних презентацій у програмі Power Point, відео в цифровому варіанті тощо), після чого відбувалася власне презентація проектів.

Головною метою підсумкового етапу був аналіз та оцінювання проектів. Студенти обговорювали результати проектної діяльності в малій групі й давали оцінку проекту в цілому, а також оцінювали роботу кожного студента. На даному етапі передбачалося написання письмових звітів із проектної роботи. Викладач аналізував одержану інформацію та використовував її для загального оцінювання роботи студентів.

Особливий інтерес проявили студенти, працюючи над такими проектами, як: «Педагоги Чернігівщини», «Відомі люди нашого краю»,

«Відроджуємо забуті імена», «Скарби народної педагогіки», «Формування позитивної мотивації молодших школярів», «Педагогіка гуманізму – педагогіка сучасності», «Великий Добротворець», «Сім стежок Григорія Сковороди» та ін.

Спостереження за роботою студентів на всіх етапах проектної діяльності, аналіз результатів, спілкування зі студентами дозволило зробити висновок: метод проектів сприяє формуванню у студентів пошуково-дослідницьких, технологічних та інформаційних компетентностей, розвитку творчості, інтелектуальної активності, виробленню навичок використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у проведенні навчальних занять, навичок роботи в групі. Усе це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку засвоєння навчальної інформації стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Крім того, метод проектів пов’язує навчальну й позанавчальну діяльність, розвиває такі якісні характеристики особистості, як потребу в самоосвіті та вміння взаємодіяти.

Особливе значення проектного методу полягало в тому, що він сприяв активному включенню студентів у навчальну діяльність, у якій кожний студент приймає власну відповідальність за особистісне просування в навчанні, він поряд із викладачем виступає рівноправним суб’єктом навчання. Така діяльність передбачала доречний розподіл функцій і ролей між її учасниками, прийняття кожним студентом певних обов’язків, самостійне планування своїх дій та дій товаришів, самостійний пошук інформації, обмін думками, вибір прийомів звітності за власну роботу, самоаналіз і самокорекцію, взаємоконтроль і взаємооцінку тощо, що потребувало відповідального ставлення кожного студента і групи в цілому. Метод проектів не ізолював студентів один від одного, а навпаки сприяв вихованню гуманних взаємин між ними, встановленню стосунків відповідальної залежності, побудованих на принципах взаємодопомоги й співробітництва.

У процесі навчальної діяльності з використанням методу проектів студенти демонстрували високі результати засвоєння знань, формування вмінь, передусім тому, що слабкі студенти виконують за обсягом будь-яких завдань на 20–30% більше, ніж під час традиційних методів.

Згадані вище методи й форми застосовувалися в певній системі з урахуванням структури й етапів процесу формування соціальної відповідальності студентів. Ретельно продуманий, аргументований, чіткий виклад теоретичного матеріалу на аудиторних заняттях і система методичного забезпечення, яка включала практичні, пошукові й дослідницькі завдання з розв’язання системи педагогічних задач у

діяльності вчителя початкових класів, активізували інтерес до професійно-пізнавальної діяльності, стимулювали аналітико-рефлексивну діяльність студентів у процесі роботи з конкретними педагогічними явищами, проблемами, формували відповідальне ставлення до виконання навчально-виховних завдань.

Про успішність використання запропонованих у ході формувального етапу експерименту методів у процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу свідчать такі характеристики студентів: стійкий позитивний результат навчання; високий рівень пізнавальної самостійності й активності; стабільний інтерес до розв'язання педагогічних задач та інноваційних видів діяльності; мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного удосконалення; самостимулювання й самоорганізація; самостійне визначення в пошуку методологічних і теоретичних знань, необхідних для успішного вирішення педагогічних задач; пошук оригінальних методів і гнучкість у розв'язанні педагогічних задач; бажання довести почате до успішного кінця; інтерес до роботи в команді. Усе це в комплексі сприяло підвищенню рівнів сформованості соціальної відповідальності студентів, забезпечувало її динаміку.

Висновки. Таким чином, теоретико-практична діяльність видатного педагога А. С. Макаренка містить цінні напрацювання у вирішенні проблеми формування відповідальності особистості, які можуть бути успішно використані в сучасній педагогічній науці та практиці підготовки майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма «Вчитель» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sbzosch.ucoz.ru/load/derzhavna_programa_vchitel.

2. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1953. – Т. 1 – 425 с.

3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 308 с.

4. Ореховский А. И. Воспитание ответственности личности в коллективе / А. Ореховский, В. Поляков. – Барнаул, 1971. – 232 с.

5. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М. Сметанський. – Вінниця, 1993. – 91 с.

6. Сперанский В. И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования / В. И. Сперанский. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1987. – 152 с.

РЕЗЮМЕ

О. Н. Кочерга. Формирование социальной ответсвенности будущего учителя на идеях научных исследовний А. С. Макаренко.

В статье раскрыты сущность и содержание социальной ответственности личности в теоретическом наследии А. С. Макаренко. Педагог понимает социальную ответственность как социальное качество, основанное на отношениях ответственной зависимости, характеризует определенный вид межличностных отношений и является главным фактором развития коллектива или группы. Обоснована актуальность проблемы формирования социальной ответственности

личности на современном этапе развития образования и украинского общества, освещены главные подходы к формированию социальной ответственности будущего учителя на подходах научных исследований А. С. Макаренко.

Ключеввые слова: *ответственность, социальная ответственность, воспитание ответственности, педагогическая деятельность, взаимоотношения в педагогическом коллективе.*

SUMMARY

O. Kocherha. The formation of future teacher social responsibility on the principles of A. S. Makarenko scientific researches.

The article reveals the essence and contest of social responsibility of the person in the theoretical heritage of A. S. Makarenko. The teacher argues that social responsibility is a social quality which is based on a relationship of responsible dependence and characterizes a certain kind of interpersonal relationships and is a major factor in the development team or group. It is substantiated the topicality of the problem of forming of social responsibility of the person at the present stage of development of education and the Ukrainian society, it is clarified the main approaches to the formation of future teachers social responsibility on the principles of A. S. Makarenko researches.

Key words: *responsibility, social responsibility, upbringing of responsibility, educational activity, relationships in teaching staff.*

УДК 378.14.35.07

И. В. Моисейкина
Севастопольский национальный
технический университет

А. С. МАКАРЕНКО О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ КАК ЭФФЕКТИВНОМ МЕХАНИЗМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассмотрена одна из современных тенденций развития украинского образования: педагогическое проектирование. Его основоположником является выдающийся учёный А. С. Макаренко. Исследовано мнение А. С. Макаренко о важности педагогического проектирования. Дано определение термину «педагогическое проектирование». Представлены точки зрения о педагогическом проектировании различных ведущих учёных. Изучены основные объекты педагогической деятельности. Проведено исследование понятия педагогического действия. Автор рассматривает и даёт характеристику трём этапам развития педагогического проектирования: методологическому, технологическому и практико-ориентированному.

Ключевые слова: *педагогическое проектирование, А. С. Макаренко, профессионально-педагогическая подготовка, инновационные системы образования, педагогический сценарий, методы и технологии обучения.*

Постановка проблемы. Одним из важных направлений деятельности педагогических вузов является качественная профессионально-педагогическая подготовка студентов к работе в средней и высшей школе. Понимание этого факта приводит к повышению ответственности педагогических университетов, институтов и колледжей за реализацию нового, более широкого подхода к обучению и развитию студентов и требует особого внимания к уровню сформированности у них разнообразных профессиональных и личностных качеств на протяжении всех лет обучения в учебном заведении.

Современные педагогические проблемы зачастую разрешаются путем создания и внедрения в образовательный процесс инновационных систем, что требует тщательного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на сохранение физического и духовного здоровья подрастающего поколения. Важность полученных изменений выводит проблему проектирования на одно из первых мест в теории педагогики и практике образовательной деятельности.

Актуальность проблемы педагогического проектирования связана с формированием и практическим внедрением идеальных замыслов того, что может или должно быть. Предметом педагогического проектирования является создание условий, способов, механизмов, технологий для развития системы образования в целом, перехода ее из одного качественного состояния в другое. При этом разработка педагогического сценария учебного занятия и внедрение его в реальную педагогическую практику связана с процессом педагогического проектирования.

Анализ актуальных исследований. Основоположником теории и практики педагогического проектирования считается А. С. Макаренко. А. С. Макаренко обогатил педагогику ценными педагогическими идеями, методами и приемами.

На сегодня в теории и практике высшего педагогического образования накоплен значительный опыт, который охватывает многие стороны профессионально-педагогической подготовки студентов. В последние десятилетия в отечественной и зарубежной педагогике уделяется большое внимание проблемам высшей педагогической школы (А. Н. Алексюк, Е. П. Белозерцев, А. В. Глузман). Успешно исследуются вопросы истории и философии высшего педагогического образования (В. П. Андрущенко, Н. М. Демьяненко, И. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. С. Ладыжец, В. К. Майборода).

Особое внимание уделяется поискам путей совершенствования учебного процесса в высшей педагогической школе (А. Н. Верхола, В. И. Загвязинский, В. Е. Зябкин, В. А. Козаков), организационных форм, методов и технологий обучения студентов (Т. Ф. Акбашев, А. А. Вербицкий, В. К. Дьяченко, О. С. Падалка).

Различные аспекты проблемы педагогического проектирования исследовали Н. А. Алексеев, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, А. А. Лигоцкий, Е. С. Заир-Бек, В. М. Монахов и ученые дальнего зарубежья – Дж. К. Джонс, Я. Дитрих, Д. Диксон. В контексте исследования особый интерес составляют отечественные диссертационные работы следующих учёных (А. Н. Коберник,

И. И. Коновальчук, Е. Ю. Литвиновский, О. В. Безпалько), в которых рассматриваются вопросы проектирования учебного процесса.

Вместе с тем в указанных исследованиях недостаточно изучены все вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических высших учебных заведений. Поэтому **целью статьи** является более тщательное исследование проблемы педагогического проектирования с точки зрения его основоположника А. С. Макаренко.

Изложение основного материала. А. С. Макаренко воспитательный процесс рассматривал как особым образом организованное «педагогическое производство», при этом он был противником стихийности процесса воспитания, выдвигая идею разработки «педагогической техники», «техники создания нового человека». Создавая советскую воспитательную технику, А. С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику самоуправления», «технику наказания». Продуманность действий, их последовательность, направленность на воспитанника отличают его педагогическую систему. Он был убежденным сторонником проектирования в человеке всего лучшего, формирования сильной и богатой натуры. А. С. Макаренко настойчиво рекомендовал вузам перестроить работу так, чтобы выпускать «педагогов-техников», а не технически беспомощных воспитателей.

Термин «педагогическое проектирование» был введен в научный оборот отечественной педагогики А. С. Макаренко. «Педагогическое проектирование, – пишет он, – это необходимый начальный момент в организации воспитательного процесса. Как нельзя без проекта построить дом, так нельзя и воспитать определенных нужных людей, не имея представления о том, какими качествами они должны обладать. Только через проектирование можно включить воспитательные цели в организацию объективного процесса воспитания детей» [3, 68]. Имеется в виду проектирование человеческой личности с учетом не только общей цели воспитания, но и способностей конкретного воспитанника. Таким образом, А. С. Макаренко подходил к проблеме педагогического проектирования как к цели воспитания отдельной личности, а объектом системы воспитания выступал человек.

Педагогическое проектирование – это необходимый начальный момент в организации воспитательного процесса. Как нельзя без проекта построить дом, так нельзя воспитать определенных нужных людей, не имея представления о том, какими качествами они должны обладать. Только через проектирование можно включить воспитательные цели в организацию объективного процесса воспитания детей [3, 68].

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, воспитательный коллектив, деятельность воспитанников и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цели педагогической деятельности – явление динамическое. И логика их развития такова, что возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности в гармонии с самой собой и социумом.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности, но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Использование форм материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Основываясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия.

Анализ теории и практики педагогического проектирования позволяет условно выделить три этапа развития данного направления исследований. Первый этап связан с обоснованием понятия «педагогическое проектирование», которое было осуществлено в 70–80-е годы XX столетия (Г. П. Щедровицкий, В. В. Краевский, И. Я. Лернер). В этот период для разграничения видов педагогической деятельности стала применяться производственная и инженерная терминология. В педагогике начали использовать такие термины и понятия, как: конструктивно-техническая (регулятивная) функция педагогики, принципы конструирования содержания образования, проект педагогической деятельности, педагогическое проектирование, проектировочная деятельность учителя. Объектом проектирования в концепциях вышеуказанных ученых выступали идеальные средства: методы и формы педагогической деятельности, содержание образования.

В этот период И. Я. Лернер и В. В. Краевский отмечали, что педагогическое проектирование, являясь непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики, выделяется в особый вид педагогической деятельности, связанной с прогнозированием как основы принятий педагогических решений. При этом отмечалось, что в проектах обучения воплощаются результаты теоретических исследований, именно поэтому они – неотъемлемый и существенный момент обучения как социального явления [6, 250].

Таким образом, в 70–80-е годы XX века – первый период методологической разработки данной проблемы – педагогическое проектирование рассматривалось как «своеобразная форма осуществления и фиксации социального целеполагания, где проектирование встроено в систему педагогического производства. Оно представляло собой своеобразную и многоярусную сферу, в которой продукты деятельности, полученные на предыдущем уровне, передаются последующему и становятся либо средствами, либо регулятивными установками» [4, 4].

На втором этапе, в 90-е годы XX века, начинается технологическая разработка проблемы педагогического проектирования. В этот период проектировочная деятельность рассматривается в отрыве от уже сложившейся практики производства научно-педагогических знаний и претендует на собственное место в педагогике как практико-ориентированной науке. Так, Ю. В. Громыко и В. В. Давыдов высказали мысль о том, что в отечественной педагогике начинает формироваться научность «проектно-программного типа». Ее ядро «составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие системы практики образования. При этом обеспечивается научное описание и конструктивная разработка принципиально новых фрагментов и систем, появление которых собственно и отличает будущее от прошлого» [2, 70].

Эта мысль нашла свое продолжение в кандидатской диссертации А. И. Кузнецова, посвященной разработке образовательного проекта как источника развития педагогического знания. В ней отмечается, что «такой тип науки предполагает в качестве основного предмета проектные разработки новых типов образования, в качестве же ведущего метода – проектный подход к развитию педагогического знания» [5, 11–12].

Третий, современный, период развития исследуемой проблемы (2000-е годы) в отечественной педагогике характеризуется практико-ориентированным рассмотрением педагогического проектирования как

«важного этапа деятельности учителя, который стремится технологизировать учебный процесс по своему предмету. Технологизировать учебный процесс – это, прежде всего, построить проект будущего процесса, который гарантирует достижение конечного результата. Спроектировать – это построить упорядоченную систему технологических процедур учебного процесса, обязательное выполнение которых гарантирует достижение запланированного результата» [1, 30]. Именно такой подход к рассмотрению педагогического проектирования как элемента и функции педагогической деятельности, направленной на технологическое построение педагогического процесса и достижение значимого образовательного результата будет использоваться в нашем исследовании как методологическая основа построения опытно-экспериментальной методики обучения студентов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, краткий анализ результатов развития теории педагогического проектирования в истории отечественной педагогической науки позволяет условно выделить три этапа: методологический, технологический и практико-ориентированный. На этих этапах разрабатывались и обосновывались новые подходы к педагогическому проектированию, каждый из которых позволял по-новому рассматривать объекты проектирования, содержательные и процессуальные аспекты проектно-педагогической деятельности. В процессе развития проективной педагогики вносились коррективы в терминологический аппарат, происходило осмысление содержания, структуры и функций педагогического проектирования как значимого элемента целостной педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко Ю. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов // Методология педагогики : сборник статей. – М. : Педагогика, 1977. – Вып. 4. – С. 4–11.

2. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко / И. Ф. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 167 с.

3. Коршунова Н. Л. Проекты и прожекты в педагогике / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 3–9.

4. Кузнецов А. И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Кузнецов // Рост. гос. пед. ин-т. – Ростов-на-Дону, 1993. – 24 с.

5. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головко. – Рівне : Редакційне-видавничий центр «Теніс», 2003. – 200 с.

6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

І. В. Моїсейкіна. А. С. Макаренко про педагогічне проектування як ефективний механізм виховного процесу.

У статті розглянута одна з сучасних тенденцій розвитку української освіти: педагогічне проектування. Його засновником є видатний учений А. С. Макаренко. Досліджена думка А. С. Макаренка про важливість педагогічного проектування. Дано визначення терміну «педагогічне проектування». Представлені точки зору про педагогічне проектування різних провідних учених. Вивчені основні об'єкти педагогічної діяльності. Проведено дослідження поняття педагогічної дії. Автор розглядає і дає характеристику трьох етапів розвитку педагогічного проектування: методологічного, технологічного і практико-орієнтованого.

Ключові слова: *педагогічне проектування, А. С. Макаренко, професійно-педагогічна підготовка, інноваційні системи освіти, педагогічний сценарій, методи і технології навчання.*

SUMMARY

I. Moyiseikina. A. S. Makarenko about the pedagogical projecting as an effective mechanism of educational process.

In the article one of the modern trends of Ukrainian education is considered: pedagogical projecting. Its founder is a prominent scientist A. S. Makarenko. A. S. Makarenko's opinion about the pedagogical projecting importance is investigated. One gives the determination to the term «pedagogical projecting». The points of view about the pedagogical planning of different leading scientists are presented. The basic objects of pedagogical activity are studied. A study of concept a pedagogical action is undertaken. An author examines and gives description of three stages of development of the pedagogical projecting: methodological, technological and practice-oriented.

Key words: *pedagogical projecting, A. S. Makarenko, professional-pedagogical training, innovative educational systems, pedagogical scenario, methods and technologies of teaching.*

УДК 371.315.6:51

А. В. Овсяннікова
Уманський державний педагогічний
університет ім. П. Г. Тичини

ІДЕЇ А. МАКАРЕНКА В СУЧАСНИХ МОДЕЛЯХ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У даній статті розглянуто поняття студентського самоврядування, його основна мета, завдання й принципи. Проаналізовано студентське самоврядування на сучасному етапі розвитку освітнього процесу в контексті ідей А. Макаренка. Окреслено актуальні проблеми студентського самоврядування та можливі шляхи їх розв'язання. Висловлено думку про те, що активна, цілеспрямована молодь потребує дієвої підтримки вищого навчального закладу, адже саме університет повинен стати для студента одним із перших середовищ, в якому не просто дозволені форми творчої самореалізації, але й заохочується громадська ініціатива.

Ключові слова: *поняття студентського самоврядування, мета студентського самоврядування, завдання й принципи, громадська ініціатива.*

Постановка проблеми. Студентство виступало своєрідним показником політичного та соціально-економічного стану суспільства в усі часи. Студентське самоврядування зародилося ще з появою перших навчальних закладів у середньовічній Європі. Одним із провідних факторів

становлення громадянськості суспільства є розвиток студентського самоврядування. Дискусія про сферу компетенції, межі та механізми студентського самоврядування триває і досі.

Молодь є найменш консервативним за своїми ціннісними орієнтаціями соціальним прошарком населення, найбільш чутливо реагує на соціальні зміни, їй притаманне негативне ставлення до порушення демократичних норм, законів, моральних принципів. Опора на ініціативну, активну життєву позицію, ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних начал [7, 189].

Актуальність проблеми студентського самоврядування нині обумовлена насамперед тим, що не існує стандартної моделі самоврядування в закладах освіти, відповідно самоврядування як соціальна модель потребує детального вивчення саме як форма соціального виховання студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Ідею самоврядування досліджували і застосовували П. Ф. Каптерєв, А. Я. Герд, Н. В. Рука-Вишников, Ф. Ф. Резенер та ін. Теорію самоврядування розробляли: на початку ХХ ст. – С. Т. Шацький, А. У. Зеленко, Г. І. Розанов, у 20-ті рр. ХХ ст. – А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинський, Н. П. Шульман, пізніше – В. А. Караковський, О. С. Газман, Т. Є. Конникова, С. Є. Хозе, В. М. Коротов, М. І. Сметанський, Б. С. Набока та інші.

Мета статті полягає у виокремленні мети та завдань студентського самоврядування на сучасному етапі розвитку освітнього процесу в контексті ідей А. Макаренка, окреслити актуальні проблеми та можливі шляхи їх розв’язання. Антон Семенович ставив завдання виховання людини в колективі і через колектив. Саме діяльність загальних зборів (ради командирів) на основі самоврядування дозволила А. Макаренку в 1933 році забезпечити виховний процес із допомогою лише трьох вихователів на трьохсот вихованців. Як і у видатного педагога, сучасне самоврядування поділяється на структурні підрозділи і може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка…, а вищим органом студентського самоврядування є загальні збори студентів вищого навчального закладу (старостат), які за своїми функціями перегукуються із радою командирів у А. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі ст. 38 Закону України «Про Вищу освіту» органи студентського самоврядування сприяють гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок

майбутнього організатора, керівника. майбутнього спеціаліста в народному господарстві незалежної України.

Основна мета студентського самоврядування – сприяння сумлінному виконанню студентами своїх обов'язків з одночасним захистом їх законних прав та інтересів, формування гідного громадянина України на основі загальнолюдської моралі, національної культури та духовності українського народу.

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються Конституцією України, чинним законодавством, наказами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Статутом будь-якого навчального закладу, Статутом та Положенням про органи студентського самоврядування у навчальному закладі тощо.

Варто зазначити, що органи студентського самоврядування створюються та функціонують на принципах демократичності, гуманізму, гласності та рівноправності всіх їх членів.

Керуючись ст. 38 Закону України «Про Вищу освіту» основними завданнями органів студентського самоврядування є: забезпечення виконання студентами своїх обов'язків – як студентів, так і громадян своєї держави; забезпечення і захист прав та інтересів студентів; сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів; сприяння створенню необхідних умов для проживання і відпочинку студентів; створення різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжних організацій; сприяння проведенню серед студентів соціологічних досліджень; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у роботі керівних органів навчального закладу; участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами тощо.

Самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається президентом навчального закладу, деканатами, директорами інститутів, здійснюється студентами відповідно до мети і завдань, що стоять перед студентськими колективами. Студентське самоврядування здійснюється на рівні групи, відділення, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу. Залежно від контингенту, типу та специфіки навчального закладу, студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, іншого структурного підрозділу.

Сьогодні в Україні хоча і відбувається процес відновлення студентського самоврядування, проте однією із проблем самоорганізації

нашого студентства є пасивність. Так, відповідаючи на питання «Що Ви знаєте про діяльність студентського самоврядування у Вашому вузі?» студенти українських вузів відповідали, що їх діяльність позначена лише організацією культурно-масових закладів та волонтерськими заходами. Крім того, більшість опитуваних одноголосно зазначили, що органи студентського самоврядування практично не впливають на вирішення актуальних проблем студентського життя. На думку респондентів, студентське самоврядування формує якості лідера та розвиває громадянську активність, проте краще більше часу приділяти навчанню, ніж соціальній діяльності.

І. В. Василенко, досліджуючи виховання громадянськості студентів засобами самоврядування, визначила такі основні проблеми студентського самоврядування в сучасній Україні:

- невмотивованість активної участі студентства в діяльності ОСС пов'язана, насамперед, з невпевненістю студентів як у своїх можливостях, так і в спроможності ОСС вирішити конкретні проблеми і вплинути на процеси, що відбуваються у ВНЗ і суспільстві;

- учасники студентського самоврядування визнають сьогодні проблему законодавчого закріплення необхідних прав та повноважень органів студентського самоврядування;

- студентська громада, що долучається до активної роботи, відчуває нагальну потребу в навчанні й професійних тренінгах з інституціалізації органів студентського самоврядування, їхнього менеджменту, реалізації проектів, співпраці з партнерами [2, 116–144].

Для того, щоб заохотити студентів до активної участі в студентському самоврядуванні, доцільно було б звернутися до основоположника самоврядування як форми соціалізації вихованців А. С. Макаренка. Йому вперше на теренах радянської педагогіки вдалося розробити модель самоврядування і реалізувати її на практиці. Важливим принципом, яким він керувався, було те, що особистість розвивається цілісно, не можна спрямовувати виховання на формування якоїсь певної ознаки або розвивати певні здібності.

Безпрецедентно ефективною була система самоврядування в установах, очолюваних А. Макаренком – колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Дзержинського. Хоча варто зазначити, що офіційна радянська педагогіка того часу критикувала систему А. Макаренка.

Дослідник А. Ткаченко [5, 23], аналізуючи архівні джерела, цитує лист А. Макаренка завідувачу Головним управлінням соціального виховання Наркомосу УРСР, у якому завідувач колонії узагальнює ключові положення

своєї «педагогічної віри». Видатний педагог написав документ у липні 1928 року, залишаючи колонію імені М. Горького. У шести (із десяти) пунктів А. Макаренко в тій чи іншій мірі говорить про самоврядування.

В узагальненому вигляді це: а) організація первинних колективів вихованців за виробничим принципом (загони, а не шкільні групи); б) самоврядування ґрунтується не лише на виборності, але й на призначенні, що зумовлено серйозністю трудового процесу, в якому мають брати участь не лише виборні представники інтересів дітей, а й більш досвідчені колоністи – організатори; в) таке виборно-призначене самоврядування повинно бути не надбудовою над фактичним управлінням дорослих, а дієвим керівником колонії, яка діє за двома напрямами: як колективний орган і через уповноважених цього органу; г) виховання організаційних навичок у всіх колоністів через систему зведених для виконання певної роботи загонів з тимчасовими командирами, які мають змінюватися якомога частіше; д) відкрите визнання права колективу (як загальноколоністського, так і первинного) на примус та існування інституту покарань; е) дисципліна, пов’язана з повагою до вихованця і його роботи.

Ідея центрального органу самоврядування в колективі – рада командирів – це відкриття А. Макаренка, яким він заслужено пишався і цінував: «Рада командирів допомагала мені працювати протягом 16 років, і тепер я відчуваю вдячність, серйозну і вагому шану до цього органу, який поступово змінювався, але завжди залишався якимось лише одним тоном, одним обличчям, одним рухом» [4, с. 256].

Робота органів самоврядування тільки в тому випадку буде актуальною і важливою, вважав А. Макаренко, якщо все життя виховного закладу так побудоване, що завмирання діяльності того чи іншого органу одразу ж позначається на роботі установи і відчувається колективом як недолік. Для того, щоб органи самоврядування мали значення регулярно діючих інститутів, необхідно наступне [3, 273–274]:

- кожне рішення органів самоврядування обов’язково має бути виконано невідкладно і бездоганно;

- адміністрація установи в жодному разі не повинна підміняти органи самоврядування і самостійно вирішувати питання, які знаходяться в їх компетенції, навіть якщо рішення керівництва і виглядало б очевидно правильним і більш швидким;

- якщо адміністрація вважає за неможливе виконання помилкового рішення того чи іншого органу самоврядування, вона повинна апелювати до спільних органів, а не просто скасовувати рішення. Оскільки орган самоврядування один, він повинен залишатися в очах вихованців

верховним органом комуни, а якщо вихователі не зуміють впливати в цьому органі так, щоб постанови були корисні для нашої справи, то виправити це безсилля застосуванням формальних прав було б шкідливо;

- головним методом роботи адміністрації має бути вплив у самих органах самоврядування;

- робота в органах самоврядування не повинна віднімати у вихованців забагато часу, щоб вони не вважали тягарем свої обов'язки і не перетворювалися на «чиновників»;

- облік роботи всіх органів самоврядування має бути точно визначений, і всі їх рішення повинні записуватись.

Межі самоврядування в практиці А. Макаренка були дуже широкі: від виховання до господарсько-побутової частини. У «Звітній відомості про стан Полтавської трудової колонії імені М. Горького за 1923 р.» А. Макаренко пише: «Загальний розвиток виховної системи колонії відбувався за такого попереднього плану: від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоврядування. Протягом 1923 р. велика частина господарства та адміністративні турботи перейшли в руки вихованців. У серпні педагогічна рада знайшла можливим і саме завідування господарством передати вихованцям. З середини літа почала функціонувати рада командирів в якості вищого господарського органу. Великого значення набули засідання товариського суду, що остаточно отримав форму кафедри з теорії вчинків…» [3, 31].

А. Макаренко окреслює межі самоврядування, визначаючи головні функції ради командирів: «розподіл робіт між загонами, призначення командирів загонів, призначення інших посадових осіб (комірника, коменданта, городника, завгоспа та ін.), дозвіл відпусток, розподіл одягу, організаційні питання» [3, 51]. Екстраполюючи ці функції самоврядування в сучасні умови, слід було б питання розподілу академічних та соціальних стипендій віднести до компетенції студентського самоврядування.

Скептики ідеї самоврядування справедливо дорікають, що іноді у вищих навчальних закладах органи студентського самоврядування перетворюються на так звану «річ у собі», відриваючись від реальних потреб студентської громади і перетворюючись на «касту недоторканих». Досвід комуни імені Ф. Дзержинського, очолюваної А. Макаренком, показує, що «командири в загонах обиралися на 3–6 місяців: по-перше, в цей короткий термін вони відчувають себе уповноваженими колективу і не перетворюються на своєрідних посадових осіб, по-друге, через командні пости проходить значна кількість вихованців, по-третє, обов'язки командира, які потребують додаткових зусиль, не стають в цей термін обтяжливими для

вихованців» [3, 272]. Видатний педагог писав: «Очолює загін командир, якого обирають загальними зборами на 6 місяців. Командир загону має для комуни велике значення, особливо з того моменту, коли усунуті посади вихователів (1930 р.). Те, що командир загону обирається не загоном, а загальними зборами, робить його авторитетним не лише у своєму загоні, а і в інших. Острах, що командири в комуні будуть зловживати своєю владою, – безпідставний, тому що (за традицією колонії імені Горького) командир на наступне півріччя обраним бути не може» [3, 147].

Ідеї А. Макаренка щодо створення загонів, обрання командирів та проведення загальних зборів (ради командирів) наводять на роздуми стосовно сучасного інституту кураторів академічних груп у вищих навчальних закладах і можуть бути використані на рівні академічної групи. Куратор на початковому етапі створення колективу покликаний поповнити дефіцит необхідного рівня лідерства, який спостерігається в низці навчальних закладів, що мають обмежений контингент абітурієнтів.

Висновки. Отже, аналізуючи форму, структуру та повноваження студентського самоврядування в Україні, можна зробити висновок, що активність студентського самоврядування у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від вектору зміщення кількості повноважень та вирішального голосу у прийнятті остаточних рішень, адже довіра до студентів та повага до їх рішень значно сприяють розвитку студентської ініціативи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванькович У. Український досвід студентського самоврядування: тенденції, проблеми / У. Ванькович // Студентське самоврядування в Україні – К. : Молодіжна альтернатива, 2004. – С. 11–18.

2. Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади : дис. канд. пед. наук / І. В. Василенко. – Київ, 2009. – 229 с.

3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко // АПН СССР ; [редкол. М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик]. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 1. / [сост. и автор коммент.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов]. – 1983. – 368 с.

4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко // АПН СССР ; [редкол. М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик]. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 4. [сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов ; авт. Комент. : М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов]. – 1984. – 398 с.

5. Ткаченко А. В. Самоврядування у виховній практиці А. С. Макаренка: педагогічна необхідність чи гра в демократію / А. В. Ткаченко // Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування», 24–25 квітня 2009 р., м. Полтава / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової // Міністерство освіти і науки України, Полтавська міська рада, Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Колісніченка. – Полтава, 2009. – С. 22–26.

6. Троцько Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г. В. Троцко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. / АПН України. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 296–307.

7. Черезова І. О. Психологічні аспекти організації виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах / І. О. Черезова // Вісник Київського міжнародного університету. Сер. : Психологічні науки. – К. : КМУ, 2006. – Вип. 9. – С. 181–190.

РЕЗЮМЕ

А. В. Овсянникова. Идеи А. Макаренко в современных моделях студенческого самоуправления.

В данной статье рассматривается понятие студенческого самоуправления, основные принципы его организации, цель и задания. Проанализировано студенческое самоуправление на современном этапе развития образовательного процесса в контексте идей А. Макаренко. Раскрыты актуальные проблемы студенческого самоуправления и возможные способы их разрешения. Обосновано мнение о том, что активная, целеустремлённая молодежь нуждается в существенной поддержке высшего учебного заведения, ведь именно университет должен стать одной из первых сред, в которой не просто разрешены формы творческой самореализации, но и поощряется общественная инициатива.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, цель студенческого самоуправления, задания и принципы, общественная инициатива.*

SUMMARY

A. Ovsyannikova. A. Makarenko's ideas in modern models of students' self-government.

The notion of students' self-government, basic principles of it`s organization, the main aims and it's tasks are examined in this article. Students' self-government in a modern stage of educational process in the context of A. Makarenko's ideas are analyzed here. Actual problems of students' self-government and possible ways of their solutions are enlightened. A thought about active and purposeful young people who need efficient support of higher educational establishment, which should become for a student one of the first environment in which not only forms of creative self-realization are allowed, but initiative is encouraged, is expressed in this article.

Key words: *students' self-government, goal of students' self-government, tasks and principles, public initiative.*

УДК 378.147–057.875

І. І. Проценко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОГЛЯДИ А. С. МАКАРЕНКА НА ПЕДАГОГІЧНУ ТЕХНІКУ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано погляди видатного педагога А. С. Макаренка щодо педагогічної майстерності, зокрема, техніки ведення навчального діалогу сучасним вчителем гуманітарних дисциплін. Розглядається актуальна педагогічна проблема – формування культури діалогового спілкування як невід'ємна складова гуманістичних цінностей та орієнтацій майбутнього вчителя та місце цієї проблеми в концепціях та працях А. С. Макаренка. Значне місце приділено розумінню його ідей, які стали основною частиною педагогіки видатного педагога. З'ясовано сутність поняття «педагогічна техніка» та запропоновано шляхи впровадження цих ідей у педагогічну практику та підготовку майбутнього вчителя педагогічного університету.

Ключові слова: *педагогічна майстерність, культура діалогового спілкування, педагогічна техніка, Антон Семенович Макаренко, формування культури спілкування, педагогічна практика й підготовка майбутнього вчителя, педагогічний університет, видатний педагог.*

Постановка проблеми. Ефективність освітнього процесу неможлива без оволодіння мистецтвом педагогічної техніки, без майстерності вчителя

вести цікавий діалог, який проявляється у взаємодії з учнями при прийнятті навчальних і виховних задач та завдань.

Оволодіння педагогічною технікою ведення навчального діалогу відіграє важливу роль у становленні і формуванні професійного рівня викладача. Уміння правильно й виразно говорити, вести цікавий діалог, добре й адекватно володіти мімікою, жестами, поглядом виразити свої почуття та ставлення, управляти своїм станом, володіти голосом, вести діалог з колегами та студентами чи вихованцями (А. С. Макаренко) є складовими частинами педагогічної техніки, які є важливими для підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. 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].

У роботі видатного педагога «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» А. С. Макаренко повертається до ідеї про необхідність спеціальної підготовки майбутніх кадрів до технології виховної роботи за допомогою педагогічної техніки, зокрема культури діалогу зі студентами чи учнями: «Я вважаю, що наших педагогів у вузах, де вони навчаються, треба інакше виховувати. Для мене в моїй практиці … стали вирішальними такі дрібниці, як стояти, як сидіти, як підвестися з стільця з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись. Нас цього ніхто не навчав, а цього можна і треба начати, і в цьому є і повинна бути велика майстерність».

Ідеї А. С. Макаренка щодо необхідності формування у викладачів педагогічної майстерності ведення цікавого, актуального діалогу отримали практичне втілення в життя лише в кінці XIX століття.

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 актуальних поглядів видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка в галузі педагогічної майстерності ведення діалогового спілкування як невід'ємної складової гуманістичних ціннісних орієнтацій молоді та місце цієї проблеми в концепціях А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Одним із перших педагогів, кого зацікавила педагогічна техніка вчителя був А. С. Макаренко. Він давав поради педагогам займатися розробкою питань педагогічної майстерності:

«Теорія повинна розробити педагогічну техніку, вона повинна обернутися обличчям до практики. До мене приходить молодь, яка закінчила вищі навчальні заклади. Вони знають психологію, фізіологію, педагогіку, а впусти їх примирити двох неслухняних учнів, і вони не знають як їм вчинити, а як підійти до цих дітей» [2, 99]. Антон Семенович стверджував, що володіння основами педагогічної техніки – необхідна умова розвитку професійної майстерності вчителя. Невміння налагодити відносини з учнями чи студентами, невміння стримувати свої емоції, нецікавий діалог з ними, на думку педагога, призводить до неефективності педагогічної діяльності, безрезультатності професійних зусиль педагога. Антон Семенович зазначав у своїх роботах: «Студенти, які закінчили виші не знають: як потрібно вести діалог, як навчити дітей задавати запитання, не вміють сидіти, стояти. Ви говорили, що це неважливо. А я стверджую, що в педагогіці це найголовніше» [2, 138].

У сучасних умовах велика увага приділяється техніці мовлення вчителя. Мова – це один із головних інструментів у професійній педагогічній діяльності, від оволодіння яким залежить якість вирішення задач, яким буде діалог між викладачем (вчителем) та студентами (учнями) тощо.

Про значення техніки мовлення, постановки голосу у виховному процесі постійно згадував А. С. Макаренко в своїх педагогічних працях. Він зазначав, що жоден учитель чи викладач не може бути хорошим вихователем, не може працювати тому, що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з тим, кого навчає і не знає, в яких випадках як треба говорити» [1, 109].

Антон Семенович Макаренко одним із перших ввів поняття «педагогічна техніка», розглядаючи його як структурний компонент педагогічної майстерності та її основу. Він показав сутність педагогічної техніки, розробив її зміст. У першу чергу, на думку А. С. Макаренка, майстерність педагога проявляється зовнішньо: в управлінні собою, своїми почуттями, своїм обличчям, рухами, голосом: «Я став майстром тільки тоді, коли навчився і навчив дітей ставити запитання, коли навчився правильно і цікаво вести з дітьми навчальний діалог, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде і не відчує того, чого потрібно» [2, 242].

Особлива світла пам’ять у педагога залишилась про його викладача словесності Мефодія Васильовича Нестерова. Антон Семенович 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. А. С. Макаренко 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, в 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]. 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 [5].

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.

На думку А. С. Макаренка, 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 те, що говорять інші, розглядав це як важливий елемент мовної культури. Також в обов’язки учителів, батьків, вихователів Антон Семенович включав безкомпромісну й систематичну боротьбу проти лайливих слів [2].

А. С. Макаренко зазначав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя – це мовлення, пристосоване для розв’язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні.

Мовлення вчителя буває двох різновидів – монолог (монологічне мовлення) та діалог (діалогічне мовлення). Найпоширенішими формами монологічного навчання вчителя є розповідь, шкільна лекція, коментар, пояснення, розгорнуті оціночні судження. Діалогічне мовлення широко

представлено в різного роду бесідах з учнями, які будуються у формі запитань і відповідей.

Педагогічна техніка включає в себе артистизм ведення цікавого діалогу, умінь поставити серію пізнавальних запитань, уміння грати роль на сцені та відповідні навички. Великий педагог зазначав, що для нього в його практиці, як і, викладачів, такі вміння стали вирішальними: як стояти, сидіти, як підвищити голос у тій чи іншій ситуації, як подивитися тощо. Їх цьому ніхто не вчив, а цьому треба вчитися і навчати інших, у цьому є велика майстерність для педагогічної діяльності. Професійна техніка може розглядатися і як якість особистості. Професійна техніка як якість особистості – це ступінь розвитку навичок та вмінь зі знаряддям праці, зокрема цікаве ведення діалогу з суб'єктами навчання. Педагогічна техніка – це найважливіший елемент професійної майстерності, першооснова педагогічних професійно-творчих умінь майбутнього вчителя при вивченні гуманітарних дисциплін.

Великий педагог був упевненим, що необхідно вміти управляти собою й контролювати міміку, обличчя повинно виражати те, про що говорить викладач, вираз обличчя повинен бути веселим, мудрим, але не похмурим. «Не може бути гарним співрозмовником педагог, – писав А. С. Макаренко, – який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримувати свій настрій» [2, 156].

А. С. Макаренко писав, що ті, хто навчаються, «читають» обличчя педагога. Вони відгадують його ставлення, настрій, тому обличчя повинно не тільки виражати, але й приховувати почуття: не слід нести в аудиторію поганий настрій, потрібно показати на обличчі та у жестах те, що сприяє вирішенню пізнавально-творчих завдань чи проблемних ситуацій.

Не можна не погодитися з педагогом у тому, що вираз обличчя відповідає характеру мовлення, жестам, міміці, зацікавленості тощо. Жести, на думку А. С. Макаренка, повинні привертати увагу слухачів, мати змістовну інформацію, відповідати почуттям та думкам, які відчуває на даний момент викладач і студенти (учні). «Педагог повинен вести себе так, щоб кожний його рух виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче на даний момент».

Особливе місце у низці професійних умінь педагогічної техніки Антон Семенович надавав розвитку мовлення педагога. «Я впевнений, що цікава інформація, яку почує студент (учень) від свого педагога має велике значення. Тому в нас багато помилок у тому, що ми не вміємо вести цікавий діалог з дітьми, яких навчаємо…» [2, 142]. А. С. Макаренко наголошував на тому, що справжній педагог повинен говорити з аудиторією, вести актуальний діалог з нею, а не говорити за текстом підручника чи конспектом. Студенти (учні), коли слухають педагога, коли їм цікаво з ним, коли вони теж

втілюються у вирішення тієї чи іншої проблеми – саме тут народжується плідна діалогова взаємодія між суб'єктами навчання.

Одним із обов'язкових елементів техніки мовлення, важливим для майбутнього педагога, є дикція. У своїх роботах Антон Семенович наголошував на необхідності роботи над дикцією викладача, оскільки його мовлення – взірець для тих, хто навчається, без дикції неможлива професійна обстановка в аудиторії, увага студентів (учнів) буде направлена в інший бік, а не безпосередньо на пізнавально-творчу проблему, що розглядається на заняттях.

Техніка мовлення – це сукупність прийомів чіткої вимови, інтонації та ритміки голосу. Для педагога чіткість вимови – професійна необхідність, яка сприяє правильному сприйманню учнями мови педагога. Для досягнення виразності звучання слід майстерно користуватися паузами. Мова вчителя повинна приваблювати своєю природністю, розмовним мелодичним малюнком. У процесі вивчення спецкурсу «Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін» зроблено висновок, що біля 50% студентів мають суттєві недоліки в техніці мовлення, які спостерігалися на семінарах, практичних та лекційних заняттях. Основним недоліком у володінні голосом є монотонність, безжиттєвість мовлення, відсутність навичок виразного читання тощо.

У сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем (викладачем) та учнями (студентами), на стиль їхньої діяльності.

Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього тести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів (студентів) розраховані. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки вчителя передусім залежить від того, який стиль спілкування з учнями притаманний учителеві, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення.

У вчителів, стиль спілкування яких з учнями будується на основі дружнього ставлення до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особистісного і пізнавального контакту, створення ситуації спільних роздумів і переживань.

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

У процесі занять з курсу «Основи педагогічної майстерності», «Інноваційні освітні технології», «Риторика» з метою розвитку фонаційного дихання викладачами застосовуються різні вправи на постановку голосу, як правильно тримати той чи інший вираз обличчя, застосовуються вправи на техніку виразного читання, яка потрібна особливо для майбутніх педагогів гуманітарних дисциплін.

Для розвитку інтонації важливим є впровадження рекомендацій Антона Семеновича Макаренка: «Я говорив іноді: – Я – директор, ти – учень, ти зробив проступок. От я буду з тобою розмовляти, а решта слухайте, як я з ним розмовляю. Поставте йому пізнавальні запитання. Як ви будете запитувати…» [2, 225]. Отже, вже А. С. Макаренко навчав дітей ставити запитання, які допоможуть виявити істину чи вирішити будь-яке завдання, задачу, проблему.

У процесі проведеного дослідження особливо детально ми аналізували освітні продукти – результат евристичного навчання (доповідь, розповідь, КТС, твір-роздум, дискусію, диспут), де чітко повинна проявлятися образність лаконічність, точність, яскравість мовлення тощо. Але ці критерії, які характерні для доповіді, були визначені нами за допомогою серії послідовних поставлених студентами і викладачами пізнавально-творчих запитань (Як вираз обличчя повинен відтворювати тему доповіді? Чому для викладу моєї доповіді потрібно чітко вистроїти план, за яким я буду відповідати перед аудиторією? Чому від постановки голосу залежить увага аудиторії? Яким повинно бути мовлення аби чітко викласти основну інформацію у моїй доповіді? Яким чином мені розпочати діалог зі слухачами? тощо). Важливим засобом удосконалення культури діалогового спілкування є виступи студентів на семінарах, практичних заняттях з педагогіки, педагогічної творчості, з дисциплін гуманітарного спрямування (сучасна українська літературна мова, українська література, зарубіжна література тощо). Студент-опонент, який аналізує доповідь, допомагає іншим студентам здійснювати пошук найбільш відповідних літературному призначенню слів, їх точності, ясності і виразності.

Виступ студентів ми аналізуємо разом з академічною групою не тільки з позицій змісту викладеного, але й яка була техніка та культура мови, чи відповідала вона проблемі, що висвітлена в доповідях. А. С. Макаренко говорив, що помилки в колективі є загальними для всіх і тому для їх вирішення потрібно організовувати круглі столи для обміну тією чи іншою інформацією. Таким чином, у колективі створювалась активна діалогова взаємодія між суб’єктами навчання [1]. У ході практичного заняття з педагогічної майстерності група студентів розподіляється на три мікрогрупи

по 4–5 осіб. За допомогою жеребкування кожна мікрогрупа обирає тему чи проблему свого освітнього продукту. Кожному надається 15 хвилин для проекту вирішення проблеми. Така форма пізнавально-творчої діяльності сприяє адаптації до публічних виступів, розвиває педагогічну кмітливість, виховує взаємоповагу і взаємодопомогу.

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.

Висновки. Ми розглянули деякі найважливіші положення педагогічних ідей А. С. Макаренка щодо навчання мови, творче застосування яких, як і використання педагогічної спадщини видатного 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.

Безперечно, ця спадщина містить багато цінного й універсального. Велика кількість науково-методичних досягнень педагога-новатора вимагає свого подальшого і всебічного осмислення з позиції впливу, зв’язку з сучасністю та творчого впровадження в практику [2].

Але головне, що у відомих працях видатного педагога усіх часів, Антона Семеновича Макаренка, про педагогічну майстерність проходить думка про глибоку повагу до усіх вихованців (учнів, студентів). У своїй доповіді в одному з педагогічних закладів А.С. Макаренко наголосив на тому, що основним принципом у нашій педагогічній роботі є повага до людини [3]. Він дійшов висновку: головним у спілкуванні педагога і учнів мають бути стосунки, побудовані на повазі і вимогливості. Педагогічну майстерність він розглядав як мистецтво впливати на вихованця (студента, учня), примушуючи його переживати і усвідомлювати необхідність певної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко // Твори в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 97–208.

2. Макаренко А. С. Деякі висновки з педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Твори в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 209–300.

3. Макаренко А. С. Выступление в высшем институте просвещения / А. С. Макаренко // Избранные произведения : в 3-х т. – К. : Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 422 с.

4. Педагогічна майстерність : підруч. / За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. – К. : Вища школа, 2004. – 440 с.

5. Тарасенко С. М. Основні положення формування культури спілкування у педагогічній спадщині А. С. Макаренка / С. М. Тарасенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008 – С. 160–166.

РЕЗЮМЕ

И. И. Проценко. Взгляды А. С. Макаренко на педагогическую технику современного преподавателя гуманитарных дисциплин.

В статье проанализированы взгляды выдающегося учителя А. С. Макаренко относительно педагогического мастерства, в частности, техники ведения учебного диалога современным учителем гуманитарных дисциплин. Рассматривается актуальная педагогическая проблема – формирование культуры диалогового общения как неотъемлемая составляющая гуманистических ценностей и ориентаций будущего учителя и место этой проблемы в концепциях и трудах А. С. Макаренко. Значительное место уделено пониманию его идей, которые стали основной частью педагогики великого педагога. Выяснена сущность понятия «педагогическая техника» и предложены пути внедрения этих идей в педагогическую практику и подготовку будущего учителя педагогического университета.

Ключевые слова: *педагогическое мастерство, культура диалогового общения, педагогическая техника, Антон Семенович Макаренко, формирование культуры общения, педагогическая практика и подготовка будущего учителя, педагогический университет, великий педагог.*

SUMMARY

I. Protsenko. Looks of A. S. Makarenka on pedagogical technique of modern teacher of humanitarian disciplines.

In the article the looks of prominent teacher A. S. Makarenko are analysed concerning pedagogical mastery, in particular, techniques of conduct of educational dialogue of modern teacher of humanitarian disciplines. The pedagogical issue of the day is examined which concerns forming of culture of dialogue communication as an inalienable constituent of humanistic values and orientations of future teacher and place of this problem in conceptions and works of A. S. Makarenko. A considerable place is spared to understanding of his ideas that became basic part of pedagogics of prominent teacher. Essence of concept «Pedagogical technique» is found out and the ways of introduction of these ideas are offered in pedagogical practice and preparation of future teacher in the pedagogical university.

Key words: *pedagogical mastery, culture of dialogue communication, pedagogical technique, Anton Semenovich Makarenko, forming of culture of communication, pedagogical practice and preparation of future teacher, pedagogical university, great teacher.*

УДК 371.12

Т. О. Шарненкова
Житомирський державний
університет імені І. Франка

ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА ЩОДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті проаналізовано основні ідеї А. С. Макаренка щодо проблеми організації педагогічного колективу і вдосконалення педагогічної майстерності та педагогічної взаємодії. Розглянуто погляди видатного педагога на роль особистості вихователя у виховному процесі, на організацію навчального співробітництва, простежено педагогічну ретроспекцію досвіду А. С. Макаренка в організації професійної діяльності вчительського колективу. Наголошено на необхідності використання провідних ідей педагога щодо впливу колективу на формування особистості, значення самоосвіти як фактору професійного становлення вчителя.

Ключові слова: *педагогічний колектив, вихователь, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, педагогічна взаємодія, навчальне співробітництво, співпраця, педагогічний досвід, професіоналізм, самоосвітня діяльність.*

Постановка проблеми. Одним із напрямів реформування освіти, передбачених законами України «Про освіту» та «Про загальну середню

освіту» і національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) є створення умов для професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їх високого статусу в суспільстві, що вимагає сьогодні від адміністрації навчального закладу спрямування всіх зусиль на реалізацію соціально-психологічних функцій управління, які спрямовані на створення сприятливого мікроклімату, формування необхідного для продуктивної роботи педагогічного колективу.

Серед складових успіху, якого досягають багато педагогічних колективів у навчанні та вихованні школярів, важливу роль відіграє як високий професіоналізм, так і злагодженість дій учителів у досягненні поставленої мети, а також використання виховних можливостей, закладених у самому педагогічному колективі.

Аналіз актуальних досліджень. Уявлення про педагогічний колектив як особливу трудову спільність та явище склалися ще в радянській педагогічній науці. Розробка проблеми цілей виховання, формування дитячого колективу ініціювала пошук оптимальної моделі педагогічного колективу, його саморозвитку і саморуху. Інтеграція виховних зусиль учителів була одним із найважливіших завдань педагогіки і школи ще в 20-30-х роках XX ст. У їх розробці брали участь Н. Крупська, С. Шацький, В. Сорока-Росинський, А. Макаренко та багато інших. Вони збагатили педагогічну науку і практику новими ідеями про цілі та об'єкт педагогічної діяльності, про створення і виховання колективу учнів, про формування особистості нової людини. Особливу увагу вони приділяли єдності дій, поглядів і переконань педагогів як важливій умові не тільки ефективності виховного впливу на школярів, але й об'єднання самих учителів у колектив.

Предметом вивчення для багатьох науковців стала педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Теоретичні положення концепції колективу видатного педагога є фундаментальною базою виховання в різних країнах світу. Творчий шлях А. С. Макаренка, його педагогічний досвід організації та діяльності вчительського й учнівського колективів, педагогічну техніку і майстерність розкрили в своїх книгах М. Ніжинський, Г. Паперна, Є. Мединський, М. Євтух, К. Потапенко. Всебічно вивчали діяльність Антона Семеновича Г. Ващенко, В. Сухомлинський, М. Красовицький та ін.

Особливо плідно, з позицій новаторства, підходили до вивчення його ідей М. Ярмаченко, Н. Ничкало, І. Зязюн, Н. Абашкіна, М. Окса, А. Левін, М. Библюк, Ф. Науменко, Л. Винничук, М. Коротов, В. Савинець, С. Сухорський, В. Струманський, С. Карпенчук, Т. Корабльова, А. Бойко, Г. Троцко, М. Сметанський, Ю. Азаров та ін. Відомо, що значно посилилась увага до постаті А. С. Макаренка та його ідей у кінці 80-х – на початку

90-х років ХХ ст., коли почалася дискусія про доцільність використання його спадщини у зв'язку із демократизацією суспільства.

Зазначимо, що в 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.

Кожен по-різному, виходячи з особистої зацікавленості та предмету дослідження, піддавав ретельному вивченню педагогічну спадщину А. С. Макаренка. І висновки робилися різні, але в одному більшість дослідників були одностайні – «це був дуже толерантний чоловік, який через дитяче самоврядування довів до досконалості самоосвіту і самовиховання підростаючого покоління» [9, 61].

Не применшуючи значення проведених досліджень, доречним буде подальше вивчення проблеми організації та діяльності педагогічного колективу в творчій спадщині видатного педагога-новатора.

Таким чином, **метою статті** є висвітлення деяких аспектів сутності поняття «педагогічний колектив», умов організації навчального співробітництва за А. С. Макаренком; відстеження ретроспекції досвіду педагога в організації професійної діяльності сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. А. С. Макаренко, досліджуючи проблему педагогічного колективу, дійшов висновку, що «нормальну роботу школи не можна уявити без згуртованого педагогічного колективу, який дотримується однієї методики і що колективно відповідає не тільки за «свій» клас, але й за всю школу в цілому». Як керівник виховної установи, він уважав за краще «мати п'ять слабких вихователів, об'єднаних у колектив, що мають одну думку, одні принципи, один стиль і, що працюють єдино, аніж десять хороших вихователів, які працюють всі поодинці, як хто хоче» [2, 104].

Педагог, за А. С. Макаренком, формується в педагогічному колективі, у середовищі продуктивної організації виховного процесу: «Єдність педагогічного колективу – абсолютно визначена річ, і навіть наймолодший, найнедосвідченіший педагог у єдиному, спільному колективі, очолюваному хорошим майстром-керівником, зробить більше, аніж будь-який інший досвідчений і талановитий педагог, який діє всупереч педагогічному колективу. Немає більшої небезпеки, ніж індивідуалізм та дріб'язковість у педагогічному колективі...» [3, т. 5, 292]. Таким чином, учений обстоював доцільність співробітництва і в професійному колективі. Формування

професіоналізму вчителя у такому середовищі відбувається, з точки зору А. С. Макаренка, за умови єдності вимог до особистості вихованця, єдиної ідеології, поглядів, переконань та виховних впливів усіх педагогів.

А. С. Макаренко виховував те, у що сам вірив, 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, насамперед самого себе. 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 [5, 325].

Спираючись на власний педагогічний досвід, досвід спілкування з різними віковими категоріями вихованців та їхніми батьками, він довів, зокрема в творах «Методика організації виховного колективу» (1935), «Проблеми шкільного радянського виховання» (1938), що жоден виховний засіб не є універсальним, а успіх можливий лише за умови створення цілісної системи взаємопов'язаних педагогічних засобів, які ґрунтуються на спільній ідеї, котра визначає стратегію і тактику вихователя й педагогічного колективу в цілому. Ця стратегія і тактика спрямовується передусім на результативну співпрацю, взаємодію вчителів і вихованців для досягнення освітніх цілей [8, 178].

Товариська взаємодія вчителя й учня має бути такою органічною, такою цілісною, що учні не повинні відчувати наявність у школі окремих учительських і учнівських інтересів. Серцевиною такої педагогіки А. С. Макаренко вважає товариську єдність і спільність інтересів учителів та учнів. І колектив учителів, і колектив учнів мають утворювати єдине ціле – педагогічний колектив. Запорукою цього виступає колектив учителів, який здійснює не авторитарний, а виключно педагогічний вплив на учнів.

Педагога непокоїть те, що вчительські колективи складаються здебільшого стихійно, випадково, із тих людей, які пропонують свої послуги. У 20–30-х роках у педагогіці про колектив педагогів не було написано майже жодного слова. А. С. Макаренко вважав, що педагогічна наука повинна звернути значну увагу на цю проблему. Серед педагогічних праць, на його думку, має бути хоч один том, присвячений питанням становлення колективу педагогів.

А. С. Макаренко виношував намір відкрити закони побудови педагогічного колективу. Йому не вдалося цього здійснити, але вивчення думок педагога дає підставу для формулювання деяких правил, дотримання яких сприяє формуванню вчительського колективу. До них відносимо правило, яким педагог неухильно керувався у своїх навчально-

виховних закладах: правильне виховання можливе за наявності вчительських колективів як колективів однодумців. Успіх кожного навчально-виховного закладу можливий за умови об'єднання в колектив учителів, «запалених однією думкою, одним принципом, одним стилем, які працюють єдино» [2, 104].

Педагог вважав, що важко згуртувати такий колектив учителів, у якому його члени виявляють політичну обмеженість, низьку культуру, індивідуалізм, відбуваються чвари тощо. Це правило, проте, не означає одноманітності в діях учителів. У межах колективу учитель повинен уникати шаблону, діяти творчо, експериментувати, шукати кращі методи впливу на вихованців. Такі колективи добрати неможливо, вони формуються безпосередньо в діяльності під керівництвом директора, громадських організацій. Особливу роль у цій роботі А. С. Макаренко надавав директору, який, на його думку, має бути найвідповідальнішою особою в школі, уповноваженим державою керівником.

А. С. Макаренко рішуче засуджував безсистемність у виховній роботі, обстоюючи тривалість виховного впливу. Остання досягається тривалістю педагогічного колективу. За А. С. Макаренком, її можна досягти, коли середній час перебування педагога в колективі не може бути меншим, ніж перебування вихованців у школі. Дотримання такого правила забезпечує стабільність колективу, що сприяє наступності та цілеспрямованості в роботі з вихованцями. У стало діючому колективі, підкреслював А. С. Макаренко, накопичується досвід роботи, створюються цінні виховні традиції, зміцнюються почуття обов'язку, особиста відповідальність учителя за успіх справи. «Ніщо так не згуртовує колектив, як традиція. Виховати традиції, зберегти їх надзвичайно важливе завдання виховної роботи… Такий колектив учителів додержується єдиної методики і колективно відповідає не тільки за свій клас, а за школу в цілому» [2, 112].

Важливим науково-педагогічним питанням А. С. Макаренко вважає співвідношення в колективі педагогів з різним досвідом учительської роботи. Він доходить висновку, що колектив, сформований з учителів одного віку, чи то старих, чи молодих, завжди буде слабким колективом. Тому-то організатори освіти повинні подбати про те, щоб у кожній школі було декілька поколінь учителів, щоб у колі досвідчених була молодь, яка тільки-но приступає до роботи, до педагогічного життя: «має бути певна кількість старих, досвідчених педагогів і неодмінно має бути одна дівчина, яка тільки що закінчила інститут, яка ще ступити не вміє» [4, 163]. Саме тут, на думку педагога, відбувається містерія педагогіки: така дівчина вчитиметься і в

старих педагогів, і в старих учнів, і те, що вона вчитиметься в старих педагогів, покладає й на них відповідальність за її нормальну роботу.

Отже, організаторам народної освіти, керівникам шкіл треба взяти за правило створення різновікових учительських колективів, що сприяє збагаченню кожного вчителя життєвим досвідом, педагогічною культурою, професійною майстерністю.

А. С. Макаренко у лекції «Педагогіка індивідуальної дії» опрацьовує й таке питання, як співвідношення в колективі учителів чоловіків та жінок. Він застерігає про те, що переважання в колективі учителів певної статі негативно відбивається на дітях, не сприяє правильному статевому вихованню. Цю думку А. С. Макаренка можна сформулювати таким правилом: переважання в педагогічному колективі чоловіків або жінок призводить до однобокого виховання дитячого колективу.

При доборі колективу варто піклуватися, на думку А. С. Макаренка, і про те, щоб у ньому були люди різної вдачі, різних темпераментів та характерів. Педагог наголошує на тому, що треба дбати про поєднання в колективі людей веселих і людей похмурих. Він не уявляє собі колективу, що складався б тільки з похмурих людей. «Повинен бути хоч один веселун, хоч один дотепник. А з іншого боку, потрібна людина, що ніколи й не усміхнеться, дуже сувора людина, яка нікому не дарує і якої не послухати неможливо» [2, 114].

Колектив учителів повинен бути естетично виразним, носієм естетичної культури. Цю виразність А. С. Макаренко бачив у зовнішньому вигляді вчителя, його вчинках та поведінці. У лекції «Взаємини, стиль, тон у колективі» він стверджує, що «жодного разу не вийшов у неначищених чоботях або без паска до вихованців. Я теж повинен мати якийсь блиск, в міру сили та змоги, звичайно. Я теж повинен бути таким радісним, як колектив» [7, 210].

А. С. Макаренко висловлювався і за те, щоб усі педагоги були красивими, а якщо такого досягти не можна, то «хоч один гарний молодий педагог, одна гарна молода жінка в колективі неодмінно повинні бути... Треба, щоб дітей захопила ще естетика, краса в колективі»[4, 162].

Створюючи колектив однодумців, А. С. Макаренко навчав педагогів працювати творчо, бути вимогливим й до себе, вдосконалювати майстерність. Самоосвіта, на його думку, – фактор професійного становлення педагога, адже «... майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати» [6, 294]. Його особистий приклад самоосвітньої діяльності впливав на педагогів і вихованців. К. Ф. Григорович згадує, що А. С. Макаренко багато і напружено працював:

читав, головним чином, уночі. Коли навчався в інституті в Москві, увесь час проводив у Ленінській бібліотеці [6, 139]. Мав хорошу бібліотеку, книги з якої роздавав для читання вихованцям. Як заповіт для педагогів звучать сьогодні його слова про підхід до книги «як до друга, як до ідейної категорії, а не як до того, що повинно розважати» [6, 326].

Заступник завідувача дитячою колонією ім. М. Горького по виробничій частині М. Є. Фере, який упродовж 1924–1928 років працював з А. С. Макаренком, з приємністю пригадував роки спільної праці з видатним педагогом. Він відзначав: науково обґрунтована система в колонії була такою послідовною і чіткою, що новий працівник швидко проникався її вимогами і відразу знаходив правильну лінію власної поведінки. А. С. Макаренко завжди радів ініціативі вихователів, їх життєлюбству, вмінню спрацюватися з вихованцями [10, 87].

Висновки. Таким чином, перебудова навчально-виховного процесу в сучасних умовах демократизації передбачає звернення до педагогічної спадщини А. С. Макаренка, сутність якої полягає в 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 діяльності вчителя, адже вони складалися на основі реального життєвого досвіду.

Теорія педагогічного колективу, розроблена і втілена в життя А. С. Макаренком, і сьогодні допомагає оновити виховну роботу в закладах освіти.

Разом з тим високі вимоги, що ставляться до школи, мають спонукати педагогів не тільки вдосконалювати свої професійні знання й уміння у сфері навчання та виховання, але й повніше використовувати резерви, закладені в педагогічному колективі як спільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Любар О. О. Педагогічна діяльність А. С. Макаренка / Люба О. О.р, Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. // Історія української педагогіки : навч. посіб. для пед. навч. закл. – Київ, 1999.

2. Макаренко А. С. Методи виховання / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К. : Радянська школа, 1953. – Т. 5.

3. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – Т. 4.– М., 1983–1989.

4. Макаренко А. С. Педагогіка індивідуальної дії / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К. : Радянська школа, 1953. – Т. 5.

5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Мол. гвардия, 1985. – 640 с.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 236–369.

7. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. / А. С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 5.

8. Попова Л. Д. Науково-виховна діяльність А. С. Макаренка на Харківщині / Л. Д. Попова // Харків – моя мала Батьківщина : навч. посіб. – Харків, 2003.

9. Таран В. До питання про колектив в марксистській педагогіці / В. Таран // Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 101–107.

10. Фере Н. Э. Мой учитель / Н. Э. Фере. – М. : Правда, 1953. – 104 с.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Шарненкова. Идеи А. С. Макаренко о проблеме организации педагогического коллектива.

В статье проанализированы основные идеи А. С. Макаренко по проблеме организации педагогического коллектива, а также совершенствования педагогического мастерства и педагогического взаимодействия. Рассмотрены взгляды выдающегося педагога на роль личности воспитателя в воспитательном процессе, на организацию учебного сотрудничества, прослежена педагогическая ретроспекция опыта А. С. Макаренко в организации профессиональной деятельности учительского коллектива. Отмечена необходимость использования передовых идей педагога по влиянию коллектива на формирование личности, значение самообразования как фактора профессионального становления учителя.

Ключевые слова: *педагогический коллектив, воспитатель, педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическое взаимодействие, учебное сотрудничество, сотрудничество, педагогический опыт, профессионализм, самообразовательная деятельность.*

SUMMARY

T. Sharnenkova. A. S. Makarenko ideas on problems of pedagogical team.

The paper analyzes the main ideas A. S. Makarenko on the problem of teaching staff and improving teacher skills and teacher interaction. Considered an outstanding teacher views on the role of the individual teacher in the educational process, the organization of educational cooperation traced teaching experience retrospection A. S. Makarenko of teacher professional team. The necessity of the use of the leading ideas of the teacher on the impact on collective identity formation, self-importance as a factor in teacher professional development.

Key words: *teaching staff, teacher, teaching skills, educational technology, teacher interaction, educational cooperation, collaboration, teaching experience, professionalism, self-education activities.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ ДИТИНСТВА

УДК 378.21 + 37.018.26(045)

Г. М. Абрамович, Г. Й. Сігінішина, Л. Г. Софіян
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА

У статті розкрито сутність і особливості особистісно орієнтованого підходу в педагогічній спадщині А. Макаренка, що полягає у вихованні через колектив. Визначено провідні принципи й задачі виховної системи А. Макаренка в контексті особистісно орієнтованого підходу. Акцентовано на ролі педагога. як члена дитячого колективу, котрий, враховуючи особливості кожної дитини, забезпечує її виховання й самовиховання. Авторами обґрунтовано цінність та перевагу використання педагогічної спадщини А. Макаренка для вирішення проблеми формування особистості на сучасному етапі розвитку теорії й практики педагогічної науки.

Ключові слова: *особистість, творча спадщина, педагогічний досвід, колективний вплив, індивідуальний підхід.*

Постановка проблеми. Соціальні і політичні зміни, що відбуваються в Україні, а також постійне зростання наукової інформації роблять надзвичайно актуальною проблему оновлення змісту освіти. Існує нагальна потреба реформувати систему виховання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку суспільства.

Необхідною передумовою всебічного розуміння дослідження нових проблем, що постали перед педагогічною наукою та практикою, як зазначається в «Основних напрямах наукових досліджень з педагогіки і психології України», має бути «осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення», переосмислення й висвітлення позитивного досвіду минулого в контексті сучасних культурно-освітніх змін.

Творча спадщина А. Макаренка не обмежується часовими рамками її створення, тобто 20–30-ми роками ХХ століття, вона спрямована в майбутнє і не тільки може, а й повинна застосовуватися в сучасних умовах [9].

Аналіз актуальних досліджень. Розроблена парадигма особистісно орієнтовного підходу досліджувалась у педагогічних працях І. Беха, Є. Боднаревської, В. Рибалко, С. Подмазіна, І. Якиманської. Різні аспекти виховної системи видатного педагога аналізуються в широкому спектрі монографій, книг, статей (Є. Балобанович, Л. Гордін, Т. Жураковський, Є. Мединський, Ф. Науменко, М. Ярмаченко та ін.).

Свідчення того, що А. Макаренко став педагогом світового масштабу, є вивчення його спадщини такими дослідниками, як А. Левін, Т. Новацький, З. Мисловський (Польща); Л. Тиха (Чехія); Т. Штольц, Г. Хіллінг (Німеччина); Во Куанч Фук (В'єтнам) та ін.

Є цілий ряд публікацій з глибоким аналізом спадщини А. Макаренка з позицій сучасної педагогічної парадигми (Л. Грищенко, Н. Дічек, І. Зязюн, М. Красовицький, І. Кривонос, В. Струманський). Активно досліджується проблема використання ідей і досвіду А. Макаренка для розв'язання актуальних завдань педагогіки й практики (І. Зязюн, М. Красовицький, В. Моргун).

Мета статті – розкрити значення педагогічної спадщини А. Макаренка для вирішення проблеми особистісно орієнтованого підходу в здійсненні нагальних проблем сучасної практики виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. У кожному столітті своя педагогіка. Вісімнадцяте століття подарувало світу Ж. Ж. Руссо; на початку XIX ст. освічені люди прямували до швейцарського містечка Стани, де навчав Й. Г. Песталоцці. Але жоден із вітчизняних педагогів не привертав до себе такої уваги в усьому світі, як А. С. Макаренко. І ось що вражає: з роками суперечки про нього, про те, як його розуміти, як використовувати його досвід, не стихають, а загострюються.

Нині, після того яким ми знаємо А. С. Макаренка сьогодні, все здається природним: людина отримувала в завідування колонію. Але уявімо собі тридцятидвохрічну молоду людину в пенсне, в косоворотці, в модному кашкеті з білим верхом і лакованим дашком, цього типового «гуманітарія», інтелігентного вчителя, який звик сидіти за книжками й знаходитися в більш-менш культурному середовищі вчителів великого міста – уявімо собі, що означає для такої людини відправитися в глушину, в село, взяти на себе відповідальність за малолітніх правопорушників. Але А. Макаренку потрібна була ця свобода й самостійність [256]. Він бере під керівництво колонію – у майбутньому відому на весь світ колонію ім. М. Горького. У нього не було ще, судячи з усього, тих ідей, котрі прославили його, але в нього було все необхідне для того, аби ці ідеї виробити [8, 256].

А. Макаренко жодного разу не пошкодував про свій вчинок. На відміну від педагогів, які виховують «взагалі» й самі не знають, що з їхнього виховання вийде, не боявся брати на себе всю відповідальність за результати виховання. Він не просто «виховував» і навіть не «перевиховував» – він будував людські характери заново, як вибудував

заново свій власний характер. А. Макаренко спочатку переробив себе, потім своїх колоністів, потім усю науку виховання [6].

У патентній справі розрізняють поняття: вдосконалення, винахід і відкриття. На тисячі вдосконалень і винаходів – одне відкриття. Відкриття – це майже завжди переворот у науці.

А. Макаренко знайшов сотні вдосконалень педагогічної роботи, здійснив десятки винаходів і одне відкриття!

Про це відкриття він написав М. Горькому в першому ж листі після того, як той розпочав листування з колонією. Напевно, А. Макаренко розумів надзвичайну важливість із багатьох його думок саме цієї: «Із самого початку ми визначили за правило не цікавитися минулим наших дітей. З точки зору так званої педагогіки, це абсурд…» [7, 351].

Минуле не належить до майбутнього дитини. Більш точно: погане минуле не належить до майбутнього дитини.

Найбільш зухвала думка за всю історію педагогіки! Недарма вона здалась абсурдною. Чого вимагала «звичайна» педагогіка? «…Потрібно нібито обов'язково розібрати по кісточкам усі пригоди хлопчини, видобути й назвати всі його «злочинні нахили», дістатися батька з матір'ю – словом, виставити напоказ усю ту яму, в якій порпалася й гинула дитина. А, зібравши усі ці «чудові свідчення», – іронізує А. Макаренко, – за всіма правилами науки будувати нову людину». Але, продовжує Антон Семенович, усе це дурниці: ніяких правил науки просто немає… [8, 256].

Якби він просто сказав: «Минуле дитини не належить до її майбутнього», – і на цьому поставив би крапку, його б висміяли. Думка, взята сама по собі, дійсно абсурдна. Але він продовжив її істинність за однієї обов'язкової умови: якщо дитина потрапляє в міцний, цілеспрямований колектив дітей і їх вихователів (діти й вихователі – один колектив!). Кожна дитина, потрапляючи до такого колективу, швидко – і це дуже важливо: швидко! – стає такою, як її нове оточення, підкорюється новим вимогам і охоче виконує їх, оскільки вони розумні й логічні [4, 48].

Це відкриття зробив А. Макаренко своєю заявою про те, що минуле дітей його не цікавить, оскільки він безмежно вірить у могутність головної виховної сили – дитячого колективу.

Не ідеалізуючи особистість дитини, не перебільшуючи роль спадковості, не заперечуючи й того, що окремі діти можуть мати обтяжений природний фонд, він рішуче викривав неправомірність теорії «вродженої» злочинності. Погоджуючись з визначальною роллю

суспільства у вихованні, педагог-новатор підкреслював активну роль самої особистості, вказуючи на те, що дитина не лише об'єкт, а й суб'єкт виховного процесу. «Діти, – писав він, – це живі життя, і життя прекрасні, й тому треба ставитися до них, як до товаришів і громадян, треба бачити й поважати їх права й обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності» [9, 256].

Особистісно орієнтовний підхід у вихованні в педагогічній спадщині А. Макаренка полягає в тому, що найкраще такий підхід здійснювати через колектив. Ефективне спілкування педагога з вихованцем відбувається переважно в процесі активного життя й діяльності дитини в колективі, безпосередньої участі в колективній праці та навчанні. Педагог за такого підходу до виховання виступає як член того ж колективу. Такий стиль спілкування створює атмосферу довіри й співробітництва, що дуже важливо для здійснення особистісно орієнтованого підходу до виховання й формування стійких соціальних якостей особистості. У таких умовах діяльність педагога стає дієвішою. Вона здійснюється в найрізноманітніших формах: вихователь повинен створити позитивний мікроклімат у колективі, налаштувати його членів на такий виховний вплив, який би повною мірою враховував індивідуальні особливості кожної особистості, індивідуально-конкретні випадки її поведінки. «Нам доводиться щохвилини, – зазначав А. Макаренко, – мобілізовувати нашу думку й досвід, наш такт і волю, щоб розібратися в різноманітних проявах, бажаннях, прагненнях колективу й допомогти йому порадою, впливом, думкою, а іноді, навіть, і нашою волею» [5, 25–29].

Антон Семенович не абсолютизував форм колективного впливу на особистість. Він уважав, що в практиці виховання часто виникають ситуації, коли найефективнішим є безпосереднє спілкування педагога з вихованцем, індивідуальний вплив на нього. Тому образно писав, що коли одні деталі людської поведінки можна робити в стандартному, загальному порядку, то інші – потребують індивідуальної обробки. Насамперед, це стосується вияву талантів у вихованців, розкриття й формування їх здібностей до певної діяльності. Втиснути кожну особистість у єдину програму, єдиний стандарт і цього стандарту добиватись – це означає, за А. Макаренком, пожертвувати індивідуальною неповторністю, своєрідністю, особливою красою особистості. «Цілі індивідуального виховання, – підкреслював він, – полягають у визначенні й розвитку особистих здібностей і устремлінь не тільки в галузі знання, але й у галузі характеру» [4, 18–22].

Особисті якості окремого члена колективу, вважав А. Макаренко, відрізняють одного колективіста від іншого за їхнім духовним багатством. І

це «особистісне» може бути сформоване саме в колективі, так як його розвиток сприяє розвитку окремої особистості, що, у свою чергу, забезпечує зміцнення й розвиток самого колективу. Таким чином, це дві взаємопов'язані сторони одного процесу. Тому виховання колективу й формування кожної окремої особистості не відокремлена задача в практиці виховання, а єдина [3, 25–29].

Співпадання інтересів колективу й інтересів особистості, за А. Макаренком, той ідеальний стан, до якого необхідно прагнути в процесі виховання.

Проте, виховуючи в колективі й через колектив, не можна допускати педагогічного фетишизму, тобто перетворювати принцип паралельної дії в засіб порятунку на всі випадки життя. Виховання в колективі й через колектив не виключає, а передбачає «педагогіку індивідуальної дії», адже кожна людина неповторна, своєрідна… У практиці виховної роботи іноді той чи інший вчинок, здійснений в силу випадкових обставин, роблять предметом загального осуду. Це призводить всупереч очікуванням до негативних результатів. А. Макаренко у своїй практиці не завжди повідомляв колективу про вчинок окремого виховання, оскільки вважав: якщо в людини розвинене почуття сорому, власної гідності, немає необхідності в колективному впливі на особистість; вона сама достатньо впливає на себе, усвідомивши характер і причини свого вчинку. У кожному конкретному випадку необхідно керуватися принципом педагогічної доцільності. Виховання особистості в колективі й через колектив не повинно перетворюватися в дресирування й дріб'язкову опіку. Навпаки, правильно організований і добре функціонуючий колектив не обмежує, а сприяє всебічному виявленню й розвитку творчої ініціативи й самостійності. Необхідні умови для цього – захищеність особи в колективі, повага до неї в поєднанні з розумною вимогливістю, опора на її ініціативу. «Моїм основним принципом завжди було якомога більше вимогливості до людини, але разом із тим і якомога більше поваги до неї, – писав А. Макаренко. У нашій діалектиці це, власне, одне й те ж саме... Коли ми багато вимагаємо від людини, то в цьому й полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми й поважаємо людину» [6].

Дотримання принципу єдності вимогливості й поваги до особистості забезпечує єдність зовнішніх (об'єктивних) вимог і вимог внутрішніх (суб'єктивних), єдність виховання й самовиховання особистості [3, 3–8].

Єдність вимогливості й поваги до особистості дає позитивний результат за тієї умови, коли колектив ставиться до кожного його члена з

«оптимістичною гіпотезою», коли враховуються індивідуальні особливості кожного вихованця. Вирішальним у педагогічній практиці А. С. Макаренка був горьківський оптимізм, віра в людину. «Гарне в людини, – писав він, – доводиться завжди проектувати, й педагог зобов'язаний це робити. Він зобов'язаний підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть і з деяким ризиком помилитися» [2, 215].

Здавна йшла суперечка між педагогами. Одні стверджували, що дитина від природи зла, й потрібно це зло в ній подолати; інші – що дитина добра, й слід це добро розвивати. Для А. Макаренка дитина ні добра, ні зла: вона така, якою зробило її суспільство, колектив. Він безмежно вірив у можливості людської особистості змінюватися й так само безмежно – в силу виховання [8, 256].

Те, що було винайдено й осмислено в педагогічній системі А. Макаренка, вивчалось і переосмислювалось кількома поколіннями радянських і пострадянських педагогів, практиків і вчених. Багатьом із цих винаходів було дано нові імена: діяльнісна педагогіка, педагогіка дії, особистісно орієнтовний підхід, педагогічна підтримка. Ми ще довго будемо відкривати А. Макаренка. Нинішній етап цього відкриття характеризується аналізом педагогічної спадщини, вичленененням її сутнісних рис: завдань, принципів, методів, особливостей. А на підставі цього аналізу можна буде змоделювати теоретично всю педагогічну систему А. Макаренка, визначивши послідовно її мету, завдання, принципи, структуру, форми, методи, прийоми, засоби. І це буде новою сторінкою педагогічної науки. Особливо цікаво розглянути всю цю систему з точки зору філософських теорій синергетики та меметики.

Висновки та перспективи подальших розробок. Отже, особистісно орієнтоване виховання – це процес утвердження особистості як вищої цінності буття. Воно можливе лише тоді, коли вихованець є не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання. Для впровадження цього підходу в практику роботи педагогам слід оволодіти його механізмами і прийомами. Виявлення цих механізмів у спадщині видатних педагогів сприятиме становленню особистості, відкриттю нових можливостей розвитку глибинних духовних потенцій дітей, виховання в них гуманізму як світоглядної позиції, на якій ґрунтується ставлення до навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Понятие личносно-ориентованого обучения / Н. А. Алексеев // Завуч. – 1999. – № 3. – С. 113–126.

2. Макаренко А. С. (Опыт, изучение, применение) : материалы конференции, посвящённой 80-летию со дня рождения (1888–1968) / за ред. В. Е. Гмурмана. – М., 1969. – 215 с.

3. Бех І. Д. Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 3–8.

4. Будняк Т. Г. Педагогічна система А. С. Макаренка в контексті переосмислення і використання у підготовці сучасного вчителя / Т. Г. Будняк // Педагогічні ідеї А. С. Макаренка й сучасність: проблеми та перспективи. – Переяслав-Хмельницький, 1999. – С. 18–22.

5. Бучківська В. В. Особистісно-орієнтовний підхід до вихованця в педагогічній спадщині А. С. Макаренка / В. В. Бучківська // Наукові записи Тернопільського державного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2002. – № 2. – С. 25–29.

6. Зязюн І. А. Спадщина А. С. Макаренка і сучасність / І. А. Зязюн // Педагогічна газета. – 1998. – № 2.

7. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка і сучасність / С. Г. Карпенчук. – Рівне : РДТУ, 2001. – 351 с.

8. Соловейчик С. Л. Час ученичество. Жизнь замечательных людей / С. Л. Соловейчик. – М. : Дет. лит., 1972. – 256 с.

9. Ярмаченко М. Д. Сучасність педагогічної спадщини А. С. Макаренка: До 100-річчя з дня народження / М. Д. Ярмаченко. – К. : Т-во. знання, 1988. – 48 с.

РЕЗЮМЕ

Г. М. Абрамович, Г. Й. Сигинишина, Л. Г. Софиян. Личностно ориентированый подход в воспитании в педагогическом наследии А. Макаренко.

В статье раскрыта сущность и особенности личностно ориентированого подхода в педагогическом наследии А. Макаренко, которые состоят в воспитании через коллектив. Определены ведущие принципы и задачи воспитательной системы А. Макаренка в контексте личностно ориентированого подхода. Акцентирована роль педагога, как члена детского коллектива, который, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, обеспечивает его воспитание и самовоспитание. Авторами обосновано ценность и преимущества применения педагогического наследия А. Макаренко для решения проблемы формирования личности на современном этапе развития теории и практики педагогической науки.

Ключевые слова: *личность, творческое наследие, педагогический опыт, коллективное влияние, индивидуальный подход.*

SUMMARY

G. Abramovych, G. Sygynyshyna, L. Sophian. Personality-directed approach at education in A. Makarenko's pedagogical heritage.

The entity and the basis of Personality-Directed approach through the group in A. Makarenko's pedagogical heritage are disclosed in the article. They also defined the leading principles and problems of A. Makarenko educational system in the context of Personality-Directed approach. The role of pedagogue like a member of the children group which takes into account individual features of each child and ensures his education and selfeducation is accented. The authors substantiated value and advantages of use A. Makarenko's pedagogical heritage to solve the problem of personality forming in the modern phase of Pedagogical science theory and practice.

Key words: *personality, creative heritage, pedagogical experience, collective impact, individual approach.*

УДК 37(477)(09):37.018.26

Т. Ю. Білошицька
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМ'Ї В СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розглянуто педагогічну спадщину А. С. Макаренка, його праці з проблеми педагогічного консультування. Проаналізовано новаторські ідеї та погляди щодо педагогічної допомоги сім'ї та різним соціальним інститутам з вирішення завдань виховання й навчання, які є актуальними в сучасній науковій думці. Досліджено принципи, якими керувався відомий педагог-практик у процесі консультування. Визначено місце системи поглядів А. С. Макаренка в теорії педагогічного консультування. Виділено шляхи формування педагогічної майстерності в спадщині відомого педагога.

***Ключові слова**: педагогічне консультування, консультування сім'ї, система виховання, принципи консультування, мета виховання, метод «вибуху», батьківський авторитет, педагогічна майстерність.*

Постановка проблеми. Педагогічне консультування – явище мало досліджене в сучасній науковій думці. Проте, не дивлячись на очевидний дефіцит досліджень із даної проблеми, його реалізація надає педагогам нові можливості в досягненні професійних вершин. Теорія педагогічного консультування включає вивчення таких аспектів як допомога дитині в навчально-виховному процесі, надання педагогічних порад сім'ї та різним соціальним інститутам щодо вирішення завдань виховання та навчання, а також, науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічного й управлінського персоналу школи.

Актуальність даного дослідження зумовлена очевидним дефіцитом наукових праць з питань педагогічного консультування, а також потребою подальшого розроблення даної теорії.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на те, що проблема педагогічного консультування майже недосліджена, ми можемо відшукати його елементи в працях такого відомого педагога-практика, як А. С. Макаренко. Його ідеї з цієї проблематики отримали наукову інтерпретацію у працях О. В. Петрова, М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко, В. О. Сластьоніна та інших учених.

Мета статті – проаналізувати праці А. С. Макаренка та визначити провідні ідеї та принципи, що мають цінність для теорії педагогічного консультування.

Виклад основного матеріалу. Ідеї, висвітлені в працях «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків», «Лекції про виховання» та інших, і сьогодні залишаються актуальними, оскільки відображають складний характер педагогічної діяльності, зумовлений

ситуацією невизначеності, виникненням нестандартних педагогічних задач, які не завжди можуть бути вирішені традиційними засобами. Фактично, праці Антона Семеновича й є консультацією педагога-вихователя. Написані в художній формі, насичені типовими прикладами з життя, його твори змінюють мислення, змушують усвідомити причини труднощів у сімейному вихованні, які нерідко пояснюються неуважним ставленням до незначних подій, наштовхують на роздуми. Його досвід є безцінним як для педагогів, так і для звичайних батьків і вихователів.

Значну увагу Антон Семенович приділяв саме консультуванню сім'ї, адже «виховуючи дітей, нинішні батьки виховують історію нашої країни та, значить, і історію світу» [5, 5]. На основі роботи з трьома категоріями дітей, тобто правопорушниками, безпритульними та дітьми з сім'ї, він прийшов до парадоксального висновку – найважчими за складністю характерів, за їх яскравістю були останні. Не маючи власних дітей, А. С. Макаренко не займався питаннями сімейного виховання, але, працюючи з дітьми, він помітив, що за останні роки переважна більшість дітей-правопорушників потрапляли до нього саме із сімей. Його досвід продемонстрував: нерідко в тому, що дитина пішла злочинним шляхом, була винна родина. Поступово він почав працювати над проблемами виховання в сім'ї та досліджував шляхи допомоги батькам у виховній роботі.

«Книгу для батьків» відрізняє те, що в ній відсутні прямі поради щодо виховання. Вона написана в художній формі, де зображені складні ситуації з життя різних сімей. А. С. Макаренко зрозумів, що справжнім педагогом можна стати лише навчаючись на власному досвіді. «Біда мистецтва виховання в тому, що навчити виховувати можна лише в практиці на прикладі» [5, 356]. На книгу відгукнулися понад 1500 батьків-невдах, яким були потрібні консультації професійного педагога. Спілкування з батьками, постійні прохання про допомогу стали причиною того, що Антон Семенович продовжував постійно займатися проблемами сім'ї. Надавати їм консультації було досить складно, адже перевиховати дитину набагато важче ніж виховати. Вказівки батькам, як виховувати дітей, були мало ефективними, тому він уникав прямих порад, які могли бути сприйняті як прикра банальність. Метою його праці було навчити замислюватися над питаннями виховання на прикладах із життя різних сімей і самостійно прийти до певних висновків. Він помітив, що «якраз ті батьки, які погано виховують своїх дітей, і взагалі ті люди, які відрізняються повною відсутністю педагогічного такту, – всі вони занадто перебільшують значення педагогічних бесід» [5, 14].

Значні успіхи позитивної корекції особистості були досягнуті шляхом методу «вибуху». А. С. Макаренко ніколи не був прихильником еволюційних шляхів. Він наголошував, що важкі характери, звички та комплекси таким чином ніколи не змінюються. «Позиція цих прибічників не більш вдала, ніж позиція лікаря, який відмовляється від операції виразки шлунка, в надії на еволюцію хвороби, бо еволюція хвороби є смерть» [6, 350]. Для суттєвих змін потрібні гострі моменти та зрушення. Досить яскраво цей метод проілюстрований у «Педагогічній поемі» [4]. Довівши його ефективність, Антон Семенович намагався залучити до нього й батьків, і педагогів, і учнів. Педагогу як консультанту варто використовувати цей метод тоді, коли бесіди, умовляння та повчання не дають позитивного результату. Сутність методу полягає в доведенні конфронтації до крайньої, останньої межі. Проте, не варто забувати, що «вибуховий» маневр – річ педагогічно дуже складна.

На основі аналізу праць А. С. Макаренка ми виділяємо такі принципи, якими він керувався в процесі консультування:

- принцип системності;
- принцип відповідальності;
- принцип паралельної дії.

Перший принцип орієнтує педагога чи вихователя на розуміння симптомів і проблем дитини в контексті його родинних стосунків, а як об’єкт впливу пропонує розглядати не окрему людину, а її сім’ю в цілому. Сутність виховної роботи полягає не в прямому впливі на дитину, а в правильній організації приватного й соціального життя батьків і дитини. Тут одразу постає питання структури сім’ї. Родина – це єдиний педагогічний колектив, тому дитина дуже хворобливо реагує, якщо вона стає предметом сварки між батьками або останні не живуть разом. А. С. Макаренко наголошував, що любов, як виховання, теж потрібно організовувати, витрачати зусилля на її збереження. Нерідко розлучення відбуваються легковажно, маленький сімейний колектив руйнується і виховання дитини ускладнюється, іноді має навіть катастрофічні наслідки. Тому, беручи на себе відповідальність виховувати дитину, ми повинні усвідомлювати, що на першому плані стоять інтереси дитини, а не задоволення власних потреб, нашим обов’язком стає суворіше й серйозніше ставлення до самих себе. Якщо ж розлучення уникнути неможливо, Антон Семенович рекомендував вирішувати суперечки більш делікатно, принаймні приховуючи свою неприязнь чи ненависть від дітей. Бажано продовжувати здійснювати виховний вплив навіть тоді, коли батьки проживають у різних родинах.

Наступне питання, яке потребує значної уваги – це проблема мети виховання. Сім'ї постійно зверталися до А. С. Макаренка з проханнями про допомогу, скаргами на те, що в них виросли погані діти, чекали порад. Проте, на питання, чого вони бажають досягнути, батьки просто розводили руками. Не маючи ні чіткої мети, ні визначеної програми дій, вони сподіваються, що все відбудеться саме по собі. Усі прагнуть мати хороших дітей, при цьому не можуть дати відповідь, що саме вони вкладають у поняття «хороший». Як консультант А. С. Макаренко прилучав родину до рефлексії процесу сімейного виховання. Батьки самостійно мають усвідомити те, кого вони бажають бачити перед собою: порядну, чесну, енергійну людину, чи жадібну, боягузливу, дріб'язкову? Проаналізувавши все це, для батьків одразу стають очевидними й безліч зроблених помилок, і правильні кроки в майбутньому.

Як у вихованні, так і в консультуванні не може бути дрібниць. Консультуючи батьків та дітей, Антон Семенович розглядав, на перший погляд, несуттєві питання, на які родина взагалі не звертала уваги. Проте, правильна організація виховання й полягає в тому, що не випускає ні маленьких дрібниць, ні незначних подій – увесь процес будується саме на них. Погляд, інтонація, жести, випадково сказане слово можуть відіграти суттєву роль у житті дитини. У «Книзі для батьків» А. С. Макаренко описує бесіду з матір'ю проблемного хлопчика. Вона очікує конкретних вказівок щодо того як діяти. Свою бесіду педагог починає з незначних питань: хто застеляє ліжко, хто прибирає кімнату тощо. Виявляється, що в родині немає солідарності, син не бере участі в домашній праці. У сина немає відчуття колективу, а причина проста – мати не помічає дрібниць і багато від цього втрачає. Тому одним із завдань педагога-консультанта є допомога батькам подивитись на проблему зі сторони, зрозуміти причину невдач.

Деякі батьки проблемних дітей уважають, що авторитет дається від природи, що це особливий талант. А. С. Макаренко стверджував, що його можна організувати в будь-якій сім'ї, причому без значних зусиль. Він звертав увагу батьків на те, що в практиці сімейного виховання «хибне тлумачення» батьківського авторитету веде до неправильних педагогічних дій, які він розглядав як прояв несправжнього авторитета. Для педагога як консультанта важливо не лише укріпити авторитет батьків, але й допомогти сім'ї досягти рольової згоди.

Участь педагога як консультанта в сімейному педагогічному консультуванні можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1).



Рис. 1. Участь педагога як консультанта у сімейному педагогічному консультуванні

Найвизначніше у вихованні – власна поведінка дорослих. Помилково думати, що виховання відбувається лише під час бесід, повчань чи безпосередньої взаємодії з дитиною. Воно відбувається постійно, кожну хвилину, навіть коли ви займаєтесь іншими справами. Найкращі методи й поради педагогів не допоможуть батькам, якщо вони ображають один одного, говорять грубощі, пиячать чи негідно поводяться – цим вони дають негативний приклад і погано впливають на дітей. А. С. Макаренко підкреслював, що «батьківська вимога до себе, батьківська повага до своєї сім'ї, батьківський контроль над кожним своїм кроком – ось перший і найголовніший метод виховання!» [3, 108].

Він наголошував, що найкращі діти бувають у щасливих батьків. Під щастям він розуміє не матеріальний достаток, а духовне єднання, повноцінне життя. Батьки, які задоволені своєю громадською діяльністю, культурою, приватним життям, завжди виховають правильно. Поганий вихователь вийде з того, хто відмовляється заради дітей жити повноцінним, радісним життям, відмовляє собі в гарному одязі, відвідуванні театру тощо. Дитина повинна щодня бачити радісних, веселих, енергійних батьків. Їхнє самопочуття – важливий метод виховання [2].

А. С. Макаренко був глибоко переконаний, що ніякі питання чи проблеми не можуть бути вирішені вдвох, тобто коли з одного боку стоїть вихователь, а з іншого – вихованець. Існує колектив, у якому протікає життя дитини: школа, організація, коло друзів, родина із загальним стилем усієї життєдіяльності. Правильно вибраний стиль і тон у колективі попередять розвиток негативних тенденцій. «Ніякий метод не може бути виведений з уявлення про пару – учитель плюс учень, а може бути виведений тільки з загального уявлення про організацію школи й колективу» [7, 212]. Набагато легше вирішити проблеми, коли над цим працює весь колектив, а не шляхом рекомендації конкретного методу кожному вчителю чи одному з батьків окремої дитини. Потрібно консультувати не окрему людину, а всіх разом. На думку Антона Семеновича, це єдиний шлях правильного виховання, відомий

як принцип паралельної дії. Він підкреслював бажаність участі дітей у консультуванні сім'ї навіть тоді, коли конфліктні ситуації стосуються лише подружжя, оскільки конфлікти батьків порушують психологічний спокій дітей і викликають емоційну напругу. Узгодження інтересів усіх членів родини може сформувати з дитини активного члена сім'ї, який щиро піклується про родину. А. С. Макаренко відзначав, що школа повинна спиратися на дітей, через них вносити нове в сім'ю, цим самим підвищувати її моральний рівень. Він підкреслював ідею впливу школи на покращення виховної діяльності батьків через самих вихованців [2].

Будь-який педагог повинен бути майстром у своїй справі. Антон Семенович був переконаний, що педагогів у вузах необхідно навчати й виховувати інакше. Для багатьох вирішальними стають такі дрібниці: яким тоном розмовляти, як усміхнутись, яким поглядом подивитись. У «Деяких висновках з мого педагогічного досвіду» автор наводить приклад консультації, надрукованої в одному педагогічному журналі. Консультанту поставили питання: яким тоном потрібно розмовляти з учнем, що порушив дисципліну. Він відповів, що потрібно розмовляти рівним голосом, без прояву емоцій. А. С. Макаренко на власному досвіді переконався, що така бесіда ніколи не буде ефективною, вона позбавлена педагогічного такту. Учень і далі буде продовжувати ображати вчителів, товаришів, прогулювати уроки тощо. На його думку, вчитель повинен показати, що розгнівався, що він обурений учинком. Не може бути спокійного тону та рівного голосу при порушенні дисципліни й інтересів колективу. Треба вміти сказати дітям «так, щоб вони у вашому слові відчули вашу волю, вашу культуру, вашу особистість» [7, 223]. Як правило, цього не навчають, а це і є педагогічна майстерність. Існує багато таких звичок і засобів, які кожен педагог повинен знати. А. С. Макаренко ніколи не вважав себе талановитим педагогом, але, завдяки своїй працездатності, він досягнув такої майстерності. Усі люди однакові, проте, чи станете ви чудовим майстром, – залежить від власної наполегливості. Він відокремлював процес виховання від процесу навчання.

Педагогічна майстерність – суттєва річ, якою в педагогічних вузах, за словами Антона Семеновича, і «не пахне». Професор М. В. Левківський виділив у А. С. Макаренка такі шляхи її формування:

- розвиток уміння вчителя читати за обличчям вихованців, за їхніми жестами , внутрішнім станом, намірами тошо;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- підготовка до подолання опору вихованців виховним впливом;
- психологічна підготовка тощо [1, 153].

Педагогічна майстерність також полягає й у постановці голосу, й у вмінні керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами. Педагог не може обійтися без гри. Майстерність вихователя проявляється в кожному кроці, тому йому необхідна акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, при потребі розігрувати педагогічний гнів тощо.

Висновки. Проаналізувавши педагогічну спадщину А. С. Макаренка, ми приходимо до висновків, що його система включає принципи індивідуальної свободи й особистісного вибору. Ці принципи своїм внутрішнім змістом пред'являють певні вимоги до особистості педагога як консультанта. Педагогічне консультування сім'ї, вчителів чи управлінського персоналу лише тоді буде ефективним, коли в цій сфері будуть працювати добре підготовлені, морально й культурно розвинені педагоги. Розвитку особистісних якостей необхідно приділяти стільки ж уваги, як і формуванню професійних знань і навичок, які в поєднанні дають необхідний ефект.

Отже, сучасна освіта зобов'язана А. С. Макаренку різноманітністю ідей, що сприяли її розвитку. Його досвід є безцінним у педагогічній практиці, адже ще ніхто не винайшов досконалішу технологію, ніж відомий педагог-практик. Його теорія – це теорія виховання, а не навчання, тому її застосування допоможе педагогам, вихователям і батькам нівелювати негативні явища під час зростання дитини.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження означеної проблеми ми вбачаємо в застосуванні провідних ідей і принципів виховання А. С. Макаренка в теорії педагогічного консультування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 189 с.

2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.

3. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко // Сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.

4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма : роман. для ст. школ. возраста / А. С. Макаренко. – К. : Веселка, 1986. – 694 с.

5. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 4 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 4. – 576 с.

6. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1955. – Т. 7. – 500 с.

7. Макаренко А. С. Твори : в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – 484 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Ю. Билошицкая. Педагогическое консультирование семьи в наследии А. С. Макаренко.

В статье рассмотрено педагогическое наследие А. С. Макаренко, его работы по проблеме педагогического консультирования. Проанализированы новаторские идеи и взгляды относительно педагогической помощи семье и различным

социальным институтам по решению задач воспитания и обучения, которые являются актуальными в современной научной мысли. Исследованы принципы, которыми руководствовался известный педагог-практик в процессе консультирования. Определено место системы взглядов А. С. Макаренко в теории педагогического консультирования. Выделены пути формирования педагогического мастерства в наследии известного педагога.

Ключевые слова: *педагогическое консультирование, консультирование семьи, система воспитания, принципы консультирования, цель воспитания, метод «взрыва», родительский авторитет, педагогическое мастерство.*

SUMMARY

T. Biloshytska. Pedagogical family consulting in the Makarenko's heritage.

The article deals with pedagogical Makarenko's heritage, his work about educational consulting. The innovative ideas and views on pedagogical help to families and other social institutions to address the problems of education and training that is relevant to modern scientific thought are analyzed. Principles that famous teacher-practitioner guided in consulting are investigated. The place of Makarenko's systems in the theory of pedagogical consulting is defined. The ways of creating pedagogical skills in the heritage of the famous educator are distinguished.

Key words: *pedagogical consulting, family consulting, educational system, the principles of consultation, the purpose of education, the method of «explosion» parental authority, pedagogical skills.*

УДК 376.1–056.262–056.263

Т. В. Золотарьова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ОПОСЕРЕДКОВАНОГО КОРЕКЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті пропонується міжпредметно-внутрішньопредметна методична система опосередкованого корекційного управління розвитком учнів молодших класів, яка складається з синергетичних методів корекції та розвитку. В основі методики покладено принцип завтрашньої радості, принципи синергетики, міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки. Методика сприяє становленню в молодших школярів уміння правильно ставити проміжні та кінцеву цілі, долати труднощі, які виникають у процесі досягнення мети. Зміст методики продемонстровано на прикладі уроків образотворчого мистецтва та математики.

Ключові слова: *мета, завтрашня радість, розвиток, корекція, управління внутрішніми процесами, системи «особистість» і «дефект», учні 0–4 класів.*

Постановка проблеми. Одним з найважливіших питань, які досліджує корекційна педагогіка, є проблема управління вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах «особистість» і «дефект» дітей з психофізичними порушеннями. Існує два типи управління вертикальними процесами: зовнішнє управління внутрішнім процесом за допомогою методики та внутрішнє управління одним процесом за допомогою іншого: безпосереднє, при якому в систему об'єднуються два процеси, та опосередковане, при якому в систему об'єднуються три і

більше процесів. Під час будь-якої діяльності людини у вертикальній площині її систем «особистість» і «дефект» проходять процеси розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації, під час яких елементи приєднуються до систем чи від'єднуються від них, а в горизонтальній утворюються дисипативні функціональні структури, до яких входять підсистеми систем «особистість» і «дефект», активовані для досягнення поставленої мети. Кожна підсистема дисипативної функціональної структури взаємодіє не тільки з розміщеними поруч підсистемами (безпосередній взаємозв'язок), а і з тими, що знаходяться через одну, дві, три і більше підсистем (взаємозв'язок, опосередкований проміжними підсистемами). Підсистеми, об'єднані в одну структуру, впливають одна на одну відповідно до законів синхронного, гетерохронного чи асинхронного розвитку. Так виникає внутрішнє безпосереднє та опосередковане управління вертикальним процесом розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації чи гіперкомпенсації у певній підсистемі в середині дисипативної функціональної структури. Під час реалізації названих процесів між активованими підсистемами дисипативної функціональної структури утворюються горизонтальні зв'язки. Якщо підсистеми є знаннями, уміннями чи навичками з однієї навчальної дисципліни, горизонтальні зв'язки утворюються внаслідок реалізації внутрішньопредметних зв'язків; якщо підсистеми є знаннями, уміннями чи навичками (далі – ЗУН) з двох і більше навчальних дисциплін, горизонтальні зв'язки утворюються внаслідок реалізації міжпредметних зв'язків. Застосовуючи корекційну, розвивальну, реабілітаційну та інші методики роботи з певними підсистемами, ми використовуємо зовнішнє управління, стимулюючи в них відповідний вертикальний процес. Таким чином, управління вертикальними процесами та процесом утворення горизонтальних зв'язків у системах «особистість» і «дефект» відбувається за допомогою реалізації методик, які передбачають використання внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, що сприяє формуванню в учнів цілісної наукової картини світу.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення багатьох підсистем знань та вмінь, у тому числі вмінь з тематичного малювання, розв'язування та складання простих задач. Тому саме в початкових класах необхідно найбільш активно здійснювати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки. З цією метою В. О. Сухомлинський пропонував у молодших класах проводити переважно інтегровані уроки [5]. Але складно одразу перейти від

монодисциплінарних до полідисциплінарних (інтегрованих) уроків. Такий перехід необхідно здійснювати поступово – через застосування методик міжпредметно-внутрішньопредметного та внутрішньопредметно-міжпредметного управління певним вертикальним процесом, що забезпечують систематичне застосовування внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, які, сприяючи утворенню дисипативних функціональних структур, стимулюють самоорганізацію горизонтальних зв'язків між підсистемами ЗУН дитини, що допомагає їй одночасно використовувати ЗУН з різних наук та різних розділів однієї науки. До даної групи методик входить і запропонована нами «Методика опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів», дослідження ефективності якої ми здійснювали на прикладі міжпредметно-внутрішньопредметного зв'язку образотворчого мистецтва та математики.

У процесі дослідження виявилось, що недостатній розвиток умінь з тематичного малювання не дозволяє повноцінно виправляти помилкові вміння розв'язувати прості задачі, помилкові уміння розв'язувати прості задачі не дозволяють повноцінно формувати вміння складати прості задачі. З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених умінь з тематичного малювання на уроках образотворчого мистецтва (дисципліна № 1) ми застосовували «Синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку особистості». З метою виправлення помилкових умінь розв'язувати прості задачі на уроках математики (дисципліна № 2) ми застосовували «Синергетичну методику стимулювання корекції порушень». З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених умінь складати прості задачі на уроках математики (дисципліна № 2) ми застосовували «Синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку особистості». Таким чином, утворилась міжпредметно-внутрішньопредметна методична система опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів, яка складається з корекційної та розвивальних методик синергетичної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект». Дану методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями молодших класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем на уроках з двох будь-яких дисциплін, між якими спостерігається подібна залежність.

Аналіз актуальних досліджень. В основі даної методики та всіх інших методик синергетичної технології управління вертикальними процесами лежить запропонований А. С. Макаренком принцип завтрашньої радості. Пояснюючи сутність даного принципу дослідник

пише: «Людина не може жити на світі, якщо у неї немає попереду нічого радісного. Істинним стимулом людського життя є завтрашня радість» [3, 397].

Психофізіологічним механізмом завтрашньої радості є випереджальне відображення дійсності, відкрите фізіологом П. К. Анохіним [1]. «Потрібно організувати саму радість, викликати її до життя і поставити її як реальність» [3, 397]. *Поставити завтрашню радість як реальність* (за А. С. Макаренком) означає *уявити, що ніби вже знаєш, умієш, маєш те, про що мрієш* (за П. К. Анохіним). «Завтрашня радість» (за А. С. Макаренком) – це «акцептор результату» (за П.К. Анохіним): акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджальним відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Щоб завтрашня радість стала аттрактором, людина повинна точно знати, чого прагне: чітко визначені параметри майбутніх результатів сприяють тому, що людина після досягнення мети може порівняти отриманий результат із задуманим і визначити наступні зони найближчого й актуального розвитку. Оскільки завтрашня радість є аттрактором, то спираючись на неї, людина не може не досягти поставленої мети. Правильно поставлена мета автоматично стимулює зростання інтенсивності радісних відчуттів протягом здійснення роботи з досягнення мети, завдяки чому людина щоденно буде щасливою до самого дня отримання реальних результатів. У день виходу на аттрактор радість стає «сьогоднішньою» і досягає апогею, наступного дня – «вчорашньою» і через деякий час поступово слабшає. Але оскільки кожна людина зазвичай прагне бути щасливою щоденно і потреби виникають також повсякдень, то в неї з’являється нова мрія-мета (наприклад, мати нові чи кращі ЗУН, риси характеру або позбутися старих), а отже, й привід для наступної завтрашньої радості – радості досягнення нової мети.

Молодший шкільний вік є сенситивним для становлення вмінь самостійно, усвідомлено і правильно ставити дидактичну мету, намічати шлях і термін її досягнення, визначати якість отриманих результатів. Однак сенситивним періодом становлення названих умінь щодо виховних цілей є середній шкільний вік, оскільки в цей час на перший план виходить колектив однолітків. У старшому шкільному віці названі вміння щодо навчальних та виховних цілей в основному тільки вдосконалюються (табл. 1).

Таблиця 1

Становлення умінь самостійно, усвідомлено і правильно ставити мету, намічати шлях і термін її досягнення, визначати якість отриманих результатів

	Початкові класи	**Середні класи**	**Старші класи**
Навчальні цілі	Формування вмінь	Подальший розвиток умінь (застосування у схожих ситуаціях)	Удосконалення вмінь (застосування в нових ситуаціях)
Виховні цілі	Пропедевтичний етап формування вмінь	Формування вмінь	Удосконалення вмінь (застосування в нових ситуаціях)

Таким чином, принцип завтрашньої радості є основоположним у досягненні проміжних та кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних ЗУН та рисах характеру.

Мета статті полягає у висвітленні дидактичної «Методики опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів».

Виклад основного матеріалу. Таблична форма змісту методики дозволяє чітко продемонструвати етапи, методи, цілі корекційно-розвивальної роботи.

Таблиця 2

Розвивальна робота з образотворчого мистецтва

Перший етап педагогічної роботи: розвивальна робота з образотворчого мистецтва	
Підготовчий етап (налаштування на роботу)	
Головний метод	Модифікація лінійної освітньої ситуації в нелінійну
Мета методу	Створення атмосфери взаємної довіри учасників розвивального процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі
Обстановочна аферентація	Установлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників розвивального процесу
Перший етап	
Головний метод	Нелінійний розвиваючий діалог
Мета методу	Виявити підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання
Питання вчителя до учня	Що (який предмет) ти хочеш уміти (навчитись) малювати? Що в тобі є такого, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет?
Пускова аферентація	Перше Я-реальне системи «особистість» – підсистема недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання – має системні властивості самоорганізації, невисокий рівень розвитку, знаходиться в зоні регресивного актуального розвитку
Другий етап	
Головний метод	Пробуджуючий розвиток
Мета методу	Виявити підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, які застосовуються під час тематичного малювання

Продовження табл. 2

Питання вчителя до учня	Які вміння з малювання з натури та по пам'яті допоможуть тобі навчитись малювати цей предмет? Що в тобі є такого, що може допомогти тобі навчитись малювати цей предмет?
Мотивація	У людини виникає потреба в наявності нових елементів підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Пам'ять	Горизонтальні зв'язки між підсистемою умінь з тематичного малювання (головна підсистема), підсистемою вмінь з малювання з натури та підсистемою вмінь малювання по пам'яті (додаткові підсистеми); вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь з тематичного малювання; вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь з малювання з натури; вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь малювання по пам'яті
Третій етап (аферентний синтез)	
Головний метод	Гештальтрозвиток
Мета методу	Створити синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Питання вчителя до учня	Якого кольору твій настрій, коли в тебе не виходить намалювати цей предмет? Уяви, що в тебе вийшло намалювати цей предмет (що ти намалював цей предмет). Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли ти намалюєш цей предмет? Запам'ятай цей настрій. Він допоможе тобі намалювати предмет, який поки що в тебе не виходить
Акцептор проміжного результату	Підсистема образу (перше Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь з тематичного малювання
Акцептор остаточного результату	Підсистема образу (друге Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь з тематичного малювання
Четвертий етап	
Головний метод	Саморозвиток
Мета методу	Визначити шлях розвитку та реалізувати його: використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, здійснювати процес розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання до досягнення бажаного рівня її розвитку
Питання вчителя до учня	Попередньо необхідно допомогти дитині самостійно відповісти на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання з натури та по пам'яті, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет? Щоразу перед початком виконання завдання давати дитині таку установку: «Уяви, що в тебе вийшло намалювати цей предмет (уяви, що ти намалював цей предмет). Що ти відчуваєш? Якого кольору твій настрій? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб це завдання стало легшим? (Учень пригадує свої відповіді на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання з натури та по пам'яті, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет?) Використовуй уміння з малювання з натури та по пам'яті, які тобі допомагають намалювати цей предмет. Тепер починай виконувати завдання. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще його виконати. У тебе з'явиться гарний настрій»

Продовження табл. 2

Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання: визначити шлях переходу підсистеми правильних умінь з тематичного малювання від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку
Еферентне збудження	Бажання досягти зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Реакція	Система «особистість»: процес переходу від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Параметри результату	Характеристики другого Я-реального системи «особистість»: системні властивості самоорганізації, наступний (вищий) рівень розвитку, зона прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання та сусідніх підсистем малювання з натури і по пам'яті, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	Система «особистість»: перехід інформації від другого Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання) до першого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання) за допомогою горизонтальних зв'язків між вказаними підсистемами
П'ятий етап	
Головний метод	Розвиток як фазовий перехід
Мета методу	Використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, продовжувати здійснення процесу розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання до досягнення дитиною повного самостійного їх використання на уроці малювання
Питання вчителя до учня	Чи з'явилось в тобі те, що заважає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати у собі те негативне, що заважає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Чи з'явилось в тобі те, що допомагає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і використати те позитивне, що допомагає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? **Увага!** Замість словосполучення «цей предмет» використовуються назви предметів, які дитина вчиться малювати. Замість словосполучень «те негативне», «те позитивне» використовуються назви позитивних рис і недоліків, які визначила дитина як провідні потреби чи проблеми
Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання: визначити шлях переходу підсистеми правильних умінь з тематичного малювання від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку

Продовження табл. 2

Еферентне збудження	Бажання досягти зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Реакція	Система «особистість»: процес переходу від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Параметри результату	Характеристики третього Я-реального системи «особистість»: системні властивості самоорганізації, рівень розвитку такий як і на попередньому етапі, зона прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання та сусідніх підсистем малювання з натури і по пам'яті, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	Система «особистість»: перехід інформації від третього Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання) до другого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання)

Таблиця 3

Корекційна робота з математики

Другий етап педагогічної роботи: корекційна робота з математики	
Підготовчий етап (налаштування на роботу)	
Головний метод	Модифікація лінійної освітньої ситуації в нелінійну
Мета методу	Створення атмосфери взаємної довіри учасників корекційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі
Обстановочна аферентація	Встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників корекційного процесу
Перший етап	
Головний метод	Нелінійний корекційний діалог
Мета методу	Виявити підсистему помилкових умінь з розв'язування простих задач
Питання вчителя до учня	Які частини завдання ти виконуєш з помилками? Які помилки ти знайшов у своїй роботі? Що в тобі є такого, що заважає тобі розв'язувати прості задачі без помилок?
Пускова аферентація	Перше Я-реальне системи «дефект» – підсистема помилкових умінь з розв'язування простих задач – має системні властивості самоорганізації, високий, середній або низький рівень розвитку, знаходиться в зоні прогресивного актуального розвитку
Другий етап	
Головний метод	Пробуджуюча корекція
Мета методу	Встановити, з якою підсистемою правильних умінь з розв'язування простих задач співвідноситься виявлена підсистема помилкових умінь з розв'язування простих задач; актуалізувати підсистему достатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, які застосовуються під час розв'язування простих задач
Питання вчителя до учня	Які вміння з тематичного малювання допоможуть тобі правильно розв'язувати прості задачі? Що в тобі є такого, що може допомогти тобі навчитись правильно розв'язувати прості задачі?
Мотивація	У людини виникає потреба у відсутності елементів підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач і наявності відповідних елементів підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач, яка зараз знаходиться в зоні регресивного актуального розвитку, має низький, середній або високий рівень розвитку та системні властивості саморуйнування

Продовження табл. 3

Пам'ять	Горизонтальні зв'язки між підсистемою вмінь розв'язувати прості задачі (головна підсистема) та підсистемою вмінь з тематичного малювання (додаткова підсистема); вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь розв'язувати прості задачі; вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь з тематичного малювання
Третій етап (аферентний синтез)	
Головний метод	Гештальткорекція
Мета методу	Створити синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач та з вищим рівнем розвитку відповідної підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач
Питання вчителя до учня	Якого кольору твій настрій, коли ти розв'язуєш прості задачі з помилками? Уяви, що в тебе вийшло розв'язати просту задачу правильно, без помилок (уяви, що ти розв'язав просту задачу правильно, без помилок). Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли ти розв'яжеш просту задачу правильно, без помилок? Запам'ятай цей настрій. Він допоможе тобі правильно розв'язати просту задачу, що поки що в тебе не виходить
Акцептор проміжного результату	Підсистема образу (перше Я-ідеальне системи «дефект») зони регресивного найближчого розвитку наступного (нижчого) рівня розвитку помилкових умінь з розв'язування простих задач та підсистема образу (перше Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь з розв'язування простих задач
Акцептор остаточного результату	Підсистема образу (друге Я-ідеальне системи «дефект») зони регресивного актуального розвитку наступного (нижчого) рівня розвитку помилкових умінь з розв'язування простих задач та підсистема образу (друге Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь з розв'язування простих задач
Четвертий етап	
Головний метод	Самокорекція
Мета методу	Визначити шлях корекції та реалізувати його: використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор й актуалізовану підсистему достатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання, домогтися зниження рівня розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач та підвищення рівня розвитку відповідної підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач
Питання вчителя до учня	Попередньо необхідно допомогти дитині самостійно відповісти на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі розв'язувати прості задачі без помилок? Як ти можеш використати вміння з тематичного малювання, які допомагають тобі правильно розв'язувати прості задачі? Щоразу перед початком виконання завдання давати дитині таку установку: «Уяви, що в тебе вийшло розв'язати просту задачу правильно (уяви, що ти розв'язав просту задачу правильно). Що ти відчуваєш? Якого кольору твій настрій? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб розв'язувати прості задачі стало легше? (Учень пригадує свої відповіді на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі розв'язувати прості задачі без помилок? Як ти можеш використати вміння з тематичного малювання, які допомагають тобі правильно розв'язувати прост і задачі?). Використовуй уміння з тематичного малювання, які тобі

Продовження табл. 3

	допомагають правильно розв'язувати прості задачі. Постарайся не робити того, що тобі заважає. Тепер починай розв'язувати просту задачу. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще виконати це завдання. У тебе з'явиться гарний настрій»
Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях корекції підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач: визначити шлях переходу підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач від зони прогресивного актуального розвитку до зони регресивного найближчого розвитку та шлях переходу підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку
Еферентне збудження	Бажання досягти зони регресивного найближчого розвитку наступного (нижчого) рівня розвитку помилкових умінь з розв'язування простих задач та зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь з розв'язування простих задач
Реакція	*Система «дефект»:* процес переходу від зони прогресивного актуального розвитку до зони регресивного найближчого розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач *Система «особистість»:* процес переходу від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач
Параметри результату	*Характеристики другого Я-реального системи «дефект»:* системні властивості самоорганізації, наступний (вищий) рівень розвитку, зона прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач *Характеристики другого Я-реального системи «особистість»:* системні властивості саморуйнування, наступний (нижчий) рівень розвитку, зона регресивного найближчого розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач та сусідньої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	*Система «дефект»:* перехід інформації від другого Я-реального (менш розвиненої підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач) до першого Я-ідеального (образу менш розвиненої підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач) за допомогою горизонтальних зв'язків між вказаними підсистемами. *Система «особистість»:* перехід інформації від другого Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач) до першого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач) за допомогою горизонтальних зв'язків між вказаними підсистемами
П'ятий етап	
Головний метод	Корекція як фазовий перехід
Мета методу	Використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор й актуалізовану підсистему достатньо розвинених умінь з тематичного малювання, продовжувати здійснення процесу корекції у відповідних підсистемах умінь з розв'язування простих задач до повного зникнення помилкових умінь з розв'язування простих задач та самостійного використання дитиною відповідних правильних умінь з розв'язування простих задач на уроці математики

Продовження табл. 3

Питання вчителя до учня	Чи з'явилось у тобі те, що заважає розв'язувати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, розв'язування простих задач даного типу дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати в собі те негативне, що заважає розв'язувати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, розв'язування простих задач даного типу дається тобі легко? Чи з'явилось у тобі те, що допомагає розв'язувати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що розв'язування простих задач даного типу дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і використати те позитивне, що допомагає тобі розв'язувати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що розв'язування простих задач даного типу дається тобі легко? **Увага!** Замість словосполучення «прості задачі певного (даного) типу» вказується конкретний тип задач. Замість словосполучень «те негативне», «те позитивне» використовуються назви позитивних рис і недоліків, які визначила дитина як провідні потреби чи проблеми
Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях корекції підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач: визначити шлях переходу підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач від зони регресивного найближчого розвитку до зони регресивного актуального розвитку та шлях переходу підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку
Еферентне збудження	Бажання досягти зони регресивного актуального розвитку наступного (нижчого) рівня розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач та зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач
Реакція	*Система «дефект»:* процес переходу від зони регресивного найближчого розвитку до зони регресивного актуального розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач. *Система «особистість»:* процес переходу від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач
Параметри результату	*Характеристики третього Я-реального системи «дефект»:* системні властивості самоорганізації, рівень розвитку той же, що й на попередньому етапі, зона прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач. *Характеристики третього Я-реального системи «особистість»:* системні властивості саморуйнування, рівень розвитку той же, що й на попередньому етапі, зона регресивного актуального розвитку підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач та сусідньої підсистеми правильних умінь з тематичного малювання, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	*Система «дефект»:* перехід інформації від третього Я-реального (менш розвиненої підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач) до другого Я-ідеального (образу менш розвиненої підсистеми помилкових умінь з розв'язування простих задач). *Система «особистість»:* перехід інформації від третього Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач) до другого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь з розв'язування простих задач)

Таблиця 4

Розвивальна робота з математики

Третій етап педагогічної роботи: розвивальна робота з математики	
Підготовчий етап (налаштування на роботу)	
Головний метод	Модифікація лінійної освітньої ситуації в нелінійну
Мета методу	Створення атмосфери взаємної довіри учасників розвивального процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі
Обстановочна аферентація	Встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників розвивального процесу
Перший етап	
Головний метод	Нелінійний розвиваючий діалог
Мета методу	Виявити підсистему недостатньо розвинених правильних умінь зі складання простих задач
Питання вчителя до учня	Які типи простих задач ти хочеш навчитись складати? Що в тобі є такого, що заважає тобі навчитись складати прості задачі?
Пускова аферентація	Перше Я-реальне системи «особистість» – підсистема недостатньо розвинених правильних умінь зі складання простих задач – має системні властивості самоорганізації, невисокий рівень розвитку, знаходиться в зоні регресивного актуального розвитку
Другий етап	
Головний метод	Пробуджуючий розвиток
Мета методу	Актуалізувати підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та розв'язування простих задач, які застосовуються під час складання простих задач
Питання вчителя до учня	Які вміння з тематичного малювання та розв'язування простих задач допоможуть тобі складати прості задачі? Що в тобі є такого, що може допомогти тобі навчитись складати прості задачі?
Мотивація	У людини виникає потреба в наявності нових елементів підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Пам'ять	Горизонтальні зв'язки між підсистемою вмінь складати прості задачі (головна підсистема), підсистемою вмінь розв'язувати прості задачі та підсистемою умінь з тематичного малювання (додаткові підсистеми); вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем умінь складати прості задачі; вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь розв'язувати прості задачі; вертикальні зв'язки між активованим рівнем та попереднім (нижчим) рівнем підсистеми вмінь з тематичного малювання
Третій етап (аферентний синтез)	
Головний метод	Гештальтрозвиток
Мета методу	Створити синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Питання вчителя до учня	Якого кольору твій настрій, коли в тебе не виходить скласти просту задачу? Уяви, що в тебе вийшло скласти просту задачу (ти склав просту задачу). Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли ти складеш просту задачу? Запам'ятай цей настрій. Він допоможе тобі правильно скласти просту задачу, що поки що в тебе не виходить
Акцептор проміжного результату	Підсистема образу (перше Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь зі складання простих задач
Акцептор остаточного результату	Підсистема образу (друге Я-ідеальне системи «особистість») зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку правильних умінь зі складання простих задач

Продовження табл. 4

Четвертий етап	
Головний метод	Саморозвиток
Мета методу	Визначити шлях розвитку та реалізувати його: використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор й актуалізовані підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання та розв'язування простих задач, здійснювати процес розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач до досягнення бажаного рівня її розвитку
Питання вчителя до учня	Попередньо необхідно допомогти дитині самостійно відповісти на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись складати прості задачі? Як ти можеш використати уміння з тематичного малювання та розв'язування простих задач, які тобі допомагають складати прості задачі? Щоразу перед початком виконання завдання давати дитині таку установку: «Уяви, що у тебе вийшло скласти просту задачу (ти склав просту задачу). Що ти відчуваєш? Якого кольору твій настрій? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб це завдання стало легшим? (Учень пригадує свої відповіді на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись складати прості задачі? Як ти можеш використати уміння з тематичного малювання та розв'язування простих задач, які тобі допомагають складати прості задачі?) Використовуй уміння з тематичного малювання та розв'язування простих задач, які тобі допомагають складати прості задачі. Тепер починай виконувати завдання. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще його виконати. У тебе з'явиться гарний настрій»
Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач: визначити шлях переходу підсистеми правильних умінь зі складання простих задач від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку
Еферентне збудження	Бажання досягти зони прогресивного найближчого розвитку наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Реакція	Система «особистість»: процес переходу від зони регресивного актуального розвитку до зони прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Параметри результату	Характеристики другого Я-реального системи «особистість»: системні властивості самоорганізації, наступний (вищий) рівень розвитку, зона прогресивного найближчого розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач та сусідніх підсистем правильних умінь із розв'язування простих задач та вмінь з тематичного малювання, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	Система «особистість»: перехід інформації від другого Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь зі складання простих задач) до першого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь зі складання простих задач) за допомогою горизонтальних зв'язків між вказаними підсистемами

Продовження табл. 4

П'ятий етап	
Головний метод	Розвиток як фазовий перехід
Мета методу	Використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор й актуалізовані підсистеми достатньо розвинених умінь з тематичного малювання та розв'язування простих задач, продовжувати здійснення процесу розвитку підсистеми вмінь зі складання простих задач до досягнення дитиною повного самостійного їх використання на уроці математики
Питання вчителя до учня	Чи з'явилось у тобі те, що заважає складати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що складання простих задач даного типу дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати в собі те негативне, що заважає складати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що складання простих задач даного типу дається тобі легко? Чи з'явилось у тобі те, що допомагає складати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що складання простих задач даного типу дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і використати те позитивне, що допомагає складати прості задачі певного типу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що складання простих задач даного типу дається тобі легко? **Увага!** Замість словосполучення «прості задачі певного (даного) типу» вказується конкретний тип задач. Замість словосполучень «те негативне», «те позитивне» використовуються назви позитивних рис і недоліків, які визначила дитина як провідні потреби чи проблеми
Прийняття рішення про спосіб досягнення результату. Вибір програми дій	Визначити шлях розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач: визначити шлях переходу підсистеми правильних умінь зі складання простих задач від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку
Еферентне збудження	Бажання досягти зони прогресивного актуального розвитку наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Реакція	Система «особистість»: процес переходу від зони прогресивного найближчого розвитку до зони прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Параметри результату	Характеристики третього Я-реального системи «особистість»: системні властивості самоорганізації, рівень розвитку той же, що й на попередньому етапі, зона прогресивного актуального розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач
Рецептори результату	Вищі рівні розвитку підсистеми правильних умінь зі складання простих задач та сусідніх підсистем правильних умінь з розв'язування простих задач та умінь з тематичного малювання, з'єднані горизонтальними зв'язками
Зворотний зв'язок	Система «особистість»: перехід інформації від третього Я-реального (більш розвиненої підсистеми правильних умінь зі складання простих задач) до другого Я-ідеального (образу більш розвиненої підсистеми правильних умінь зі складання простих задач)

Висновки. Отже, стимулювання розвитку підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з дисципліни № 1 (проміжна дидактична мета № 1, яка задовольняє другорядну навчальну потребу № 1) сприяє

виправленню підсистеми помилкових умінь А з дисципліни № 2 (проміжна дидактична мета № 2, яка задовольняє другорядну навчальну потребу № 2), виправлення підсистеми помилкових умінь А з дисципліни № 2 стимулює розвиток підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь Б з дисципліни № 2 (кінцева дидактична мета, яка задовольняє головну навчальну потребу). Для досягнення кінцевої мети необхідно одночасно застосувати вміння з дисциплін № 1 і 2, щоб вони ввійшли до однієї дисипативної функціональної структури, в якій виникає взаємне управління процесами в підсистемах умінь. Методика опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів, в основі якої лежить запропонований А. С. Макаренком принцип завтрашньої радості, забезпечує зовнішнє та стимулює внутрішнє управління процесами корекції та розвитку навчальних ЗУН, сприяє становленню в учнів початкових класів умінь самостійно, усвідомлено і правильно ставити дидактичну мету, намічати шлях і термін її досягнення, визначати якість отриманих результатів, що допомагає дитині своєчасно задовольняти свої дидактичні потреби.

У подальшому необхідно розробити подібні дидактичні та виховні методичні системи безпосереднього та опосередкованого управління розвитком, корекцією, абілітацією, реабілітацією, компенсацією, гіперкомпенсацією, які можна буде застосовувати для роботи з дітьми середнього і старшого шкільного віку та дорослими – здоровими і з психофізичними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.

2. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1987. – 384 с.

3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / А. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3 – 512 с.

4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов / А. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 – 400 с.

5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1972. – 244 с.

6. Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы : монография / В. Цикин, А. Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Золотарёва. Методика опосредованного коррекционного управления развитием младших школьников.

В статье предлагается межпредметно-внутрипредметная методическая система опосредованного коррекционного управления развитием учеников младших классов, которая состоит из синергетических методов коррекции и развития. В основе методики лежат принцип завтрашней радости, принципы синергетики, межпредметные и внутрипредметные связи. Методика способствует становлению у младших школьников умения правильно ставить промежуточные и конечную цели, преодолевать трудности, которые возникают в процессе

достижения цели. Содержание методики продемонстрировано на примере уроков изобразительного искусства и математики.

Ключевые слова: *цель, завтрашняя радость, развитие, коррекция, управление внутренними процессами, системы «личность» и «дефект», учащиеся 0–4 классов.*

SUMMARY

T. Zolotaryova. A method of mediated correctional management of pupils of junior classes development.

Intersubject-intrasubjectical methodical system of mediated correctional management of pupils of junior classes development, which consists of sinergetical methods of correction and development, is offered in the article. Principle of tomorrow's gladness, principles of synergetics, intersubjectical and intrasubjectical connections are in basis of the method. A method is instrumental in developing in junior schoolchildren the ability to put intermediates and ultimate aims correctly, to overcome difficulties, which arise up in the process of attainment of the aim. Content of method is demonstrated on the example of lessons of fine art and mathematics.

Key words: *aim, tomorrow's gladness, development, correction, management of internal processes, «personality» and «defect» systems, pupils of 0–4 forms.*

УДК 929-051:373.21(045)

Л. А. Машкіна
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розкрито педагогічні ідеї А. С. Макаренка з проблем дошкільного дитинства, висвітлено особливості організації дитячої гри (методика гри, зв'язок між грою й роботою, форми керівництва дитячою грою з боку дорослих, класифікація іграшок), праці (трудове виховання дітей і молоді, підготовка їх до самостійного життя й практичної діяльності), сімейного виховання (загальні умови сімейного виховання, виховне значення структури сім'ї та специфіка виховання однієї дитини, сімейний колектив і його особливості, роль авторитету батьків у вихованні дітей), принципи особистісно-орієнтованого підходу до дитини (значущість іншої людини, пробудження самоусвідомлення вихованця, продукування моральних знань, забезпечення свободи вибору, особистісний вплив вихователя).

Ключові слова: *А. С. Макаренко, дошкільне дитинство, гра, праця, сімейне виховання, особистісно-орієнтований підхід.*

Постановка проблеми. Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни в стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне й суспільне виховання. Ця освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал,

орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності, визначені державним стандартом дошкільної освіти, що зумовлює необхідність вивчення та впровадження в 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 в пошуку шляхів розв'язання сучасних освітніх проблем дитинства. Прогресивні ідеї відомого педагога потребують переосмислення й висвітлення в контексті сучасних полікультурних реалій дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням педагогічної спадщини А. С. Макаренка займалася велика кількість учених, які аналізували різні аспекти його виховної системи, творчої та практичної діяльності (В. Кумарін, В. Смаль, М. Кондаков, Г. Жураковський, М. Ніжинський, М. Ярмаченко та ін.). Його педагогічні ідеї стали предметом дослідження таких відомих зарубіжних науковців, як Б. Бейкер (США), Дж. Данстен (Великобританія), А. Левін (Польща), Е. Гюнтер, Г. Хілліг (Німеччина) та ін. Із позиції сучасної педагогічної парадигми спадщину А. С. Макаренка досліджували П. Лисенко, В. Моргун, І.Зязюн, М. Красовицький, Л. Крамущенко та ін. Серед низки досліджень ми виокремили питання щодо аналізу спадщини А. С. Макаренка з проблем дошкільного дитинства [1].

Мета статті – висвітлити педагогічні ідеї А. С. Макаренка з проблем дошкільного дитинства, показати особливості організації дитячої гри, праці, сімейного виховання, принципи особистісно-орієнтованого підходу до дитини.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній спадщині А. С. Макаренка проблеми дошкільного дитинства розглядаються в контексті сімейного виховання, організації ігрової та трудової діяльності, особистісно-орієнтованого підходу до дітей. 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. вчився в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., одержавши 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. Із 1928 по 1935 р. керував трудовою комуною ім. Ф. 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 й літературну діяльність.

Дослідники наукової спадщини А. С. Макаренка цілком справедливо зауважують, що проблема загального формування особистісних якостей була центральною в практично-пошуковій діяльності А. Макаренка-педагога. Він довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда в 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, розпочинаючи з раннього та дошкільного віку [1].

«Виховання дітей – найважливіша сфера нашого життя, – писав А. С. Макаренко. – Виховати дитину правильно, нормально набагато легше, ніж перевиховувати. Правильне виховання з раннього дитинства – це зовсім не така важка справа, як багатьом здається» [3, 260].

Видатний педагог підкреслював, що сім’я є першим колективом, у якому дитина набуває соціального досвіду. Тому вона має бути спільнотою, що спирається на виконання обов’язків, любов, повагу й солідарність. На думку А.С. Макаренка, батьки повинні пам’ятати, що дитина – не лише їх власна радість, але й також майбутній громадянин, за якого вони несуть відповідальність. Батьки повинні передусім самі бути добрими громадянами та свою громадянську позицію зберігати й у сімейному житті [2].

Завданнями сімейного виховання було визначено формування навичок до праці, а також культурної поведінки; статеве, економічне виховання дітей і молоді. А. С. Макаренко розробив зміст сімейного виховання, визначивши такі напрями, як організація сімейних справ і трудове виховання засобами правильно організованої гри. Педагог указував на важливу роль вимоги у вихованні дітей, розглядаючи розпорядок дня як основу дисципліни. На жаль, буває й так, що батьки відступають від своїх вимог, дають можливість дитині порушувати встановлений ними розпорядок. Побачивши, що кімната не прибрана, вони роблять це самі, вважаючи, що, якщо дитина лише один-два рази не виконала своїх обов’язків, це маленька дрібниця. А. С. Макаренко зазначав, що встановлений у сім’ї розпорядок життя повинен підтримуватися дорослими й дітьми, бо це сприяє не лише зміцненню здоров’я, але й створенню бадьорого настрою, добрих взаємовідносин між батьками й дітьми [3].

Свою концепцію сімейного виховання А. С. Макаренко описав у роботах «Книга для батьків» та «Лекції про виховання дітей», які педагог встиг прочитати по радіо, але в друкованому вигляді вони побачили світ

уже після смерті автора. Коло проблем, що розглядаються в цих роботах досить широке: загальні умови сімейного виховання, виховне значення структури сім'ї та специфіка виховання однієї дитини, сімейний колектив і його особливості, роль батька й матері та їх авторитету у вихованні дітей, статеве виховання дітей, гра, праця та багато інших [5].

А. Макаренко вважав, що «наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти – наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед людьми, перед усією країною» [3, 260].

Вирішальним фактом сімейного виховання є виконання батьками їх громадянського обов'язку перед суспільством. Батьки виховують дітей у кожен момент життя, навіть тоді, коли їх немає вдома. «Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і як говорите про інших людей, як ви радієте, сумуєте, як ви поводитеся з друзями і з ворогами, як ви смієтеся, читаєте газету – все це має для дитини велике значення».

Значним внеском у педагогічну науку є вчення А. Макаренка про батьківський авторитет, основою якого є життя і праця батьків. Він дав глибокий аналіз різних типів авторитету (придушення, відстані, чванства, педантизму, резонерства, любові, доброти, дружби, підкупу) [3, 268].

А. С. Макаренко вважав, що хороших людей можуть виховати лише щасливі батьки. Якщо до шести років дитина виховувалася правильно й у ній виховані певні звички активності й гальмування, то на таку дитину ніхто не вплине погано. Дуже шкідливо впливають на дітей сварки й роздратованість у сім'ї – ознака розпущеності, відсутності дисципліни, недоліків у світогляді. Повинна бути не лише чітка мета виховання, а й продумана деталізована програма виховання.

Допомога родині у вихованні дітей повинна реалізовуватися через різні форми:

- випуск спеціальної літератури;
- короткострокові обов'язкові курси для батьків;
- надання матеріальної допомоги «на виховання» дітей;
- постійне спостереження за родиною та процесом виховання в ній;
- використання засобів впливу й заохочення в роботі з сім'єю;
- організація батьків з великих будинків, квартир, їх інструктаж, постійна робота (система чергування) та відповідальність [3].

У педагогічній системі А. Макаренка особливе місце посідає трудове виховання дітей і молоді, підготовка їх до самостійного життя й практичної

діяльності. Він зазначав, що трудове виховання потрібно починати в дошкільні роки. Трудова участь дітей у житті сім'ї повинна починатися дуже рано й у доступній дітям формі – у грі. З віком трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри. Праця не повинна перетворюватися на гру. Він радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята спроможні зробити самі.

Видатний педагог орієнтував своїх сподвижників на те, що треба розвивати в дітей звичку до трудового зусилля. А. С. Макаренко говорив, що лінощі в дитини розвиваються завдяки неправильному вихованню, коли з дитячих літ батьки не виховують у дитини енергії, не привчають її долати перешкоди, не збуджують у неї інтересу до сімейного господарства, не виховують звички до праці та звички до тих задоволень, які завжди приносить праця. Спосіб боротьби з лінощами один єдиний: поступове втягування дитини у сферу праці, повільне збудження в неї трудового інтересу. Створена в сім'ї звичка до трудового зусилля буде успішно виявлятися й у колективній праці [3, 309].

Чимало уваги А. С. Макаренко приділив дитячій грі, надаючи їй важливого значення в житті дитини. Яка дитина в грі, такою багато в чому вона буде й у роботі, коли виросте, зазначав педагог.

А. С. Макаренко вважав, що гра має для дитини таке ж значення, як для дорослого «діяльність, робота, служба». Майбутній діяч, говорив він, виховується насамперед, у грі: «Вся історія окремої людини як діяча і працівника може бути представлена в розвитку гри й у поступовому переході її в роботу» [3, 286]. Щоб керувати грою дитини та виховувати її у грі, батьки повинні добре розуміти, що таке гра й чим вона відрізняється від роботи. А. Макаренко справедливо відзначає, що в дітей дошкільного віку між грою та роботою немає такої великої різниці, як дехто думає. Хороша гра подібна до хорошої роботи. Кожна хороша гра передбачає, насамперед, робоче зусилля та зусилля думки. Гра без зусилля, без активної діяльності – погана гра. У грі така сама відповідальність, як і в роботі. Звичайно, в грі хорошій, повчальній. Батьки повинні скеровувати дитячу гру, стежити, щоб вона не ставала єдиним прагненням дитини, щоб не захоплювала її на шкоду громадській меті, а сприяла вихованню тих психічних і фізичних навичок, які потрібні для роботи [5].

А найголовніше в дитячій грі – добитися, щоб дитина справді гралася, творила, будувала, комбінувала, щоб не бралася за інше заняття, не закінчивши попереднього; щоб у кожній іграшці вона вбачала певну, потрібну для майбутнього, цінність, берегла її. Відзначаючи величезний вплив гри на дитину дошкільного віку, А. Макаренко розкрив у лекціях про

виховання дітей низку найважливіших проблем, що стосуються цього питання. Він говорив про методику гри, про зв'язок між грою й роботою, про форми керівництва дитячою грою з боку дорослих, дав класифікацію іграшок.

Висвітлюючи питання методики гри, А. С. Макаренко вважав, що в грі діти повинні проявляти активність, відчувати радість творчості, естетичні переживання, відчувати відповідальність, ставитися серйозно до правил гри. Батьки й вихователі повинні цікавитися грою дітей. Не слід примушувати дітей повторювати тільки те, що роблять з іграшкою дорослі, а також «закидати» їх самими різними іграшками.

Говорячи про керівництво дитячими іграми, А. С. Макаренко вказував на те, що спочатку батькам важливо комбінувати індивідуальну гру дитини з колективними іграми. Потім, коли діти стають старшими та грають більшою компанією, гра проводиться організовано за участю кваліфікованих педагогів.

Класифікуючи іграшки, А. С. Макаренко виділяв такі їх типи:

1. Іграшка готова або механічна: ляльки, коники, автомобілі тощо. Вона хороша тим, що знайомить зі складними ідеями й речами, розвиває уяву.

2. Іграшка напівготова, як-то: картинки з питаннями, ящики, конструктори, кубики тощо. Вони хороші тим, що ставлять перед дитиною певні завдання, для вирішення яких потрібна робота думки.

3. Самий благодатний ігровий елемент – це різні матеріали. Вони найбільше наближають до діяльності дорослої людини. Такі іграшки реалістичні, й у той же час вони дають простір для великої творчої фантазії [3, 290].

В ігровій діяльності дітей дошкільного віку необхідно комбінувати ці три типи іграшок, уважав А. Макаренко. Він так само докладно аналізував зміст ігор молодших і старших школярів і дав низку порад, як вони повинні бути організовані.

Особистісні якості дитини формуються в активній діяльності, й передусім у тій, яка на кожному віковому етапі є провідною. У дошкільному віці такою діяльністю є гра, яка відповідає потребі дитини в пізнанні навколишньої дійсності й дає їй змогу переноситися в чарівний світ фантазій.

Виховання дітей дошкільного віку А. С. Макаренко рекомендує здійснювати на основі особистісного підходу до дитини. Проведений нами науково-теоретичний аналіз свідчить, що сутнісним елементом, ядром особистісно-орієнтованого підходу у вихованні є перетворення дитини із об'єкта виховного процесу на його суб'єкт. Умова такого перетворення на думку А. С. Макаренка – певні внутрішні позиції педагога, а саме: справжній інтерес і повага до особистості дитини як до неповторного й

перспективного явища світу; порівнювання розвитку особистості з попереднім її рівнем; активне використання методу позитиву в оцінці вчинків дітей; позитивно-емоційне сприйняття педагогічного процесу як процесу розвиваючої комунікації вихованців і вихователів [5].

Особистісно-орієнтований підхід у вихованні може бути здійснений на основі таких принципів:

- значущість іншої людини;
- пробудження самоусвідомлення вихованця;
- продукування моральних знань;
- забезпечення свободи вибору;
- особистісний вплив вихователя.

Встановлено, що у практичній діяльності й теоретичних пошуках А. Макаренка ми знаходимо блискучі приклади особистісно-орієнтованого підходу, специфічні особливості якого цілком можуть бути орієнтиром для сучасних педагогів. Фактично Антон Семенович визначив об'єктивно необхідні риси особистісно-орієнтованого підходу до виховання, а саме:

- створення програми людської особистості на основі інтеграції загальних завдань виховання та її природного потенціалу;
- підхід до кожної особистості з оптимістичною гіпотезою;
- уважне, дбайливе ставлення до дитини в суперечливих ситуаціях виховного процесу;
- повага до людської гідності вихованця, ввічливість у поєднанні з педагогічним тактом;
- справедливість педагога у ставленні до дітей і самого себе.

Висновки. Проблеми дошкільного дитинства в педагогічній спадщині А. С. Макаренка визначені в контексті підготовки майбутнього громадянина. Вихованню дитини дошкільного віку А. С. Макаренко надавав особливого значення, оскільки головні засади формування людини закладаються до 5-ти років, вони становлять 90% усього виховного процесу. Пріоритетами в її вихованні він уважав сімейне виховання, гру, працю, особистісний підхід до дитини.

А. Макаренко збагатив вітчизняну педагогіку новими ідеями, які практично реалізовував у власній виховній роботі. Його педагогічна спадщина пронизана почуттям відповідальності за майбутнє молодого покоління. Вона має принципове значення для розвитку теорії й практики світової та вітчизняної дошкільної педагогіки. Відкриття Антона Макаренка в педагогіці, в тому числі в дошкільній, випередили свій час. Його ідеї та рекомендації в галузі дошкільного виховання мають чималу цінність у період модернізації дошкільної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – С. 312–318.

2. Любар О. О. Історія української педагогіки / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К. : ІЗМН МО України, 1998. – С. 285–291.

3. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1972. – 335 с.

4. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.

5. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко / Н. Д. Ярмаченко. – К. : Рад. шк., 1992. – 191 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Машкина. Проблемы дошкольного детства в педагогическом наследии А. С. Макаренка.

В статье раскрыты педагогические идеи А. С. Макаренка в контексте проблем дошкольного детства, показаны особенности детской игры (методика игры, связь между игрой и работой, формы руководства детской игрой со стороны взрослых, классификация игрушек), труда (трудовое воспитание детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни и практической деятельности), семейного воспитания (общие условия семейного воспитания, воспитательное значение структуры семьи и специфика воспитания одного ребенка, семейный коллектив и его особенности, роль авторитета родителей в воспитании детей), принципы личностно-ориентированного подхода к ребенку (значимость другого человека, пробуждение самосознания воспитанника, продуцирования нравственных знаний, обеспечения свободы выбора, личное влияние воспитателя).

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, дошкольное детство, игра, труд, семейное воспитание, личностно-ориентированный подход.*

SUMMARY

L. Mashkina. Problems of preschool childhood in A. S. Makarenko's pedagogical heritage.

In the article there are pedagogical ideas of A. S. Makarenko in the context of the problems of preschool children, shows features of children's game (game technique, the relationship between play and work, forms management child's play by adults, the classification of toys), work (work education of children and young people, preparing them for independent life and practice), family education (general conditions of family education, the educational value of family structure and specific education one child, family team and its features, the role of the authority of parents in the education of children), principles of student-centered approach to the child (significance of another person's, awakening consciousness pupil, production of moral knowledge, freedom of choice, personal influence of the teacher).

Key words: *A. S. Makarenko, preschool childhood, play, work, family education, student-centered approach.*

УДК 371.4:37.013:376.1.

Л. О. Прядко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ВИХОВНОЇ РОБОТИ А. С. МАКАРЕНКА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Автор статті зазначає, що важливим у побудові виховного процесу в спеціальному закладі є вироблення в учнів уміння правильно оцінювати свою діяльність, формування потреби в спілкуванні один з одним та в колективі, вироблення етичних норм поведінки, навичок культури. У статті розкрито принципи виховної роботи А. Макаренка у світлі реалізації в теорії та практиці сучасної корекційної освіти. Основна увага приділена таким принципам: повага й вимогливість; щирість і відвертість; принциповість; піклування й увага, знання; вправа; праця; колектив; сім'я, перше дитинство, кількість любові й міра суворості; покарання й заохочення.

Ключові слова**:** *принципи виховної роботи, корекційна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти осмислення найцінніших висновків Великих педагогів із теорії та практики виховної роботи залишаються актуальними та є передумовою до подальшого інтенсивного розвитку корекційної освіти. Виховання людини, яка б відповідала сучасним запитам цивілізації є вкрай важливою. Кожне століття має свої еталони, які в певній мірі змінюються від вимог цивілізації, але вічними залишаються цінності. У будь-який час кінцевою метою виховання є підготовка підростаючого покоління до життя в сучасному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна спадщина А. Макаренка є невід'ємною частиною історії не лише української, російської, але й світової педагогічної науки. Вивчення творчої спадщини класика світової педагогіки за кордоном пов'язане з іменами Д. Благоєва, А. Валлон, З. Зринського, Р. Едвартс, Б. Ілієва, А. Левін, С. Лерман, Л. Маркович, А. Павлик та ін. В українській теорії та практиці освіти предметом дослідження науково-педагогічної спадщини стали праці М. Євтуха, І. А. Зязюна, І. Ф. Кривонос, В. Морозова, В. О. Пащенка, В. В. Пилипчук, В. М. Радчука, В. М. Синьова, Н. М. Тарасевич, А. А. Фролова, М. Д. Ярмаченка та ін. Аналізу педагогічної технології А. Макаренка в контексті сучасної педагогіки присвячене дисертаційне дослідження С. Г. Карпенчук.

Мета статті – розкрити застосування принципів виховної роботи А. С. Макаренка у світлі реалізації їх у теорії та практиці сучасної корекційної освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховання як процес повинен бути спрямований на досягнення дитиною такого рівня розвитку, коли вона може жити в суспільстві, користуватися його благами, правильно будувати

свою поведінку, усвідомлювати власні стосунки зі світом. Під дією педагогічних, життєвих і соціальних факторів будь-яка особистість формується, змінюється, вдосконалюється.

Особливість виховання полягає в тому, що воно належить до соціальних явищ і виступає показником розвитку суспільства. З цих позицій виховання розглядається як цілеспрямована підготовка молодої людини до життя, трудової та інтелектуальної діяльності.

Мета виховання підростаючого покоління є спільною як для дітей із нормою розвитку, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Спеціальна школа готує учнів до самостійного життя, до діяльності в соціальному оточенні. Відповідно й сам процес виховання повинен відповідати запитам вихованця та потенційним можливостям.

Сучасні дослідники І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич слушно зауважують, що «У макаренківській спадщині криються величезні резерви перетворень усієї сучасної шкільної справи, резерви більш якісного виконання програми виховання дітей і молоді, що відповідає потребам часу» [1, 42].

Дослідник М. Д. Ярмаченко зазначає, що всеосяжність виховання виражається насамперед у тому, що воно несумісне з порційністю, властивою навчальному процесу. Окремі риси й властивості особи в певній послідовності й черговості, як це буває під час вивчення певних «порцій» якогось шкільного предмета, практично неможливо. Всеосяжність виховання виражається в тому що виховний вплив на особу має все, що її оточує: і природа, і суспільство, і виробництво.

У реалізації виховних завдань педагог, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами повинен ураховувати труднощі розвитку відчуттів, мовлення та мислення учнів, їх уявлень про оточуючий світ, докладати спеціальних зусиль для формування особистості учня.

Антон Семенович Макаренко рішуче виступав проти поширеного, на початку 20-х років погляду на правопорушників як на «морально дефективних», називаючи це вимислом незадоволених романтиків. Він уважав, що треба говорити про дефективні методи, а не про дефективних дітей, що на випадок дитячого хуліганства винні не діти, а неправильні педагогічні методи. Правопорушники – це діти, які потребують, перед усім, допомоги. Активна й цілеспрямована педагогіка дуже швидко перетворює їх на абсолютно нормальних членів дитячого колективу.

Говорячи про організацію виховання важкого дитинства, А. С. Макаренко був схильний «заперечувати саме поняття дефективності в середовищі особистості» й уважав за необхідне «зупинитися на

дефективному ставленні між особистістю й суспільством». Завдання виховання, на його думку, полягає у відновленні нормальних стосунків між особистістю та суспільством, у пробудженні нової системи мотивації [2, 99].

Значний теоретичний і практичний інтерес являє вчення А. С. Макаренка про еволюційний і вибуховий шляхи вирішення складних педагогічних ситуацій. Він уважав, що основним об'єктом педагогічної роботи є стосунки між особистістю та суспільством. Дитячі правопорушення, «дефективність свідомості» – це ненормальність соціальних явищ, соціальних відносин, це «передусім зіпсовані стосунки між особистістю й суспільством, між вимогами особистості й вимогами суспільства» [2, 99].

Ці думки залишаються цінними й у наш час, а отже і потребують реалізації. У сучасній спеціальній школі треба дбати про створення такого реабілітаційного простору, який би усував негативні прояви поведінки дитини та спонукав до самовдосконалення. З цією метою доречними є використання принципів А. С. Макаренка в сучасній спеціальній школі.

Побудова виховного процесу в спеціальному закладі передбачає постійний пошук компенсаторних можливостей збережених функцій організму, використання корекційних засобів, які спроможні забезпечити функціональний розвиток особистості, розвинути активність і зацікавленість. Поряд з цим важливим є вироблення в учнів уміння правильно оцінювати свою діяльність, формування потреби в спілкуванні один з одним та в колективі, вироблення етичних норм поведінки, навичок культури.

Основними принципами, на яких має будуватися виховна робота в спеціальній школі з досвіду системи А. С. Макаренка є: повага і вимогливість; щирість і відвертість; принциповість; піклування й увага, знання; вправи; праця; колектив; сім'я, перше дитинство, кількість любові й міра суворості; покарання й заохочення [3, 90].

Висвітлимо окреслені принципи виховної роботи у світлі застосування їх у сучасній спеціальній школі.

Повага й вимогливість. У спеціальній школі специфіка цього аспекту виховання полягає в тому, що вимогливість повинна поєднуватися з повагою й увагою до слабких сторін особистості дитини з особливими освітніми потребами, не допускаючи при цьому уступок на дефект, відступів від правил моральної поведінки. Законом життя повинно бути дотримання єдиної дисципліни, виконання обов'язків вихованця закладу, але при цьому необхідно враховувати потенційні можливості учня. Для того щоб, пред'явити вимогу треба навчити дитину з особливими освітніми потребами її виконувати. Для цього дитина повинна знати мету, яка має бути не лише ясною та зрозумілою, але ще й привабливою. Разом з учнями виробляється

найкращий спосіб роботи. По мірі розвитку вміння виконувати завдання за наслідуванням і розвитку дітей стає можливим і самостійне виконання роботи. Вихователь спеціальної школи завжди має пам'ятати, що з'ясування дітьми мети вимагає розуміння, для чого треба робити так, а не інакше, і заради чого це треба виконувати. Вимогливість до дітей передбачає повагу й увагу до них, до їх дитячих потреб, запитів, інтересів. Чим більшою повагою користується вихователь, тим легше йому впливати на особистість дитини. Природно, що довіру треба заслужити. Особливо позитивне ставлення викликає педагог, який уміє досягти здійснення своїх вимог, не вступаючи при цьому в стан конфлікту. Для цього треба знати особливості своїх вихованців, рівень розуміння ними вимог.

Щирість і відвертість. Якщо між вихователем і вихованцем не буде щирих взаємостосунків, то марно очікувати позитивного результату у вихованні. У закладі необхідно створити такі умови, за яких вихованці ставились би до педагога з довірою, були переконані в тому, що він і колектив допоможуть на випадок необхідності. Справжній вихователь повинен знати мотиви вчинку дитини. Якщо педагог зуміє зрозуміти, заради чого дитина здійснила цей учинок і разом з нею знайде помилку, намітить шляхи для досягнення кращого результату, то вона буде ставитися до нього з повагою, довірою, буде виконувати всі його настанови. Саме за такої моральної атмосфери дитина буде довіряти педагогу.

Піклування й увага, знання. Любов до дітей повинна проявлятись у повсякденному піклуванні про те, щоб зробити життя дітей змістовнішим і радіснішим. Чуйний, уважний підхід, повага до учня поряд із вимогливістю в наш час є основними рисами сучасного вчителя спеціальної школи. Особливе значення має виховання в дитини правильного відношення до вимог. Вона стане вимогою педагогічного колективу тоді, коли всі не лише зрозуміють правильність вимоги, але й приймуть її внутрішньо, повірять у необхідність її виконання. Важливо дати можливість дітям з особливими освітніми потребами переконатись у необхідності виконання вимог колективу. Досягаючи правильного виконання вимог, педагог організовує допомогу сильних більш слабким. Він учить дітей радіти успіхам кожного члену колективу, спонукає думати про те, як подолати певні невдачі.

Праця. Праця є могутнім вихователем і при цьому сприяє корекції розвитку компенсаторних можливостей учнів, розвитку задатків і здібностей. Виховання дитини з особливими освітніми потребами повинне будуватися на основі організації різноманітної й посильної для їх діяльності. Такий підхід вимагає вивчення зазначеної категорії дітей на основі організації різноманітної та посильної для них діяльності, спостереження за ходом їх

розвитку, можливостями, що збільшуються. На перших етапах організації посильної діяльності використовується конкретний приклад. Працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно враховувати втомлюваність і суворе дозування завдання.

Виховання у праці передбачає всі види трудової діяльності, які повинна виконувати дитина для інтеграції в суспільне середовище: озброєння учнів загально трудовими й соціальними знаннями, уміннями й навичками формування моральних, інтелектуальних, фізичних якостей, необхідних для виконання трудових завдань, добросовісного ставлення до праці та людей.

Вправи. Є провідними у формуванні навичок і звичок моральної поведінки, досвіду, взаємостосунків. Вони сприяють формуванню єдності свідомості й поведінки, без чого процес виховання є неможливим. Повторюватися мають не лише дії та вчинки, а й потреби та мотиви, що їх викликають і відповідно визначають поведінку й розвиток особистості, досвіду взаємостосунків, без чого, саме завдяки вправам, у дітей формуються моральні уявлення й поняття, моральний світогляд.

Колектив. Саме через колективну діяльність дитина з особливими освітніми потребами оволодіває навичками моральної поведінки. Соціальний розвиток таких дітей, розуміння ними норм суспільної поведінки є гостро необхідними для участі в суспільних відносинах. Емоційно насичене життя колективу радісною та колективною працею полегшує виховання дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу слід звернути на взаємозв’язок особистості й колективу в контексті індивідуального підходу. У світлі спеціальної педагогіки індивідуальний підхід передбачає вивчення взаємовідносин між особистістю та колективом, з’ясуванням тієї позиції, яку займає вихованець по відношенню до інших членів колективу. Педагог ураховує рівень розвитку мовлення, рівень розвитку особистості, ставлення до себе, до інших, до праці та до власних обов’язків. Діти, які навчаються в спеціальній школі важче вступають у складні товариські стосунки з дорослими, з однолітками. Ось тут і вимагається виховна сила колективу.

Принциповість. Суворий розпорядок дня, здійснення необхідних дій у суворій послідовності формують у дитини відповідальність, охайність, добросовісність і організованість. Добре обладнана школа, де існує порядок, формує повагу й любов до закладу, створює відчуття вдячності, сприяє організованій дисциплінованій поведінці й бажанню вчитися та працювати якомога краще. У кожного вихованця має бути постійне добре відоме йому місце у спальні, їдальні, класі, майстерні.

Сім'я, перше дитинство, кількість любові й міра суворості. Цей аспект має особливо важливе значення оскільки сім'я є, була і буде головним осередком становлення й розвитку особистості дитини. Сімейний характер виховання, який ґрунтується на любові до дітей, довірі та прив'язаності до батьків сприяє формуванню захищеності. Довготривалість і постійний характер виховного впливу матері й батька в найрізноманітних ситуаціях, їх щоденне повторення сприятливі для формування нервової системи дитини, врівноваженості процесів збудження та гальмування, стійкості емоційно-вольової сфери. Копіюючи батьків, дитина оволодіває елементарними формами поведінки, способами взаємодії з оточуючими і будує свою поведінку.

Покарання й заохочення. Ці засоби впливу є провідними в складовій корекційно-виховної роботи в спеціальній школі. Досвідчений педагог установлює бажані взаємини з вихованцями, його похвала є найкращим засобом заохочення, а зауваження – засобом покарання. У сучасній спеціальній школі широко використовуються заохочення у вигляді слова (похвала), дії (доручення, завдання), нагороди (подарунок), і все це може бути здійснено як індивідуально, так і публічно. Покарання застосовується як метод гальмування негативних дій і вчинків, який перешкоджає переростанню їх у звички й спонукає до виправлення недоліків поведінки. Керуючись принципом «якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї», А. С. Макаренко використовував такі покарання, в яких одночасно виражав і повагу до людини, і вимоги до неї. Він був переконаний у тому, що «коли ми від людини багато вимагаємо, то у цьому й полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину». Застосовувати цей принцип слід обережно й уважно. Причиною цього є або завищена, або занижена самооцінка.

Висновки. Постійне використання основоположних ідей макаренківської спадщини в корекційній освіті дасть можливість удосконалити корекційно-виховний процес і вплинути на соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами. У цьому контексті цінними залишаються слова видатного педагога: «Бачити гарне в людині, – писав він, – завжди важко. У живих буденних рухах людей, тим більше в колективі скільки-небудь нездоровому, це гарне бачити майже неможливо, воно занадто прикрите дрібною повсякденною боротьбою, воно втрачається у плинних конфліктах. Гарне в людині приходиться завжди проектувати, й педагог зобов'язаний це робити. Він повинен підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть із деяким ризиком помилитись» [2, 92].

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Гуманістична сутність майстерності А Макаренка – вихователя. / Зязюн І. А., Кривонос І. Ф., Тарасевич Н. М. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 18–43.

2. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. Макаренко. – М. : Изд-во «Педагогика», 1972. – 336 с.

3. Макаренко А. С. О воспитании личности / А. Макаренко. – М. : Изд-во «Педагогика», 1994. – 400 с.

4. Ярмаченко М. Д. А. Макаренко і світова педагогіка ХХ ст. / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 5–10.

5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Прядко. Использование принципов воспитательной работы А. С. Макаренка в теории и практике коррекционного образования.

Автор статьи отмечает, что важным в построении воспитательного процесса в специальном учреждении является выработка у учащихся умения правильно оценивать свою деятельность, формирование потребности в общении друг с другом и в коллективе, выработки этических норм поведения, навыков культуры. В статье раскрыты принципы воспитательной работы А. Макаренка в свете реализации в теории и практике современного коррекционного образования. Особое внимание уделено таким принципам: уважение и требовательность; искренность и откровенность; принципиальность; забота и внимание; знание; упражнение; труд; коллектив; семья, раннее детство, количество любви и мера строгости, наказание и поощрение.

Ключевые слова: *принципы воспитательной работы, коррекционное образование, дети с особенными образовательными потребностями.*

SUMMARY

L. Pryadko. Application of A. Makarenko's principles of educational work in theory and practice of correctional education.

The author of the article notes that developing in students the ability to properly evaluate their activities, formation needs to communicate with one another and in a team, developing codes of ethics, skills culture is important in the construction of the educational process in a special institutions. The article deals with A. Makarenko's principles of the educational work in the light of the theory and practice of modern correctional education. The main attention is paid to the following principles: respect and exactingness; honesty and frankness; adherence to principles; care and attention; knowledge; exercise; work; group; family, first childhood, quantity of love and a measure of severity; punishment and reward.

Key words: *principles of educational work, correctional education, children with special educational needs.*

УДК 376.36

Н. В. Савінова
Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. МАКАРЕНКА

У статті автор, зосереджуючи увагу на педагогічних поглядах А. Макаренка та підсумовуючи методологічні підходи до проблеми корекції мовленнєвої діяльності в дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, виділяє декілька основних: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний. Автором визначено умови організації успішної та результативної системної диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та проблеми професійної фахової підготовки вчителів-логопедів у системі диференційованої логопедичної допомоги.

Ключові слова: *педагогічні погляди А. Макаренка, диференційована логопедична корекція, тяжкі порушення мовлення, професійна майстерність.*

Постановка проблеми. Вирішення теоретичних і практичних проблем розбудови системи національної освіти – її пріоритетної мети, структури, змісту, наукових та організаційних засад – зумовлює потребу в продукуванні нових ідей. Звернення до прогресивних надбань педагогічної думки дає змогу творчо використати позитивні напрацювання видатних попередників та запобігти помилкам. Гуманістичні й демократичні зрушення в світогляді, ідеології, науці та культурі, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність вивчення та впровадження в навчально-виховний та корекційно-розвивальний процес прогресивних ідей педагогічної спадщини минулого, зокрема педагогічних поглядів А. Макаренка.

Аналіз актуальних досліджень. В Україні історично склалася своя система навчання і виховання, що максимально враховує національні риси й самобутність українського народу. В ній на перший план висуваються гуманістичні ідеї та орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, турботі про її всебічний розвиток. Погляди А. Макаренка здійснили плідний вплив на розробку вченими низки концепцій виховання, серед яких: концепція цілісного навчально-виховного процесу – Л. Гордін, В. Ільїн, Ю. Сокольніков; поєднанню навчання з суспільно-корисною працею – С. Батишев, П. Атутов; моральне виховання – О. Богданова, Н. Болдирев, О. Рута, І. Харламов; колективу та особистості – А. Бодалєв, Х. Лійметс, Л. Новікова; програмування виховного процесу – Н. Монахов, Н. Петров; групові та колективні форми пізнавальної діяльності – М. Виноградова, В. Д'яченко, І. Первін; проблема розвитку педагогічної майстерності – Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Львова, Е. Натанзон та ін.

Мета статті. Розробка і реалізація цілісного теоретико-методологічного підходу до організації системи диференційованої логопедичної корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення обумовила необхідність творчого осмислення ідеї гармонізації індивідуальних і загальних інтересів, що становить фундаментальну основу макаренківської концепції особистісно-соціального виховання.

Виклад основного матеріалу. А. Макаренко прагнув будувати систему виховання «за законами краси». Його творчі пошуки відповідають сучасним пошукам науковців у сфері емоційно-естетичної і зовнішньої привабливості, атракції. Макаренківська педагогічна емпатія – це сплав щирої гарячої емоції, тверезого суворого розуму, що проявляються в цілеспрямованих та професійних діях і вчинках. Симпатія людини до людини (атракція) в його розумінні визначається громадянською позицією особистості, її загальною культурою.

Симпатія, повага, толерантність до дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку сприяє створенню позитивного настрою, мотивації на спільну логопедичну взаємодію у схемі логопат-логопед.

Актуальною в процесі здійснення логопедичної корекції є думка про те, що колектив, а в нашому випадку, це – колектив дітей з тяжкими вадами мовлення, «живе» до тих пір, поки він розвивається, але й потребує реалізації системи перспективних ліній, у які входять близька, середня і далека перспективи. Це означає, що колектив повинен мати перед собою не лише найближчу за часом і за необхідними для її досягнення зусиллями перспективу, якою є корекція порушень мовленнєвого розвитку, але й більш віддалену і навіть дуже далеку, якою виступає реалізація завдання щодо формування в дітей з тяжкими порушеннями мовлення навичок мовленнєвого спілкування. Зрозуміло, що таких цілей може бути і більше трьох. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені також наближаються. Якщо ж такої системи цілей у колективі немає, а поставлена лише одна мета, то після досягнення цієї мети зникає той фактор, який об’єднує всіх у колективі, і виступає фактором його розвитку. Використання системи перспективних ліній формує в дітей із ТПМ соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею «задоволення від власних результатів».

Цілком поділяємо думку А. Макаренка про те, що характерною ознакою колективу дітей з порушеннями мовлення в умовах спеціальних дошкільних закладів або шкіл-інтернатів має бути гуманістичний характер відносин у ньому, що проявляється в стилі колективу (захищеність, почуття гідності, звичка поступитися товаришеві, повага) та його організованість.

Через гармонізацію відносин особистості в колективі здійснюється розвиток індивідуальності його членів. Специфічною ознакою колективу, на думку А. Макаренко, є його «відкритість» до соціальних контактів.

Вплив суспільства на особистість може бути як позитивним, так і негативним. А. Макаренко був неперевершеним майстром індивідуального впливу, хоча й розумів, що здійснити всю виховну роботу лише за допомогою «педагогіки індивідуальної дії» просто фізично неможливо та й недоцільно. Більше того, він на власному досвіді прийшов до твердого переконання, що безпосереднього переходу від впливу на цілий колектив до впливу на окрему особу, також не повинно бути. А. Макаренко намагався здійснювати виховання кожної дитини педагогічно насиченим середовищем первинного колективу, в якому всі його члени перебували в постійному діловому, товариському і навіть побутовому спілкуванні. Такий виховний вплив він назвав «педагогікою паралельної дії».

Зосереджуючи увагу на педагогічних поглядах А. Макаренка, варто підсумувати методологічні підходи до проблеми корекції мовлення в дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, що дозволяє при цьому виділити декілька основних: психологічний, педагогічний, психолінгвістичний, нейрофізіологічний та інші.

Педагогічний підхід розглядає процес логопедичного впливу як результат діяльності спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, логопеда дошкільної освітньої установи, а також інших фахівців, які є безпосередніми учасниками корекційно-виховного процесу (шляхом упровадження конкретного методу або методики, створення корекційно-розвивального середовища, організації роботи з батьками дітей, що мають тяжкі порушення мовлення) і спрямовані на визначення раціональних способів організації корекцйно-розвивального та корекційно-виховного процесів, розробку різноманітних технологій, засобів і способів педагогічного впливу на дитину з ТПМ.

Психологічні підходи вивчають проблему з позиції об’єкта діяльності і, насамперед, досліджують як особистісні якості, які є необхідними для успішного шкільного навчання, так і мовленнєві вміння дитини (комунікативні навички, довільну поведінку, рівень мовленнєвих умінь тощо).

Психологічні моделі розраховані на розвиток основних сфер психофізичного розвитку дитини, призначені для використання на заняттях із психологами.

Протилежна тенденція зорієнтована на конкретні педагогічні умови корекційного впливу в межах спеціальної дошкільної освітньої установи, що знайшло відображення в дослідженні педагогічного підходу до проблеми.

У наукових дослідженнях представлені *традиційна (інформаційна), організаційна, гуманістична, особистісно-орієнтована* педагогічні моделі.

«Традиційна» (інформаційна) модель має на меті визначення максимально доступного дітям дошкільного віку об'єму знань, умінь і навичок, пошук найбільш ефективних педагогічних методів, прийомів, засобів для засвоєння необхідних знань і на цій основі здійснення корекційного логопедичного впливу.

«Організаційна» присвячена розробці гігієнічних, психолого-педагогічних і психофізіологічних критеріїв готовності дітей до участі в корекційно-розвивальних заняттях, визначення оптимальних режимних умов, які відповідатимуть фізичним і фізіологічним особливостям дітей дошкільного віку, розробці методики корекційного впливу, програмних і навчально-методичних матеріалів впровадження системи диференційованої корекції мовлення дошкільників із ТПМ.

«Гуманістична» (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, Р. Штайнер та ін.), згідно якої центром формування готовності до корекційно-виховної діяльності виступає сама дитина зі своїми можливостями, темпом сприйняття матеріалу, мотивацією до будь-якої діяльності.

«Особистісно-орієнтована» (Н. Алексєєв, В. Казанська, В. Шадріков, І. Якиманська та ін.) спрямовує корекційно-виховний процес на обов'язкову взаємодію педагогів, батьків і дитини, а також ролі педагога в цьому процесі.

Організації успішної та результативної системної, диференційованої корекційно-розвивальної роботи сприятимуть наступні умови: мовленнєві та пізнавальні задачі, які мають пропонуватися дитині з ТПМ у процесі диференційованої корекції мовленнєвої діяльності, повинні мати особистісний смисл та бути адекватними її віку; індивідуальна мовленнєва задача повинна співвідноситися з колективними задачами групи однолітків; дитина повинна мати можливість вибору індивідуального варіанту вирішення мовленнєвої задачі; отримання позитивного результату корекційно-розвивальної роботи має забезпечити сформованість мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання; у процесі диференційованої корекції мовлення необхідно створити для кожної дитини ситуацію успіху та впевненості у власних силах.

Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми з ТПМ передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також

урахування всіх актуальних та потенційних можливостей дитини в процесі педагогічного супроводу.

Особливі професійні вимоги при цьому висуваються до фахової підготовки вчителів-логопедів. На часі підготовка висококваліфікованих професійно компетентних фахівців.

Педагогічну майстерність не можна пов'язувати з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими якостями. Адже якості не передаються спадково. Людина через генно-хромосомну структуру отримує лише задатки, генотипні утворення, які є передумовою розвитку й формування певних якостей. До того ж педагогічна професія є масовою і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей. Тому мав рацію А. Макаренко, коли писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта». А. Макаренко, по суті, вперше в педагогіці акцентував увагу на необхідності розробляти теоретичні засади педагогічної майстерності, а в системі підготовки вчителів-вихователів наполегливо працювати над формуванням у них комплексу вмінь і навичок вияву педагогічної майстерності. Для педагогів, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, проблеми фахової підготовки звучать особливо, а думки видатного педагога-вихователя – актуально [1].

Видатний педагог високо оцінював роль учителя в суспільстві, називаючи його «інженером дитячих душ». Він накреслив шляхи формування педагогічної майстерності, серед яких:

- розвиток уміння вчителя «читати за обличчям» вихованців, за їхніми жестами, внутрішнім станом, намірами тощо;
- формування вміння керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами;
- формування техніки мовлення, постановка голосу;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, розігрувати педагогічний гнів, йти на педагогічно доцільний ризик;
- психологічна підготовка, формування дослідницьких умінь.

Учений вважав що педагогічною майстерністю може оволодіти кожен вчитель-вихователь. У цьому зв'язку А. Макаренко використовує вперше поняття «педагогічної техніки». Він писав: «Я став майстром своєї справи лише тоді, коли зміг з 20-ма відтінками сказати: іди сюди». Загалом учений вважав, що вихователь має оволодіти для цього і певними акторськими здібностями, технологіями невербального спілкування. «Майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токар, чудовий

майстер-лікар, так повинен і може бути чудовим майстром педагог. Я певен, що всі ми з вами – люди однакові. Я працював 32 роки, і кожний учитель, який працював більш чи менш тривалий час, – майстер, якщо він не ледар. І кожний з вас, молодих педагогів, буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстерністю, – залежить від власної наполегливості». «Я переконаний, що навчити виховувати так само можна, як навчити математики, як навчити читати, як навчити бути хорошим фрезерувальником чи токарем, і я навчав. В чому полягало таке навчання? Насамперед, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати тому, що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити. Без подібного вміння не може бути хорошого вихователя. Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свого настрою. 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. Якщо вихователь не знає цього, то кого він може виховувати? [4].

Професійна компетентність вчителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення системної диференційованої корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей з обов’язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи не лише із зазначеною категорією дітей, але також з їх родинами з метою надання необхідної теоретико-практичної допомоги.

Змістом теоретичної складової професійної компетентності вчителя-логопеда є наявність системи спеціальних знань щодо психофізичних особливостей дітей із ТПМ, структури дефекту, принципів, методів, прийомів, особливостей організації корекційно-розвивальної, виховної роботи, розвитку спілкування, ефективної пізнавальної взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, методів вивчення сім’ї й особливостей сімейного виховання зазначеної категорії дітей, організації скоординованого співробітництва всього педагогічного колективу тощо.

Практична складова професійної компетентності вчителя-логопеда включає такі вміння і навички, які є необхідними для організації

системного диференційованого корекційно-розвивального і виховного процесу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, як: діагностичні, організаційні, корекційно-розвивальні, консультативні тощо.

Змістом особистісної складової є особистісні якості: рефлективність, емоційність, гнучкість, комунікабельність, толерантність тощо.

Комунікативно-мовна компетентність учителя-логопеда передбачає знання системи мови, її фонетичних, лексичних і граматичних параметрів; здібність здійснювати спілкування засобами мови, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, дотримуватися такої комунікативної поведінки, що є адекватною в конкретній ситуації спілкування.

Складовою педагогічної майстерності кожного вчителя, особливо вчителя-логопеда, є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: створити щиру атмосферу спілкування, встановити контакт з дитиною, зробити складну тему цікавою, а процес корекції та навчання – привабливим. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості [1].

Володінню мовленням, як засобом професійної діяльності, потрібно вчитися. А. Макаренко зазначав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя – це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні.

Що ж до питання про педагогічний талант, то А. Макаренко дотримувався думки про те, що не можна покладатися тільки на випадкове розподілення талантів, яких до того ж ще й не так багато. Крім того, чому повинна страждати дитина, яка потрапила до «неталановитого» вчителя? [2, 394–395]. І, зрештою, коли стоїть питання про виховання десятків мільйонів дітей, навряд чи можна «у цьому складному завданні покладатися тільки на добре серце, ентузіазм» [2, с. 335], педагогічний талант... Антон Семенович був глибоко переконаний, що в такій ситуації має сенс вести мову тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховні вміння. Він на власному досвіді переконався, що «все вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації» [2, 395].

А. Макаренко неодноразово висловлював думку, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром може бути кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати [3]. Педагог багато розмірковував про педагогічну майстерність на сторінках своїх праць, зокрема у таких, як «Педагогічна поема», «Деякі висновки з мого

педагогічного досвіду», «Про мій досвід», «Мої педагогічні погляди» тощо. Він був переконаний, що майстерність завжди розвивається в діяльності, але до неї не зводиться, не обмежується лише високим рівнем розвитку соціальних узагальнених умінь. Сутність її – в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу.

Педагогічна майстерність, що базується на вміннях, кваліфікації, на думку А. Макаренка, – це знання педагогічного процесу, вміння його побудувати, привести в рух [3]. Тому нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, в той час, як це – тільки один із компонентів майстерності, що проявляється ззовні. А. Макаренко стверджував, що «педагогічна майстерність може бути доведена до великого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки ...» [3, 368–369].

Серед здібностей, завдяки яким А. Макаренко досяг успіхів у розв'язанні педагогічних завдань, передусім варто назвати здібності відчувати й розуміти глибини людської психіки, її особливості. «Я вмів розпізнавати, – писав педагог, – їхні почуття з ознак, мені одному відомих: з глибини погляду, з рум'янцю ніяковості, з далекої уваги з-за рогу, з ледь охриплого голосу, зі стрибків і бігу після зустрічі» [5, 442]. Завдяки спостережливості педагог-новатор міг блискуче діагностувати ситуацію, що забезпечувало точний прогноз настрою або поведінки підлітка чи дорослого. Таке тонке і глибоке знання особистості вихованців пояснюється не тільки педагогічною інтуїцією, талантом А. Макаренка – він доклав багато зусиль для фіксації та терплячого накопичення знань про кожного учня.

Для педагогів-вихователів, учителів-логопедів сучасності суттєвого значення і вагомості набуває таке висловлювання великого педагога: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта» [4, 236]. А. Макаренко застерігав, що не можна здійснювати виховання молоді з розрахунку лише на талант. «Потрібно говорити тільки про майстерність, тобто про дійсні знання виховного процесу, про виховані вміння. Я на досвіді прийшов до переконання, що розв'язує питання майстерність, основана на вмінні, на кваліфікації» [4, 236].

А. Макаренко, виступаючи в 1938 р. перед учителями міста Ленінграда, говорив про проблеми педагогічної майстерності як важливої передумови ефективності навчально-виховного процесу. «Поряд з колективом, – наголошував він, – треба поставити і майстерність педагога. Даю вам слово честі, я себе не вважав і не вважаю за хоч трохи талановитого педагога... Але я багато працював, вважав себе і вважаю

працездатним, я добивався оволодіння цією майстерністю, спершу навіть не вірив, чи є така майстерність, чи треба говорити про так званий педагогічний талант. Але хіба ми можемо покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинна терпіти дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? І чи можемо ми будувати виховання всього нашого радянського дитинства і юнацтва в розрахунку на талант? Ні. Треба говорити тільки про майстерність, тобто про справжнє знання виховного процесу, про виховне вміння. Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації... Для мене в моїй практиці... стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись. Нас цього ніхто не навчав, а цього можна і треба навчати, і в цьому є і повинна бути велика майстерність. Тут ми потрапляємо в ту сферу, яка всім відома в драматичному або навіть у балетному мистецтві: це мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. Все це потрібно, і без цього не може бути гарного вихователя. І є багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати... І треба виховувати педагогів, а не тільки давати їм освіту. Яку б освіту ми не давали педагогові, але коли ми його не виховуємо, то, природно, ми можемо розраховувати тільки на його талант». При побудові диференційованої логопедичної корекції відсутність теоретико-практичних умінь, а тим більше, професійної майстерності є неможливою [1].

При побудові процесу спеціального навчання мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення першу групу складають принципи, які виходять із необхідності враховувати найбільш загальні закономірності розвитку мовлення в нормі: загальнодидактичні, загальнометодичні, частково-методичні.

Спеціальні принципи забезпечують корекційно-розвивальну основу процесу спеціального навчання мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Спеціальні методичні принципи навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, на нашу думку, представляють собою цілісну систему, яка включає два методологічно важливих положення. З одного боку, у побудові спеціального навчання мови необхідним є врахування найбільш загальних закономірностей оволодіння мовою в нормі, з іншого, – урахування своєрідності їх прояву при порушеннях мовленнєвого розвитку.

До другої групи принципів входять наступні: принцип побудови навчання на основі врахування даних, отриманих у процесі систематичного вивчення стану мовлення дитини з тяжкими порушеннями мовлення; принцип автоматизації мовленнєвих навичок на основі осмисленого засвоєння дитиною мовних закономірностей; принцип максимальної особистісної спрямованості корекційно-розвивального впливу; принцип опори на вербальні засоби, які присутні в мовленні дитини; принцип формування й корекції мовленнєвого дефекту на основі встановлення взаємозв'язку між фонетичним, лексичним і граматичним компонентами мови та інші.

Система загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів навчання мови при наявності необхідної лінгводидактичної інтерпретації є дієвим засобом визначення напрямів і шляхів конструювання змісту й процесу навчання мови дітей, у тому числі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Розробка і реалізація цілісного теоретико-методологічного підходу до організації системи диференційованої педагогічної корекції мовлення в дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення створює умови для успішного навчання в школі, запобігання порушень писемного мовлення.

Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також урахування всіх її актуальних і потенційних можливостей у процесі педагогічного супроводу та впливу оточення, що, вочевидь, висуває необхідність професійної майстерності вищого ґатунку.

Реалізація системи диференційованої корекції мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з ТПМ має забезпечити створення цілісного спеціального освітнього простору, в умовах якого буде відбуватися корекція мовленнєвих порушень.

Розробка і реалізація моделі системи диференційованої корекції мовлення у дітей забезпечує об'єднання всіх напрямів процесу супроводу (діагностичного, психолого-педагогічного, сімейного) у закладах освіти, спрямованих на індивідуально орієнтовану корекцію порушень, а також навчання і виховання дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Висновки. Отже, система диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності передбачає диференціацію в організації, визначенні змісту, підборі необхідних методів, прийомів, засобів

відповідно до особливостей, глибини проявів порушень у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Інноваційні підходи до організації корекційної логопедичної роботи та розвитку мовлення дітей із ТПМ спираються на творчий педагогічний досвід педагогів-новаторів минулого та сучасних учителів-логопедів, учителів-методистів, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей та подальших науково-методичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

2. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

3. Макаренко А. С. Из опыта работы // Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 484 с.

4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 548 с.

5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 564 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Савинова. Дифференцированная логопедическая коррекция в контексте педагогического наследия А. Макаренко.

В статье автор, сосредоточив внимание на педагогических взглядах А. Макаренко, резюмирует методологические подходы к коррекции речевой деятельности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, выделяет несколько подходов: психологический, педагогический, психолингвистический, нейрофизиологический. Автором определены условия организации успешной и результативной системной, дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, а также освещены проблемы профессиональной подготовки учителей-логопедов для работы в системе дифференцированной логопедической помощи.

Ключевые слова: *педагогические взгляды А. Макаренко, дифференцированная логопедическая коррекция, тяжелые нарушения речи, профессиональное мастерство.*

SUMMARY

N. Savinova. The differentiated speech therapy correction in the context of pedagogical heritage of A. Makarenko.

In the article the author concentrates attention on pedagogical looks of A. Makarenko, sums up the methodological approaches to the correction of speech of children of preschool age with heavy allolalias, selecting a few approaches: psychological, pedagogical, psycholinguistic, neurophysiological. Conditions of a successful and efficient system organizing were defined, differentiated correctional-developing work with children with severe speech disorders. The author highlights the problems of training speech therapists in the system of differentiated speech therapy.

Key words: *pedagogical looks of A. Makarenko, differentiated speech therapy correction, heavy violations of speech, professional skill.*

УДК [373.013.42:37.091.4Макаренко](477)»1950/2000

К. М. Чертова
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ І ДОСВІДУ А. С. МАКАРЕНКА В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається проблема творчого використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка в практиці роботи інтернатних закладів і загальноосвітніх шкіл у другій половині ХХ століття в Україні, а саме: організація життєдіяльності вихованців, навчально-освітніх закладів, виховання колективу, формування соціальної (суспільної) поведінки, залучення підростаючого покоління до суспільно-корисної виробничої праці. З'ясовано, що суспільно-корисна праця була не просто одним із напрямів роботи загальноосвітніх шкіл, а виступала системо утворюючим принципом її соціально-виховної діяльності.

Ключові слова: *соціалізація, соціальне виховання, соціально-педагогічні ідеї, організація життєдіяльності, суспільно-корисна праця, соціально-педагогічна діяльність, творча діяльність, трудова діяльність.*

Постановка проблеми. Економічні, політичні, соціальні й культурні процеси, що відбуваються на сучасному етапі в нашій країні, обумовили актуалізацію соціально-педагогічної проблематики у вітчизняній педагогічній науці. Зараз в Україні існує велика група соціально незахищених громадян, значна частина яких – підростаюче покоління. Зростання кризових явищ у молодіжному середовищі вимагають від держави й суспільства нових підходів до розв'язання проблем навчання, виховання, оздоровлення й матеріального забезпечення дітей і підлітків. Виникає нагальна потреба у створенні системи соціалізації дітей та молоді, яка б відповідала вимогам часу й забезпечувала соціальну адаптацію підростаючих поколінь, допомагала згладити кризові моменти, характерні для нинішнього етапу. Складовою частиною соціалізації є соціальне виховання як цілеспрямований процес, що сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки дітей і молоді. Саме тому перед навчально-виховними закладами ставиться завдання впроваджувати провідні ідеї та накопичений соціальний досвід у виховний процес із тим, щоб сприяти соціальному розвитку вихованців і формуванню повноцінних громадян України.

Розвиток сучасної системи соціального виховання відбувається на основі аналізу історико-педагогічного досвіду. Ми вважаємо, що особливої актуальності на сучасному етапі набуває осмислення досвіду соціального виховання другої половини ХХ століття, в основі якого покладені ідеї й педагогічна практика видатного вченого А. С. Макаренка. Саме в цей час набули подальшого розвитку, теоретичного обґрунтування й практичного

втілення плідні соціально-педагогічні ідеї, які суттєво вплинули на формування соціально-педагогічної теорії й практики в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Названа проблема знайшла своє певне відображення в роботах Ю. Василькової, М. Галагузової, А. Капської, Л. Коваль, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, В. Оржеховської, у яких розглядається історико-педагогічні аспекти соціального виховання; а також в історико-педагогічних дослідженнях А. Рижанової, Л. Штефан. Теоретико-методичні основи діяльності інтернатних закладів відображено в працях А. Бондаря, В. Демиденко, І. Єрьоменко, Б. Кобзаря, В. Покиданова, В. Слюсаренко, Н. Ярмаченко. Окремі аспекти навчання й виховання дітей у інтернатних закладах досліджували С. Болтівець, І. Іваненко, Є. Постовойтов, В. Чугаєвський та ін. Є незначна кількість робіт, які висвітлюють історичні аспекти розвитку загальноосвітніх і спеціальних шкіл-інтернатів в Україні (А. Аблятипов, В. Бондар, В. Покась). Названі автори досліджуючи історію проблеми, спеціально не розглядають її соціально-педагогічні аспекти й, у тому числі, розвиток і практичне втілення ідей і досвіду А. С. Макаренка.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати використання ідей і досвіду А. С. Макаренка в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітніх закладів України в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Саме на початку означеного періоду, як зазначалося вище, було теоретично обґрунтовано й практично втілено низку плідних соціально-педагогічних ідей, а саме: організація життєдіяльності вихованців навчально-освітніх закладів інтернатного типу й залучення підростаючого покоління до трудової та суспільно-корисної праці.

Найпоширенішою формою дитячих інтернатних закладів в Україні до середини 50-х років були дитячі будинки. У 1956 році Постановою Ради Міністрів СРСР було передбачено перейти до здійснення середньої освіти вихованців дитячих будинків і створення необхідних умов для підготовки їх до роботи в різних галузях народного господарства. У зв’язку з цим перебування в дитячих будинках продовжувалося до 18 років, створювалася серйозна матеріально-виробнича база (підсобні господарства, навчально-виробничі майстерні). Випускники тепер могли направлятися не тільки до технічних училищ, технікумів, але й до вищих навчальних закладів. У нахімовських і суворівських училищах для випускників дитбудинків виділялося не менше 15% місць.

Із середини 50-х років акцент з матеріального забезпечення дитячих будинків переноситься на організацію соціально-виховної роботи. У Черешеньському дитячому будинку Чернігівської області в організації виховної роботи застосовувався принцип «перспективних ліній»

А. Макаренка. Основними напрямами соціального виховання дітей були організація суспільно корисної праці, вивчення рідного краю. Педагогічний колектив Дніпропетровського дитячого будинку працював над створенням власного стилю й традицій соціально-педагогічної діяльності, до яких належали: постійний склад педагогічних працівників; єдині вимоги до дітей і авторитет вихователя; розробка методики вивчення індивідуальності дитини; створення комфортних умов; виховання дружби й колективізму; співпраця вихователів і вихованців.

З прийняттям у 1956 році постанови Ради Міністрів СРСР щодо забезпечення середньої освіти вихованців дитячих будинків і створення необхідних умов для підготовки їх до роботи в різних галузях народного господарства почали якісно змінюватися зміст, форми й методи трудового виховання. Наприклад, вихованці Михайлівського дитбудинку Полтавської області залучалися до самообслуговування, до роботи в майстернях, у сільському господарстві, на будівництві. При цьому діти не просто працювали, а одержували певну кваліфікацію. Працюючи на будівництві, вони навчилися робити планування й розмітку на площі майбутньої будівлі, знайомилися з роботою екскаваторів та бульдозерів, з властивостями різних будівельних матеріалів. Діти одержували елементарні політехнічні знання з основ сільського господарства, практичні навички вирощування городніх і польових культур, догляду за свійськими тваринами тощо.

Разом із тим аналіз архівних документів свідчить, що в діяльності дитячих будинків у той час було набагато більше проблем і недоліків, ніж успіхів. На нашу думку, це стало однією з причин створення й популяризації нового типу інтернатних закладів – шкіл-інтернатів. Організації шкіл-інтернатів сприяла також та обставина, що в другій половині 50-х – на початку 60-х років XX століття виразно виявилася тенденція до посилення суспільного характеру виховання, обумовлена переходом до «розгорнутого будівництва комунізму». Поширювалася думка про те, що сім'я має обмежені можливості в комуністичному вихованні підростаючих поколінь і тому частину її функцій повинна взяти на себе держава.

15 вересня 1956 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову «Про організацію шкіл-інтернатів» як навчально-виховних закладів нового типу, створених для розв'язання на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму. 26 травня 1959 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР у спеціальній постанові затвердили заходи щодо подальшого розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 роках. У довідці Міністерства освіти України повідомлялося, що на 25 серпня 1956 року в республіці було відкрито 50 шкіл-інтернатів, із них

46 повністю готові до початку навчального року. Усі школи-інтернати були укомплектовані педагогічними кадрами. А вже через 10 років працювала 531 школа-інтернат з контингентом 211,5 тис. учнів, з яких 20,4 тис. складали діти-сироти (9,6%), 101,6 тис. (48,2%) – діти із неповних сімей, решта – з багатодітних сімей та соціально не захищені.

Школи-інтернати відрізнялися від дитячих будинків тим, що в них зверталась увага, передусім, на соціально-педагогічні аспекти діяльності.

Найважливішим напрямом соціально-педагогічної діяльності шкіл-інтернатів у досліджуваний період було формування у вихованців колективізму й навичок соціальної поведінки. Для розв'язання цього завдання широко використовувались ідеї й досвід А. Макаренка, що сприяло організації й згуртуванню педагогічних та учнівських колективів, виробленню норм і правил життя, формуванню традицій.

Передові школи-інтернати, передусім, використовували підходи А. Макаренка до формування педагогічних колективів. У їх складі були й досвідчені, й молоді педагоги, чоловіки й жінки, похмурі й веселі люди, але від усіх них вимагали любити свою справу, дітей, бути гарними вчителями-вихователями.

Досвід А. Макаренка використовувався й для створення колективу учнів. У Сутинській школі-інтернаті це починалося з формування й розширення активу. Значна увага приділялася вихованню культури міжособистіних стосунків, створенню сімейної атмосфери, співробітництву вчителів і учнів. Діти в цій школі відрізнялися ввічливістю, прагненням до спілкування й колективної творчості.

У Черешенському дитбудинку Чернігівської області з метою розвитку соціальної активності дітей усі важливі справи, як і в закладах А. Макаренка, розроблялись і затверджувались на об'єднаних засіданнях дитячої ради, ради піонерської дружини, комсомольського активу й адміністрації. Саме такі форми й методи обговорення важливих питань життя дитбудинку викликали соціальну активність вихованців, підвищували їхню відповідальність, зміцнювали «почуття господаря» свого дому.

У Підгаєцькій школі-інтернаті (Тернопільська область) з урахуванням досвіду А. Макаренка було організовано трудове виховання учнів, у Миколаївській школі-інтернаті № 1 – роботу із самообслуговування. Старші вихованці навчали молодших дітей застилати свої ліжка, прибирати в кімнаті, чистити одяг, взуття. Традиції А. Макаренка широко використовувалися також у школах-інтернатах Запорізької області. Найкращим учням присвоювали звання «почесного інтернатівця»,

традиційним стало свято першого весняного виїзду на сільськогосподарські роботи, колективне шефство [3, 12].

Ефективну систему дитячого самоврядування, що сприяла формуванню в дітей соціального досвіду, було створено в школі-інтернаті № 6 м. Києва. Там обирали старост класів і спалень, бригадирів виробничих бригад, господарників, санітарів, майже всі вихованці мали громадські доручення. З метою формування самостійності, розвитку громадянської активності було організовано змагання на найкращий клас [2, 53].

Другою плідною соціально-педагогічною ідеєю, що одержала подальший розвиток і практичне втілення у зазначений період була ідея організації суспільно-корисної праці як чинника соціального виховання школярів. Практика А. С. Макаренка засвідчила, що життєдіяльність людини (праця, суспільна діяльність тощо) має своїм результатом не тільки досягнення практичних життєвих цілей, а й паралельно містить у собі силу виховну, педагогічну. Певна діяльність обумовлює розвиток природних сил і здібностей людини, виступає засобом формування особистості. Чим більш змістовне життя дитини, різноманітна діяльність, тим краще відбувається розвиток природних сил, різнобічне формування її як людини. А. С. Макаренко наголошував, що праця як виховний засіб є складовою загальної системи й без освіти та суспільного виховання не має виховного сенсу.

На кінець 50-х років у 80 школах-інтернатах України, де виховувалося 18 тисяч дітей, для організації продуктивної праці й трудового виховання учнів було створено 174 навчальні кабінети, 226 навчально-виробничих майстерень, навчально-дослідні ділянки й підсобні господарства, у яких нараховувалось 1122 гектара землі. Шкільні господарства мали трактори й інші сільськогосподарські машини, тваринницькі ферми, пасіки, багато домашньої птиці, кролів, голубів.

Відзначимо, що школи-інтернати, організовуючи суспільно корисну працю, глибоко усвідомлювали її соціально-педагогічне значення. Наприклад, у інтернатних установах Кримської області існувала певна система формування рис хазяйновитості в школярів, яка передбачала реалізацію трьох програм: 1) обізнаність (пізнання суті процесу господарювання); 2) діяльність, майстерність (безпосереднє залучення школярів до практичної діяльності, прищеплення їм господарських умінь, навичок і звичок); 3) ставлення (формування в дітей таких морально-психологічних якостей, як любов до справи, старанність, бережливість, акуратність, чесність, винахідливість, оперативність та ін.).

У 1969 році в республіці діяло 473 школи-інтернати загального типу (286 восьмирічних і 187 середніх), у яких виховувалося близько 185 тис. учнів. В основі процесу соціального виховання в них були покладені й одержали подальший розвиток ідеї та досвід А. С. Макаренка про виховання колективізму, формування навичок соціальної поведінки, збагачення соціального досвіду вихованців; організацію суспільно корисної праці учнів, трудове виховання, профорієнтацію.

Аналіз педагогічного досвіду А. С. Макаренка дозволив виявити, що одним із важливих стимулів всебічного розвитку дитини є її активна, творча життєдіяльність, що знайшла своє втілення в системі позакласної роботи з дітьми в школах-інтернатах. Особлива увага приділялась організації гуртків, якими охоплювалися зазвичай усі учні. Наприклад, у Гайсинській школі-інтернаті Вінницької області працювало два хорових гуртки, в яких займалося 150 вихованців, драматичний гурток (25 учнів), 16 предметних гуртків. У багатьох школах-інтернатах було гарно поставлено дослідницьку й натуралістичну роботу. Так, у Кам'янсько-Дніпровській школі Запорізької області більше 10 учнів були членами юнацької секції охорони природи. Учні старших класів під керівництвом агронома за завданням Українського НДІ зрошуваного землеробства на дослідному полі вивчали можливості отримання в умовах області двох урожаїв на рік окремих культур. Подібна дослідницька робота проводилась у Раєвській школі-інтернаті Дніпропетровської області, Вербській Рівненської області, Правдинській Сумської області.

А. С. Макаренко завжди боровся зі спробами пов'язати навчання основам наук з елементарними трудовими процесами в будь-який надуманий «комплекс». Зважаючи на це, педагогічні колективи шкіл-інтернатів серйозну увагу приділяли трудовому вихованню й профорієнтації, які здійснювалися під час вивчення основ наук, на уроках праці, самообслуговування, на заняттях у майстернях, навчально-підсобному господарстві, у виробничих бригадах на полях колгоспів і радгоспів, на підприємствах, будівництвах тощо. Обираючи профіль виробничого навчання, школи-інтернати виходили з потреб міста, району, області в кадрах масової кваліфікації. 47–50% випускників продовжують навчання у вищих і середніх навчальних закладах, решта – працевлаштовані.

У другій половині минулого століття виразно проявилася тенденція до посилення суспільного характеру виховання за рахунок залучення підростаючих поколінь до суспільно корисної праці. Зауважимо, що в цей період організація суспільно-корисної праці була не просто одним із

напрямів роботи загальноосвітніх шкіл, а виступала системоутворюючим принципом її соціально-виховної діяльності.

Ми дійшли висновку, що в 50-х – першій половині 60-х років суспільно корисна праця учнів використовувалася, передусім, для вирішення проблем навчання. Уже в 1957 році 880 шкіл Луганщини мали навчально-дослідні ділянки загальною площею 578 га, а також 14 теплиць, 139 парників. Наприклад, на навчально-дослідній ділянці площею 2,5 га Лантратівської середньої школи вирощувалося понад 200 видів та сортів рослин [1, 29].

Учні займалися й іншими видами суспільно корисної праці. Школярі 1-ої Осинівської школи Новопсковського району Ворошиловградської області разом із батьками обгородили шкільне подвір'я, розбили шкільний парк, допомагали колгоспові вирощувати й збирати врожай. У Торканівській семирічній школі Ободівського району Вінницької області було організовано гурток юних трактористів, мета якого полягала не тільки в професійному навчанні школярів, а й в установленні тісного зв'язку школи із соціальним середовищем [4, 39]. Учні Бородянської семирічної школи Київської області поєднували роботу на шкільних ділянках та колгоспних полях [5, 34]. У Тальнівській середній школі Черкаської області було накопичено цікавий досвід участі школярів у суспільно-корисній праці на тваринницьких фермах, який мав велике значення для обліку та оцінки якості знань, яких вони набули в процесі вивчення зоології з основ дарвінізму, під час практикуму з тваринництва.

З 1957 р. найпоширенішою формою організації суспільно-корисної виробничої праці учнів стають учнівські виробничі бригади. Перше таке трудове об'єднання в Україні було створено в Заруднянській середній школі Кременчуцького району Полтавської області саме в січні 1957 року. До складу учнівської виробничої бригади ввійшло 80 учнів восьмого, дев'ятого й десятого класів, яких було розподілено на вісім ланок. Колгосп виділив бригаді 100 гектарів орної землі та 10 гектарів – для закладки саду. Більшість випускників цієї школи, які пройшли підготовку у виробничій бригаді, пов'язали своє майбутнє із сільськогосподарським виробництвом – працею в колгоспі, навчанням у сільськогосподарських інститутах. У 1958 р. їх було організовано в Новопразькій та Богданівській середніх школах Кіровоградської області [2, 8]. Значного поширення вони набули в сільських школах Вінницької області, маючи на меті зміцнення зв'язку школи з життям, поєднання навчання з продуктивною працею. У Тернавській школі Герцаївського району та Клішовецькій школі Хотинського району Чернівецької області було зроблено спробу організувати, навіть, шкільні колгоспи. Виробничі бригади школярів

набувають поширення й у Східноукраїнському регіоні, наприклад, у 1958 році бригада Містківської середньої школи в складі 60 старшокласників на площі 4 га зібрала урожай картоплі по 140 центнерів з гектара, на площі 20 га – урожай соняшника по 21 центнеру з гектара.

Реформування системи освіти вцілому сприяло посиленню соціального характеру освітньо-виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл стали тепер нести відповідальність не тільки за навчально-виховний процес, але й за організацію суспільно-корисної праці учнів. Луганський завод імені О. Пархоменка та педагогічний колектив середньої школи № 7 м. Луганська спільними зусиллями організували виробниче навчання школярів. Перебування дітей у трудовому колективі, робота на заводі благотворно впливали на їх виховання. На Луганському тонкосуконному комбінаті учні середньої школи № 16 проходили виробничу практику. У 1960–61 навчальному році в Донецькій області 19 тисяч школярів проходили професійну підготовку на підприємствах важкої індустрії та будівництві, 8 тисяч – на підприємствах легкої й харчової промисловості.

Але провідною формою поєднання навчання з продуктивною працею учнів в умовах сільської школи залишались учнівські виробничі бригади. У 1962 р. у школах України діяло 3350 учнівських бригад, у складі яких працювало понад 160 тисяч учнів. Вони виконували різноманітні функції (соціального виховання, політехнічну), але провідною залишалася поки що освітньо-професійна функція.

Успішно працювала учнівська виробнича бригада Дяківської середньої школи Ровеньківського району Луганської області, яка допомагала в успішному розв’язанні завдань професійної підготовки учнів. З огляду на роботу учнівського трудового об’єднання було переглянуто програми з виробничого навчання, більш оптимально розподілено навчальний матеріал між IX, X та XI класами, передбачено більшу кількість годин на механізацію робіт з овочівництва та садівництва.

Отже, в процесі соціального виховання школярів в Україні в другій половині 50-х – середині 60-х років XX століття одержало подальший розвиток втілення ідей А. С. Макаренка про трудову діяльність дітей і молоді й стало залучення їх до суспільно корисної виробничої праці.

Проблемам суспільно-корисної праці учнів, як і раніше, приділялося багато уваги. Однак із цього моменту чітко простежується тенденція до використання трудової діяльності дітей для розв’язання завдань соціального виховання, а не виробничого навчання, як було раніше.

Суспільно-корисну працю учнів було винесено за рамки навчального процесу в галузь позакласної й позашкільної виховної роботи.

Висновки. Аналіз розвитку процесу соціального виховання в другій половині ХХ століття показав, що в його основу було покладено ідеї А. С. Макаренка про організацію життєдіяльності вихованців навчально-освітніх закладів та залучення підростаючого покоління до трудової й суспільно-корисної праці. У другій половині 50-х – середині 60-х років ХХ століття поряд із дитячими будинками виникають школи-інтернати, які планувалось у майбутньому перетворити на основний тип державних освітньо-виховних інституцій, спроможних забезпечити й навчання, і суспільне виховання підростаючих поколінь. У досліджуваний період помітною стала тенденція до підвищення значущості соціально-педагогічної діяльності інтернатних закладів. До основних напрямів такої діяльності слід віднести: виховання колективізму, формування навичок соціальної (суспільної) поведінки. Є підстави стверджувати, що в 50-ті – першій половині 60-х років організація суспільно-корисної праці, яка, безумовно, мала соціально-виховне значення, підпорядковувалася, передусім, завданням, пов’язаним з вивченням основ наук і виробничим навчанням. З другої половини 60-х років соціально-виховні завдання під час організації суспільно-корисної праці стають головними, оскільки учні, залучаючись до праці, набували соціального досвіду, засвоювали соціальні цінності та соціально прийнятні моделі поведінки. У 90-ті роки традиції радянської школи щодо використання соціально-виховних можливостей суспільно-корисної праці враховувалися недостатньо, але почала створюватися нова система соціально-педагогічної діяльності в цьому напрямі.

Перспективами подальших досліджень впровадження та розвитку ідей і досвіду А. С. Макаренка є вивчення проблеми впливу його педагогічної спадщини на практику соціально-виховної роботи сучасних освітніх закладів, використання теоретичних положень організації сімейного виховання в діяльності прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бублик В. Суспільно корисна робота піонерів / В. Бублик // Радянська школа. – 1952. – № 3 .

2. Галузинський В. Г. Виховна робота в школі-інтернаті / В. Галузинський // Радянська школа. – 1960. – № 9. – С. 52–54.

3. Пуха В. Макаренківські традиції у школі-інтернаті / В. Пуха // Радянська школа. – 1962. – № 3. – С. 12–13.

4. Стариківський М. І. З досвіду виробничої праці у колгоспі / М. Стариківський // Радянська школа. – 1952. – № 3.

5. Художник С. І. Шкільний гурток юних трактористів / С. Художник // Радянська школа. – 1954. – № 10.

РЕЗЮМЕ

К. Н. Чертова. Использование идей и опыта А. С. Макаренко в социально-педагогической деятельности общеобразовательных учреждений Украины во второй половине XX столетия.

В статье рассматривается проблема творческого использования педагогического наследия А. С. Макаренко в практике работы интернатных учреждений и общеобразовательных школ во второй половине XX столетия в Украине, а именно: организация жизнедеятельности воспитанников, учебно-образовательных учреждений, воспитание коллектива, формирование социального (общественного) поведения, привлечение подрастающего поколения к общественно-полезному производственному труду. Автор акцентирует внимание на том, что организация общественно-полезного труда была не просто одним из направлений работы общеобразовательных учреждений, а выступала системообразующим принципом ее социально-воспитательной деятельности.

***Ключевые слова**: социализация, социальное воспитание, социально-педагогические идеи, организация жизнедеятельности, общественно-полезный труд, социально-педагогическая деятельность, творческая деятельность, трудовая деятельность.*

SUMMARY

K. Chertova. Use of A. S. Makarenko's ideas and experience in the social and pedagogical activity of general educational establishments of Ukraine in the second half of the twentieth century.

The problem of the creative use of pedagogical heritage of A. Makarenko in the practice of boarding schools and secondary schools in the second half of the twentieth century in Ukraine, such as the organization of life students, educational institutions, training staff, forming social behavior, attracting the younger generation in socially useful productive work. The author argues that socially useful work was not just one of the areas of secondary school but acted systems forming principle of social and educational activities.

***Key words:** socialization, social education, social and educational ideas, the organization of life, community service, social and educational activities, creative activities, work.*

РОЗДІЛ IV. ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА І ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

УДК 398:801.81:7.071

М. П. Вовк
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

КУРС «УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР» У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті аналізується специфіка вивчення базового курсу «Український фольклор» у процесі підготовки майбутніх філологів у класичних та педагогічних університетах. Акцентується на позитивних тенденціях оновлення змісту фахової дисципліни, інтенсивності розробки нових форм і методів засвоєння фольклористичної інформації майбутніми словесниками в межах фундаментального курсу. Акцентується на необхідності вивчення фольклорної традиції крізь призму комплексного підходу, що дозволить ґрунтовно аналізувати, досліджувати, інтерпретувати усну народну творчість у контексті суміжних лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних дисциплін.

Ключові слова: *«Український фольклор», фольклористика, фольклористична підготовка, університетська освіта, майбутній філолог.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних модернізаційних процесів, що відбуваються в освітньому середовищі, виникла необхідність інноваційних змін у змісті підготовки фахівців у межах університетської освіти, зокрема гуманітарного спрямування (філологів, фольклористів тощо). Зауважимо, що система підготовки словесників характеризується фундаментальністю змістового наповнення та тенденціями оновлення дисциплін різних циклів. Зокрема фольклористична підготовка словесників передбачає засвоєння фольклористичної інформації в межах базових дисциплін та авторських спецкурсів. Основним предметом фольклористичного циклу в змісті підготовки фахівців на філологічних факультетах (в Інститутах філології) більшості вишів, який вивчається в І семестрі, є курс «Український фольклор» (його варіативні назви: «Фольклор», «Українська усна народно-поетична творчість», «Українська усна народна поетична творчість»). Зазначимо, що цей курс був уведений у 1951 р. у зміст підготовки вчителів-словесників усіх вищих навчальних закладів тогочасного радянського українського освітнього простору відповідно до соціально-культурних умов зазнавав певних змістових модифікацій. Процес оновлення змісту і форм даного курсу відбувається і сьогодні з урахуванням сучасних фольклористичних студій, розвитку

регіональної фольклористики, інноваційних напрямів фольклористичних досліджень (текстологія, лінгвофольклористика тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування стрижневого змістового наповнення курсу «Український фольклор», проблеми, пов'язані з методикою його викладання, фрагментарно аналізувались у працях педагогів-практиків: О. Семеног, Н. Шумади, С. Росовецького, В. Коротеєвої-Камінської, та ін.

Окремі науковці зауважують (Н. Шумада [12]), що з часу впровадження у вищих навчальних закладах за обсягом навчальних годин матеріал курсу розподілений на 18 аудиторних занять, що не дозволяє майбутньому словеснику системно осмислити фольклор як унікальне культурне явище. Учений-практик, викладач Київського національного університету імені Тараса Шевченка С. Росовецький зазначає, що найменування курсу не відповідає специфіці фольклору, який не можна розглядати як різновид мистецтва, а як синкретичне явище культури [7].

Питанням змісту та методів вивчення цієї дисципліни займались відомі вчені-педагоги: О. Семеног, А. Сторожук, В. Коротєєва-Камінська та ін., а також фольклористи-практики: Л. Дунаєвська, М. Дмитренко, Н. Шумада, С. Росовецький, Й. Федас та ін. Однак системно ця проблема не аналізувалась, відсутні ґрунтовні дослідження змістового наповнення навчальних програм з курсу «Український фольклор», форм і методів вивчення дисципліни згідно з сучасними трансформаційними тенденціями в освітньому просторі. Звідси полягає **мета статті** – проаналізувати специфіку вивчення курсу «Український фольклор» у класичних та педагогічних університетах на основі аналізу програм, методичних рекомендацій, інформаційних пакетів, розроблених викладачами відповідних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Відомий лінгводидакт О. Семеног визначає такі завдання змістової підготовки майбутнього викладача-філолога вищої школи у контексті вивчення дисциплін літературознавчого, фольклористичного, культурологічного циклів: «поглиблене вивчення усної народної творчості у взаємозв'язку з історією і культурою українського народу з урахуванням особливостей національного менталітету; опанування наукових концепцій, напрямів вітчизняної та зарубіжної фольклористики, ознайомлення з методологією та методикою науково-дослідницької галузі фольклористики і викладання цих предметів у вищій школі, гімназіях, колегіумах, ліцеях» [8, 33–34]. Слушність такого підходу підтверджують і викладачі відомих українських вищих навчальних

закладів, сформулювавши мету і завдання курсу «Український фольклор» до власних авторських програм.

На випускаючій кафедрі Львівського національного університету імені Івана Франка – кафедрі фольклористики імені Філарета Колесси, яка готує магістрів з фольклористики, викладачами розроблено кілька авторських програм з курсу «Українська усна народно-поетична творчість» (В. Івашків, О. Гінда, Б. Олейко). Викладачі кафедри дотримуються думки про творчий, індивідуально-авторський підхід до укладання програм, виступають за ініціативність педагогів щодо проблемного викладання основного курсу. Саме тому ці програми різняться окремими проблемними питаннями з теорії фольклору, історії вивчення, взаємозв'язку фольклористики з іншими науками тощо.

Автор однієї з «львівських» програм В. Івашків зауважує, що в ньому «студентам пропонується систематизований виклад практично всіх видів і жанрів українського фольклору в синхронному та діахронному аспектах» [2], О. Гінда (Львів) визначає, що «синкретизм науки про фольклор – найбільша складність, яку повинні усвідомити студенти-першокурсники і яка в першу чергу повинна враховуватися при аналізі творів» [2].

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки програма з курсу «Українська усна народна творчість» (автор М. Хмелюк) укладена з урахуванням мети вивчення дисципліни – «дати студентам знання про витоки народної словесності, жанри українського фольклору в їх історичному розвитку та взаємозв'язках з літературою, духовними надбаннями народів світу, про художньо-поетичні традиції, вірування, звичаї» [6, 3]. Укладачі програм з українського фольклору, історії української літератури Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Є. Прісовський, Л. Холоденко, Л. Мостова, Т. Мейзерська, Л. Чикур та ін.) вважають, що вивчення фольклорної традиції пов'язане з українським відродженням, яке «пройшло три етапи: збирання історичних пам'яток, використання рідної мови і літератури, культури й вищий етап – коли відбувається ріст національної організації й висування національно орієнтованих вимог, за якими йде потяг до самоуправління» [5, 6].

У педагогічних університетах курс з українського фольклору викладається також за авторськими програмами. Широкої популярності у філологічному середовищі набула програма з українського фольклору, упорядниками якої є викладачі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка О. Семеног та А. Сторожук [11]. Автори програми визначають провідну мету викладача у процесі викладання дисципліни – «через дослідження історико-культурологічних

коренів слів-фольклоризмів увести студента в особливий світ народного художнього мислення, навчити розуміти їх істинне зерно для сьогодення», а студенти повинні набути вмінь аналізувати твори українського фольклору, зіставляти їх жанрові особливості з огляду на морально-психологічні проблеми, творчо поєднувати здобуту теоретичну інформацію з різними прийомами філологічного аналізу текстів» [11, 3].

Автор програми названого курсу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка О. Таран визначив такі мету і спектр завдань дисципліни: «дати студентам цілісне уявлення про українську усну народну поетичну творчість як галузь національної культури; ознайомити з історією фольклористичних досліджень і принципами наукової класифікації фольклорного фонду; розширити і поглибити знання про специфічні особливості й закономірності народного мистецтва слова; передбачає оволодіння практичними навичками й уміннями цілісного аналізу народнопоетичних творів; прищепити навички фольклористичної діяльності і підготувати студентів до фольклорної практики та до викладання усної народної творчості в шкільному курсі» [10, 4]. Зауважимо, що з ініціативи викладачів цього вишу дисципліна вивчається протягом І курсу, загальний обсяг годин – 81 (40 год. – аудиторна робота, 31 год. – самостійна, 10 год. – модульний контроль).

У цьому зв’язку важливою є свідома модернізація курсу з українського фольклору, пов’язана з необхідністю збільшення обсягу навчальних годин, кредитно-модульною системою оцінювання, що підтверджує досвід Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського, де на вивчення курсу відводиться 72 год. (36 год. – аудиторні, 36 год. – самостійна робота) [4]. Варто відзначити, що це створює можливості для логічного, послідовного структурування значного обсягу матеріалу, для розширення спектру завдань щодо інноваційного осмислення фольклорної традиції. Автор програми Т. Кремінь окреслює мету курсу, яка полягає «в ознайомленні студентів зі зразками української народної поетичної творчості в усьому її жанрово-стильовому розмаїтті, а також у концептуалізації основних складових елементів» [4, 4].

Загалом *структура курсу* має такі складові тематичні блоки:

1. Власне теоретичний (фольклор як невід’ємна частина культури народу, походження терміну, предмет і завдання курсу, соціальна природа, основні поняття «фольклористика», «фольклорний текст», «фольклоризм», «історизм фольклору», «фольклорна традиція» тощо, національна специфіка, фольклор і література, фольклор і ментальність,

національна специфіка фольклору, фольклористика у контексті інших наук, процес фольклоротворення тощо).

2. Історія фольклору та фольклористики (періодизація фольклору, фольклористична діяльність відомих учених, зародження фольклористики, характеристика наукових шкіл, сучасні дослідження з фольклору тощо).

3. Жанровий блок включає такі аспекти:

- календарно-обрядова поезія (веснянки (гаївки) колядки і щедрівки, русальні, петрівчані, купальські, жниварські пісні);
- родинно-обрядова поезія (весільні пісні, голосіння);
- історико-героїчний епос (думи, історичні пісні);
- соціально-побутові пісні (балади, ліричні пісні);
- пісні літературного походження;
- дитячий фольклор (колискові пісні, замовляння, заклички, лічилки);
- фольклорна проза (казки, народні легенди і перекази);
- малі прозові жанри (загадки, прислів'я, приказки, побажання, привітання, анекдот);
- народна драма (вертепна драма, народні ігри).

4. Необов'язковий блок (залежно від професійної майстерності, аксіологічної спрямованості викладача) – вивчення специфіки регіонального фольклору, зокрема народна творчість Волині, Сумщини, Миколаївщини, карпатського регіону тощо, залежно від розташування навчального закладу).

5. Практичний блок – передбачає або *виконання завдань під час чи у процесі підготовки до практичних (семінарських) занять*, наприклад: порівняти варіанти пісні, знайти та пояснити символи, проаналізувати художні особливості фольклорного тексту, здійснити аналіз фразеологізмів щодо співвіднесеності з обрядом тощо; або *індивідуальну навчально-дослідну роботу* (опрацювання фольклористичних праць, осмислення поетики фольклорних творів, продуктивне зіставлення фольклорних та авторських текстів згідно з індивідуальною темою типу «Елементи язичницької праслов'янської міфології у фольклорних творах», «Календарно-обрядова творчість (весняний цикл)», «Родинно-обрядова творчість», «Героїчний епос», «Народна лірика» тощо); або виконання завдань для самостійної роботи (наприклад, проведення міні-дослідження, підготовка доповіді про фольклористів, дослідження поетики певного жанру тощо).

6. Контрольний блок (іспит) – включає перевірку знань з попередніх блоків, згідно з якими вивчається фольклорна традиція, зокрема це необхідні знання методології фольклористичних досліджень, теоретичних засад категоріального апарату та уміння виконати практичне завдання типу

прокоментувати фольклорний твір, встановити приналежність фольклорного тексту до певного жанру, виконати фольклористичний аналіз тексту, декламація твору напам'ять, укласти на час іспиту словничок фольклористичних термінів тощо, а також виконання тестів з перевірки засвоєння фольклористичної інформації. У деяких педагогічних університетах з ініціативи викладачів, яку підтримує керівництво (у класичних університетах ця форма є нормативною для студентів І курсу зі спеціальності «фольклористика»), як форма контролю вводиться написання курсових робіт з фольклористики (наприклад, у Миколаївському державному університеті імені В. О. Сухомлинського) [4].

Необхідно зауважити, що авторські навчальні програми різних університетів вирізняються певною специфікою: тематикою окремих лекційних та практичних занять, формами навчальної діяльності, рівнем розроблених завдань тощо. У програмі В. Івашківа (Львів) акцентується на таких проблемних аспектах вивчення фольклористики, як: міф і міфологія, обряд, теоретичні питання історизму і поетики, текстології і жанрових особливостей. Програма О. Гінди (Львів) структурована традиційно, однак у тематиці акцентовано на поетиці фольклорних жанрів. Навчальна програма, автором якої є викладачка Львівського університету Б. Олейко, побудована з урахуванням необхідності дотримання генетично-еволюційного принципу походження фольклорних жанрів, Л. Підгорна вважає за необхідне враховувати специфіку регіонального дослідження жанрів фольклору [2]. Програма, за якою вивчають фольклор у Волинському національному університеті (М. Хмелюк), включає проблемну тематику практичних занять, зокрема щодо вивчення фольклорних жанрів («Кобзарська традиція як феномен української духовності», «Народні ідеали в казках»), аналізу фольклористичної діяльності відомих фольклористів («І. Франко – дослідник народної творчості», «Леся Українка і усна народна творчість», «Діяльність М. Рильського-фольклориста»), а також дослідження регіонального спрямування («Народна творчість Волинського краю»). Вивчення українського фольклору в Одеському університеті згідно з програмою передбачає дослідження фольклору у зв'язку з етнографією, обрядовим виміром життєдіяльності українців («Етнографізм українського фольклору. Фольклор в українських обрядах»), з історичними етапами становлення системи фольклорних жанрів та осмислення їх відомими фольклористами («Державотворча пам'ять у фольклорі і фольклористиці Україні»), у контексті стилістико-поетичного аналізу фольклорних текстів («Народ як творець поетичної культури слова»).

В окремих педагогічних університетах (наприклад, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського) розробляються спецкурси для магістрантів філологічних та педагогічних спеціальностей з метою «поглибити знання з усної народної творчості, які вони отримали у вищій школі й підготувати їх до викладання цього курсу або відповідних тем в освітніх закладах нового типу (загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах, коледжах)» [9, 4]. Зокрема автором програми «Усна народна творчість: тематика, образна система, методика вивчення» (В. Супрун) розроблені методичні рекомендації до практичних занять, під час яких поглиблено вивчається традиційна тематика курсу з українського фольклору (поетика і жанрові ознаки календарної та родинної обрядовості українського етносу; героїчний епос українського народу: думи та історичні пісні; українська народна казка: ґенеза, розвиток, циклізація), а також акцентується на інноваційних підходах до вивчення усної народної творчості в навчальних закладах різних типів, що передбачає освоєння основних методів і прийомів організації навчання під час вивчення тем з усної народної творчості, форм позааудиторної роботи, прийомів організації самостійної, індивідуальної, науково-дослідної роботи учнів і студентів під час вивчення українського фольклору, з'ясування міжпредметних зв'язків у процесі викладання усної народної поетичної творчості» [9].

Навчальна програма з українського фольклору, упорядниками якої є О. Семеног, А. Сторожук, до окремих питань курсу містить методичні поради, які акцентують на проблемних аспектах курсу, інформаційно насичені теоретико-методологічними та історичними відомостями про певні фольклорні явища. Методично значущими для формування фольклористичної компетентності майбутнього вчителя-словесника є розроблені до кожної теми запитання і завдання, які ґрунтуються на виробленні вмінь фольклористичного аналізу текстів, що сприяє становленню в них науково-дослідницької культури [11].

Водночас зауважимо, що масштабність змістової програмної складової курсу вимагає збільшення тривалості вивчення матеріалу: для повноцінного засвоєння курсу необхідно вивчати його не менше чотирьох семестрів паралельно з курсами стилістики, етнопедагогіки, етнопсихології, української літератури, етнографії, етногеографії, сучасної української мови, культурології тощо. Такий комплексний підхід дозволить майбутньому спеціалістові проводити необхідні тематичні паралелі, глибинно аналізувати, досліджувати тотожні питання в контексті суміжних лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних дисциплін. Адже після семестрового вивчення українського фольклору від студента І курсу не можна очікувати повноцінного результату

засвоєння матеріалу, зокрема у практичному вимірі (чи зможе, наприклад, студент-першокурсник професійно виконати стилістичний аналіз фольклорного тексту, коли курс стилістики вивчається лише на V курсі?).

У контексті проблеми методичного забезпечення курсу «Український фольклор» виокремлюється питання необхідності видання науково обґрунтованої, якісної навчальної літератури, методичних рекомендацій. В. Івашків (автор навчальної програми з українського фольклору Львівського національного університету імені Івана Франка) та інші автори вважають, що особлива увага повинна акцентуватись на студіюванні наукових першоджерел фольклористів, етнологів, етнографів: І. Франка, М. Грушевського, М. Драгоманова, Ф. Колесси, М. Костомарова, П. Куліша, Ф. Вовка та ін. Останнє десятиліття відзначається тенденцією перевидання фольклористичних та етнографічних розвідок відомих фольклористів, етнологів, мовознавців. Однак проблема недостатності першоджерел залишається відкритою.

Більше двадцяти останніх років матеріал курсу з української уснопоетичної творчості акумулювався лише в одному підручнику, авторами якого були викладачі Київського національного університету імені Тараса Шевченка: М. Грицай, В. Бойко, Л. Дунаєвська «Українська народнопоетична творчість» (1983). На сьогодні з’являються з ініціативи викладачів університетів нові навчальні видання, в яких матеріал систематизовано згідно із програмними змінами, з урахуванням сучасної проблематики фольклористичної науки: М. Лановик, З. Лановик «Українська народна словесність» (Львів, 2000); О. Семеног «Український фольклор» (Глухів, 2004); С. Філоненко «Усна народна творчість» (К., 2008); С. Росовецький «Український фольклор у теоретичному висвітленні» (К., 2008); Т. Ткаченко «Український фольклор. Хрестоматія-посібник» (К., 2010); І. Руснак «Український фольклор» (К., 2010) та ін. Звичайно, окремі видання підлягають певним критичним оцінкам з боку колег, науковців, однак вони засвідчують певну тенденцію до узагальнення результатів фольклористичних досліджень на різних етапах культурного поступу етносу, розширюють межі методологічних засад фольклористичних студій, визначають систематизований підхід до аналізу фольклорних жанрів тощо, що в свою чергу впливає на зростання фольклористичної компетенції майбутнього словесника-фольклориста.

На особливу увагу заслуговують зусилля викладачів окремих університетів у створенні фольклористичних інтернет-бібліотек. Зокрема викладачі кафедри фольклористики Львівського національного університету створили електронну навчальну бібліотеку української фольклористики [1].

Унікальність книжкового електронного фонду полягає в наявності в ньому перших видань (фото з архівів) відомих дослідників народної культури другої половини XIX – першої половини XX ст.: бібліографічний покажчик Б. Грінченка (1901), праці Ф. Колесси (за його підручником «Українська усна словесність (Загальний огляд і вибір творів) (1939) вивчаються дисципліни фольклористичного циклу, зокрема й курс «Усна народно-поетична творчість», до сьогодні, що свідчить про фундаментальність науково-методологічних засад навчального видання), Г. Нудьги, М. Костомарова, П. Житецького, М. Сумцова та ін.; збірники фольклорних жанрів (легенд, гаївок, коломийок), укладені В. Гнатюком, казки, зібрані О. Роздольським, «Запорожская старина», «Русалка Дністровая», історичні пісні, підготовлені до видання В. Антоновичем та М. Драгомановим, приказки і прислів'я, зібрані О. Марковичем; перші видання періодики («Етнографічний вісник», «Матеріали з української етнології», «Етнографічний збірник») та ін. Таким чином, цей досвід підтверджує необхідність залучення словесника-фольклориста в науково-фольклористичне середовище, адже аналіз, студіювання першоджерел впливає на формування аксіологічної спрямованості особистості, стійкого інтересу до подальшої фольклористичної (наукової чи педагогічної) діяльності.

Висновки. Отже, на сьогодні простежується позитивна тенденція оновлення змісту базової дисципліни в змісті підготовки словесників «Український фольклор» у вітчизняних університетах, що реалізується через спектр теоретико-методологічних та практичних блоків, які враховують сучасну проблематику фольклористичних напрямів: історія фольклористики, текстологія, лінгвофольклористика, регіональне дослідження фольклорної традиції тощо. Варто відзначити поступальний розвиток інформаційного забезпечення дисципліни, що підкріплюється фактами появи навчальних посібників, підручників з дисципліни, створенням інтернет-бібліотек. Водночас залишається проблема, пов'язана з неможливістю ґрунтовного засвоєння матеріалу майбутніми словесниками за відведений згідно з навчальним планом проміжок часу. Тому подальшого дослідження потребує проблема змістового наповнення авторських спецкурсів, які певним чином компенсують недостатність фольклористичної інформації, засвоєної в результаті вивчення базового курсу з українського фольклору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси. – Режим доступу :

http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Кафедра української фольклористики імені академіка Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка. – Режим доступу :
http://www.franko.lviv.ua/faculty/Philol/www/folk.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Клименко Т. Є. Фольклор : наук.-допом. бібліогр. покажч. / Т. Є. Клименко, А. І. Мартинюк. – Житомир, 2011. – 79 с .

4. Кремінь Т. Д. Науково-методичні рекомендації до курсу «Фольклор» / Т. Д. Кремінь. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 60 с.

5. Прісовський Є. Програма дисциплін «Український фольклор», «Історія української літератури» / Прісовський Є., Холоденко Л., Мостова Л. та ін. // Одеський державний університет імені І. І. Мечникова. – Одеса : «АстроПринт», 2000. – 35 с.

6. Робоча програма з курсу «Українська усна народна поетична творчість» для студентів факультету слов'янських мов / Підгот. М. М. Хмелюк. – Луцьк : Ред-вид. відділ «Вежа» Волин. Держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 24 с.

7. Росовецький С. К. Український фольклор у теоретичному висвітленні : підруч. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2008. – 623 с.

8. Семеног О. М. Професійна компетентність вчителя української мови і літератури : програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Українська мова та література» / О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 66 с.

9. Супрун В. М. Усна народна творчість: тематика, образна система, методика вивчення : навч.-метод. рекоменд. [для підготовки до практичних занять магістрантів спеціальності 8.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література»] / В. М. Супрун. – Вінниця : Вид-во Вінницького держ. пед. університету, 2007. – 16 с.

10. Фольклор. Методичні матеріали для студентів І курсу: кредитно-модульна система / О. Таран. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 30 с.

11. Український фольклор : програма та методичні поради до курсу для студентів денної та заочної форм навчання філологічного факультету / [упоряд. : О. М. Семеног, А. І. Сторожук]. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2001. – 96 с.

12. Шумада Н. Сучасний стан і завдання української фольклористики / Н. Шумада // Україна на межі тисячоліть: етнос, нація, культура: Доповіді та повідомлення. Кн. 1–2 // НАН України, ІМФЕ ім. М. Рильського, Міжнародна асоціація етнологів. – К. : Вид-во Асоціації етнологів, 2000. – 591 с. – С. 292–298.

РЕЗЮМЕ

М. П. Вовк. Курс «Украинский фольклор» в содержании профессиональной подготовки будущих филологов.

В статье анализируется специфика изучения базового курса «Украинский фольклор» в процессе подготовки будущих филологов в классических и педагогических университетах. Акцентируется на позитивных тенденциях обновления содержания специальной дисциплины, интенсивности разработки новых форм и методов усвоения фольклористической информации будущими словесниками в контексте фундаментального курса. Акцентируется на необходимости изучения фольклорной традиции сквозь призму комплексного подхода, что позволяет основательно анализировать, исследовать, интерпретировать усное народное творчество в контексте смежных лингвистических, литературоведческих, культурологических дисциплин.

Ключевые слова: *«Украинский фольклор», фольклористика, фольклористическая подготовка, университетское образование, будущий филолог.*

SUMMARY

M. Vovk. A course of «Ukrainian folklore» in maintenance of professional preparation of future philologists.

In the article the specific of study of base course «Ukrainian folklore» in the process of preparation of future philologists in classic and pedagogical universities is analysed.

Accented on the positive tendencies of update of maintenance of professional discipline, intensity of development of new forms and methods of mastering of information of specialist in folklore, future philologists within the limits of fundamental course. Accented on the necessity of study of folklore tradition through the prism of complex approach which will allow in depth to analyse, research, to interpret verbal folk creation in the context of contiguous linguistic, study of literature, culture-study disciplines.

Key words: *«Ukrainian folklore», specialist in folklore, preparation of specialist in folklore, university education, future philologist.*

УДК 371.9

О. А. Дубасенюк
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ЖИТТЯ НАПОВНЕНЕ СМИСЛОМ

У статті проаналізовано суперечливі позиції науковців щодо педагогічної спадщини видатного педагога ХХ століття – А. С. Макаренка; основні етапи його життя і педагогічної діяльності відповідно до потреб сьогодення, виділено періоди його професійного становлення як педагога-творця і новатора. Зазначено випереджальний інноваційний характер педагогічної теорії і практики талановитого педагога. Наголошується, що класик педагогіки, справжній новатор у цій галузі, А. С. Макаренко, який написав більш ніж 150 творів, створив та науково обґрунтував цілісну систему виховання: вчення про дитячий колектив, особистість, дисципліну – як моральну категорію, вимогливість – як найбільшу гуманність.

Ключові слова: *смисл, педагогічна спадщина, педагог-творець, новатор, професійне становлення, ціннісно-смислові засади системи освіти і виховання, особистість, гуманність.*

Мій світ – світ організованого творення людини
А. С. Макаренко

Постановка проблеми. Роки віддаляють нас від життя і діяльності видатного педагога-гуманіста – Антона Семеновича Макаренка, який самовідданою працею допоміг багатьом обездоленим дітям осягнути сенс життя, виховати справжніх людей. Міжнародним бюро освіти в складі ЮНЕСКО в кінці минулого століття було названо 100 педагогів-філософів, що утворюють собою «Галактику пайдейі», що відображає різні культури, цивілізації, епохи. Цей простір культури представлено іменами П. П. Блонського, Л. С. Виготського, А. С. Макаренко, Л. М. Толстого, К. Д. Ушинського.

Аналіз актуальних досліджень. Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка постала предметом дослідження багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних учених, зокрема М. Д. Ярмаченка, І. А. Зязюна, Н. В. Абашкіної, С. Г. Карпенко, Гьотца Хілліга, А. Левін, Е. Маттіні та ін. [2–4; 6; 7; 9; 10]. Разом з тим постать А. С. Макаренка привертає увагу значної кількості дослідників, які висловлюють неоднозначні думки щодо його творчості. Причинами різних поглядів може бути суперечливий характер історичних епох, відмінності в ідейно-політичних позиціях, ідеологічних

орієнтаціях науковців, суперечливість педагогічних явищ, що виникають; відмінності в методологічних підходах авторів, неоднозначне тлумачення термінології тощо. В умовах деідеологізації суспільства сталася криза ціннісно-смислових засад системи освіти і виховання в країні. Увесь колишній досвід радянського періоду піддався запереченню і нарузі. Дісталося в цьому плані і поглядам та педагогічній діяльності А. С. Макаренка.

Дослідниця Г. О. Гасимова [1], аналізуючи ситуацію навколо А. С. Макаренка, виділяє певні позиції науковців. Так, В. Кумарін наголошує на перекручених сформованих кліше й стереотипах масової свідомості в ставленні до А. С. Макаренка. При цьому він наводить думку Л. Холмса – професора університету Південної Алабами: «Свого часу я серйозно займався системою А. С. Макаренка і навіть написав роботу, спеціально присвячену цьому питанню… Я брався за роботу з повною впевненістю, що Макаренко – сталініст. Але все виявилося зовсім не так. Мені подобається те, що він робив. Його підхід до дітей – підхід прекрасного педагога. І тому я з глибокою повагою ставлюся до нього, до його методів». У 1960-і рр. професор Корнельського університету Ю. Бромфенбреннер дійшов висновку, що «його теоретична концепція перевершує все, що містить світова соціально-психологічна література за останні три десятиліття». Вельми високо оцінив модель А. С. Макаренка норвезький учений А. Ролле, який наголосив, що «геніальність Макаренка така велика і його заслуги перед історією так і грандіозні, що тільки нове покоління їх оцінить».

Спектр думок про педагогічну теорію і практику А. С. Макаренка включає найрізноманітніші оцінки: від основоположника «педагогіки ГУЛАГу», «підручного НКВД» до першовідкривача і геніального винахідника сучасної гуманістичної педагогіки, від талановитого самоука-практика до геніального теоретика, який випередив свій час і ідеї якого ще чекають свого глибокого вивчення й упровадження.

Звернення до спадщини талановитого педагога в нових умовах призвело до виникнення ще більш гострих проблем: чи є педагогічна теорія і практика А. С. Макаренка «втіленням» марксизму-ленінізму, в якому співвідношенні вона знаходиться з радянським устроєм, соціалізмом, що створювалися в СРСР, і, якщо радянський устрій і соціалізм розвалилися, чи не є в такому випадку ідеї педагога таким же анахронізмом? Водночас відзначимо: самому А. С. Макаренку роками доводилося спростовувати думку високих радянських педагогічних інстанцій (які він іменував «олімп») про те, що його педагогіка – нерадянська, оскільки він уводить у своїх установах військову дисципліну, насаджує «аракчеєвщину», ставить завданням формування поняття честі,

організує змагання, госпрозрахунок, тлумачить про виховне значення рубля тощо. У 1928 році А. С. Макаренко виступив з великим звітом про свою педагогічну систему і про результати роботи в колонії імені М. Горького. Представники Народного комісаріату освіти України та Науково-дослідного інституту педагогіки винесли свій вирок: «Запропонована система виховного процесу є система нерадянська». Н. К. Крупська також з висоти свого Олімпу офіційно затаврувала його досвід.

Саме тому виникає потреба переосмислити педагогічну спадщину видатного педагога і відібрати педагогічні методи, засоби відповідно до потреб сьогодення, оскільки нині проблема виховання дітей і молоді, сенсу їх життя продовжує бути актуальною за нових умов. На жаль, у наш час не зменшується кількість проблемних дітей, дітей, які стають сиротами при живих батьках, так званих «євросиріт», дітей, які втрачають сенс свого життя, оскільки відчувають свою відчуженість від сім'ї та суспільства.

Мета статті – проаналізувати основні етапи життя і педагогічну спадщину А. С. Макаренка відповідно до потреб сьогодення, виділити періоди його професійно-педагогічного становлення як педагога-творця.

Період накопичення і розвитку творчого потенціалу та професійного становлення видатного педагога.

Ще в молоді роки А. С. Макаренко вже був націлений на педагогічну роботу. Він мав прекрасні здібності, наполегливо оволодівав основами наук, займався самоосвітою. Звернемося до сторінок біографії видатного педагога того періоду, коли почалося систематичне навчання та розвиток його професійно-педагогічної спрямованості. Після переїзду сім'ї Макаренків у село Крюків, що на Полтавщині Антон Семенович навчається у Крюківському 4-класному училищі, після закінчення якого продовжує освіту на педагогічних курсах у цьому ж училищі. Після їх закінчення у 1905 році він, як учитель початкових класів, був направлений у Крюківське двокласне залізничне училище, в якому пропрацював 6 років. У 1911 році Антона Семеновича переводять на Херсонщину, у Долинське залізничне училище, в якому він продовжує працювати вчителем початкових класів. У 1914 році А. С. Макаренко поступає на навчання до Полтавського вчительського інституту на філологічний факультет. Певний час він перебував в армії, але за станом здоров'я був демобілізований з армії у 1917 році і далі продовжує навчатись у Полтавському вчительському інституті. Навчаючись в інституті він проявив себе як обдарована різнобічна особистість. Вже зрілою людиною він досягає великих успіхів, багато читає, займається самоосвітою, залучається до наукової роботи, пише реферати. У червні 1917 року А. С. Макаренко закінчує інститут і одержує золоту медаль за педагогічний твір «Криза сучасної

педагогіки». По закінченні інституту А. С. Макаренко працює вчителем зразкової школи при Полтавському педінституті. У вересні 1917 року був призначений завідуючим Крюківським вищим початковим училищем, у якому пропрацював до 1919 р. У цей період Антон Семенович велику увагу приділяв організації дитячого та педагогічного колективу; трудовому вихованню дітей; клубній та гуртковій роботі учнів; здійснював культурно-освітню роботу серед населення. У Крюкові для робітників – залізничників А. С. Макаренко відкрив вечірню школу, в якій викладав історію, російську мову та літературу. У 1919 році А. С. Макаренко переїхав до Полтави, де завідував початковою школою, а згодом семирічною трудовою школою, був обраний членом губернської спілки вчителів. Отже, період професійного становлення видатного педагога був досить плідним. Він проявив себе не тільки як талановитий педагог, але і як керівник та організатор різнобічної просвітницько-педагогічної роботи.

Далі, після революції, – писав А. С. Макаренко, – доля доручила мені «найнижчий відділ людства – безпритульних… я терпляче привчив їх до праці і до школи…» [5, 350]. Саме тоді А. С. Макаренко гостро відчув сенс свого життя. Сенс притягує людину, як зазначав у свій час В. Франкл [7]. Це означає – людина спроможна вирішити, чи хоче вона реалізувати цей сенс. Здійснення сенсу завжди включає в себе прийняття рішення. І Антон Семенович прийняв найважливіше рішення в своєму житті. Він став і педагогом, і батьком, і захисником, і порятунком для знедолених дітей, яким теж допоміг знайти смисл свого життя і набути життєздатність. Сенс, як відомо, не можна надати, його треба знайти. Науковці відзначають спонукальний характер, притаманний кожній окремій ситуації, в якій ми стикаємося з дійсністю. Сенс не тільки повинен, але і може бути знайдений, і в пошуках сенсу людину направляє його совість. Іншими словами, совість – це орган сенсу. Її можна визначити як здатність виявити той єдиний і унікальний сенс, який криється в будь-якій ситуації. А. С. Макаренко відчув свою відповідальність за долю цих дітей і вчинив за своєю совістю.

Перша стратегічна лінія його світогляду – віра в педагогіку, її випереджальну функцію в розвитку особистості. Він постійно підкреслював, що справжня педагогіка живиться самим життям. Говорячи про результати своєї роботи, він пише: «... не – я це створюю і не купка педагогів, створює це “диво”, а вся атмосфера життя». Виховує кожен квадрат землі. Єдність виховання і життя червоною ниткою проходить через усю педагогічну творчість педагога.

Період набуття і збагачення педагогічного досвіду. Пошук власної педагогічної парадигми.

А. С. Макаренко надавав великого значення розробленню цілей виховання. Він вважав, що кожна епоха і кожне покоління визначає свою мету виховання відповідно до вимог часу. За А. С. Макаренком, цілі виховання полягали у формуванні людини-борця, патріота, трудівника, колективіста з високим почуттям соціальної відповідальності і дисципліни. Видатний педагог обґрунтував взаємозв'язок виховання і пізнання особистості дитини, колективу й особистості, навчання і виховання. Ним доведено взаємозв'язок педагогіки з іншими науками, виявлено шляхи узгодження шкільного, сімейного і позашкільного виховання. Проблемі створення гармонії суспільного й особистого інтересу у процесі виховання Антон Семенович присвятив багато років своєї педагогічної діяльності, що відображено в його педагогічних творах. Саме ця гармонія становить сутність виховання. Він розглядав виховання особистості в колективі як метод, спільний для всіх і який водночас дає можливість розвиватися кожному. Проте сенс гуманістичного виховання А. С. Макаренко вбачав не в красивих словах і деклараціях, а у створенні ситуації відповідальності, повсякденній реальній роботі по організації сприятливих умов для здорового побуту, навчання, праці, освоєння професії, духовного зростання та фізичного розвитку молодої людини. Такий підхід, що полягав у справжньому піклуванні про дітей, їх розвитку має бути прикладом для здійснення в сучасних умовах виховної роботи керівників виховних закладів, організаторів народної освіти, педколективів і педагогів.

Створена А. С. Макаренком теорія педагогічного колективу, розроблена і втілена ним у життя, і сьогодні допомагає вдосконалити виховну роботу в закладах освіти. Запропонована педагогом модель учнівського колективу має виникати на основі спільної діяльності і спільних цілей, чіткої демократії життя дітей. «Колектив учителів і колектив дітей, – писав Макаренко, – це не два колективи, а один колектив, і перш за все колектив педагогічний». Високий динамізм життя колективу, тісні взаємозв'язки між його членами, відкрите, демократичне обговорення всіх питань на загальних зборах, в інших органах учнівського самоуправління поступово стають запорукою здорової громадської думки; періодична заміна активу, рівні вимоги до кожного й обов'язковий звіт за роботу перед колективом є проявами демократизму.

Зрозуміло, що конкретні форми організації самоуправління, які існували в колонії ім. М. Горького, у комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, не завжди можуть бути безпосередньо перенесені в практику сучасної школи. Проте дух дискусії, колективного вироблення рішень і свідомої дисципліни, сприятлива атмосфера, яка формувала почуття господаря в

своєму колективі і країні, – усе це повинно ретельно вивчатися нашою школою, дитячими організаціями за нових умов. Дисципліна, за А. С. Макаренком – є перш за все не засіб виховання, а результат, і вже потім вона стає засобом. Дисципліна формується повагою до колективу, захопленістю навчанням, працею [8].

А. С. Макаренко, продовжуючи педагогічні традиції 20–30-х рр., розробив методи виховання дітей, довів цілеспрямованість і доцільність застосованих педагогічних засобів відповідно до соціальних вимог. Завдяки А. С. Макаренку, в теорію виховання і в практику нашої школи широко ввійшли такі методи виховання, як: організація колективу, формування громадської думки, поєднання поваги з вимогливістю, створення позитивних традицій, використання змагання, розумних і вмотивованих видів заохочень. Не втратила актуальності в сучасних умовах макаренківська ідея перспективних ліній як методу розвитку колективу й особистості. «Виховати людину, – писав А. С. Макаренко, – означає виховати перспективні шляхи досягнення завтрашньої радості». Зокрема, педагог наголошував на значенні гри як методу навчання і виховання: «Потрібно йти назустріч постійному прагненню дітей до гри».

Внесок А. С. Макаренка в розробку методики виховання ми також вбачаємо і в тому, що він не лише окреслив напрями діяльності вихователя, але й показав, як це слід робити: «Виховання дітей – це легка справа, коли вона робиться без нервів, на основі здорового, спокійного, нормального, розумового і веселого життя» [5, 157]. До цього повинен прагнути кожен вихователь, особливо молодий.

Внесок А. С. Макаренка в сучасну педагогічну науку неможливо переоцінити, його система пройшла через вогонь життєвого експерименту. Справи та ідеї Антона Семеновича вивчаються і розповсюджуються в усьому світі. Багато уваги приділяв А. С. Макаренко питанням фізичного й естетичного виховання дітей і молоді. На першому місці повинне стояти завдання – виховати здорове покоління. У комуні ім. Ф. Е. Дзержинського кожен день починався ранковою зарядкою на свіжому повітрі, незалежно від погоди. Колоністи любили спорт: лижі, ковзани, футбол, теніс тощо. Кожен комунар повинен був здавати норми значків БГПО і ГПО. Проводилися заняття зі спортивної та художньої гімнастики, з акробатики. Найбільш ефективним засобом фізичного виховання Антон Семенович вважав гру, він сам спрямовував роботу з розробки і впровадження ігор, які весь час змінювалися. Велике значення надавалося туристичним походам. Комунари пройшли весь Крим, Кавказ, Україну, здійснили подорож по Волзі, що сприяло зміцненню здоров’я, їх фізичному розвитку.

Фізичне виховання природно поєднувалося з естетичним. Це проявлялося, перш за все, в елементах воєнізації і символіки (сигнали, рапорти та ін.), у ритуальних заходах і діях. Потужним засобом естетичного виховання був хор, оркестр, театр, кіно, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом, естетичне оздоблення комуни (велика кількість квітів як у приміщеннях, так і на всій території колонії і комуни). У комуні був гектар прекрасного квітника, краща в Харкові оранжерея. З великим естетичним смаком проводились у колонії свято першого снопа і свято праці. Сам А. С. Макаренко був різнобічно талановитою людиною: добре грав на скрипці, непогано малював, був талановитим режисером і актором, для роковин комуни він писав сценарії та п'єси. У виставах «Ревізор», «Ліс» грав роль городничого і Нещасливцева. Він піклувався про естетичну освіченість своїх вихованців. Зацікавившись «Євгенієм Онегіним», комунари провели теоретичну Онегінську конференцію. Запрошений професор-літературознавець прочитав лекцію про роман, музикознавець охарактеризував однойменну оперу П. І. Чайковського. Оркестр вивчив низку творів композитора. Комунари в повному складі прослухали оперу в театрі, було проведено конкурс на краще читання твору А. С. Пушкіна «Євгеній Онегін». Антон Семенович знав увесь роман напам'ять, любив поезію, міг без кінця декламувати вірші Ф. І. Тютчева, О. С. Пушкіна, Т. Г. Шевченка, І. А. Крилова, К. І. Чуковського. А. С. Макаренко був ерудованим і інтелігентним, досить приємною людиною, спілкування з ним приносило людям позитивні емоції. У програму естетичного виховання А. С. Макаренко включав і красу одягу, мови, рухів, побуту, праці, відпочинку. Він високо цінив художню простоту, природність, почуття міри, не міг терпіти грубості, нетактовності, розхлябаності, хизування в роботі, рухах, розмові, вчинках. Він постійно намагався забезпечити єдність внутрішньої і зовнішньої краси людини, єдність етики й естетики. Шліфування емоційно-вольової сфери формувало у вихованців хороші естетичні смаки і високі людські ідеали, до яких вони прагнули не лише в період перебування в комуні чи колонії, але й усе своє життя.

А. С. Макаренко разом з колективом вихователів спрямовував життя колоністів у діяльнісне русло. Він зумів поєднати навчання з трудовою діяльністю. У колонії працювала школа. Вихованці отримували середню освіту, незважаючи на великі прогалини в знаннях. Діяла бібліотека, колоністи залучалися до книги, літератури. Долаючи величезні труднощі, спільно з педколективом Антон Семенович домігся значних успіхів у роботі трудової колонії: було відбудовано приміщення колишнього сирітського притулку у с. Ковалівці (під Полтавою), насамперед, відновлено господарську

базу, яка мала землю: створено майстерні (швацьку, столярну, кузню), свиноферму, ферму великої рогатої худоби. У господарстві були коні та необхідний господарський реманент для обробки землі. Керівництво колонією здійснювалось на основі самоврядування Ради командирів, було впроваджено в життя колоністів елемент військової справи. Основним засобом перевиховання і виховання колоністів була добре організована праця. Упроваджувалась знову-таки добре продумана і організована система зведених загонів, нерідко різновікових. Було сформовано потужний, працездатний і творчий колектив вихованців і педагогів. Незважаючи на великі успіхи в справі виховання дітей і молоді, А. С. Макаренку було важко працювати, оскільки, його педагогічну систему не всі визнавали й деякі педагоги вважали її антирадянською. Проте коли в трудовій колонії ім. О. М. Горького виникли певні труднощі (недостатньо було землі, малопродуктивне кустарне господарство, відсутність навколо жодного промислового підприємства, труднощі з працевлаштуванням вихованців-колоністів), А. С. Макаренко разом з колоністами приймає рішення щодо переведення колонії ім. Горького у 1926 році (120 вихованців) до Куряжа. Поблизу Харкова, де було 280 вихованців у дуже занедбаному стані, але знаходилась біля промислового центру, мала більше землі, кращі приміщення в колишньому маєтку Трепке. Це був ризик, адже горьківців було 120, а куряжан 280. Об'єднання трудової колонії ім. Горького з Курязькою (завоювання Куряжа) здійснив блискуче, застосовуючи метод вибуху. За стислий період у Куряжі А. С. Макаренко досягнув блискучих результатів. На цьому наголосив М. Горький, який відвідав у липні 1928 р. колонію в Куряжі. Він дав високу оцінку колективу колонії, назвав А. С. Макаренка «талановитим педагогом».

Проте, як вже зазначалося, влітку 1928 року А. С. Макаренка викликали на колегію наркомосу зі звітом. Оцінку роботи колонії було визнано негативною, роботу А. С. Макаренко «некомуністичною», за що його було звільнено з роботи. Проте на захист педагога стали чекісти і запропонували йому очолити під Харковом комуну ім. Ф. Е. Дзержинського, де А. С. Макаренко пропрацював 7 років з 1928 до 1935 року. Особливу увагу він тут приділяв підвищенню загальної, політехнічної і професійної освіти комунарів, підготовці їх до життя і праці. У трудовій комуні була середня загальноосвітня школа-десятирічка, робітфак, добре обладнані майстерні, тут було збудовано два заводи: фотоапаратів та електросвердлів. У комуні працювали різні гуртки та студії. Випускалась багатотиражна газета. Комунари поєднували навчання з продуктивною працею на заводах, навчались на робітфаці (вихованці старшого віку). На підприємствах

вихованці 5 годин працювали і 5 годин навчалися. Чимало випускників комуни навчалися у вузах і технікумах, працювали на заводах та фабриках Харкова, служили в армії та на флоті. Життя комуни ім. Ф. Е. Дзержинського А. С. Макаренко описав у книзі «Прапори на баштах» (виданій у 1938 році). Як і в колонії ім. М. Горького, так і в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського основним засобом виховання і перевиховання була добре організована праця, яка була педагогічно скерована і добре організована. Велику увагу приділяє А. С. Макаренко самоуправлінню. Керівництво колонією здійснювала Рада командирів. Найвищим органом були загальні збори. Широко в праці використовувались система зведених загонів. Дисциплінованість і організованість. Романтика і символіка розумна в міру воєнізована, екскурсійно-туристичні походи і військово-спортивні ігри – все це разом приносило позитивні результати та наслідки. Вихованці любили і поважали А. С. Макаренка, вважали його своїм батьком. У 1935 році він залишає роботу в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського і переїжджає до Києва, де працює заступником начальника трудових колоній НКВС України і завідує трудовою колонією у Броварах.

Літературна діяльність. **Осмислення педагогічного досвіду.**

У 1937 році А. С. Макаренко переїжджає до Москви, де займається літературною діяльністю. Книги талановитого педагога цікаві, насамперед, найціннішими спостереженнями за особливостями людських характерів, за процесом знаходження сенсу життя підлітків, які його втратили. А. С. Макаренка приймають у спілку письменників. У 1937 р. публікується «Книга для батьків», він багато працює – пише і публікує науково-педагогічні статі і друкує у центральних газетах «Правді», «Известие» тощо. А. С. Макаренко виступає з циклом лекцій по радіо та перед громадськістю, зустрічається з учителями та студентами вузів тощо. У лютому 1939 року А. С. Макаренко був нагороджений орденом Трудового Червоного Прапора. На жаль, А. С. Макаренко передчасно пішов з життя. У нього було ще багато нереалізованих ідей. При житті та й у перші роки після смерті А. С. Макаренка його не було визнано серед широких кіл інтелігенції та вчительства, хоча він залишив багату педагогічну спадщину, що ґрунтувалася на значному педагогічному досвіді. Він написав понад 150 творів (романи, повість, оповідання, п’єси, сценарії, науково-публіцистичні статті тощо). Народи шанують пам’ять педагога і високо цінують його педагогічну спадщину. На думку італійського дослідника Е. Меттіні, одного із засновників Італійської Макаренківської Асоціації, актуалізувати виховний досвід минулого означає дивитися на нього перспективно. Іншими словами, якщо педагогічне співтовариство хоче

протистояти складним сучасним педагогічним, виховним, соціальним проблемам за допомогою видатного реформатора минулого, воно зобов'язане зрозуміти суть його досвіду, уникаючи голослівного формалізму.

Висновки. Класик педагогіки, справжній новатор у цій галузі, А. С. Макаренко створив та науково обґрунтував цілісну систему виховання: вчення про дитячий колектив, особистість, дисципліну – як моральну категорію, вимогливість – як найбільшу гуманність. Видатний педагог наголошував: «... потрібно так побудувати оточуючий світ, щоб людина в ньому пізнавала і засвоювала все людське і була справжньою людиною».

ЛІТЕРАТУРА

1. Гасымова Г. А. Философско-антропологические основы мировоззрения и творчества А. С. Макаренко : дисс. канд. филос. наук / Галина Александрова Гасымова. – 2008. – 205 с.

2. Зязюн И. А. Гуманистическая сущность мастерства А. Макаренко-воспитателя / Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. Н. // Макаренко. – 2010. – № 2. – С. 18–25.

3. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Карпенчук Світлана Григорівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 40 с.

4. Левин А. Педагогические идеи А. С. Макаренка в Польше / А. Левин // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 134–138.

5. Макаренко А. С. Пед. Соч в 8 т. Педагогические сочинения : в 8 т. / Редкол. : М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 7. – 320 с.

6. Меттини Э. Педагогические идеи А. С. Макаренко и западно-европейская научная мысль [Електронний ресурс] / Э. Меттини. – Режим доступу : http://www.makarenko.it/makarenko_italia.htm.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

8. Хиллиг Г. К истории возникновения колонии им. М. Горького / Г. Хиллиг, Н. Н. Окса // Культура народов Причерноморья. – 2003. – № 38. – С. 87–93.

9. Ярмаченко М. Д. А. С. Макаренко – видатний педагогічний реформатор // Педагогічні ідеї А. С. Макаренка і сучасність: проблеми та перспективи / М. Д. Ярмаченко. – Переяслав-Хмельницький, 1999. – С. 265–268.

10. Ярмаченко М. Д. А. Макаренко і світова педагогіка ХХ ст. / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1988. – № 1 (18). – С. 5–12.

РЕЗЮМЕ

А. А. Дубасенюк. Жизнь наполненная смыслом.

В статье проанализированы противоречивые позиции ученых касательно педагогического наследия выдающегося педагога XX века – А. С. Макаренко; основные этапы его жизни и педагогической деятельности в соответствии с потребностями настоящего времени, выделены периоды его профессионального становления как педагога-творца и новатора. Отмечен опережающий инновационный характер педагогической теории и практики талантливого педагога. Ударение делается на том, что классик педагогики, настоящий новатор в этой отрасли, А. С. Макаренко, который написал более чем 150 произведений, создал и научно обосновал целостную систему воспитания: учение о детском коллективе, личности, дисциплине – как моральную категорию, требовательность – как наибольшую гуманность.

Ключевые слова: *смысл, педагогическое наследие, педагог-творец, новатор, профессиональное становление, ценностно-смысловые принципы системы образования и воспитания, личность, гуманность.*

SUMMARY

O. Dubasenyuk. Life full of sense.

The article contains the contradictory positions of scientists concerning the pedagogical heritage of a prominent teacher of the XX-th century – A. S. Makarenko; basic stages of his life and pedagogical activities in accordance with the necessities of the present; the periods of his professional becoming as a teacher-creator and innovator are differentiated. The passing ahead innovative character of pedagogical theory and practice of the talented teacher is marked. It is emphasized that a classic of pedagogics, real innovator in this sphere, A. S. Makarenko, who wrote more than 150 works, created and scientifically substantiated the integral system of education: the teaching about child's collective, personality, discipline as moral category, demanding attitude as the greatest humanity.

Key words: *sense, pedagogical heritage, teacher-creator, innovator, professional becoming, value and semantic principles of the system of education and upbringing, personality, humanity.*

УДК 371.15+005.57

І. В. Ємець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто підходи до організації процесу формування умінь і навичок культури спілкування майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ. Проаналізовано основні напрями удосконалення процесу підготовки вчителя до спілкування з дітьми, перший з яких орієнтований на розвиток умінь і навичок спілкування, а другий – на оптимізацію особистісних якостей учителя. Автор зауважує, що професійно-педагогічне спілкування пронизує всі складові навчально-виховного процесу й визначає його ефективність та кінцевий результат. Виокремлено умови розвитку комунікативної культури педагога.

Ключові слова: *культура спілкування, комунікативні здібності, комунікативні уміння, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. Спілкування – один з універсальних способів прояву суспільної форми буття людини. У професійній педагогічній діяльності воно виступає як категорія функціональна. Дослідження вчених (педагогів, психологів), професійний досвід учителів-практиків переконливо свідчать, що від якості спілкування, його культури залежать не лише професійні досягнення учителя, а й академічні успіхи учнів, їх фізичний і моральний стан, ставлення до світу, до самого себе, швидкість і якість розвитку особистості. Діє й зворотна залежність: якість професійної педагогічної діяльності, її творча й гуманістична наповненість багато в чому визначає рівень спілкування людини з оточуючими, її успіх або ж невдачу у взаємовідносинах із дорослими й дітьми. Тому важко переоцінити роль професійно-педагогічного спілкування у становленні самодостатньої особистості вчителя-професіонала. Виходячи з вищезазначеного в даній статті ми поставили завдання розкрити основні умови формування

культури педагогічного спілкування; показати її значення для формування професійно-значущих рис учителя сучасної школи.

Аналіз актуальних досліджень. У працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького, підтверджених психологічними дослідженнями Л. С. Виготського, П. П. Блонського, В. М. Мясищева, О. О. Бодальова, показано, що весь досвід школи складався саме як система взаємовідносин між педагогом і дітьми.

Одним із важливих моментів виховного процесу А. С. Макаренко вбачав у формуванні культури спілкування підростаючого покоління. Аналіз творів педагога показує, що, передусім, він намагався прищепити вихованцям любов до художнього слова (читання художньої літератури, робота театрального гуртка в колонії), навчав чітко, точно, аргументовано висловлювати власні думки, відстоювати їх. А. С. Макаренко сам був майстром як друкованого, так і усного слова, вдало поєднуючи вербальні та невербальні комунікативні засоби.

Як самостійна теоретична проблема в педагогічній науці проблема професійно-педагогічної культури спілкування була піднята в 60-х роках дослідженнями А. Т. Куракіна, Л. І. Новікової, А. В. Мудрина та ін. У працях О. В. Киричуха, А. В. Мудрина, В. А. Кан-Каліка та ін. спілкування розглядається як один із факторів, що здійснює значний вплив на виховання особистості та формування її сутнісних якостей. Великий внесок у розвиток теорії спілкування в області діалогу та діалогічних відносин вніс М. М. Бахтін. Останні десятиліття особливу увагу вчених присвячено категорії комунікативна компетентність. Розроблено моделі формування комунікативної компетентності молодого спеціаліста, як результат його професійної підготовки (Г. О. Балл, М. М. Забродський, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Л. А. Петровська та ін.). Питання формування комунікативної компетентності у системі педагогічної освіти були предметом дослідження О. С. Березюк, М. О. Коць, Н. В. Кузьміної; про комунікативну компетентність як необхідну складову комунікативної культури педагога йдеться в роботах А. А. Майєр, А. К. Маркова, С. Я. Ромашина.

Мета статті – розглянути підходи до організації процесу формування навичок педагогічного спілкування майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ з метою професійного становлення вчителя, оволодіння ним основами педагогічної майстерності з метою становлення вчителя-професіонала.

Виклад основного матеріалу Феномен спілкування в останній час у педагогіці є предметом особливого інтересу у зв’язку з реалізацією ідей гуманітаризації освіти, особистісної взаємодії вчителя з учнем. У їх основі лежить перегляд стилю спілкування між педагогом і вихованцями. Без

пошуків додаткових резервів у процесі становлення вчителя-гуманіста, його професійно-гуманістичної спрямованості, розробки механізмів доцільного педагогічного спілкування гуманізація освіти неможлива.

Культура спілкування вчителя – важлива складова загальної педагогічної культури. Тому цілком закономірно, що культуру професійного спілкування слід цілеспрямовано формувати на всіх етапах сходження вчителя до педагогічної досконалості, особливо в період навчання у ВНЗ.

Б. Д. Паригін дає визначення спілкування як складного і багатогранного процесу, «що може виступати в той саме час і як процес взаємодії індивідів, і як ставлення людей одне до одного, і як процес взаємовпливу один на іншого, і як процес співпереживання і взаємного розуміння один одного» [3, 178]. В. Л. Кан-Калік визначає професійне-педагогічне спілкування як «систему соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. До того ж педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його та управляючи ним» [2, 38]. Н. П. Волкова відзначає, що педагогічне спілкування – це система соціально-педагогічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності [1, 27].

Професійне спілкування здебільшого не існує як окремий феномен, а є складовою частиною діяльності – навчальної, трудової, ігрової, спортивної, художньої – в якій беруть участь педагоги-професіонали, учні, батьки. Як аспект діяльності, спілкування потужно впливає на хід і результат цієї діяльності, одержуючи у свою чергу підкріплення, підсилення, або ж ослаблення, руйнацію і від загального перебігу діяльності, та від її результатів.

Слід відмітити, що спілкування вчителя являє собою самостійну категорію як вид мистецтва, окремий від інших видів діяльності, суто специфічний. Мистецтво спілкування як риса особистості та її діяльності інтегрує в собі якості таких мистецтв, як риторика, театр, художня й наукова творчість, мистецтво аутотренінгу, психотерапії тощо. В. А. Кан-Калік зазначив, що однією з найважливіших якостей педагога є його уміння організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними, управляти їх діяльністю [3].

Сам процес спілкування педагога й учнів є важливими й умовою, й змістом професійної педагогічної діяльності. Досвід показує, що в системі буденної взаємодії спілкування протікає само по собі. У цілеспрямованій виховній діяльності воно є спеціальною метою.

Педагог повинен знати закони педагогічного спілкування, володіти комунікативними здібностями та комунікативною культурою для досягнення оптимальної взаємодії, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників навчально-виховної роботи з метою сприяння якісній освіті, різнобічному й гармонійному розвитку учня.

Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами в різних сферах навчально-виховного процесу.

Як професійне за своїм змістом і сферою функціонування, воно може бути професійним і непрофесійним за якісними ознаками. Професійне педагогічне спілкування на рівні майстерної взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини. Таким чином, професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення й у результаті появу стереотипних висловлювань у школярів як результат зменшення бажання думати й діяти самостійно.

Фундаментальна основа культури педагогічного спілкування – теоретичні знання. Зміст знань основ теорії педагогічного спілкування, його структури, стилів. Важлива особливість цього знання – його комплексність, яка передбачає уміння вчителя синтезувати отримані наукові знання. Стрижень синтезу – розв’язання комунікативних задач, аналіз комунікативних ситуацій, які вимагають осмислення сутності явищ, вибору способів дії на основі придбаних знань, пошуку творчих підходів до вирішення завдань спілкування. Розв’язання окремої комунікативної задачі активізує всю систему знань теорії спілкування, які проявляються як єдине ціле.

Програма формування культури професійного спілкування вчителя закладена й розглядається в курсах дисциплін психолого-педагогічного циклу:

- психологія розглядає питання спілкування як соціально-психологічного явища, структуру спілкування в соціально-психологічній теорії, спілкування та професійну діяльність, педагогічне спілкування,

психологію розуміння мови, комунікативні здібності в структурі здібностей особистості;

- педагогіка розкриває взаємозв'язок та значення ролі спілкування й діяльності у вихованні та навчанні, комунікативної взаємодії у процесі виховання, методів словесного впливу в процесі формування свідомості особистості, спілкування в процесі навчання, словесних методів навчання: розповіді, пояснення, бесіди, лекції.
- під час вивчення методики виховної роботи студенти знайомляться зі способами спілкування педагогів із вихованцями в різних видах діяльності, засобами комунікативного впливу, саморегуляцією вчителем свого психічного стану в процесі виховної роботи, спілкування з батьками, стилями спілкування, формуванням дитячого колективу, підтверджуючи свої знання на практиці.
- основи педагогічної майстерності й творчості дають змогу майбутнім учителям проаналізувати сутність педагогічної діяльності вчителя, взаємовпливу педагогічної майстерності й особистості вчителя, значення мовлення вчителя як засобу педагогічної праці, розповіді вчителя як фрагмента педагогічної діяльності, застосування елементів театральної педагогіки в спілкуванні вчителя й учнів, майстерність педагогічного спілкування.

Однак формування високого рівня культури спілкування вчителя залежить не тільки від знання теорії комунікації та гуманістичної спрямованості особистості. Є індивідуальні передумови успішної комунікативно-творчої діяльності, стимулятори професійного росту – здібності. Аналіз педагогічних здібностей представлено в багатьох працях багатьох дослідників. Характерно, що всі автори обов'язково виділяють комунікативні здібності вчителя (Н. П. Волкова, С. Л. Рубінштейн, В. М. Теплов, О. М. Леонтьев, М. С. Лейтес, І. К. Платонов, В. Ю. Шадріков та ін.), адже через живе та безпосереднє спілкування педагога з дитиною здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння вчителя набувають ролі професійно значущих. До комунікативних здібностей ми відносимо якості, що забезпечують ефективну комунікативну діяльність – здатність і бажання спілкуватися, індивідуально-психологічне поєднання властивостей особистості: почуття емпатії, міри й такту, толерантності та ін. Комунікативні уміння – це безпосереднє педагогічне спілкування, яке базується на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні здібності, знання, навички для відображення й перетворення дійсності [1].

Центральною ланкою у здійсненні умов формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ є особистість викладача, який може стати зразком для студента в усьому, й, передусім, у діях і поведінці. Спілкування викладача зі студентами буде результативним не тільки тоді, коли воно змістовне, емоційне, але й коли студент відчуває прояв турботи, тактовності, делікатності. Висока культура спілкування викладача проявляється й на обличчі, й у мові, й у рухах. Студентам подобається доброзичливе ставлення, відверта розмова, щирість, посмішка. Успіху досягає той викладач, котрий поважає в студентові людину як духовну істоту.

Культура спілкування викладача – це, передусім, уміння вести конструктивний діалог зі студентами в процесі навчальної діяльності. У ході діалогу викладач висловлює свою повагу до думки співрозмовника, готовність підтримати його точку зору, критично осмислити власну позицію. Найбільшим успіхом завжди користувалися лекції, практичні заняття, семінари викладачів, які не лякаються діалогу зі студентами, йдуть на найгостріші дискусії з питань науки, життя, політичних проблем. Діалог не можливий без свободи всіх його учасників. Кожний має право на особисте ставлення до науки, мистецтва, дійсності, тобто на інтелектуальну свободу. Саме в процесі спілкування-діалогу студент набуває творчої індивідуальності, а в процесі творчої діяльності формується творча, професійно культурна особистість.

Педагогічна ефективність культури спілкування вчителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Професійне мовлення вчителя повинно відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури.

Як показує досвід, педагогічні помилки студентів під час практики в школі нерідко є результатом низького рівня культури мови. Майбутній учитель із низьким рівнем культури мови не тільки не формує в учнів установу на оволодіння нормами сучасної літературної мови, а й спонукає їх до засвоєння неправильних мовних зразків. Професійне мовлення вчителя має бути своєрідною «словесною дією», метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу. Тому важливо орієнтувати студентів – майбутніх учителів у спілкуванні з учнями на цілеспрямований добір мовних і мовленнєвих засобів, на чітке визначення того, яке педагогічне завдання й надзавдання буде розв’язуватися цими засобами. Майбутньому вчителю важливо виробити в себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо

правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу запам'ятати, з'ясувати їх значення, ввести у своє мовлення. Важливо також стежити за інтонацією у своєму мовленні під час спілкування. Готуючись до публічного виступу в університетській аудиторії або в шкільному класі, майбутньому вчителю необхідно визначити для себе, для кого і з якою метою він буде говорити, які почуття хотів би викликати у своїх слухачів, яку атмосферу створити.

У 60-х роках виділилось два основні напрями в удосконаленні процесу підготовки вчителя до спілкування з дітьми: перший – орієнтований на розвиток умінь та навичок спілкування. Практика часто висвічує протиріччя між знаннями педагога, отриманими в період навчання у вузі, та умінням використовувати їх в умовах конкретної педагогічної діяльності, коли йому доводиться приймати відповідальне рішення в нових, як правило, неочікуваних ситуаціях. Пояснюється це в першу чергу тим, що педагогічне спілкування може успішно здійснюватися не тільки завдяки відповідній теоретичній підготовці вчителя, а й виробленню певних умінь та навичок.

Другий напрям орієнтований на оптимізацію особистісних якостей учителя. Згідно до цієї позиції важливою умовою педагогічного професіоналізму є наявність у вчителя, поряд з фундаментальними знаннями предмета, таких якостей, як відкритість, доброзичливість, здатність до співпереживання, до сприйняття та розуміння іншого, щирість та ін. В останні роки дослідники розробили низку тренінгових вправ, з метою розвитку культури педагогічного спілкування, системи вправ, яка включає в себе вправи з оволодіння елементами педагогічної комунікації та вправи з оволодіння всією системою педагогічного спілкування, які передбачають розвиток особистісних якостей учителя, його психофізичних можливостей, комунікативного потенціалу (Л. А. Петровська, В. А. Кан-Калік, Т. С. Яценко, Ю. П. Азаров, Л. Д. Єршова, О. О. Леонтьєв та ін.). Зарубіжна практика підготовки вчителя до спілкування шляхом тренінгу широко представлена в роботах американських учених К. Роджерса, А. Маслоу, Є. Мелібруди.

У педагогічному процесі можна чітко виділити дві підсистеми: перша пов'язана з процесом підготовки вчителя і учнів до діяльності (репродуктивної чи творчої), а друга – творчість у безпосередній взаємодії з учнями. Спілкування як частина педагогічної творчості та проникнення творчості у спілкування вчителя й учнів – обов'язкові умови педагогічної діяльності. Творчість у процесі педагогічного спілкування необхідна, перш за все, тому, що вчитель має справу з безліччю заздалегідь непередбачених ситуацій, які потребують уміння швидко реагувати, вносити корективи,

знаходити нові приклади, аргументи, здатності в різних ситуаціях займати адекватну позицію, вирішувати завдання взаєморозуміння та взаємодії. Ділова взаємодія неможлива без створення «багатоповерхової споруди» взаємовідносин. Ось чому педагогічне спілкування – це вид творчої діяльності, й оволодіти ним поза цією діяльністю неможливо.

Висновки. У контексті нашої статті ми прийшли до висновку, що професійно-педагогічне спілкування пронизує всі складові навчально-виховного процесу й у більшості випадків визначає його ефективність та кінцевий результат. Педагогічне спілкування носить творчий характер і передбачає розв'язання нескінченного ряду творчих задач, що потребує мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів, повної самовіддачі.

Виходячи з вище зазначеного можна говорити про те, що на оптимальному рівні комунікативна культура педагога може бути розвинена у процесі дотримання таких умов:

- реалізація комплексної діагностики рівнів розвитку культури спілкування майбутніх учителів;

- достатня теоретична освіта студентів шляхом засвоєння провідних ідей і технологій спілкування сучасного вчителя;

- організація творчої взаємодії викладача й студентів зі спрямованістю на самореалізацію та креативність учасників взаємодії.

Отже, культура спілкування як специфічний і необхідний компонент педагогічного професіоналізму не може бути сформована лише засобами педагогічної діяльності вчителя й учнів, у якій вона проявляється. Потрібна спеціальна система вузівської та післявузівської комунікативної підготовки вчителя, що включає засвоєння теоретичних основ спілкування, розвиток творчо-комунікативних здібностей і вмінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 255 с.

2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 345 с.

3. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Емец. Формирование культуры общения как основа профессионального успеха учителя.

В статье рассматриваются педагогические подходы к организации процесса формирования умений и навыков культуры общения будущих учителей во время учебы в ВУЗе. Проанализированы основные направления совершенствования процесса подготовки учителя к общению с детьми, первый из которых ориентирован на развитие умений и навыков общения, а второй – на оптимизацию личностных качеств учителя. Автор отмечает, что профессионально-педагогическое общение пронизывает все составляющие учебно-воспитательного

процесса и определяет его эффективность и конечный результат. Выделены условия развития коммуникативной культуры педагога.

Ключевые слова: *культура общения, коммуникативные способности, коммуникативные умения, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

I. Yemets. Shaping of communication standards as the basis of teacher's professional success.

Approaches to organization of the process of future teachers' speech skills and habits formation while studying at higher educational establishment are considered. The main directions of improving the process of training teachers to communicate with children, the first of which focused on the development of skills and communication skills, and the second – to optimize the personality of the teacher are analyzed in the article. The author notes that vocational teacher communication permeates all components of the educational process and determine its effectiveness and outcome. The conditions of development of teacher communicative culture are pointed out.

Key words: *communication standards, communicative abilities, communicative skills, professional training.*

УДК 821.161.2:82.09:82-32

В. А. Захарова, Ю. В. Ткаченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ НОВЕЛИ В. СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ» У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються особливості аналізу новели «Камінний хрест» у психологічному аспекті, досліджуються засоби психологічного розкриття теми еміграції у творі. З'ясовуються основні акценти, які повинен розставити вчитель-словесник під час роботи над текстом новели В. Стефаника в десятому класі загальноосвітньої школи. Подаються практичні рекомендації педагогові щодо визначення учнями засобів психологічного зображення в «Камінному хресті». У статті аналіз твору саме в психологічному аспекті визначено як найдоцільніший при вивченні новели В. Стефаника «Камінний хрест» на уроках літератури в старшій школі.

Ключові слова: *психологічний аналіз, еміграція, психологізм, засоби психологічного зображення, асоціативність, психологічний діалог, психологічний монолог, художня деталь, образ-символ.*

Постановка проблеми. Творчість В. Стефаника запропонована програмою до вивчення в закладах освіти різних рівнів, тому постійно знаходиться під увагою дослідників. Праці С. Микуша, І. Проценка присвячені основним аспектам вивчення творчості письменника. У своїх наукових розвідках І. Данилюк, М. Кодак з'ясували особливості психологізму творів В. Стефаника. Оригінальні підходи до аналізу новели «Камінний хрест» пропонують І. Литвинова, О. Бутенко. Однак варто звернути більшу увагу на психологічний аспект аналізу новели «Камінний хрест» при вивченні творчості В. Стефаника в старшій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Новела В. Стефаника «Камінний хрест» – єдиний твір автора, пропонований сучасною програмою до

вивчення в десятому класі загальноосвітньої школи, – знаходиться в колі пильної уваги методистів. Так, у праці «Вивчення поетики Василя Стефаника» С. Микуш (2011) аналізує художні способи характеротворення в межах структурного типу психологізованого портрета, визначає методологічні засоби і прийоми, за допомогою яких читач може зазирнути в творчу лабораторію письменника. Нові підходи до аналізу програмового твору в праці «Проблема еміграції в новелі В. Стефаника «Камінний хрест» пропонує І. Литвинова (2008).

Мета статті – визначення особливостей психологічного аспекту аналізу новели В. Стефаника «Камінний хрест» у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасної програми новела В. Стефаника «Камінний хрест» вивчається на уроках української літератури в десятому класі. Пам'ятаючи про те, що одна з головних рис художньої літератури – здатність розкривати таємниці внутрішнього світу людини, виражати душевні рухи так точно і яскраво, як це не зробити людині в повсякденному житті, доцільним у старшій школі є аналіз твору саме в психологічному аспекті.

Як слушно зазначає І. Проценко, під час вивчення творчості В. Стефаника необхідно наголосити на тому, що «письменнику-новелісту в короткій, стислій формі треба розкрити глибину змісту, показавши психологію і настрій героїв» [8, 35]. Учитель-словесник повинен скерувати роботу учнів над текстом програмового твору саме в аспекті розгляду майстерності В. Стефаника відтворювати внутрішній стан персонажів.

Подаючи відомості про історію написання новели «Камінний хрест», педагогові слід закцентувати увагу на тому, що на початку 90-х рр. XIX ст. в Західній Україні спалахнула «еміграційна гарячка». Десятки, сотні, тисячі сімей попливли до Канади, Сполучених Штатів Америки, Аргентини й Бразилії [5, 20]. Поневіряння втікачів із рідного краю не могли залишитися без уваги тогочасних письменників. Темі еміграції українців до країн Північної та Південної Америки присвячені твори І. Франка (цикл віршів «До Бразилії»), Т. Бордуляка («Ось куди ми підемо, небого», «Іван Бразилієць», «Бузьки»), Марка Черемшини («Осінь»), А. Чайковського («Бразилійський гаразд»), Д. Макогона («Два листи», «Любов») та ін. Серед них привертає увагу майстерна новела В. Стефаника «Камінний хрест», написана на основі реальних подій. Важко однозначно визначити прототип Івана Дідуха, оскільки це збірний образ-тип. Найімовірніше, на творення персонажа вплинули Стефан Дідух, чоловік із рідного авторові села, який листувався зі Стефаником після виїзду до Канади, та Іван Артемійчук, чий

споруджений перед еміграцією кам'яний хрест і до сьогодні стоїть у Русові на одному з горбів [4, 38].

Учні повинні знати, що теми еміграції В. Стефаник торкався і в інших творах, уводячи в тканину текстів багатозначні красномовні деталі: розповідь трирічного Андрійка про скору поїздку до Канади («Мамин синок»), сварки Митра із жінкою через різне ставлення до виїзду в Канаду («Осінь»), сприймання Канади як утопічного порятунку для багатодітної сім'ї Івана («Кленові листочки»). Перу митця належить також стаття «Для дітей», надрукована М. Павликом у журналі «Громадський голос» (1899, №9), у якій серед основних причин еміграції названо швидке зубожіння трудящих мас.

Вивчення причин цього ганебного явища, накопичення багатьох життєвих спостережень і вражень, глибокі й болючі роздуми над ними внаслідок творчої рецепції В. Стефаника трансформувалися в соціально-психологічну новелу «Камінний хрест». Важливо наголосити на тому, що в цьому творі письменник розкриває тему еміграції, головним чином, через психологічний стан головного героя – збірний образ українських емігрантів [6, 10]. У новелі фактично відсутній сюжет у традиційному його розумінні. Автор не дотримується причинно-часового порядку розгортання подій. У «Камінному хресті», як зауважує О. Гнідан, «йдеться не про підготовку до події – подію-результат» [1, 98]. Композиція твору також підпорядкована основній меті письменника – вплинути на емоції та почуття читача. Новела складається з семи розділів, із яких лише перший подає портрет головного героя з епізодичними моментами його біографії, решта шість присвячені показу переживань людини, яка вимушено позбувається всього, що було нажито тяжкою працею.

Під час психологічного аналізу новели «Камінний хрест» необхідно акцентувати увагу старшокласників на тому, що В. Стефаник уникає прямих описів, що також є виявом психологізму в творі. Письменник не подає чіткого портрета Івана Дідуха, а зображує героя в асоціативному зіставленні з конем. «Коня запрягав у підруку, сам себе в борозну; на коня мав ремінну шлею і нашильник, а на себе Іван накладав малу мотузяну шлею, – пише В. Стефаник. – Нашильника не потребував, бо лівою рукою спирав, може, ліпше, як нашильником» [9, 66]. Учні повинні відзначити, що таке порівняння не лише характеризує головного героя як людину, що тяжко працює, а й має символічне значення: в умовах тотальної бідності господар доведений до стану худоби. Іван Дідух прикладає надлюдські зусилля, щоб обробити «горба щонайвищого і щонайгіршого над усе сільське поле» [9, 68], і все-таки вважає це неабияким щастям, даром Божим. Учитель літератури має також звернути увагу десятикласників на

характерне для творчості В. Стефаника апелювання селянина до Бога як джерела добра, яке Л. Горболіс пропонує розглядати як свідчення щирості, гуманності, відвертості героя [2, 50]. Християнська мораль займає також важливе місце в тканині інших творів митця.

Глибоке осмислення письменником теми еміграції крізь призму почуттів та переживань героїв знаходить вияв у основній частині новели «Камінний хрест». У ході психологічного аналізу твору учні повинні самостійно знаходити в тексті засоби психологічного зображення. Наприклад, надзвичайно болісними, тяжкими є прощання Івана Дідуха з рідним селом, які, як слушно наголошує Н. Шумило, «супроводжуються елементами ритуальної обрядовості похорону, що асоціюється з відходом в інший, потойбічний світ» [11, 37]. До таких красномовних елементів належать танок Івана та Катерини, плач, що асоціюється з голосінням: «…від жіночого стола надбіг плач, як вітер, що з-поміж острих мечів повіяв та всі голови мужиків на груди похилив» [9, 72]. Глибоким психологізмом пройнятий один із центральних, хоч і неживих образів. Хрест перш за все асоціюється з могилою.

Важливим моментом аналізу новели «Камінний хрест» у психологічному аспекті є детальний розгляд образів-символів, які виступають у творі одним із провідних засобів психологічного розкриття теми еміграції. Так, межу між «українським сьогодні» й «канадським завтра», межу між звичним теперішнім і невідомим майбутнім символізує поріг, який так важко було перейти старій Іванисі: «…Іваниха обчепилася руками порога і приповідала: – Ото-сми ті віходила, ото-сми ті вігризла оцими ногами!» [9, 76]. Символічного значення смерті набуває образ Канади – країни, яка, здавалося б, повинна стати порятунком для бідуючої родини Дідухів: «Аді, видиш, де твоя дорога та й твоя Канада? Отам! – І показав їй через вікно могилу» [9, 72] Учні повинні засвоїти, що для В. Стефаника характерні такі, здавалося б, нелогічні порівняння, трансформовані в образи-символи. Психологічне навантаження несе на собі й абстрактний образ-символ зовнішньої «глухоти» («В хаті всі пили, всі говорили, а ніхто не слухав» [11, 74]), який М. Кодак тлумачить не як вираження черствості людей, а, навпаки, як наслідок соціально-психологічного досвіду [3, 38]. Односельчани не хочуть чути гірких слів туги Івана Дідуха, вони ніби навмисне уникають розмов про рідний край, а згодом і самі констатують: «За цим краєм не варт собі туск до серця брати! Ця земля не година кілько народа здержіти та й кількі біді вітримати» [9, 71]. Таке небажання покидати рідну землю і водночас ситуація абсолютної відсутності будь-яких перспектив для щасливого життя на

Батьківщині – один із виявів глибокого трагізму життя тогочасного селянства. Старшокласники повинні самостійно знаходити та під керівництвом педагога трактувати подібні вияви психологізму в художньому творі, а також усвідомити, що художнє мовлення В. Стефаника є нарізно символічним, на чому наголошує й С. Микуш [7, 57].

На особливу увагу під час психологічного аналізу новели «Камінний хрест» заслуговує багатозначний образ кам'яного хреста, поставленого головним героєм на горбі. Окрім уже згаданого значення могили, він постає в новелі символом християнської моралі. Прощаючись із односельцями, Іван Дідух просить їх прослідкувати, аби священик не оминав його кам'яного хреста в свята й обов'язково кропив свяченою водою. У поєднанні з образом горба кам'яний хрест є символом тяжкої праці та наполегливості. Старий Іван доклав титанічних зусиль, щоб спорудити пам'ятник на високому пагорбі, але саме так вирішив увіковічнити пам'ять про свою родину. Варто також розглядати камінний хрест як образ-символ омертвілості людської душі. Емігруючи до Канади, сім'я Дідухів душевно спустошена. В. Стефаник деталізує цю думку безпосереднім порівнянням головного героя з каменем: «…Іван дивився на людей, як той камінь на воду» [9, 69]. Однак настрій головного героя досить швидко кардинально змінюється: «Й мив стару за шию і пустився з нею в танець. – Польки мені грай, по-панцьки, мам гроші!» [9, 76].

Цікавою інформацією для десятикласників буде заглиблення вчителя у зміст твору й акцент на тому, що В. Стефаник, який вивчав психіатрію на медичному факультеті Краківського університету, зобразив психологічний стан Івана Дідуха під час прощання з рідним селом як межовий між апатією (зниженням емоційно-вольового тонусу, відсутністю природних емоційних реакцій, байдужістю [10, 184]) та ейфорією (неадекватно підвищеним настроєм із безтурботністю, без достатньої критичної оцінки власного стану, вчинків та дій [10, 316]). Такий прийом, майстерно використаний письменником, яскраво відбиває трагізм еміграційних процесів для українських господарів.

Старшокласники мають зазначити, що особливе психологічне навантаження в новелі «Камінний хрест» несуть на собі художні деталі. Серед них варто назвати згадку про те, що Іван Дідух «…ніколи не їв коло стола», бо ще з часів наймитування та військової служби звик обідати на лаві. Така художня деталь засвідчує ментальну особливість свідомості українця асоціювати себе з певним узвичаєним суспільним статусом. Привертає увагу той факт, що саме проходячи повз камінний хрест, Іван вириває ться зі стану ейфорії, повертаючись до адекватного сприймання

дійсності: «Він ішов зі старою, згорблений, в цайговім, сивім одінню і щохвиля танцював польки. Аж як усі зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі, то він трохи прочуняв і показував старій хрест…» [9, 76]. Гнітючі настрої гостей, що прийшли попрощатися з Дідухами, їхні спогади про щасливе минуле та прокльони тяжкого теперішнього, де панують злидні, здирництво шинкарів, панів та ксьондзів, лише підкреслюють соціальні причини еміграції українців за кордон.

Переконливими засобами вираження психологізму, які також підпорядковані розкриттю головної теми новели «Камінний хрест», є глибоко психологічні діалоги і монологи, що увиразнюють мовлення персонажів, передають їх внутрішній стан. Учитель повинен прослідкувати, щоб учні усвідомили це. Варто наголосити також на тому, що характерним є уникання В. Стефаником власної оцінки подій. Десятикласники мають звернути увагу на те, що в творі майже відсутні слова автора. Таким чином письменник ніби дає змогу героям самостійно виразити глибину власних почуттів та переживань, що в свою чергу підсилює психологізм новели.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Оскільки до вивчення на уроках української літератури в десятому класі сучасною програмою запропоновано новелу В. Стефаника «Камінний хрест», у якій автор звернувся до психологічного розкриття актуальної й надзвичайно болючої для тогочасного суспільства проблеми еміграції українського селянства, доцільним є аналіз твору саме в психологічному аспекті. Учитель літератури повинен скерувати роботу старшокласників над аналізом новели так, щоб вони змогли визначити такі засоби вираження психологізму в творі, як: уникнення письменником традиційної побудови сюжету та причинно-часового порядку розгортання подій і прямих описів; активне залучення до тканини тексту образів-символів, художніх деталей, заснованих на асоціативності порівняння; апелювання до елементів ритуальної обрядовості; використання специфічної форми твору тощо. Дана стаття ґрунтовністю й важливістю досліджуваної проблеми лише окреслює важливі напрями подальшого вивчення особливостей психологічного аналізу новел В. Стефаника, які потребують розвитку й поглиблення в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнідан О. Д. Василь Стефаник. Життя і творчість / О. Д. Гнідан. – К. : Рад. школа, 1991. – 482 с.

2. Горболіс Л. М. Світоставлення українця і народно-релігійна мораль у новелі В. Стефаника «Сини» / Л. М. Горболіс // Філологічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С. 47–52.

3. Кодак М. П. Психологізм і поетика творчості Василя Стефаника / М. П. Кодак // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 9. – С. 33–42.

4. Лесин В. М. Василь Стефаник. Життя і творчість / В. М. Лесин. – К. : Дніпро, 1981. – 150 с.

5. Лесин В. М. Оповідання В. Стефаника «Камінний хрест» / В. М. Лесин // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 5. – С. 19–26.

6. Литвинова І. В. Проблема еміграції в новелі В. Стефаника «Камінний хрест» / І. В. Литвинова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 34. – С. 9–11.

7. Микуш С. Й. Вивчення поетики В. Стефаника: навч. посіб. / С. Й. Микуш. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2011. – 176 с.

8. Проценко І. М. Розгляд новел В. Стефаника / І. М. Проценко // Українська мова і література в школі. – 1972. – № 3. – С. 35–41.

9. Стефаник В. Вибране / В. Стефаник. – Ужгород : Карпати, 1979. – 392 с.

10. Шевчук И. Д. Практикум по общей психиатрии / И. Д. Шевчук. – М. : Медицина, 1994. – 352 с.

11. Шумило Н. Літературний феномен Василя Стефаника (Національний варіант експресіонізму) / Н. Шумило // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 3. – С. 34–42.

РЕЗЮМЕ

В. А. Захарова, Ю. В. Ткаченко. Психологический аспект анализа новеллы В. Стефаника «Каменный крест» в старшей школе.

В статье рассматриваются особенности анализа новеллы «Каменный крест» в психологическом аспекте, исследуются средства психологического раскрытия темы эмиграции в произведении. Выясняются основные акценты, которые должен расставить учитель-словесник при работе над текстом новеллы В. Стефаника в десятом классе общеобразовательной школы. Представлены практические рекомендации педагогу по определению учащимися средств психологического изображения в «Каменном кресте». В статье анализ произведения именно в психологическом аспекте определен как наиболее целесообразный при изучении новеллы В. Стефаника «Каменный крест» на уроках литературы в старшей школе.

Ключевые слова: *психологический анализ, эмиграция, психологизм, средства психологического изображения, ассоциативность, психологический диалог, психологический монолог, художественная деталь, образ-символ.*

SUMMARY

V. Zakharova, Y. Tkachenko. The psychological aspect of analysis the V. Stefanik's novel «The Stone Cross» in high school.

The article deals with features of analysis of the novel «The Stone Cross» in psychological aspect, it also explores means of psychological study of the topic of emigration in the novel. Main emphasis, which the teacher of literature should place while drafting V. Stefanik's novel in the tenth form of secondary school are investigated. Practical recommendations for teacher of the definition of psychological images for students in «The Stone Cross» are presented. In the article the analysis of the novel in the psychological aspect is determined like the most appropriate while investigation V. Stefanik's novel «The Stone Cross» at the lessons of literature in high school.

Key words: *psychological analysis, immigration, psychology, means of psychological images, associativity, psychological dialogue, psychological monologue, artistic detail, the image character.*

УДК 37.017.03

Л. А. Кобзаренко
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлено та осмислено теоретичні аспекти проблеми особливостей реалізації ідей А. С. Макаренка в контексті морально-ціннісного виховання особистості в історичній ретроспективі розвитку. Визначено сутність та особливості морально-ціннісних орієнтацій студентів, виокремлено та обґрунтувано педагогічні умови виховання морально-ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами етнопедагогіки, з'ясовано критерії, показники і рівні сформованості морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів. Проаналізовано ключові положення морально-ціннісного становлення особистості, гуманістичної сутності морально-ціннісної виховної системи згідно інтерпретацій макаренківських положень.

Ключові слова: *морально-ціннісне виховання, морально-ціннісні орієнтації, гуманістичні елементи, педагогічна спадщина А. С. Макаренка.*

Постановка проблеми. Розбудова України як демократичної держави актуалізує завдання формування особистості з такими морально-ціннісними орієнтаціями, що стануть стратегічними цілями розвитку суспільства й спонукатимуть людей до партнерської співпраці, соціальної діяльності, забезпечать інтеграцію суспільства, сприятимуть формуванню високоморальної особистості, здатної за будь-яких умов життєдіяльності здійснювати свій морально усвідомлений і соціально-адаптований життєвий вибір. Адже саме соціум повинен володіти певним набором цінісних орієнтацій, із яких особистість буде черпати своє індивідуальне моральне кредо.

З приводу вищевказаних аспектів А. С. Макаренко неодноразово наголошував на тому, що «…правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною…» [8, 1].

Слід зауважити, що дотримання особистістю норм і правил моральної поведінки, утвердження моральних принципів у повсякденній діяльності значною мірою залежить від рівня вихованості її морально-ціннісних орієнтацій.

Не абсолютизуючи науково-педагогічну спадщину А. Макаренка, наша позиція є однозначною: уся педагогічна спадщина педагога пронизана стратегічно гуманними, спрямованими на виховання цілісної, культурної, духовно-моральної особистості, об'єктивне оцінювання та засвоєння морально-ціннісного культурного досвіду людства, інтеграцію моральних знань і вражень, почуттів, потреб, морально-ціннісну

самореалізацію та морально-ціннісне самовдосконалення особистості вихованця в загальнокультурному контексті.

Позитивна ж складова інтерпретацій макаренківських положень щодо колективу вихованців стосується переважно їх інструментально-технологічного наповнення, що, у свою чергу, свідчить про об'єктивні потреби розв'язання суспільно-виховних і морально-ціннісних проблем індивіда.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в історичному ракурсі та набувають особливої актуальності й розробляються в багатьох напрямах педагогічної думки на сучасному етапі, зокрема є численна кількість праць і публікацій, присвячених різноманітним проблемам науково-педагогічного пошуку новатора-педагога: М. Ярмаченко, О. Губко, В. Гмурман, Н. Ничкало, В. Сухомлинський, Л. Крамущенко, О. Фролов, Л. Грищенко, Л. Хомич, Н. Абашкіна, А. Левін та ін.

Серед зарубіжних учених варто, на наш погляд, виділити наукові пошуки Г. Хілліга, Палстона, Б. Бакера, Й. Бовена, У. Бронфенберенна, Р. Едварда, В. Зільбермана, С. Бендковського, М. Бублика, К. Чайковського.

Безпосередньо проблему морально-ціннісного виховання в педагогічній спадщині А. Макаренка досліджували І. Зязюн, М. Савчин, В. Синьов, М. Сметанський та ін.

Упродовж останніх років особливо наголошується на важливості ідеї А. Макаренка щодо соціальної ролі виховного колективу як чинника суспільної ідентифікації, що включав усі аспекти соціалізації на основі розвитку морально-ціннісної сфери й поведінки особистості.

Метою статті є ретроспективний аналіз науково-педагогічної спадщини А. Макаренка в контексті морально-ціннісного виховання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах набуває гострого актуального значення переосмислення педагогічної спадщини А. Макаренка. Етико-педагогічні погляди А. С. Макаренка – одна з цікавих сторінок нашої духовної історії. Цим проблемам і присвячені «Книга для батьків» (1937), «Методика організації виховного процесу» (1935–1939) «Мета виховання» (1937), «Воля, мужність, цілеспрямованість» (1939) та інші його праці, що в даний період часу зберігають теоретичну й життєву актуальність. Передусім – це його думки про те, що специфіка моралі полягає у відношенні до перспективи, а справжній етичний реалізм – в орієнтації на вищі цінності особистості.

У поглядах А. Макаренка на проблему морально-ціннісного виховання є досить вагомі гуманістичні елементи. Вони виявляються, передусім, у перспективному характері зазначеної людської цінності, коли людина глибоко усвідомлює сучасний і майбутній розвиток колективу, нації та людства, тому її діяльність є цілеспрямованою, вільною, як така, що реалізує її потенційні можливості й сприяє вияву цієї реалізації іншими людьми.

У даному контексті варто зупинитися на наступній апріорі нагальній позиції як гуманістична сутність морально-ціннісної виховної системи А. С. Макаренка, що полягає у постійному розширенні меж і орієнтирів морально-ціннісного розвитку своїх вихованців, створенні виховних ситуацій морально-ціннісного спрямування, конструюванні своєрідної моделі технології виховання морально-цінісних орієнтацій колоністів, що вимагали від вихованців потрібного, належного морального вибору, осмислення та засвоєння загальних відомостей про моральні цінності та ціннісні орієнтації суспільства, враховано ті механізми, що здійснюють процес трансформації моральних цінностей у структуру особистісних, розвиваючи тим самим максимально їхні потенційні морально-ціннісні виховні можливості.

Виходячи з концепції дослідження та методологічної бази, спираючись на теоретичні засади, історіографію досліджуваної проблеми, визначено один із важливих напрямів становлення процесу морально-ціннісного виховання, згідно фундаментальних концепцій А. С. Макаренка, зокрема розвиток системи цінностей сформованої на принципах колективізму, що в багатьох аспектах постає антитезою індивідуалізму: «…Весь цей складний виховний процес у добре організованому колективі відбувається без спеціальних зусиль, у порядку постійного нашарування дрібних і тонких вражень, вчинків і відносин…» [4, 2].

Біографічна реконструкція як коментування доробку через біографію А. Макаренка та історичний контекст дала змогу нам дійти висновку про те, що суттєвим складником педагогічної спадщини А. Макаренка є його етична концепція. Встановлено, що ядром етичної концепції педагога є морально-цінісна сфера особистості, що ґрунтується на поєднанні моральних інтересів, запитів, цінностей особи й коллективу та представляють ієрархію цінностей виховної системи педагога двох класів: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби).

До цінностей – цілей відносимо прагнення А. Макаренка створити ідеальний образ людини соціалістичного майбутнього, його гуманістичне тлумачення самоцінності особистості, трактування сенсу або щастя життя як служіння суспільству. Серед інструментальних цінностей виділяємо

етику колективу, формування окреслених педагогом рис характеру (серед них виокремлюємо честь, працелюбство, гідність, дисциплінованість) [2, 3].

Серед виховних цінностей спадщини педагога виділено універсальні цінності, які мають загальнолюдське значення (гуманістична віра в можливості людини, суспільна відповідальність), та динамічні цінності, мобільність яких зумовлюється мінливими політико-економічними й суспільно-історичними обставинами, внаслідок чого вони можуть втрачати своє значення або руйнуватися в ході якісних змін розвитку соціуму (почуття класової непримиренності, суспільна уніфікація особистісних цілей) [2, 4].

Встановлено цінності-інновації, якими педагог збагатив сучасне етичне вчення. До них відносимо суспільну солідарність як моральний принцип і працю як аксіологічну категорію.

Цілями загальнолюдського значення педагог відзначав колективізм, общинність, соборність, чесність, дбайливість, ощадливість, відповідальність, працездатність, щирість, прямота, повага до іншої людини, її переживань. А. С. Макаренко зумів показати, що специфіка педагогічної моралі укладена у відношенні до перспективи, у системі відношень між сущим і належним, між бажаним, ідеальним і реальним, далеко не досконалою моральною поведінкою, тобто відображенням соціологічної напруженості.

Отже, наскрізно пронизана ідеями морально-ціннісного становлення особистості педагогічна система видатного педагога, зокрема формуванням у вихованців соціальних цінностей (моральних) у взаємозв’язку з індивідуальними якостями особистості. У системі цінностей А. С. Макаренка простежується дві низки провідних орієнтирів. Основна та, в центрі якої людина, її гармонійний розвиток, духовність, моральність, свобода, відповідальність, обов’язок як сенс життя. Друга, що є похідною від першої, яка акумульована на цінностях, що конче необхідні для розвитку особистості, серед них: гуманне суспільство, активна діяльність (праця, гра, навчання), краса, ідея гармонії людини й співтовариства (суспільства) [10].

Таке розуміння етичної концепції А. Макаренка стало основою розгляду й аналізу досліджень етичних і аксіологічних пріоритетів педагога. Встановлено, що цінності етики колективу, як гармонізатора соціалізації особистості не втрачають свого загальнолюдського значення. Особливу увагу приділено такій складовій етичної концепції педагога, як суспільній відповідальності, що є і термінальною цінністю його спадщиниі визначається як універсальність етичних першооснов спадщини вітчизняного педагога.

Методика виховної роботи, розроблена А. Макаренком, розрахована для дітей із відхиленнями в поведінці, моральна свідомість яких була на найнижчому рівні (орієнтація на покарання й винагороду). Суть даної

методики полягала в тому, щоб змусити особистість підкоритися соціальним нормам, дотримуватись їх у своїй моральній поведінці. Тому цілком виправданими були й ті методи сильного впливу, які пропонував педагог: «метод вибуху», «осуд колективу», «доведення конфлікту до його кульмінації» тощо.

Методика виховної роботи А. Макаренка, передусім, чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування в них готовності підпорядковувати власну моральну поведінку зовнішнім вимогам колективу. Важливим у даному аспекті постає питання про особистість педагога як носія системи ціннісних уявлень, переконань, ставлень. Успіхи дитячого колективу А. Макаренка багато в чому обумовлені тими цінностями, носієм яких був педагог. «Привнести цінність» у життя дитячого колективу може тільки той педагог, який сам сповідує найвищі цінності, створені культурою [4].

Результати констатувального експерименту засвідчили відносно низький рівень вихованості морально-ціннісних орієнтацій студентів. Аналіз педагогічного досвіду А. С. Макаренка та інших педагогів (Е. Грюнеліус, П. Кергомар, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського) дозволив розробити експериментальну програму виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів.

Згідно завдань нашого дослідження визначено сутність та особливості морально-ціннісних орієнтацій студентів, виокремлено та обґрунтувано педагогічні умови виховання морально-ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами етнопедагогіки, з’ясовано критерії, показники й рівні сформованості морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів, розроблено та експериментально перевірено методику поетапного формування у студентів морально-ціннісних орієнтацій засобами етнопедагогіки.

Висновки. Таким чином, в аспекті окресленої проблематики, в нашій статті акцентовано увагу на таких ключових положеннях: в основу морально-ціннісного виховання особистості педагога покладено ідею колективної та індивідуальної взаємозалежності; морально-ціннісне виховання базується на моральній свідомості, морально-ціннісних відносинах і реальній моральній діяльності особистості; поєднання власних цінностей та прав особистості з цінностями й правами всього людства тощо.

Підтвердженням тому стануть слова видатного педагога: «...наші діти цвітуть на живому стовбурі нашого життя, це не букет, це прекрасний яблуневий сад… Важко, звичайно, не милуватися таким садом, важко йому не радіти, але ще важче не працювати в такому саду. Будьте

ласкаві, займіться цим ділом: скопуйте, поливайте, знімайте гусінь, обрізайте сухі гілочки…» [7, 6].

Перспективи подальших наукових розвідок. Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що стосується морально-ціннісного виховання молодої людини. А. Макаренко обґрунтував основні напрями, форми й методи, засоби виховання морально-ціннісного виховання особистості, які потребують свого подальшого вивчення та реалізації у навчально-виховному процесі сучасних навчально-виховних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога: методологічний аспект : монографія / Г. П. Васянович. – 2-ге вид. – Львів, 2002.

2. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англомовних джерел) : автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Дічек // Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 16 с.

3. Макаренко А. С. Мета виховання / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 483 с.

4. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: організаційна будова колективу / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – 483 с.

5. Макаренко А. С. Прапори на баштах / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К., 1954. – 424 с.

6. Макаренко А. С. Виступи з питань сімейного виховання / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – 483 с.

7. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К., 1954. – Т. 4 – 483 с.

8. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – 483 с.

9. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. – К., 1954. – Т. 5. – 483 с.

10. Макаренко А. С. Основы процесса нравственного воспитания / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1980. – 181 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Кобзаренко. Проблема морально-ценносного воспитания личности в контексте педагогических идей А. С. Макаренка: ретроспективный анализ.

В статье освещены и осмысленны теоретические аспекты проблемы особенностей реализации идей А. С. Макаренко в контексте морально-ценностного воспитания личности в исторической ретроспективе развития. Определена сущность и особенности морально-ценностных ориентаций, выделены и обоснованы педагогические условия воспитания морально-ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами этнопедагогики, выяснены критерии, показатели и уровни сформированности морально-ценностных ориентаций студентов педагогических колледжей. Проанализированы ключевые положения морально-ценностного становления личности, гуманистической сущности морально-ценностной воспитательной системы согласно интерпретаций макаренковских положений.

Ключевые слова: *морально-ценностное воспитание, морально-ценностные ориентации, гуманистические элементы, педагогическое наследие А. С. Макаренка.*

SUMMARY

L. Kobzarenko. The problem of moral and value personal upbringing in the context of A. S. Makarenko pedagogical ideas: a retrospective analysis.

The article deals with considerance and understanding of the theoretical peculiar aspects of A. S. Makarenko ideas in the context of the moral value personal upbringing in

diachronic field. The essence and peculiarities of students moral and value orientations are determinated; pedagogical conditions of moral and value orientations of students means ethnopedagogy are allocated and justified; the criteria, indicators and levels of students moral and value orientations development in teacher training colleges are defined. The peculiar aspects of the moral value personal formation, humanistic essence of the moral value educational system according to the interpretations of A. S. Makarenko positions are analysed in the article.

Key words: *moral and values upbringing, moral, value orientation, humanistic elements, pedagogical heritage of A. S. Makarenko.*

УДК 37.015.2:371.47

О. П. Міхно
Педагогічний музей НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ А. С. МАКАРЕНКА ЯК АВТОРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено психолого-педагогічні погляди А. С. Макаренка та особливості його психологічної майстерності на основі аналізу складених ним психолого-педагогічних характеристик особистості випускників комуни ім. Ф. Е. Дзержинського. Автор акцентує на тому, що А. С. Макаренко своєю педагогічною практикою переконливо підтвердив широку гіпотезу К. Роджерса про людські стосунки ще раніше, ніж американським ученим була сформульована його основна гіпотеза про побудову помічних відносин (роджеріанська тріада).

Ключові слова: *А. С. Макаренко, особистість, психолого-педагогічна характеристика, психологічна майстерність педагога, тріада Роджерса.*

Постановка проблеми. Проблема пізнання педагогом особистості учня традиційно актуальна в педагогічній теорії та практиці. Ще К. Д. Ушинський наголошував, що «якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, то вона повинна спершу пізнати її всебічно» [8, 386]. Сьогодні ця проблема набула особливої значущості, оскільки вона безпосередньо пов’язана з гуманістичними тенденціями, які складають ядро сучасного навчально-виховного процесу. Особливо актуалізується в цьому контексті педагогічна спадщина А. С. Макаренка, що розглядається сучасними дослідниками як осмислення й реалізація в педагогіці нових цінностей, продукованих суспільством у період кризи, зміни соціально-економічної парадигми. «Роль учителя безмірно зростає, вона вимагає від нього найвищого професіоналізму – уміння перетворити взаємини з учнями на творчість життя», – акцентував А. С. Макаренко [1, 193], педагогічна концепція якого пронизана турботою про долю кожної дитини, а розвиток особистості становить змістовну основу виховання й навчання. Головне завдання в роботі педагога визначається в його концепції не лише як вплив на дитину, а, насамперед, як сприяння її розвитку, психолого-педагогічне стимулювання правильного напряму цього розвитку з метою повного й усебічного розкриття творчих сил і здібностей кожної особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні аспекти педагогічної системи А. С. Макаренка висвітлювалися в працях Т. О. Блюміної (проблема особистості в системі психолого-педагогічних поглядів педагога), В. Н. Колбановського (психологія особистості у творах А. С. Макаренка), Л. М. Кудояра (роль колективу у формуванні особистості), А. В. Петровського (психологічна теорія колективу), Д. І. Фельдштейна (ідеї А. С. Макаренка в системі психолого-педагогічних проблем виховання), Е. Ш. Натанзон (виховний вплив педагогічних прийомів А. С. Макаренка), В. Е. Чудновського (групова мотивація у світлі ідей А. С. Макаренка) та інших учених. Однак дотепер проблема психологічної майстерності А. С. Макаренка як автора психолого-педагогічних характеристик своїх вихованців спеціально не розглядалася, а відтак потребує наукового дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості психологічної майстерності А. С. Макаренка на основі аналізу складених ним психолого-педагогічних характеристик випускників комуни ім. Ф. Е. Дзержинського.

Виклад основного матеріалу. Такі твори А. С. Макаренка, як «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків», містять надзвичайно багатий для вивчення психолого-педагогічний матеріал. У цих літературних творах показано напрочуд тонкий і глибокий психологічний підхід педагога до своїх вихованців, зображено копітке й майже філігранне оброблення деталей кожної особистості. Вивчаючи та виховуючи особистість у процесі її розвитку, А.С. Макаренко вимагав діалектичного підходу до неї, тобто врахування всіх умов життя особистості, її досвіду, знань та умінь, наполягаючи на максимально гнучкому, творчому виборі тих засобів, які на кожному конкретному етапі розвитку особистості могли б справити на неї найпотужніший вплив.

Літературні твори А. С. Макаренка наповнені яскравими описами тих педагогічних прийомів, які застосовувалися в кожному конкретному випадку стосовно кожного вихованця залежно від ситуації та рівня розвитку особистості. Досить згадати про метод заперечного застереження, який використав агроном Шере для перевиховання колоніста Приходька, чи колективної містерії, талановито зіграної колоністами для перевиховання прогульника Криворучка чи закоріненого ледаря Ховраха, щоб переконатися у винятковій ефективності тих прийомів, які є результатом індивідуальної або колективної педагогічної творчості.

Однак жодні дидактичні прийоми та випробувані виховні засоби, що дають результат у багатьох випадках, не будуть дієвими в усіх випадках. Інколи, залежно від ситуації, вони потребують удосконалення. Ключем до такого удосконалення є лише глибоке розуміння психології особистості.

А. С. Макаренко ввів свій яскравий психологічний талант у практику, в реальну педагогічну дію. І чим глибше вивчається педагогічна майстерність А. С. Макаренка, тим очевидніше стає, що фундаментом його педагогіки є практична психологія, психологія у дії. Наголосимо, що істинним результатом педагогічної діяльності А. С. Макаренка є не лише його статті, висловлювання й художні твори, але й створений ним досвід, що реально існував і знайшов своє відображення в архівних джерелах, а також вихована ним люди. Під час вивчення опублікованих вихованцями А. С. Макаренка спогадів звертає на себе увагу той факт, що кожен із них був твердо переконаний: саме його Антон Семенович «бачив наскрізь». Справді, знання ним своїх учнів було дивовижним, всебічним, дієвим і цілісним.

Видатний український тифлосурдопедагог І. О. Соколянський, який познайомився й заприятелював з А. С. Макаренком 1921 року в Києві, пізніше згадував: «Тонкість розуміння структури особистості вихованця не «взагалі», а в кожен конкретний момент була настільки разюча у А. С., що іноді на нетямущого спостерігача навівала якийсь забобон. І всі ці фактори майже миттєво враховувалися, діяв Макаренко майже миттєво. Такі педагогічні здібності, таку педагогічну «інтуїцію» навряд чи кому вдасться спостерігати в педагогів нашої епохи ... У Макаренка цей дар провидіння структури особистості вихованця був виражений у такій мірі, як ні в кого» [6, 117]. Сам А. С. Макаренко називав цю свою особливість педагогічним дотиком, розуміючи під цим уміння з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невловимою мімікою та жестикуляцією, за голосом, за ходою, ще за якимись найдрібнішими проявами особистості вгадувати і визначати її найважливіші риси. У комуні ім. Ф. Е. Дзержинського був альбом, у якому в різних формах, іноді серйозно, іноді жартома, прогнозувалося майбутнє кожного вихованця, аж до професії. За спогадами вихованців комуни, з усіх прогнозів не збулося лише два, всі інші виявилися точними [2, 61]. Таке тонке й глибоке знання особистості вихованців не можна пояснити лише педагогічною інтуїцією і талантом А. С. Макаренка. Він докладав багато зусиль для того, щоб не лише добувати й накопичувати знання про кожного, але й точно їх фіксувати. Відомо, що Антон Семенович мав у своєму столі картотеку на вихованців і заносив у неї конкретні факти прояву особистості, як позитивні, так і негативні. Таким чином, відомості про кожного він зберігав не лише в голові, але й на папері, намагаючись передати індивідуальність кожного, особливості мовлення, вчинки, відносини з людьми. Можливо, що спершу ця картотека була задумана як спосіб фіксації матеріалу для літературної роботи письменника, але потім вона перетворилася на цінну педагогічну скарбницю.

Вивчення вихованців та увага до їхньої особистості були пріоритетними напрямами педагогічної роботи А. С. Макаренка. Програму такого вивчення він виклав у «Методиці організації виховного процесу». У розділі «Робота вихователів» зазначено, що вихователь «повинен знати життя й особливості характеру кожного вихованця, його прагнення, сумніви, слабкості й гідність» [5, 88]. Далі детально викладено, що конкретно з кожного питання слід вивчати в житті вихованця і в яких формах необхідно брати реальну участь у його житті. Він рекомендував вести щоденник, «у якому записувати окремі спостереження над вихованцями, випадки, що характеризують певну особу, бесіди з нею, рух вихованця вперед, аналізувати явища кризи чи перелому, які бувають у всіх дітей у різному віці» [Там само].

А. С. Макаренко своєю педагогічною практикою переконливо підтвердив «широку гіпотезу К. Роджерса про людські стосунки» ще раніше, ніж американським ученим була сформульована його «основна гіпотеза про побудову помічних відносин», або, як її ще називають, славнозвісна роджеріанська тріада. Це особлива позиція терапевта щодо свого пацієнта, що містить у собі відповідь на основне питання неклінічної психотерапії: «Як я можу допомогти?». Динамічні процеси, процеси глибинної зміни особистості, яка страждає, на яких і базується феномен психологічної допомоги, мають відповідати трьом умовам: щирість терапевта, заснована на реальному знанні власних почуттів; безумовне, безоцінне прийняття іншого як індивіда, що має цінність; емпатійне розуміння переживань іншого, яке дає змогу бачити особистий досвід людини з її точки зору [7].

К. Роджерс припустив, що відносини у психотерапії є лише одним із видів людських відносин і що одна й та ж закономірність діє в усіх видах відносин. І логічно припустити те, що, скажімо, якщо батьки в спілкуванні з дитиною створять клімат помічних відносин, то дитина буде більш самоврядною, соціалізованою й зрілою. Тією ж мірою, якою вчитель створить цю атмосферу, учень стає активніше самонавчатися, стає більш творчим, дисциплінованим, менше тривожним, стурбованим і керованим іншими. Не можна не помітити, що А. С. Макаренко у своїй педагогічній практиці окреслив і навіть сформулював «основні умови помічних відносин» на цілих 25–30 років раніше, ніж вони були відкриті й сформульовані К. Роджерсом. І така психолого-педагогічна проникливість А. С. Макаренка не може не викликати подиву.

Відзначена О. М. Горьким дивовижна здібність А. С. Макаренка «робити моментальний фотографічний знімок із характеру» своїх вихованців яскраво виражена в низці прикметних за глибиною психолого-педагогічного

аналізу характеристик, написаних ним як матеріал до звіту про роботу комуни імені Ф. Е. Дзержинського за 1932–33 навчальний рік [5, 436–442].

Ці короткі характеристики є свідченням яскравого психологічного таланту А. С. Макаренка: попри лаконізм, вони гранично змістовні, глибокі та інформаційні. Педагог явно чутливий до емоційного світу вихованців, що проявляється у висловлюваннях: «живий», «дивовижно гарний настрій», «усміхнений», «зайва сухість», «спокійний», «млявий», «один з найпристрасніших людей» тощо. Емоційна індивідуальність вихованця визначається не просто якимось окремим словом, а в контексті всієї характеристики. Так, у характеристиці Сидоренко виразно виступають емоційні властивості меланхоліка: «Хороші здібності, дуже працьовита, але нестерпно тиха, сором'язлива, намагається завжди бути на самоті або поруч із найближчим другом. З великими труднощами вдалося вибрати для неї факультет, оскільки їй здавалося, що ніде вона не впорається. Дуже жіночна, і ця обставина їй прямо заважає. Вчилася в школі відмінно». Такими ж яскравими є характеристики емоційно-особистісних властивостей спокійного Терентюка, нетовариської Беленкової, пристрасного Боярчука та ін.

Специфіка аналізу здібностей у характеристиках вихованців А. С. Макаренка виражається, по-перше, в тому, що поряд з виділенням загальних здібностей він називає й різні види спеціальних здібностей: літературні, лінгвістичні, конструкторські, організаторські. По-друге, часто відзначає рівень розвитку здібностей: «малоздібний», «неабиякі здібності», «хороші здібності», «середні здібності», «один із найбільш здібних», «найздібніший». По-третє, і це найважливіше, здібності характеризуються як компонент загальної структури особистості: «володіє здібностями, але має млявий характер», «має великі здібності й відрізняється напористістю й умінням домогтися мети»; «хороші здібності, але неяскравий характер»; «малоактивна, сумлінна та працездатна»; «розумний, здібний, добре дисциплінований»; «володіє літературними здібностями, але свідомо обирає професію інженера». У цих висловлюваннях виявляється увага до особистості в цілому, зокрема до своєрідності взаємозв'язку здібностей і характеру, оскільки врешті-решт успіхи особистості в навчанні й праці визначаються саме тим, як поєднуються ці сторони психіки людини.

Характеризуючи здібності та професійні наміри вихованців, А. С. Макаренко вказує на усвідомленість або імпульсивність вибору професії, особливу увагу приділяє мотивам цього вибору. Звертає на себе увагу різноманітність зазначених мотивів, їх диференціація: «в інститут пішла, потягнувшись за іншими; їй просто цікаво, чому її там навчать»; «до водного транспорту його приваблює деяка романтичність натури, усвідомлює

естетичну цінність вражень і напружень життя»; «тому що розуміє необхідність учитися»; «у морську школу йде з міркувань практичних»; «йде в шофери, тому що це неважко» і т. д. Проникаючи в сутність мотивації, А. С. Макаренко вказує на співвідношення мотивів: у одних випадках – цілісність і гармонійність, у інших – неузгодженість, а часом і суперечливість. Справжня своєрідність цих характеристик полягає в тому, що вони дають уявлення про цілісність особистості кожного вихованця. Привертає увагу виділення А. С. Макаренком в особистості стійких інтегративних якостей, які мають узагальнений характер: «кращий тип комунара», «інтелігент», «слюсарний геній комуни», «у всіх відношеннях зразковий». Бажаючи акцентувати своєрідність особистості, він часто використовує такі висловлювання: «по суті нечесна натура», «жива цілісна натура», «по натурі дуже добрий», «дуже добропорядна, чесна, шляхетна натура». Термін «натура» вживається, зазвичай, у тому разі, коли автор хоче підкреслити стрижневі, глибоко вкорінені, невід'ємні для цієї особистості риси.

Аналіз характеристик дав змогу виділити деякі способи відображення А. С. Макаренком індивідуальної своєрідності вихованців. Насамперед це виявляється в підкресленні ступеня вираження окремих якостей: «найорганізованіший», «найбільш здібний», «слюсарний геній комуни», «дуже жіночна», «найбільш бойовий комунар», «зразок легковажності». Психологічна майстерність А. С. Макаренка полягає і в тому, що сутність особистості розкривається ним не статично, а в динаміці, в суперечливості. І стійкі стани особистості, й сформовані риси, й узагальнені ставлення до світу розглядаються в розвитку.

Слід відзначити, що педагог указує на нестабільність, незавершеність окремих особистісних якостей. А. С. Макаренко зазначає початковий етап розвитку, успіхи й невдачі вихованця на шляху саморозвитку та самовдосконалення й наче прогнозує можливі досягнення («ще не досить розвинений», «останнім часом помітно вирівнявся», «намагається бути хорошим товаришем, це йому почасти вдається»). Діалектичний характер характеристик виявляється й у вказівках на суперечливість взаємозв'язків окремих особистісних якостей. Найчастіше це протиріччя між здібностями та характером («середніх здібностей, тиха, малоактивна, але сумлінна»), темпераментом і характером («дуже добра дівчинка, схильна до бадьорості, але завжди відрізнялася важкою вдачею»), спрямованістю й здібностями («добре настроєний, але малоздібна й малокультурна людина з недостатнім розвитком»). В окремих випадках ці взаємозв'язки мають ще більш глибокий характер, у якому відбивається невідповідність зовнішньої поведінки та справжньої сутності особистості («Іванов зовні дуже

культурний, ввічливий, розвинений, недурний і працездатний, але це по суті нечесна натура») або відзначається ще складніший і рухоміший характер зв'язку («дуже добра дівчинка, схильна до бадьорості, але завжди вирізнялася важкою вдачею і часто брала участь у сварках з товаришами»; «має чудовий характер: зовні дуже милий і привітний, але має велику волю і здатний дуже легко застосувати цю волю в масі, в колективі»). Наведені приклади не лише свідчать про психологічну пильність А. С. Макаренка, але й орієнтують педагогів на пошук шляхів подолання тієї неузгодженості в характері, яка так гостро відчувається вчителем, хоча, можливо, й не усвідомлюється самим учнем. Продуктивно вирішуючи ці суперечності на тлі цілісної особистості, педагог може і повинен орієнтуватися на краще в особистості: одному вихованцю допоможуть його здібності, іншому – працьовитість, третьому – воля і т. д.

А. С. Макаренко встановлює зв'язки не лише між окремими особистісними якостями, але й між якостями й відносинами. Поєднуючи особистісні риси й основні для особистості життєві відносини, він досліджує їх динаміку. Такий взаємозв'язок пояснює особистість та зміни, що в ній відбуваються. Причому ці зміни виявляються не шляхом порівняння теперішнього з попереднім, а через аналіз життєдіяльності особистості, її основних відносин. У багатьох характеристиках такий взаємозв'язок має характер причино-наслідкових відносин («володіє неабиякими здібностями організатора, політично розвинений і розумний, але значно розпещений в комуні й мало працює над собою, майже відвик від нецікавої ділової напруги»). Ще більш багатозначні різнорівневі зв'язки спостерігаються в такій характеристиці: «На жаль, у нього сильні елементи егоїзму, і тому в комунарському суспільному житті мало брав участі. Незважаючи на це, був загальним улюбленцем завдяки хорошому характеру». Таке розуміння не тільки фіксує «відкриті» факти поведінки вихованця, але й виявляє і приховані причини його розвитку, розкриває реальний психологічний зміст того живого, суперечливого процесу, в якому формується і розвивається особистість.

Діалектичним підходом до розуміння особистості пояснюється увага А. С. Макаренка до активності самої особистості в процесі розвитку й виховання. Він неодноразово підкреслює сприйнятливість (або її відсутність) до виховних впливів: «дуже сприйнятливий до колективних явищ»; «слабо піддавався дисципліні»; «завжди знаходився під чиїмось впливом». Причому А. С. Макаренко не лише констатує, але й пояснює сприйнятливість або несприйнятливість до виховних впливів (становищем у колективі, пасивністю тощо). Розглядаючи особистість як суб'єкт самовиховання й саморозвитку, автор акцентує увагу на зусиллях і успіхах особистості в процесі

самовиховання: «внутрішньо озлоблений і заздрісний, але намагається бути хорошим товаришем, це йому почасти й вдається»; «в останній рік довела, що володіє неабиякими здібностями». Ця особливість характеристик психологічно та педагогічно доцільна, адже вона виявляє внутрішні механізми розвитку особистості, її саморух. Діалектичність характеристик полягає й у вказівці на співвідношення актуального та потенційного в розвитку особистості, що дає змогу розглянути її не тільки в сьогоденні, але й у майбутньому. 14 із 44 характеристик містять психологічний прогноз щодо виникнення в особистості нових якостей і можливостей. І оскільки особистість завжди містить у собі розмаїття можливостей, які характеризують множинність напрямів її розвитку, то й прогнози різноманітні.

Нами виділено два види прогнозу. До першого відносимо прогнози професійного становлення особистості («з нього буде справжній інженер»; «обіцяє бути неабияким політичним працівником»), до другого – прогноз, що спирається на розуміння зрілості вчинків і рішень, високих моральних якостей («на нього можна покластися в будь-якій справі»). Відомо, що потенційні особливості особистості далеко не завжди перетворюються на актуальні й можуть виражати собою лише тенденцію її розвитку. Тому ступінь упевненості А. С. Макаренка в успішності прогнозу різний: «можна бути впевненим»; «упевненим в успіху не можна бути»; «можна сподіватися». Причому, і це найважливіше, в кожному випадку дається пояснення певного прогнозу, ступеня впевненості в ньому: «на нього можна покластися в будь-якій справі як на дорослу культурну людину, що володіє великою гідністю й розумного», «...вона не здатна опинитися в скрутному становищі: не сподобається в цьому інституті, перейде в інший, заздалегідь упевнена, що зі шляху не зіб’ється і що з неї буде корисна людина»; «це по суті нечесна натура, й покластися на нього не можна. Ми й тепер не впевнені, що в нього все закінчиться благополучно. Можна сподіватися тільки на те, що він дуже обачний, обережний і дипломат». У цих твердженнях міститься важлива для творчого педагога орієнтація на розуміння прихованих тенденцій розвитку, на проникнення в зароджувані новоутворення особистості, тобто прогноз «зони найближчого розвитку». Це дає змогу А. С. Макаренку навіть у коротких характеристиках обґрунтовано й досить конкретно визначати завдання виховання стосовно конкретних особистостей.

Підкреслимо, що в А. С. Макаренка чітко проявляється суб’єктне розуміння особистості, яка оцінюється ним не крізь призму групових стандартів, а на основі важливого для нього емоційно-особистісного

ставлення до вихованця як до суб'єкта взаємодії. А. С. Макаренко не є безпристрасним, відстороненим спостерігачем, який констатує наявність або відсутність певних особистісних якостей вихованців. Хоча він не висловлює своє ставлення безпосередньо, воно виявляється й у глибині змісту самої характеристики, й у висловлюваннях типу «на жаль», «можна сподіватися», що свідчать про зацікавленість автора, й, нарешті, в частому акцентуванні виразності якості з допомогою використання найвищого ступеня порівняння прикметників («найздібніший», «найбільш бойовий», «найорганізованіший» тощо).

Здійснений аналіз складених А. С. Макаренком психолого-педагогічних характеристик особистості дає підстави для висновку, що їх основною об'єднувальною особливістю є повна відсутність будь-якого шаблону в їх складенні. Кожна характеристика – це портрет, індивідуальний і неповторний. Зустрічаються, зрозуміло, штрихи, загальні для кількох вихованців, але й їх подано в різному контексті. У кожній характеристиці відзначено лише основне, провідне в цій особистості. І кожна характеристика є не лише психолого-педагогічним діагнозом, але й прогнозом особистості.

Висновки. Таким чином, демонстрований А. С. Макаренком у складених ним характеристиках випускників комуни ім. Ф. Е. Дзержинського глибокий психолого-педагогічний підхід до розуміння особистості відзначається такою специфікою: поєднання здатності до аналізу особистості з цілісністю її сприйняття; вміння виділяти стійкі інтегративні якості, що розглядаються ним як результат активної взаємодії з обставинами життя; взаємопроникнення типового та індивідуального в характері; осягнення внутрішньої логіки системи особистісних якостей у її динаміці та суперечностях, відображення ґенези цих властивостей у зв'язку з основними життєвими відносинами особистості; аналіз сприйнятливості вихованця до виховних впливів (їх результативності); співвіднесення актуального й потенційного в розвитку.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні процесу розвитку психолого-педагогічних поглядів А. С. Макаренка на виховання особистості в нерозривній єдності з його цілеспрямованим соціально-педагогічним досвідом у 1920–1935 рр., у контексті суперечливої суспільної дійсності цього періоду, що може стати одним із напрямів пізнання об'єктивних закономірностей розвитку особистості, з'ясування шляхів подальшого розроблення й використання творчої спадщини видатного педагога у вирішенні сучасних проблем освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство / В. И. Беляев. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2000. – 222 с.

2. Виноградова М. Д. А. С. Макаренко об изучении личности воспитанника / М. Д. Виноградова // Советская педагогика. – 1978. – № 3. – С. 60–63.

3. Колбановский В. Н. Психология личности в произведениях А. С. Макаренко / В. Н. Колбановский // Советская педагогика. – 1950. – № 3. – С. 70–80.

4. Кудояр Л. М. Психологічні погляди А. С. Макаренка: Виховання. Педагогічна діяльність / Л. М. Кудояр ; Сумський держ. ун-т. – Суми : СумДУ, 2007. – 318 с.

5. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 7.

6. Невская С. В. В творческой лаборатории Макаренко-психолога (по архивным материалам наследия педагога) / С. В. Невская // Народное образование. – 1995. – № 3. – С. 112–118.

7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. становление человека : пер. с англ. / К. Р. Роджерс. – М. : Изд. гр. «Прогресс-Универс», 1994. – 480 с.

8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання : вибр. пед. тв. : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 382–423.

РЕЗЮМЕ

А. П. Михно. Психологическое мастерство А. С. Макаренко как автора психолого-педагогических характеристик личности.

В статье рассматриваются психолого-педагогические взгляды А. С. Макаренко и особенности его психологического мастерства на основе анализа составленных им психолого-педагогических характеристик личности выпускников коммуны им. Ф. Э. Дзержинского. Автор доказывает, что А. С. Макаренко своей педагогической практикой убедительно подтвердил широкую гипотезу К. Роджерса о человеческих отношениях еще раньше, чем американским ученым была сформулирована его основная гипотеза о построении помогающих отношений (роджерианская триада).

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, личность, психолого-педагогическая характеристика, психологическое мастерство педагога, триада Роджерса.*

SUMMARY

O. Mikhno. Anton Makarenko of psychological mastery as the author of psyho-pedagogical personality's characteristics.

The article considers A. S. Makarenko's psychological and pedagogical views and charactiristics of his psychological skills based on the analysis drawn up by psychological and educational characteristics of the person graduates commune named after F. E. Dzerzhinsky. The author argues that Makarenko their pedagogical practice convincingly confirmed the general hypothesis of Rogers about human relations even before the American scientist formulated his basic hypothesis about building a helping relationship (Rogers' triad).

Key words: *Anton Makarenko, personality, psycho-pedaogical characteristics, psychological mastery of the teacher,Rogers' triad.*

УДК 37.013.75(477)«19»

Е. А. Панасенко
Державний заклад «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ПРІОРИТЕТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (60–70-ті рр. ХХ ст.)

У статті контент-аналіз обрано провідним методом дослідження змісту виховних експериментів у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях 60–70-х рр. ХХ ст. Основними категоріями контент-аналізу обрано такі: тип експерименту, модель експерименту, наявність, тип та логічна схема перевірки гіпотези, умови проведення експерименту тощо. Визначено пріоритетні тенденції розвитку виховних експериментів, представлених у дисертаціях українських дослідників радянської доби.

Ключові слова: *науково-педагогічне дослідження, дисертація, експеримент, експеримент у галузі виховання, контент-аналіз, пріоритетні тенденції, радянська доба.*

Постановка проблеми. Процеси реформування та модернізації сучасної системи освіти в Україні поставили перед вітчизняною педагогічною наукою нові стратегічні завдання. Так, державними освітніми документами незалежної України проголошено виховання свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особистостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах народності, гуманізації та демократизації освітніх процесів. У зв'язку з цим нині підвищується вагомість експериментальних науково-педагогічних досліджень, спрямованих на оптимізацію процесу виховання підростаючого покоління.

Суттєвою допомогою в розв'язанні цього завдання може стати вивчення й творче використання педагогічно цінних ідей і досвіду минулого. Вітчизняна історико-педагогічна спадщина радянської доби, її теоретичні та практичні здобутки стають джерелом розвитку й удосконалення організації педагогічних експериментів у галузі виховання згідно з вимогами сьогодення. Безумовно, окреслений період характеризується суперечливістю та неоднозначністю розвитку освітніх процесів. Адже це час зростання стагнаційних та кризових тенденцій, поширення формалізму та бюрократизму в системі освіти. Проте радянська доба містить значний досвід з розробки теоретико-методологічних засад та технологій організації педагогічних експериментів у закладах освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Окремим питанням організації педагогічного експерименту присвячені наукові студії сучасних учених: О. Адаменко, Л. Кайдалової, Т. Кожухової, О. Рудницької, В. Тушевої, Б. Шиян, В. Шпалінського та ін.

До експерименту як провідного методу наукового дослідження в галузі виховання зверталися відомі вчені радянського періоду: Р. Гурова, В. Ільїн, Ф. Корольов, О. Кочетов, О. Куракін, Л. Новікова, С. Ріверс, О. Рута, Я. Скалкова, Л. Спірін, В. Яковлєва та ін.

Метою статті є контент-аналіз експериментів у галузі виховання, представлених у науково-педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців 60–70-х рр. ХХ ст., задля виявлення пріоритетних тенденцій їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Методом, найбільш адекватним цілям, завданням нашого історико-педагогічного дослідження та особливостям його джерельної бази, було обрано контент-аналіз (з англ. content – зміст, analysis – аналіз). Це формалізований метод кількісного аналізу та оцінювання інформації, яка міститься в текстах (книгах, монографіях, газетних або журнальних статтях, історичних документах, дисертаційних дослідженнях тощо) та інших текстових масивах з метою подальшої змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Головною рисою контент-аналізу, на відміну від інших методів наукового дослідження, є, перш за все, можливість переведення досліджуваної інформації в кількісні показники. Аналітик також може доповнювати їх різними якісними класифікаціями, виявляючи ті або інші структурні закономірності. У цьому контексті зарубіжні науковці Дж. Б. Мангейм і Р. К. Річ трактують контент-аналіз як систематичне числове оброблення, оцінювання та інтерпретацію форми та змісту інформаційного джерела [4, 270]. Сучасні дослідники характеризують контент-аналіз як строгий, систематичний, формалізований, об’єктивний та надійний метод дослідження.

У своєму дослідженні ми дотримувалися сформульованих сучасними вченими (С. Григор’євим, І. Дмитрієвим, О. Монаєвим, Ю. Растовим та ін.) вимог щодо категорій аналізу: вичерпність (тобто охоплення всіх частин і досить повне відображення змісту досліджуваного джерела); взаємовиключеність (одні й ті ж самі частини досліджуваного тексту не повинні входити до різних категорій контент-аналізу); надійність (тобто дослідник-аналітик повинен чітко визначати, які частини змісту тексту слід відносити до тієї або іншої категорії аналізу); доречність (тобто відповідність поставленому завданню та досліджуваному змісту джерела) [1; 2; 3].

До основного масиву науково-педагогічних досліджень означеного етапу увійшла 81 дисертація на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук. Однак у 4 роботах експеримент, задекларований у вступі дисертації, підмінявся дослідною роботою. Тому контент-аналізу піддавалися 77 науково-педагогічних досліджень, захищених протягом 60–70-х рр. ХХ ст.

Результати, отримані в ході проведеного контент-аналізу 77 дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук, що були захищені в УРСР протягом 60–70-х рр. ХХ ст., і містили експерименти в галузі виховання, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рубрикатор (кодифікатор) для контент-аналізу опису виховних педагогічних експериментів у наукових роботах українських авторів (60–70-ті рр. ХХ ст.)

Категорії аналізу	Підкатегорії аналізу	Одиниці аналізу	Кількість робіт	
			Абсолютна кількість	%
1	2	3	4	5
Тип експерименту		однофакторний	73	94,81
		багатофакторний	4	5,19
Тип експерименту		відкритий	1	1,3
		закритий	76	98,7
Тип експерименту	реальний	реальний	77	100
	уявний	на математичній моделі	-	-
		експеримент «екс-пост-факто»	3	3,9
Тип експерименту за ступенем охоплення генеральної сукупності	суцільний	на генеральній сукупності	-	-
	несуцільний	монографічний	2	2,6
		на основному масиві	3	3,9
		на виборці	77	100
	об’єм вибірки	до 10-ти одиниць	-	-
		11 – 30 одиниць	2	2,6
		31 – 100 одиниць	7	9,09
		понад 100 одиниць	58	75,32
		немає даних	10	12,99
	обґрунтування типу вибірки	є обґрунтування	25	32,47
		немає обґрунтування	52	67,53
	тип вибірки	проста випадкова	-	-
		систематична	-	-
		гніздова	-	-
		стратифікована	-	-
		квотна	-	-
		«метод першого зустрічного»	-	-
		експертна	5	6,49
		багатоступінчаста	-	-
		багатофазова	-	-
		комбінована	5	6,49
		залучення реальних груп	77	100
Модель експерименту	порівняльний	прямий (лінійний)	47	61,04
		паралельний	30	38,96
		перехресний	-	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Наявність гіпотези		гіпотеза сформульована	51	66,23
		гіпотези немає	26	33,77
Тип перевірки гіпотези		структурна (описова)	8	10,39
		пояснювальна	43	55,84
Способи нейтралізації впливу неекспериментальних змінних		описані	8	10,39
		не описані	69	89,61
Логічна схема перевірки гіпотези (за Дж.Міллем)		метод єдиної відмінності	21	27,27
		метод супутніх змін	-	-
		метод єдиної схожості	29	37,66
		метод залишків	-	-
		комбінування декількох логічних схем	1	1,3
		немає даних	-	-
Характеристика суб'єкту експерименту	кількісні характеристики суб'єкту	один дослідник (експериментатор)	19	24,68
		дослідник+помічники	58	75,32
		колектив (група) дослідників	-	-
	професійна приналежність суб'єкту	співробітники НДІ	5	6,49
		викладачі ВНЗ	25	32,47
		аспіранти, докторанти	2	2,6
		освітяни-практики (учителі, вихователі, керівники шкіл та ін.)	24	31,17
		працівники органів управління освітою (М-во, обл.-, міськ-, райвно)	2	2,6
		немає даних	19	24,68
За умовами проведення експерименту		природний	75	97,4
		лабораторний (у спеціально створених умовах)	-	-
		комбінований	2	2,6
		немає даних	-	-
За тривалістю	короткотерміновий	1–3 роки	3	3,9
		4–5 років	6	7,79
	довготривалий	6–10 років	25	32,47
		понад 10 років	17	22,08
		немає даних	26	33,77
Застосовані методи набуття даних		описані	77	90,91
		не описані	-	-

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
Наявність інформації про застосовані методики досліджень		описані	54	70,13
		не описані	23	29,87
Наявність розроблених критеріїв, показників, що відбивають суттєві сторони розвитку випробуваних		описані	33	42,86
		не описані	44	57,14
Наявність розроблених рівнів розвитку випробуваних		описані	30	38,96
		не описані	47	61,04
Застосування методів математичної статистики для опрацювання даних		були застосовані	16	20,78
		не використовувалися	6	79,22

Отже, проведений контент-аналіз експериментів у галузі виховання на другому, основному етапі (60–70-ті рр. ХХ ст.) показав, що більшість (73 (94,81%)) з них були однофакторними або класичними. Сутність однофакторних експериментів полягає у встановленні фактів залежності результату педагогічного експерименту від впливу одного досліджуваного чинника, оскільки вплив інших експериментальних чинників вважається несуттєвим. Автори 4 дисертацій (5,19%) представили багатофакторні виховні експерименти, в ході яких дослідники варіювали з декількома експериментальними чинниками, від яких залежав хід та результат педагогічного процесу. Прикладами таких експериментів є дослідження О. Киричука, І. Комановського, Н. Мойсеюк, В. Сенчили, захищені у 70-х рр. ХХ ст.

Усі проаналізовані нами експерименти були реальними, тобто проводились у звичайних умовах педагогічного процесу. Такі експерименти передбачали включення реальних об’єктів дослідження та були формою об’єктивного матеріального зв’язку свідомості із зовнішнім світом. Вони проводилися насправді, тобто в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Однак упродовж другого, основного етапу у 3 (3,9%) дисертаційних дослідженнях представлено новий на той час тип мислительного експерименту – експеримент «екс-пост-факто» («ex-post-facto»). В

експериментах цього типу вивчалися події, явища, факти, що призвели до певних наслідків та результатів. Вітчизняні науковці проводили експеримент «екс-пост-факто» не в чистому виді, а в комбінації з реальним педагогічним експериментом (І. Литвинов, В. Пелипець, М. Фіцула). Дослідники виявляли та обґрунтовували причини відхилень від норми поведінки учнів, розробляли та експериментально перевіряли ефективність шляхів їх попередження.

Із проаналізованих нами робіт 75 (97,4%) експериментів у галузі виховання можна схарактеризувати як природні, оскільки вони відбувались у звичних для вихованців умовах, тобто без порушень природного протікання навчально-виховного процесу. І лише у 2 (2,6%) роботах дослідники О. Ільїн та В. Лизанчук розробили програми комбінованих виховних експериментів, які передбачали поєднання природного та лабораторного експериментів.

Майже всі дослідники 76 (98,7%) здійснювали закриті виховні експерименти, тобто не попереджали учнів про їх проведення. Так, науковці діяли з метою отримання об’єктивних даних. Випробуваним не пояснювалися цілі, завдання та програма експерименту, вони навіть не здогадувалися, що беруть участь в експерименті. І лише 1 дослідник (О. Ільїн) у ході експериментальних уроків проводив спеціальний інструктаж та повідомляв вихованцям про здійснення експерименту.

Наступна категорія аналізу виховних експериментів – за ступенем охоплення генеральної сукупності. Серед проаналізованих виховних експериментів жоден не був проведений на генеральній сукупності. Тобто не було виявлено масштабних експериментів, які б охоплювали всіх учнів республіки. Лише у 2 роботах (2,6%) дослідниками використовувався монографічний метод, що передбачав залучення до експерименту певного числа вихованців, навчально-виховна діяльність яких уважалася типовою для досліджуваної генеральної сукупності. Серед проаналізованих виховних експериментів лише у 3 (3,9%) автори здійснили констатувальний експеримент на основному масиві випробуваних. Прикладами таких робіт є дослідження О. Киричука (понад 8 тис. учнів), В. Масного (понад 10 тис. учнів), В. Пилипенка (понад 5 тис. учнів). Проте формувальний та контрольний експерименти дослідники організували на виборці. Отже, тип несуцільного виховного експерименту на виборці було використано всіма дослідниками. Однак об’єм вибірки в цих експериментах був різний: нами не було зафіксовано жодного експерименту з об’ємом вибірки до 10 випробуваних; виявлено 2 (2,6%) дослідження (автори М. Красовицький, Т. Чередниченко), в яких у формувальному експерименті брали участь

відповідно 24 та 16 вихованців; 7 (9,09%) експериментів побудовано на виборці від 31 до 100 випробуваних учнів; у 58 (75,32%) дослідженнях експериментом охоплювалися понад 100 дітей, а у 10 (12,99%) дисертаціях дослідники не визначали об'єм вибірки. У всіх дисертаціях науковці зазначали, що в експериментах брали участь реальні групи (класи) учнів.

Результати контент-аналізу показали, що досить слабкою стороною дослідників було обґрунтування типу вибірки. На жаль, у 52 (67,53%) роботах такої інформації взагалі не подається. А у 25 дисертаціях (32,47%) науковці переважно зазначали, наприклад, що обрано для експерименту міські та сільські школи, навчальні заклади однієї або декількох областей України, класи з приблизно однаковим рівнем вихованості учнів та ін.

Недоліком багатьох педагогічних експериментів цього етапу слід вважати те, що більшість науковців не обґрунтовували способи нейтралізації додаткових (неекспериментальних) змінних, не описували процедуру зрівняння умов проведення експерименту в різних класах, школах та ін. Лише 8 (10,39%) дослідників (В. Галузинський, В. Заслуженюк, І. Командовський, Б. Тимохін, М. Хвиль та ін.) проаналізованого основного масиву дисертацій представили таку інформацію.

До експериментів на другому, основному етапі були залучені вчені, викладачі вищих навчальних закладів, методисти, які мали науково-педагогічний досвід (В. Заслуженюк, О. Киричук, Ю. Руденко, Т. Сущенко, Т. Шашло, Г. Шевченко та ін.). Таких робіт було виявлено 25 (32,47%). Однак вагома частина експериментів (24 дисертації (31,17%)) була підготовлена та здійснена вчителями-практиками, директорами шкіл, позашкільних закладів, інтернатів та інших освітніх установ (П. Бурдейний, В. Галузинський, В. Дикий, І. Ткаченко та ін.) і не поступалася змістовністю програм та технікою проведення. Співробітники науково-дослідних інститутів, аспіранти, докторанти, працівники органів управління освітою склали разом лише 11,69% експериментаторів. Усі експерименти проводилися спільно з педагогічними колективами навчальних закладів, що також були включені до широкої науково-експериментальної роботи. Значна частина дисертацій (19 робіт – 24,68%) не надає інформації щодо професійної приналежності суб'єкта педагогічного експерименту.

Більшість експериментів, зокрема 51 (66,23%) дослідження другого, основного етапу передбачала перевірку гіпотез. Слід зазначити, що в цих дисертаціях переважали пояснювальні гіпотези, в яких формулювалися передбачення про можливі результати певного цілеспрямованого педагогічного впливу, а також характеризувалися умови, за яких ці результати обов'язково з'являться. Лише 8 дисертацій (10,39%) містили

описові (структурні) гіпотези. Такі припущення висувалися щодо якостей, які характерні досліджуваному об'єкту. З метою виявлення структури об'єкта, розкриття механізму його діяльності, визначення функціональних характеристик дослідники формулювали структурні гіпотези. Деякі експериментатори (П. Ігнатенко, О. Ільїн, Л. Олефіренко та ін.) в одному дослідженні висували та перевіряли декілька (від двох до п'яти) гіпотез, серед яких були і описові, і пояснювальні.

За логічною схемою перевірки гіпотез у 29 виховних експериментах (Б. Ведмеденко, Г. Жулкевська, М. Красовицький, І. Прус, С. Черненко, В. Шахненко та ін.) окресленого часового періоду використано метод єдиної схожості (за Дж. Міллем). Метод єдиної відмінності застосовувався Т. Бєлік, Н. Волошиною, П. Ігнатенком, І. Лісовською та ін. у 21 дослідженні (27,27%). Лише в дослідженні О. Киричука представлено комбінування декількох логічних схем. Отже, проведений контент-аналіз показав, що в усіх педагогічних експериментах гіпотеза була підтверджена.

Усі 77 (100%) експериментів у галузі виховання другого, основного етапу здійснювалися дослідниками з використанням комплексу різноманітних методів: спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання; методу монографічного вивчення дитини; методу незалежних характеристик та самохарактеристик; тестування; вивчення шкільної та класної документації; учнівських робіт (творів, листів, особистих щоденників та ін.) та результатів діяльності вихованців. Причому більшість експериментаторів 61 (79,22%) надавали в текстах дисертацій бланки анкет, листи опитувань, картки-схеми вивчення особистості учня, тести та ін.

Що стосується інформації про застосовані методики дослідження, то слід констатувати, що в 54 (70,13%) роботах вони були представлені. Серед них дисертації П. Бурдейного, В. Галузинського, Є. Пєтухова, В. Тимошка, М. Фіцули, І. Ткаченка, Г. Шевченко та ін.

Здійснений контент-аналіз показав, що протягом 60–70-х рр. XX ст. у досліджуваних дисертаціях переважали моделі прямих (лінійних) виховних експериментів. Це так звані експерименти «до і після», у ході яких дослідниками не визначались експериментальні та контрольні класи. У всіх групах (класах), які беруть участь в експерименті, виконується вимірювання ознак, що цікавлять дослідника. Експериментальний фактор уводиться в ці класи учнів, після чого відбувається вимірювання певних зрушень у вихованості дітей і порівнюються результати, отримані на початку і в кінці експерименту. Цю модель експерименту застосували в своїй науковій діяльності 47 (61,04%) дослідників (Т. Буженко, З. Варбанець,

В. Галузинський, К. Кіндрат, Ф. Ковальчук, В. Масний, Н. Миропольска, Л. Олефіренко, Р. Пільдеш, М. Рябухін, Л. Янкіна та ін.).

Також вітчизняні науковці в науково-педагогічних дослідженнях широко використовували модель паралельного виховного експерименту, в ході якого дослідники визначали експериментальні та контрольні групи та перевіряли ефективність нововведення через порівняння результатів виховної роботи в цих групах. Експериментальні програми в таких дослідженнях упроваджувалися лише в експериментальних групах, а контрольні працювали за традиційною методикою. Цю модель експерименту застосували в своїй науковій діяльності 30 (38,96%) дослідників (Н. Волошина, З. Голєва, В. Дикий, Г. Жулкевська, О. Киричук, І. Пащенко, Є. Пєтухов, Ю. Руденко, В. Сазонова, С. Соколовський, Б. Тимохін, П. Щербань, Г. Якубанець та ін.).

За тривалістю експерименту ми визначили групу короткотермінових експериментів, до якої увійшли 3 (3,9%) дослідження (О. Киричук, Ф. Ковальчук, В. Кравець), що тривали до трьох років, і 6 (7,79%) робіт (В. Галузинський, І. Пащенко, П. Ігнатенко, О. Опаленик та ін.), експерименти в яких відбувалися впродовж чотирьох-п’яти років. Другу групу представляють довготривалі експерименти, зокрема 25 (32,47%) досліджень тривали шість-десять років, а 17 (22,08%) експериментів – понад 10 років. Найбільш довготривалими у проаналізованій сукупності експериментів стали дослідження З. Варбанець (23 роки), В. Сенчили (25 років) та І. Ткаченка (29 років).

Найбільш популярною формою виховного експерименту на досліджуваному етапі став перетворювальний (формувальний) експеримент. Майже всі дослідники створювали експериментальні програми як комплекс експериментальних уроків (занять), виховних заходів (класних годин, свят, диспутів, бесід, вечорів-зустрічей, подорожей, екскурсій тощо), експериментальних ситуацій (завдань). Найбільш поширеними прийомами та методами, які застосовували експериментатори були такі: метод визначень, коли вихованець давав власне визначення етичному поняттю або називав його за деякими ознаками; метод оцінки вчинків літературних героїв; метод недописаних розповідей або байок (з обов’язковим завданням сформулювати мораль); метод колізій, що передбачав знаходження випробовуваним виходу із запропонованої ситуації, частіше соціально-політичного характеру; метод анонімних записок, який використовувався для вивчення кола уявлень вихованців і передбачав анонімний збір у вихованців інформації щодо найбільш важливих для них проблем та ін.

Контент-аналіз виховних експериментів, які містяться в дисертаціях 60–70- х рр. ХХ ст., показав, що лише у 33 роботах (42,86%) дослідники розробляли критерії для виявлення рівнів моральної, естетичної, патріотичної, трудової та фізичної вихованості. Експериментатори проводили якісну характеристику учнів, аналізували їхні моральні якості, вчинки, поведінку, естетичні смаки, характеризували колектив у цілому тощо. Ці дані використовувалися як показники, що характеризували певні рівні вихованості особистості. На жаль, тільки у 30 (38,96%) дослідженнях експериментатори їх виокремлювали.

Майже в усіх проаналізованих нами експериментах кількісний аналіз результатів підраховувався виведенням середніх арифметичних показників. Однак слід зазначити, що саме протягом другого, основного етапу вперше в експериментах почали застосовуватися методи математичної статистики, зокрема кореляційний та факторний аналіз, а також критерій згоди Пірсона, формулу Спірмена для розрахунку надійності експерименту. Таких дисертацій було виявлено лише 16 (20,78%). Це пояснюється тим, що використання математичної статистики можливо в дослідженні тоді, коли матеріал педагогічного змісту оперує кількісними фактами. Проте, не всі педагогічні явища можна виразити абстрактними поняттями статистики. Наприклад, досить важко перекласти в кількісні показники міру моральності, гуманності, милосердя, працьовитості. Однак вони піддаються якісній характеристиці.

Висновки. Отже, проведене дослідження дало змогу виявити такі пріоритетні тенденції розвитку експериментів у галузі виховання в 60–70-ті рр. ХХ ст.

1. Експеримент слід уважати одним з провідних емпіричних методів науково-педагогічних досліджень у галузі виховання. Адже із загального числа дисертацій (81 робота), лише в чотирьох було представлено дослідну роботу.

2. Вітчизняні науковці в галузі виховання у своїх дисертаціях представляли всі основні фази організації та проведення педагогічного експерименту: пошукову (осмислення та формулювання проблеми, що вимагає експериментальної перевірки), фазу обґрунтування концепції експерименту (формулювання мети, завдань і гіпотези експерименту; характеристика експериментальних умов тощо), прогностичну фазу (розроблення програми, методики та технології експерименту), організаційну фазу (забезпечення кадрових, науково-методичних, організаційних умов експерименту), технологічну фазу (безпосереднє проведення експерименту), фазу узагальнення та впровадження

результатів експерименту в практику (оброблення даних експерименту, співвідношення його результатів з поставленими цілями, завданнями та гіпотезою; упровадження досягнень педагогічної науки в освітню практику), фазу рефлексії, контролю та оцінювання, що пронизували весь хід експерименту (осмислення, оцінка і порівняння результатів на початку експерименту та після його завершення).

3. Слабкими сторонами експериментів у галузі виховання були:

- на фазі створення концепції експерименту більшість науковців не визначали незалежну, залежну та додаткові змінні;

- на прогностичній фазі поза увагою експериментаторів залишалося попереднє оцінювання очікуваних результатів;

- на організаційній фазі не прописувалося забезпечення матеріальних, фінансових, мотиваційних умов експерименту;

- на фазі узагальнення та впровадження результатів експерименту в практику – оцінювання достовірності та надійності експерименту.

4. Найбільш характерним типом експерименту в галузі виховання в досліджуваний період був реальний, природний, класичний (однофакторний) порівняльний експеримент.

5. Технологічна фаза абсолютно всіх проаналізованих експериментів у галузі виховання передбачала констатувальний, формувальний (перетворювальний) та контрольний етапи.

6. Переважна більшість експериментальних програм передбачала пошук нових, більш раціональних засобів, методів, форм виховної роботи, що суттєво впливали на формування якостей особистості учня, були оптимальними з точки зору витрат часу та сил учителя, давали максимальний ефект педагогу, дитячому колективу та освітньому закладу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьев С. И. Основы современной социологии : [учеб. пособие] / С. И. Григорьев, Ю. Е. Растов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 256 с.

2. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Електронний ресурс] / И. Дмитриев. – Режим доступу :

http://psyfactor.org/lib/k-a.htm. – Назва з екрана.

3. Манаев О. Т. Контент-анализ как метод исследования [Електронний ресурс] / О. Т. Манаев. – Режим доступу :

http://psyfactor.org/lib/content-analysis3.htm. – Назва з екрана.

4. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования : пер. с англ. / Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич. – М. : Издательство «Весь мир», 1997. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

Э. А. Панасенко. Приоритетные тенденции развития экспериментов в области воспитания в отечественных научно-педагогических исследованиях (60–70-е гг. XX ст.).

В статье контент-анализ выбран ведущим методом исследования содержания воспитательных экспериментов в отечественных научно-

педагогических исследованиях 60–70-х гг. XX ст. Основными категориями контент-анализа выбраны: тип эксперимента, модель эксперимента, наличие, тип и логическая схема проверки гипотезы, условия проведения эксперимента и т.д. Выявлены приоритетные тенденции развития воспитательных экспериментов, представленных в диссертациях украинских исследователей советского периода.

Ключевые слова: *научно-педагогическое исследование, диссертация, эксперимент, эксперимент в области воспитания, контент-анализ, приоритетные тенденции, советский период.*

SUMMARY

E. Panasenko. Priority tendencies of development of experiments in the field of education in native and pedagogical researches (the 60s and 70s of the 20th century).

In article the content analysis is chosen as a leading method of research of the content of educational experiments in native scientific and pedagogical researches of the 60s and 70s of the 20th century. Experiment type, experiment model, existence, type and logical scheme of check of a hypothesis, conditions of carrying out of experiment are chosen as the main categories of the content analysis. Priority tendencies of development of the educational experiments presented in theses of the Ukrainian researchers of the Soviet period are revealed.

Key words: *scientific and pedagogical research, thesis, experiment, experiment in the field of education, content analysis, priority tendencies, Soviet period.*

РОЗДІЛ V. МАКАРЕНКОЗНАВСТВО ТА ФІЛОСОФІЯ ПРЕВЕНТИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 929:376.58.035(045)

Л. И. Гриценко
Волгоградская государственная академия
повышения квалификации и переподготовки
работников образования

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ А. С. МАКАРЕНКО С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

В статье рассматриваются взгляды и опыт А. С. Макаренко на причины девиантного поведения подростков и организацию педагогической работы с ними. Главная идея выдающегося педагога заключается в том, что с правонарушителями надо работать так же, как с обычными детьми, создавая здоровую социально-педагогическую среду, а именно: воспитательный коллектив. Решающее значение при этом имеют формирование у воспитанников новой нравственной мотивации и налаживание конструктивных позитивных отношений воспитанников с окружающей средой.

Ключевые слова: *социальная среда, девиантное поведение, правонарушители, мотивация, отношения, коллектив.*

Постановка проблемы. Серьёзной проблемой нашего общества является наличие большого количества детей и подростков с девиантным поведением разной степени дезадаптации: от нарушений школьных правил до осуществления асоциальных противоправных действий. Беспризорничество и социальное сиротство также приобрели большие масштабы.

Самым большим специалистом в области работы с дезадаптированными подростками является социальный педагог-реформатор А. С. Макаренко. Опыт его работы с беспризорниками, а затем и с трудными детьми из семей, отличается инновационностью и высоким качеством результатов. У выпускников его учреждений были в высшей степени развиты чувство долга и ответственности, добропорядочность и гуманизм, гражданские и патриотические качества. А. С. Макаренко писал: «Если говорить о коммунарах как о будущих членах нашего общества, то я ручаюсь за них, ручаюсь за их первосортность» [1, 33].

В наше время среди тех, например, кто выходит из детских воспитательных колоний, большой процент возвращается к прежней асоциальной жизни, чего совершенно не было у А. Макаренко, т.е. его воспитанники отличались абсолютной «устойчивостью» воспитательных результатов в дальнейшей жизни.

Изложение основного материала. А. С. Макаренко начал работу с беспризорниками в 1920 году с заведования Полтавской трудовой

колонией для дефективных детей и продолжал эту работу с декабря 1927 года в коммуне имени Дзержинского. Он писал М. Горькому: «Ко мне их (беспризорников – Л.Г.) сплошь и рядом привозят в черной карете и сдают из-под револьвера» [1, 241]. Вместе с тем, в начале 30-х годов А. Макаренко отмечал, что в последние 4 года работы в коммуне, он получал почти исключительно детей из семьи, большей частью из семей ответственных работников, где неблагополучие выражалось не в материальной обстановке, а в обстановке педагогической, бытовой. По его мнению среди трех категорий детей: правонарушители, обычные беспризорники или дети из семьи, труднее всего дети из семьи [1, 249].

А. С. Макаренко очень точно высветил главную причину появления «трудных» детей – это тот или иной вид неблагополучия окружающей их среды. Если говорить о беспризорниках, то это, прежде всего, дети, потерявшие семьи. Чрезвычайно интересно, что причины потери семьи детьми, которые называет А. С. Макаренко, и сегодня остались теми же самыми: более свободная форма семьи, большая загруженность отца и матери работой, отход женщины от семейной ограниченности, материальные и прочие формы противоречий, смерть одного из родителей, измены, мачехи, болезни и инвалидность [1, 205].

А. Макаренко называет еще одну очень важную и актуальную особенно сегодня причину ухода детей из семьи: дети остро ощущают своё достоинство, они не склонны «к обезличиванию», они хотят быть на равноправных позициях с родителями. Эту причину можно назвать личностной, она есть проявление нарушения в воспитании общей закономерности: формы и методы воздействия должны быть адекватны уровню развития личности ребёнка или подростка. Там, где проявляется жёсткий деспотизм отца или матери, есть опасность, что ребёнок откажется от принадлежности к этой семье и уйдёт.

Исходной установкой, в которой выражалось гуманистическое кредо педагога А. Макаренко, было убеждение в том, что дети-беспризорники – «это такие же обыкновенные, хорошие, нормальные дети, как и все» [1, 28]. В конце концов он пришёл к выводу, что «можно применить те методы, которые я применял к правонарушителям и к нормальным детям»[1, 231]. А. Макаренко не считал, что исходной посылкой в логике работы должно быть признание врожденного преступного характера. Он вырабатывал свои методы, исходя из «… доверчивости к человеку или, скорее из любви к нему» [1, 231]. Он не верил, что существуют «преступные характеры» и уходил в своих посылках от биологической предрасположенности к преступлениям, от ломброзовской идеологии. Надо сказать, что неоломброзианские подходы

существуют и сегодня, которые признают наряду с прирожденным преступником и тип человека, предрасположенного к преступлению. Причины преступности несовершеннолетних объясняются специфическими свойствами их психического склада, темперамента, т.е. внутренними факторами личности правонарушителя. Тем самым по сути снимается ***социальная природа преступления***. Но таким теориям противоречит тот факт, что появление большого количества правонарушителей (имеются ввиду несовершеннолетние дети, совершающие противоправные действия) наблюдается в кризисные периоды развития общества, когда ухудшается социальная обстановка. Нельзя, конечно, отрицать наличие врождённых патологий, но это не может носить такой массовый характер, как беспризорничество в 20-е или 90-е годы прошлого столетия.

А. С. Макаренко пришёл к заключению, что нет детей-правонарушителей, а есть люди, попавшие в тяжёлое положение. И всякий нормальный ребёнок, оказавшийся на улице без помощи, без друзей, без опыта, с истрепанными нервами – каждый нормальный ребёнок будет себя вести также, как они. Беспризорники имеют право на счастливую жизнь, они «… не менее богатые, чем я, … не менее, чем я, талантливые, способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами» [1, 323].

Такая гуманистическая позиция А. С. Макаренко противоречила распространенной в начале 20-х годов теории «моральной дефективности», разрабатываемой рядом учёных (А. Б. Залкинд, П. Г. Бельский и др.). Еще в самом начале своей работы в Полтавской колонии А. С. Макаренко утверждал, что трудность ребенка должна рассматриваться без всякого отношения к биологическим дефектам. Он проанализировал работы современных ему специалистов по «трудным» детям и сделал вывод: «Типология трудного детства неудовлетворительна. Последние предложения Залкинда и Бельского при частом их остроумии малопригодны для практической работы» [1, 53].

А. С. Макаренко отмечал, что в его колониях собирается очень «запущенный» детский элемент. Но было бы «…большой ошибкой думать, что эта запущенность синонимична нравственной или умственной дефективности» [1, 18] – писал он несмотря на то, что Полтавская колония называлась в официальных документах колонией для «дефективных». Запущенные беспризорники отличались низким уровнем знаний и воспитания или социальной культуры. У них господствовали убеждения, что «работа дураков любит», «на наш век дураков хватит». Главная их особенность – это отсутствие здорового социального опыта и

наличие «дефективного» социально-нравственного опыта. Именно, «этот опыт… объясняет социально нездоровую мотивацию поступка…», – утверждал А. С. Макаренко. Он отрицал само понятие дефективности в среде личности, а заявлял о существовании «дефективного отношения между личностью и обществом» [1, 53].

Какие же педагогические пути и средства использовал А. С. Макаренко в организации воспитательной работы с беспризорниками? Что общего в воспитании трудных детей и обычных? В чем специфика работы по перевоспитанию беспризорников и правонарушителей?

Обращаясь к организации воспитательной работы с беспризорниками, следует заметить, что довольно распространенным является утверждение, что главное внимание надо уделять индивидуальной работе с детьми: «Главным в моей практике было не наказание, а беседы индивидуального характера» [1, 161]. Он здесь имел в виду, что не надо злоупотреблять наказаниями: там, где есть необходимость, должно быть наказание, но часто можно добиться лучшего результата именно индивидуальной беседой. Но ***стратегия воспитания***, по его мнению, должна заключаться в ***организации образа жизни коллектива***, в ***создании нравственно здоровой среды***.

Индивидуальная работа даже опытного педагога с подростком не является единственным средством и идеалом воспитания не только потому, что люди не любят чувствовать себя объектом воспитания, но потому, что главная задача в работе с дезадаптированными детьми: восстановление гармоничных отношений личности с обществом – может быть решена только через новый ***здоровый опыт взаимодействия личности с обществом***. А. Макаренко прямо писал: «… ни один воспитатель не имеет право действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность» [1, 172]. Воспитатель должен действовать как член общего коллектива, который является средой, где приобретается опыт установления гармоничной связи личности и общества.

После 1917 года в молодом советском государстве проблему беспризорников также пытались решить на путях индивидуального воздействия на те или иные качества подростка или ребёнка (на развитие воли, воспитания характера и т. д.). Лечебная педагогика делала беспризорников объектом медицинских манипуляций. В 1918 году появилась «Декларация прав ребёнка», определившая во многом характер воспитательной работы в 20-е годы. В ней абсолютизировалось индивидуальное воспитание:

- ни один ребёнок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного

учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях является свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидульностью [2, 33]. На основе провозглашения абсолютной свободы ребёнка решался вопрос о роли принуждения в воспитании;

- ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера [там же].

А. С. Макаренко с самого начала в колонии шёл по пути включения беспризорников в активную общественную жизнь через «колонистскую прогрессивную общину» (до 1924 года в работах А. Макаренко нет слова «коллектив», им употребляется понятие «колонистская община», что однозначно говорит о народных корнях его педагогики). Прежде всего воспитание, по его мнению, не должно быть воспитанием «потребителя». Воспитанию не должна быть свойственна атмосфера унижающей детей опеки, инфантилизма. Отрицательное отношение воспитанников А. Макаренко к «сюсюкающему» воспитателю отразилось в воспоминаниях колонистов-горьковцев и коммунаров-дзержинцев. Педагог-новатор был убежден, что воспитание должно осуществляться «в атмосфере серьёзного советского производства. Можно сказать: а как же наша школа? Неужели и для неё необходимо производство? Я давно говорю: да, совершенно необходимо» [1, 209].

Разумно организованное воспитание, причём не только беспризорников, но и обычных детей, по мнению А. С. Макаренко, требует прежде всего организации настоящей ***взрослой жизни*** через заинтересованность ребят получением современной квалификации. Причём труд не должен быть примитивным: делать вручную табуретки, заниматься картонажным делом и т. д. Труд должен давать воспитанникам перспективу роста, устройства в жизни, возможность развития и удовлетворения различных вкусов, склонностей, применения своих растущих сил, упражнения своих гражданских качеств. В. А. Сухомлинский, работая в сельской школе, тем не менее также пришёл к тому, что нельзя подростков нельзя кормить только «молочными» идеями типа: аккуратно выполняй домашнее задание, не опаздывай на уроки и т. п. Это важные обязанности школьника, но ими не вдохновишь, в этих обязанностях слишком узкое поле для подростков, особенно для наиболее энергичных и активных, которых много среди беспризорных и «трудных» детей. В жизни подростков должны

быть настоящие, «взрослые» дела. «Взрослая» идея – это прежде всего труд, создание материальных и духовных ценностей для себя и других людей.

Следующее условие воспитания – это ***организация духовно богатой интеллектуальной жизни детей и подростков***. Это, разумеется, учёба, предметные кружки, но не только. В коммуне им. Дзержинского была целая серия различных игр на смекалку, сообразительность, которые продолжались длительное время. На стенных газетах всегда помещались ребусы, шарады, загадки, которые с большим желанием и энергией решались многими коммунарами. В коммуне было много возможностей для выбора ими занятия, соответствующего потребностям и индивидуальным возможностям каждого. Это могли быть физкультурно-оздоровительная работа, клубная работа, различные формы отдыха (игры, театр, встречи, кино, праздники). В развитии коллектива коммуны и в общем развитии коммунаров большую роль играли летние путешествия – походы, которые расширяли кругозор, обогащали впечатлениями и знаниями географии, истории, культурной жизни страны.

Будучи опытным педагогом А. С. Макаренко понимал, что интерес к квалификации и к интеллектуальным занятиям далеко не всегда определяет нравственный рост человека. «Есть много слабых характеров, для которых необходимы более простые формулировки: дисциплина и в особенности материальная заинтересованность» [1, 208]. Поэтому наряду с бесплатным трудом по самообслуживанию, например, обязательно необходима зарплата детям за их труд. Сегодня это кажется естественным, но в своё время А. Макаренко за это критиковали. И в этом вопросе он опередил своё время.

Выводы. Таким образом, А. С. Макаренко, работая с «запущенным» контингентом в качестве главных средств воспитания определил ***коллективный производительный труд плюс хорошее образование, а самое главное – «интересная и богатая» перспективами и содержанием жизнь коллектива*** [1, 205]. Причём, по его убеждению, организация воспитания обычных детей, в том числе и в школах, должна осуществляться по таким же путям как и воспитание беспризорников и «правонарушителей». Собственно, актуальность и эффективность идей А. Макаренко уже доказаны во многих школах и других образовательных учреждениях не только в нашей стране, но и за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1983–1986.

2. Образование в поисках человеческих смыслов / [под ред. Е. В. Бондаревской]. – Ростов-на-Дону, 1995.

РЕЗЮМЕ

Л. І. Гриценко. Із досвіду роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками.

У статті розглядаються погляди і досвід А. С. Макаренка на причини девіантної поведінки підлітків та організацію педагогічної роботи з ними. Головна ідея видатного педагога полягає в тому, що з правопорушниками треба працювати так само, як зі звичайними дітьми, створюючи здорове соціально-педагогічне середовище, а саме: виховний колектив. Вирішальне значення при цьому мають формування у вихованців нової моральної мотивації та налагодження конструктивних позитивних відносин вихованців із навколишнім середовищем.

Ключові слова: *соціальне середовище, девіантна поведінка, правопорушники, мотивація, стосунки, колектив.*

SUMMARY

L. Grytsenko. Makarenko's experience with juvenile delinquents.

The article examines the Makarenko's views and experiences on the causes of deviant behavior among adolescents and organization of educational work with them. The main idea of an outstanding teacher is that delinquents should work the same way as with ordinary children, creating a healthy social and educational environment, namely the educational team. The forming of new moral motivation and establishing the constructive positive relationships with pupils and environment plays an important role in up-bringing.

Key words: *social environment, deviant behavior, delinquents, motivation, relationships, team.*

УДК 929-051:376.58.035(045) А. С. Макаренко

Ж. В. Лук'янчук
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА ЯК ОСНОВА ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано основні педагогічні ідеї А. С. Макаренка щодо мети виховання, організації діяльності дитячого колективу, ролі дисципліни як результату перевиховання важковиховуваних дітей. Розглянуто такі основні методи виховного впливу через учнівський колектив, як покарання та заохочення. А також проаналізовано основні парадигми методики паралельної педагогічної дії. Зроблено висновки щодо доцільності використання виховної системи великого педагога в процесі створення середовища, оптимальних умов превентивного впливу на важковиховуваних дітей.

Ключові слова: *превентивне виховання, перевиховання, реабілітація, важка дитина, колектив, дисципліна, покарання, методика паралельної педагогічної дії.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні проблеми в суспільстві спричиняють складне матеріальне становище населення України, що негативно позначається на вихованні дітей, зумовлюючи зростання кількості правопорушень, жорстокості та агресивності, аморальності, злочинності, алкоголізму, наркоманії серед учнівської молоді. Саме тому особливої актуальності набувають проблеми превентивного виховання. У розв'язанні проблем, пов'язаних з попередженням негативних проявів поведінки школярів, ми вважаємо необхідним звернутися до педагогічної спадщини А. С. Макаренка, котра увійшла в світову історію педагогічної думки наріжним каменем теорії виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема превентивного виховання є предметом дослідження Л. П. Волинець, С. Г. Немченко, В. М. Оржеховської, В. М. Приходька та інших українських педагогів. Згадані науковці у працях посилаються на педагогічну спадщину А. С. Макаренка.

Мета статті – проаналізувати основні педагогічні ідеї А. С. Макаренка щодо превентивного виховання важковиховуваних дітей.

Виклад основного матеріалу. Багато корисного для вирішення проблеми важковиховуваності зробив А. С. Макаренко. Великий педагог говорив так: «Важка дитина – це просто неправильно вихована дитина» [1, 59]. Причинами появи таких дітей А. С. Макаренко вважав недоліки сімейного виховання та ненормально сформовані стосунки між дітьми й дорослими в сім'ї та школі. Реабілітація, перевиховання, на думку педагога, не завжди може допомогти. «Дуже часто бувають такі випадки, коли сім'я вже ніяк не може впоратися з труднощами перевиховання…, і колонія нічого вдіяти не може, і виходить в життя людина не зовсім правильна» [4, 236]. Навіть саму суть успішної реабілітації А. С. Макаренко критикує: «Ніхто не хоче підрахувати, скільки усе-таки втратили. Якби цю людину із самого початку правильно виховували, вона більше взяла би від життя, вона вийшла би в життя ще сильнішою, більш підготовленою, а виходить, і більш щасливою» [4, 237]. З цих слів ми можемо зробити висновок, що педагог-новатор свого часу говорив про превіацію негативних проявів поведінки дітей, стверджуючи, що «виховати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховувати…» [4, 235].

Превентивне виховання – комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей та молоді.

Система превентивного виховання забезпечується заходами, спрямованими на попередження, подолання відхилень у поведінці школярів, їх асоціальної, неморальної поведінки, а саме: правопорушень (агресії, крадіжок, брехні, що призводять до криміналу); екологічної грубості і егоцентризму; поганих звичок (алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління, токсикоманії); статевих порушень та їх наслідків (статевої розбещеності, венеричних хвороб та СНІДу, статевого насильства); важких психологічних та психічних станів з наслідками (депресії, імпульсивності, агресивності, загострення психопатичних тенденцій) [5, 273].

Мета виховання, на думку Антона Семеновича Макаренка, 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 вчений звертав на питання мети виховання в сім'ї. «Наші діти – це майбутні батьки і матері, вони також будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це – наші сльози, це – наша провина перед іншими людьми, перед усією країною» [1, 245].

Оскільки складниками мети превентивного виховання є, насамперед, та сукупність якостей особистості, необхідність яких визначається потребами суспільства, до таких якостей А. С. Макаренко зараховував почуття приналежності до колективу, в якому певний індивід перебуває (навчається, працює), поваги до встановлених у цьому колективі норм життєдіяльності, поведінки; відчуття рівності між членами колективу, ввічливість і взаємодовіру між його членами; здатність дотримуватись правил і норм колективістського життя; прагнення бути корисним членом колективу; прагнення бути господарником, тобто вміти організувати свою роботу, роботу інших членів колективу, а також керувати цією роботою, вміти оцінювати її результати, бути охайним, життєрадісним і постійно дбати про свій фізичний, фізіологічний і нервовий стан, дбати про оволодіння достатньою сумою знань і навичок з мови, графіки, математики, природознавства й історії. При цьому видатний педагог наголошував, що рівень вихованості в кожному із вище перерахованих станів може бути як завгодно високим залежно від індивідуальних талантів і нахилів вихованця [3, 137–138].

Ефективно виховувати і перевиховувати важких дітей, на його думку, можна лише в колективі. Фундаментом макаренківської теорії виховувального колективу є вчення про розвиток особистості. Колектив – не випадкове зібрання людей, а об'єднане спільною суспільно-цінною метою, спільною діяльністю із досягнення цієї мети, де наявні органи самоуправління і координації та існують відносини відповідальної залежності. Теорія учнівського колективу характеризується сукупністю суворо визначених і взаємообумовлених основних положень. Ці положення, з одного боку, відбивають суттєві особливості дитячого

колективу як складника суспільства, а з іншого, – поєднують принципи організації та діяльності дитячого колективу. Призначення колективу, за Макаренком, – це створення умов для всебічного розвитку кожної індивідуальності, для виховання справжніх колективістів.

Вихідною передумовою для організації колективу А. С. Макаренко вважав наявність соціально корисної діяльності. Умова успішної діяльності – правильна її організація, продумана структура, дієздатні органи колективу. Продумана структура і дієздатність органів сприяють формуванню системи визначення внутрішньоколективних відносин – взаєморозуміння, взаємної вимогливості, взаємодопомоги, відповідальності, солідарності, змагання, товариськості та дружби.

А. С. Макаренко приділяв значну увагу розвитку у вихованців громадянських якостей, що простежується навіть у його роздумах про особливості роботи в колективі. Зокрема, педагог відзначав: «У перший рік я, як педагог-початківець, зробив звичайну помилку. Я звертав увагу на особу, що випадала з колективу. У мене був неправильний погляд, спрямований у найнебезпечніші місця, і я за ці небезпечні місця брався. Природно, що моєю особливою увагою користувався той, хто крав, той, хто хуліганив, хто йде проти колективу, хто хоче втекти, тобто те, що випадало з колективу.

Протягом останніх років я змінив такий тон. Я побачив, що найнебезпечнішим елементом у моїй роботі є не той, що привертає до себе мою особливу увагу, а той, хто від мене ховається.

Чому мені спала думка про це? Тому що вже зробив 15 випусків, і я стежив за цими випущеними і бачив, що багато хто з тих, яких я вважав найнебезпечнішими та поганими, в житті поводяться активно, по-радянському, іноді роблять і помилки, але загалом вони задовольняли мене цілком як продукт виховання. А ті, хто ховались від мене й були непомітні в колективі, у житті іноді поводяться зовсім як міщани: рано одружуються, заводять “сімейку”, влаштовуються з допомогою всіляких способів на роботу, з комсомолу виходять, втрачають усякий громадський обов’язок, перетворюються на сіреньких істот...» [3, 157–158].

Найбільш важкими, нечуваними проступками Антон Семенович вважав хуліганство, погану роботу в школі, злодійство, пияцтво, насильство над слабшими. У згуртованому колективі жоден з вихованців, яким би він не був малим, слабким, новим, не може бути беззахисним, відокремленим. У такому колективі діє міцний закон: ніхто не тільки не має права, а й не має можливості безкарно знущатися або робити насильство над найслабкішими членами колективу.

А. С. Макаренко стверджував, що «за правило треба взяти таке: жоден вчинок вихованців не повинен бути непомічений. У навчально-виховній частині треба постійно реєструвати всі порушення дисципліни» [3, 45]. Педагог розглядав дисципліну в колективі «не тільки як засіб виховання. Дисципліна є результатом виховного процесу, результатом, насамперед, зусиль самого колективу вихованців, проявленим у всіх сферах життя: виробничої, побутової, шкільної, культурної» [4, 178]. Дисципліна повинна бути свідомою, вона є явищем моральним і політичним. У поняття свідомої дисципліни учений вкладав не таку дисципліну, яка випливає із свідомості на основі проповіді, роз'яснення і вимоги її дотримання, а таку, яка супроводжується свідомістю, тобто цілковитим розумінням того, що таке дисципліна і для чого вона потрібна. Розглядаючи загальні способи досягнення свідомої дисципліни, А. С. Макаренко вказував, що її треба вимагати від колективу. Мету дисципліни треба ставити прямо, ясно і чітко, вона повинна бути предметом повсякденної уваги. Основою дисципліни він вважав вимогу. Без вимоги до особистості не можуть бути створені ні дисципліна, ні колектив. Вимога повинна створюватися без будь-якої теорії, у формі, що не допускає заперечень.

У тісній єдності з вимогою А. С. Макаренко розглядав проблему покарання і заохочення. Стосовно покарань він був переконаний, що там, де треба карати, там педагог не має права не покарати. Покарання – це не лише право, а й обов'язок педагога. Але покарання повинно бути справедливим, не завдавати дитині страждання, ні фізичного, ні морального. Найсуворішим покаранням було виключення з колективу. Педагог пропонував інші цікаві прийоми впливу на дитину: атака в лоб, запрошення загону на чаювання, відкладена бесіда, «метод вибуху», ігнорування вчорашнього дня, обхідний маневр, бойкот. А. С. Макаренко негативно ставився до фізичних покарань. У трудовому вихованні наставник розрізняв два взаємопов'язані складники: один – формування вмінь і навичок, інший – виховання любові і поваги до праці.

У своїх закладах А. С. Макаренко запровадив методику паралельної педагогічної дії. Сутність цієї методики полягає не в прямому впливові вихователя на особистість вихованця, а через первинний колектив, до якого цей вихованець входить. «Початковою точкою покарання є цілий колектив… Інтереси колективу…є інтересами загальними. Хто порушує ці інтереси, хто йде проти колективу, той відповідає перед колективом. Покарання є формою впливу колективу…» [3, 68]. Ця методика дозволяє зняти опір дитини виховним впливам, оскільки позиція педагога є прихованою.

А. С. Макаренко зазначав, що колектив, як і кожний його член, завжди повинен мати перспективу, ознаку життєздатності – безперервне просування вперед. Важливою умовою розвитку дитячого колективу він називав «закон руху вперед». Цей закон означає те, що виховну роботу треба будувати так, щоб неперервно росла потреба творити щось нове. У цьому зв'язку педагог розробив систему перспективних ліній, яка ставила перед вихованцями далекі і близькі цілі, дозволяла жити колективу напруженим, цілеспрямованим життям. Колектив виховує своїх членів лише тоді, коли він у навчанні, у праці реально просувається до поставленої мети, коли все його життя пронизане почуттям завтрашньої радості, що буде загострювати думки, відкривати "таємницю" насолоди працею і творчістю, боротьбою та подоланням труднощів, загартовувати волю і характер. Вона здатна зробити ледачого працелюбним, боязкого – сміливим, того, що сумнівається, – впевненим, безтурботного – відповідальним.

Ця система виглядала так: близька перспектива – віра в завтрашню радість, середня перспектива – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє вихованця чи майбутнє закладу.

Висновки. А. С. Макаренко щодо створення превентивно-орієнтованої системи виховання заклав і розвинув основні принципи, методи й зміст роботи з важковиховуваними підлітками, де найважливішим фактором виховної і корекційно-реабілітаційної роботи виступає створене і організоване педагогом виховне середовище, основою якого стали такі положення:

- спільна діяльність, спільні цілі, що є фундаментом колективу;
- зв'язок з іншими дитячими й дорослими колективами;
- спадкоємність і такі важливі форми її виявлення, як ритуали, традиції, ігрові елементи; естетика дисципліни і дитяче самоврядування;
- почуття захищеності й радісний мажорний тон;
- наявність перспектив розвитку, близької, середньої та дальньої, які стимулюють активність колективу і його членів;
- вихователь є центром і основним двигуном усієї системи колективних відносин.

Ми вважаємо, що виховна система великого педагога може слугувати взірцем у процесі створення середовища превентивного впливу на важковиховуваних дітей, що сприятиме:

- формуванню позитивних соціальних утворень;
- удосконаленню способу життя школяра;
- обранню ним правильної соціальної орієнтації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 327 с.

2. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 7–93.

3. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання процесу / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 97–205.

4. Макаренко А. С. Сборник сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 557с.

5. Оржеховська В. М. Концепція превентивного виховання дітей і молоді / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко // Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки : роздуми над проблемою : збірник. – К., 2002. – С. 273–278.

РЕЗЮМЕ

Ж. В. Лукьянчук. Педагогическое наследие А. С. Макаренко как основа превентивного воспитания трудновоспитуемых детей.

В статье проанализированы основные педагогические идеи А. С. Макаренко о цели воспитания, организации деятельности детского коллектива, роли дисциплины как результата перевоспитания трудновоспитуемых детей. Рассмотрены такие основные методы воспитательного воздействия через ученический коллектив, как наказание и поощрение. А также проанализированы основные парадигмы методики параллельного педагогического воздействия. Сделаны выводы о целесообразности использования воспитательной системы великого педагога в процессе создания среды, оптимальных условий, превентивного воздействия на трудновоспитуемых детей.

Ключевые слова: *превентивное воспитание, перевоспитание, реабилитация, трудный ребенок, коллектив, дисциплина, наказание, методика параллельного педагогического воздействия.*

SUMMARY

Z. Lukyanchuk. Educational heritage of A. S. Makarenko as basis of preventive education of difficult children.

This article analyzes the pedagogical ideas of A. S. Makarenko about the purpose of education, organizing children's band, the role of discipline as a result of the intractable children. The main methods of educational influence through student team such as punishment and reward. The basic paradigms of parallel methods of teaching were analyzed. The conclusions about the appropriateness of the use of the educational system of the great teacher in the process of creating an environment, optimal conditions for a preventive effect on difficult children.

Key words: *preventive education, reform, rehabilitation, difficult child, team, discipline, punishment, methods of teaching parallel action.*

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ІНКУЛЬТУРАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА

УДК 37.091.4.59-057.87

М. В. Гриньова, І. А. Шульга
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ВПЛИВ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДІ В СТУДЕНТСЬКОМУ САМОВРЯДУВАННІ

У статті розкривається вплив ідей А. С. Макаренка на виховання активної життєвої позиції молоді в студентському самоврядуванні. Активна життєва позиція молоді розглядається як багатоаспектна функціонально-динамічна якість, що інтегрує й регулює структуру особистості та забезпечує певний рівень її включеності до життєдіяльності як суб'єкта свого життєвого шляху і способу життя. З'ясовано завдання студентського самоврядування. Зазначено, що зміст роботи органів студентського самоврядування є сферою вибору різноманіття напрямів, видів та форм зайнятості студентів за інтересами та схильностями, що забезпечує їх саморозвиток, творчість, пізнання, стимулює виховання активної життєвої позиції.

Ключові слова: *виховання, активна життєва позиція молоді, студентське самоврядування,виховання активної життєвої позиції.*

Постановка проблеми. Інтенсивність, складність, універсальність розвитку суспільно важливих особистісних структур вихованців були педагогічного прерогативою керованих А. С. Макаренком закладів. Авторитетне демократичне самоврядування виступало унікальним за зручністю інструментом виховання, оскільки поєднувало в собі досвід, вікові особливості вихованців із широкими педагогічними можливостями. Система самоврядування виконувала низку педагогічних завдань, до яких можна віднести: зміну світогляду, поведінки, мотивації, формування громадських новоутворень, трансформацію емоційно-вольової сфери особистості, виховання активної життєвої позиції. Завданнями сучасної системи української вищої освіти та виховної роботи у вузах актуалізовано багато з ідей А. С. Макаренка, і, в передусім, ідею про активно функціонуюче дієве самоврядування студентів з метою виховання активної життєвої позиції молоді. *Життєва позиція* може бути визначена як стійка, внутрішньо усвідомлювана система поглядів людини на життя, на свою діяльність, а також система ставлення її до суспільства, до інших людей, до самої себе, що зумовлено домінуючими соціальними цінностями.

Становлення, формування й розвиток життєвої позиції, як і особистості в цілому, – складний і тривалий процес, успішність здійснення якого залежить від певних соціальних чинників і умов, безпосередньо або опосередковано

впливаючих на нього. За свідченнями існуючих досліджень, особистість, усвідомлюючи економічні, політичні, правові, моральні вимоги суспільства як об'єктивну соціальну необхідність, сама формує свою життєву позицію. Вільний вибір своєї життєвої позиції зумовлюється не тільки складеними умовами буття, соціальними інтересами особистості, втіленими в її ідеали, переконання, почуття обов'язку, відповідальності. Свобода вибору позиції саме й полягає в перетворенні зовнішніх нормативних вимог у внутрішні потреби й погляди особистості, суспільні цінності – у власні ціннісні орієнтації, керуючись якими вона сама визначає лінію свого стилю життя. Разом із тим, воно не зменшує первинної та визначальної ролі впливу об'єктивних чинників, насамперед, соціального середовища, процесів соціалізації й виховання на формування як активної життєвої позиції, так і особистості в цілому. У студентські роки активна життєва позиція формується в студентському самоврядуванні.

Студентське самоврядування – це спосіб організації життя студентського колективу, який реалізується в залученні всіх його членів до планування, організації, контролю й підбиття підсумків навчальної та суспільно корисної праці. Основна мета самоврядування – виховувати в молоді активну життєву позицію, готувати до дійової участі в демократичному управлінні суспільством [3].

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженні В. Соколова проблема активної життєвої позиції розглядається в єдності з комплексним вивченням особливостей розвитку моральної цілісності особистості. У зв'язку з цим життєва позиція в узагальненій формі визначається автором як певним чином організована єдність духовного й практичного. У духовному вона детермінована всією системою переконань особистості, провідними рисами її характеру й силою волі, психологічними особливостями. Основою життєвої позиції особистості виступають її ціннісні орієнтації. Аксіологічний аспект життєвої позиції визначає вибір особистістю цілей, дій, готовність, інтенсивність спрямованість до них, зумовлює найбільш прийнятні способи досягнення цих цілей, оцінює результати дій. Активна життєва позиція, зазначає автор, є ядром цілісності особистості та її найбільш вірогідним критерієм. Як уважає В. Соколов, у теоретичному плані й особливо в конкретно-соціологічному аналізі життєвої позиції людей необхідно враховувати ту обставину, що вона може проявлятися в усіх сферах життєдіяльності: трудовій, політичній, соціальній, побутовій, у сфері культури, пізнання тощо. Активна життєва позиція виступає у вигляді будь-якої окремої, поодинокої позиції:

професійної, власне громадянської, наукової, естетичної тощо. Ці окремі позиції, з одного боку, визначаються тими ж критеріями, що і загальна позиція особистості (насамперед інтегративністю духовного й практичного), з іншого боку, відрізняються характерними особливостями, зумовленими конкретним «полем» їх прояву. Проте в усіх випадках поодинока позиція є вираженням загальної, яка і визначається поняттям «активна життєва позиція».

Сучасні вчені (В. Андрущенко, В. Волович, Г. Головченко, М. Горлач, М. Дяченко, В. Кремень, І. Прокопенко), визначаючи активну життєву позицію молоді як багатоаспектну функціонально-динамічну якість, що інтегрує й регулює структуру особистості та забезпечує певний рівень її включеності до життєдіяльності як суб'єкта свого життєвого шляху й способу життя, зосереджують увагу на тому, що ця якість найбільш повно виявляється й оцінюється у зв'язках людини із суспільством. З огляду на це суспільно значуща активність у найбільшій мірі характеризує соціальну сутність особистості, виражає спрямованість та інтенсивність її відносин із суспільством. Як уважають автори, зміст, спрямованість та інтенсивність активності особистості зумовлені, насамперед, особливостями певного етапу розвитку суспільства. На їх думку, розвиток соціальної активності відбувається за такими основними напрямами: залучення максимальної кількості людей до активної участі в розбудові нового суспільства, підвищення ступеня активності кожного громадянина; поширення сфери прояву суспільно значущої активності (не тільки у сфері економіки, політики, виробництва, а й у сфері науки, освіти, культури, побуту тощо); підвищення якості самої активності (зростання прояву суспільно значущої ініціативи, творче ставлення до справи тощо).

У психологічній і соціально-психологічній літературі (Б. Ананьєв, Г. Андреєва, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Войтко, О. Леонтьєв, В. Мухіна, В. Небиліцин, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейн, Л. Столяренко, Д. Узнадзе, В. Ядов) життєва позиція особистості розглядається, в одних випадках, як складне, інтегральне, цілісне утворення, в інших – у вигляді окремих аспектів означеної проблеми, пов'язаних зі ставленням людини до оточуючого середовища, соціальною спрямованістю її діяльності й поведінки тощо. Так, Б. Ананьєв уважає, що життєва позиція особистості як суб'єкта суспільної діяльності й поведінки є складною системою, що включає: ставлення людини до суспільства в цілому та спільностей, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе; установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності; цілей і цінностей, на які спрямована ця

діяльність. Означене поняття відтворює прояви діяльнісної сутності людини, наділеної свідомістю й здатністю приймати рішення, обирати певну лінію поведінки, так або інакше оцінювати, а отже, так або інакше ставитися до зовнішнього світу. Як підкреслює автор, усе це – характеристики особистості, які визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку. Сукупність цих властивостей особистості, що постійно реалізується в суспільній поведінці, закріплюється в образі її життя [2].

Українські педагоги О. Астряб, Л. Білецький, О. Дорошкевич, С. Русова, С. Сірополко, І. Стешенко, П. Холодний, Я. Чепіга та низка інших виступали за виховання активної позиції молоді, за найширше самоврядування в навчальних закладах.

Мета статті – розкрити роль студентського самоврядування у вихованні активної життєвої позиції молоді на основі ідей А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Студентське самоврядування має на меті через широко розвинену систему своїх органів залучити студентів до різноманітної, глибоко змістовної діяльності колективу, суспільства. Важливий принцип студентського самоврядування «Самі вирішили – самі зробили – самі відповідаємо».

Завдання студентського самоврядування полягає в тому, щоб допомогти студентам та аспірантам у їхній науковій, професійній і громадській роботі, налагодити побут і дозвілля студентів у студмістечках, посприяти в організації відпочинку, підготовці соціально активної особистості до майбутньої професійної діяльності тощо. А найважливіше завдання студентського самоврядування полягає в захисті інтересів студентів і аспірантів та їх узгодженні з інтересами адміністрації вищих навчальних закладів і держави. Активність особистості студента проявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні, навчанні, активній життєвій позиції, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів. Як діяльності, так і активності властива наявність мети, але діяльність при цьому характеризується як свідоме перетворення навколишнього середовища [3].

Серед основних причин прояву активної життєвої позиції студентів виділимо три типи мотивів залучення до суспільно значимої діяльності: безпосередньо суспільні (до цих мотивів належать прагнення зробити життя близьких людей, а, можливо, і всієї референтної групи, більш цікавою, різноманітною та змістовною; вони відображають єдність суспільних та особистісних потреб); опосередковано-суспільні (вони сприяють задоволенню потреби в соціальному визнанні й самоствердженні, прагненні

до завоювання поваги та авторитету); егоїстичні (тут на перший план виходять виключно особисті інтереси та стремління).

Важливою якісною ознакою життєвої позиції особистості є те, що вона неодмінно поступово збагачується в процесі опанування дійсності й активної участі в суспільній діяльності. Разом із тим принципові її характеристики – ціннісні орієнтації, переконання, цільові установки, потреби у творчій діяльності, спрямованість соціальної поведінки зберігають свою стабільність.

У вищих навчальних закладах м. Полтава досліджено відповіді 93 викладачів (кураторів академічних груп) про значення студентського самоврядування для розвитку особистості майбутнього фахівця. 85% респондентів розглядають його лише як форму організації колективної дозвіллєвої діяльності студентів. 60% опитаних викладачів уважають студентське самоврядування фактором формування гуманістичних відношень у колективі; 73% – засобом формування колективу та розвитку студентської активності. З відповідей викладачів видно, що вони високо оцінюють виховні можливості студентського самоврядування в становленні особистості студента. Але в той же час більшість викладачів провідною формою самоуправління все-таки вважають організацію дозвілля в позанавчальній діяльності.

Вивчаючи стан студентського самоврядування, ми побачили, що всі навчальні заклади успішно пройшли етап моделювання структури системи студентського самоврядування свого вишу. У більшості вже функціонують органи студентського самоврядування. У деяких навчальних закладах і окремих їх підрозділах (факультетах) діє адміністративна модель студентського самоврядування.

Дослідивши досвід навчальних закладів, ми зробили такі висновки: студентське самоврядування в поєднанні з іншими формами та методами виховання може сприяти формуванню активної життєвої позиції, ініціативи й самодіяльності студентів, участь у соціально направленій діяльності (робота зі студентами молодших курсів по їх адаптації, вивчення потреб студентства, розробка перспективи розвитку власного студентського співтовариства) допомагає студентам набути навичок самостійного входження в соціум, навчитися будувати гуманістичні стосунки з іншими людьми. Студенти розуміють значиму діяльність як діяльність корисну, але не пов’язують участь у ній із реалізацією власних потреб і проявом здібностей, хоча беруть у ній активну й безпосередню участь.

Ми з’ясували, що життєва активність студентів проявляється там, де вони об’єднані спільною корисною справою, відчувають себе затребуваними, значимими. Якщо ж активність проявляється для когось на

основі потреб сім'ї, суспільства за принципом «ти повинен узяти участь», то говорити про прояви соціальної активності не доводиться.

У полтавських вишах студентам надана можливість участі в організації та діяльності клубів, творчих об'єднань, гуртків, секцій, асоціаціях, і, звісно, створені необхідні умови для забезпечення соціальної направленості колективної діяльності на благо себе та інших. Через різні види спільної діяльності (студенти, викладачі, адміністрація (співробітники)) у студентів виробляються навички соціальної взаємодії, закріпляються вміння, з одного боку, брати на себе відповідальність та певні зобов'язання та виконувати їх, з іншого боку, – підкорятися колективній дисципліні, але при цьому відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з груповими та суспільними, результатом стає розвиток соціальної активності особистості.

Загальновизнаним уважається той факт, що лише активне, свідоме включення в діяльність може позитивно сказатися на її результаті, якщо основою виступає реально існуюча й усвідомлена студентами соціальна значимість конкретної справи, через яке відбувається задоволення різноманітних потреб особистості, усвідомлення важливості своєї діяльності соціумом.

Ми виявили, що студенти соромляться говорити однолітками та рідним про участь у соціально значимих справах (30 чоловік). Свою роль у роботі органів студентського самоврядування учасники експериментальної групи оцінили як «виконавець» (25 чол.), а також визначили себе в якості спостерігача (30 чол.), що свідчить про те, що учасники контрольної групи надавали перевагу в ході роботи в органах студентського самоврядування займати спостережну позицію.

Для оцінки ролі студентського самоврядування у вихованні соціально-активної особистості студентів було запропоновано анкету його організаторам і учасникам. Аналіз показав, що 47% студентів, беручи участь у системі студентського самоврядування, вважають що набутий досвід стане в нагоді в подальшому. Позитивний вплив студентського самоврядування на все життя відзначив кожен другий учасник експериментальної групи.

Спільна діяльність сприяла появі «відчуття того, що і моя думка може впливати на життя університету» (Галина З.), що «з'являється віра у свої власні сили й покращується взаєморозуміння з товаришами» (Наталія С.). З метою виявлення рівня активної життєвої позиції ми провели тестування. Студентів попросили письмово завершити речення на власний розсуд незавершене «Те, що мені подобається в собі, – це ..», оцінити систему студентського самоврядування та визначити його можливу роль у здійсненні життєвих планів студентів.

Участь студентів у органах студентського самоврядування позитивно впливала на процес розвитку особистості, підвищувала її самооцінку, сприяла розвитку активної життєвої позиції. Крім того, ми помітили, що в ході соціально орієнтованої діяльності змінюється рівень загальної та університетської тривожності. Виховання активної особистості майбутнього вчителя проходить більш успішно в тому випадку, якщо студенти безпосередньо є членами органів студентського самоврядування.

Інтеграція студентів і викладачів у діяльності студентського самоврядування є важливим стимулом готовності студентів до виховання активної життєвої позиції. Вона здійснювалася в колективних формах спільної роботи соціальної направленості, що дозволило створити виховне середовище, яка сприяє вихованню особистості студента.

Аналізуючи роботу органів студентського самоврядування, ми об'єднали всі вищі в групи:

– навчальні заклади, де самоврядування здійснюється на основі адміністративного принципу, прийняття управлінського рішення здійснюється студентами за участю педагогів, їм підказують готові рішення (50% закладів). Такі дії позбавляють студентів можливості шукати та знаходити свій варіант рішення, проявляти активність у процесі його реалізації.

– навчальні заклади, в яких самоврядування діє на репродуктивному рівні або тільки на рівні окремих підрозділів (факультетів), а також як форма виконання разових, не пов'язаних між собою доручень або колективних творчих дій (33%), що негативно впливає на розвиток життєвої позиції студентів, їх ініціативу.

– навчальні заклади, де студентське самоврядування правомірно розглядає будь-яке питання життєдіяльності вишу, його взаємодію з місцевими органами влади. Студенти мають можливість вносити пропозиції до планування та організації заходів, беруть участь у спільному підведенні підсумків та аналізі роботи органів самоврядування (17%). В останньому випадку розвиток активної життєвої позиції має більш високий ступінь якості та продуктивності.

Наші спостереження підтвердили, що 35,6% студентів у тій чи іншій мірі брали участь у самоврядній діяльності; 46% студентів відзначили, що найбільший інтерес та задоволення від результату вони отримали в процесі соціально значимої діяльності: робота волонтерського загону; проведення акцій, пов'язаних із власними захопленнями та хобі (виставки та ярмарки творчих робіт студентів); участь у організації концертів і змагань.

Висновки. Активна життєва позиція молоді – багатоаспектна функціонально-динамічна якість, що інтегрує та регулює структуру особистості й забезпечує певний рівень її включеності до життєдіяльності як суб'єкта свого життєвого шляху й способу життя, зосереджують увагу на тому, що ця якість виховується в студентському самоврядуванні. Зміст роботи органів студентського самоврядування є сферою вибору різноманіття напрямів, видів та форм зайнятості студентів за інтересами та схильностями, що забезпечує їх саморозвиток, творчість, пізнання, стимулює виховання активної життєвої позиції. Забезпечення соціально орієнтованої колективної діяльності, яка враховує індивідуальні потреби та можливості кожного студента, впливає на розвиток його активної життєвої позиції.

Виховання життєвої позиції молоді – інтенсивний і суспільно-значимий процес, у якому проявляється здатність студента як суспільного суб'єкту до соціальної діяльності та розвитку соціальних професійно значимих якостей.

Вивчаючи досвід навчальних закладів, ми визначили, що активність студентів проявляється там, де вони об'єднані загальною корисною справою, відчувають себе затребуваними, значущими. Уся соціально-педагогічна творчість А. С. Макаренка – це пошук змісту й форм активно-творчої громадської дисципліни, в якій поєднуються гармонійні лінії виховання за «законом вільного руху» [1]. Середовищем розвитку такої активно-життєвої позиції молоді в сучасних умовах є студентське самоврядування. Спадщина А. С. Макаренка – це переконання і блискучий талант, які досі надійно служать вихованню, опромінюють наше творче життя. Час не гасить, а розгортає все нові й нові грані його педагогічної праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю.Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – Ч. 1. – 361 с.

2. Михайлов Н. Активная жизненная позиция / Н. Михайлов // Народное образование. – 1981. – № 6. – С. 86–88.

3. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2002. – № 7. – С. 98–100.

РЕЗЮМЕ

М. В. Гринева, И. А. Шульга. Влияние идей А. С. Макаренко на воспитание активной жизненной позиции молодежи в студенческом самоуправлении.

В статье раскрывается влияние идей А. С. Макаренко на воспитание активной жизненной позиции молодежи в студенческом самоуправлении. Активная жизненная позиция молодежи рассматривается как многоаспектное функционально-динамическое качество, интегрирует и регулирует структуру личности и обеспечивает определенный уровень ее включенности в жизнедеятельность как субъекта своего жизненного пути и образа жизни.

Определены задачи студенческого самоуправления. Указано, что содержание работы органов студенческого самоуправления является сферой выбора многообразия направлений, видов и форм занятости студентов по интересам и склонностям, что обеспечивает их саморазвитие, творчество, познание, стимулирует воспитание активной жизненной позиции.

Ключевые слова: *воспитание, активная жизненная позиция молодежи, студенческое самоуправление, воспитание активной жизненной позиции.*

SUMMARY

M. Grynova, I. Shulga. Impact of A. S. Makarenko ideas on education of youth proactive stance in student government.

The article reveals the influence of A. S. Makarenko ideas on education of young people active social life in student government. Active life position of the youth is seen as multi-functional dynamic quality that integrates and regulates the structure of the personality and provides a certain level of involvement to life as the subject of his career and lifestyle. The task of the student government is founded in the article. The author notes that the content of the student government is the sphere of selection diversity areas, types and forms of employment for students interests and inclinations, which ensures their self-development, creativity, knowledge, education encourages active social life.

Key words: *upbringing, young people active social life, student government, education of active social life.*

УДК 371.39

О. С. Комар
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ТЬЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ УЧНІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Соціальний статус індивіда визначає його професійна компетентність, мобільність і досвід, що забезпечує своєчасну адаптацію до змін, а відповідно, конкурентоспроможність на ринку праці.

У статті розглянуто поняття тьюторства і тьюторського супроводу дорослих учнів під час навчання, висвітлено особливі вимоги до забезпечення тьюторства дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору. Привернено увагу до вагомості якісної професійної освіти дорослих протягом життя, що призвело до необхідності фахівців-фасилітаторів, котрі повинні володіти не лише відповідними професійними знаннями, вміннями і навичками, здатними до впровадження у навчальний процес новітніх технологій навчання, а також, виконувати роль психолога.

Ключові слова: *тьютор, тьютор-фасилітатор, тьюторство, досвід, освіта, принципи навчання дорослих, інтерактивні технології.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства потребує підготовки педагогічних кадрів, перш за все, орієнтованих на неперервний розвиток особистості, на саморозвиток, на здатність самовдосконалення. Наприкінці минулого століття і сьогодні відчутним стали виклики цивілізації, які призвели багато країн до чергової освітньої «перебудови», переосмислення, до відповідних глибоких реформ освітнього простору. Цей процес відбувається в різних країнах, проте досвід Франції нас цікавить найбільше. Освітні реформи орієнтовані на

задоволення сучасних і перспективних потреб суспільства, на ефективне використання людських ресурсів.

Як і учні середньої школи, студенти вищих навчальних закладів і дорослі також мають необхідність у супроводі під час навчання. Супроводжувати – означає «йти разом, бути поруч або допомагати» [6]. У західноєвропейській освіті існують різні дефініції освітньої діяльності педагогів у системі підтримки учнів: тьютор, куратор, наставник, ментор, координатор, радник, фасилітатор, педагог з кар'єрного росту тощо. За різними назвами простежується найголовніше призначення цього фахівця – надання допомоги при укладанні індивідуального плану навчання, консультацій щодо їх реальних можливостей і здібностей, рекомендацій для самостійного вирішення складних проблем.

Аналіз актуальних досліджень показав, що тьютор-фасилітатор – відносно нове педагогічне поняття в освітньому просторі неперервної освіти дорослих, але загалом в освіті не нове. Тьютор – «tutor» в перекладі з англійської – педагог-наставник. Етимологія цього слова (лат. tueor – піклуватися, оберігати) пов'язана з поняттями – «захисник», «покровитель». Тьютор – це той, хто супроводжує процес освоєння нової діяльності. Тьюторство, як зазначає В. Громовий, це оксфордсько-кембриджський феномен, який утвердився ще в двох славетних університетах середньовічної Англії. Тьютор повинен був досконало вивчати свого учня, його характер, нахили, здібності й недоліки, здійснювати над ним «усіляку опіку», знати його, а також оточення, в якому він знаходиться. О. Плахотник вважає тьютора «дійсно новою фігурою в педагогічному просторі, котра відноситься до освіти всіх ступенів». В. Конєв дає таке визначення цьому поняттю: «Учитель-тьютор – це не предметник, це Педагог, або Вчитель у власному значенні цього слова і з великої літери, який працює не зі значенням-інформацією, а з культурною ситуацією, при якій в учня народжується знання-думка...». Отже, тьютор – особливого типу викладач, який грає роль консультанта, наставника, організатора самостійної діяльності учня з освоєння змісту курсу і особистісно-професійного розвитку і саморозвитку [1].

У цілому, тьюторство розглядається під різним кутом у наступних напрямах: особливості діяльності тьютора в дистанційному навчанні (В. Овсянніков, А. Теслинов, Л. Бендова, В. Кухаренко, Г. Чернявська, О. Андреєв, С. Федотова, Т. Койчева та ін.); впровадження тьюторства в школі (В. Конєв, А. Решетнікова, Є. Волошина, М. Черемних, Н. Михайлова, О. Плахотник, П. Щедровицький, С. Мануйлова, Т. Ковалева та ін.);

впровадження технології індивідуального тьюторства під час профільного навчання (Т. Афанасьєва, Н. Нємова, Т. Пуденко та ін.)

Освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя в світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити людину співіснувати з іншими людьми і суспільними структурами. Виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з додержанням вимог культури плюралізму думок. Людина XXI ст. повинна розуміти світоглядні принципи «Єдність у розмаїтті» та «Доповнення замість протиставлення» і керуватись ними [3]. Для здійснення таких ідей потрібні такі фахівці-тьютори, які могли б ефективно їх реалізувати. У зв'язку з цим, постає проблема особливих вимог до забезпечення тьюторського супроводу розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору, котрі повинні володіти не лише відповідними професійними знаннями, вміннями і навичками, здатними до впровадження у навчальний процес новітніх технологій навчання, а також, виконувати роль психолога, що і визначає **мету статті**.

Тьютору слід знати, що кожний дорослий учень шукає в навчанні відповіді на запитання, що стосуються його особистісного і професійного зростання, і повинні спрямовувати свою діяльність-допомогу на те, щоб вчасно підказати вихід з кризової ситуації, дати змогу реалізувати себе та свої професійні знання в обраній галузі. Аналіз професійної літератури показав, що специфіка навчання дорослого учня полягає в тому, що він боїться чогось не знати, дорослі мають великі переживання через власні «невдачі», менше йдуть на ризик і «авантюри» у навчальному процесі. Відмінною рисою дорослого є вміння приймати рішення та бути відповідальними за них, розуміння та усвідомлення важливості багатьох речей і видів діяльності. Під час навчання дорослі здебільшого керуються внутрішньою мотивацією, їх, на відміну від школярів та студентів, не можна залякати, змусити, задобрити. Л. Логгінова та А. Круп'як визначають принципи навчання дорослих, зазначаючи, що вони є загальновизнаними, і радять будувати навчання дорослих на основі таких положень:

1. Дорослі вчать тільки те, що вони готові вчити.
2. Дорослі краще вчаться тому, що вони реально роблять.
3. Дорослі вчаться на власних помилках.
4. Дорослі легше вчити те, що їм знайомо.
5. Дорослим у навчанні допомагають різні органи відчуттів.
6. Дорослі вчаться методично і, в нашій культурі, систематично.
7. Дорослі не можуть вивчити те, чого вони не розуміють.

8. Дорослі вчаться на практиці.

9. Дорослі вчаться краще, якщо бачать прогрес у навчанні.

10. Дорослі краще реагують, коли те, чому вони повинні навчитися, пропонується їм у придатній для них формі. Адже всі ми різні [4].

На нашу думку, зв'язок між досвідом і новими знаннями, їхнім практичним використанням є очевидним. Ми зобразили так звану ієрархію взаємодії досвіду та освіти протягом життя (а саме освіти дорослих) на рис. 1.

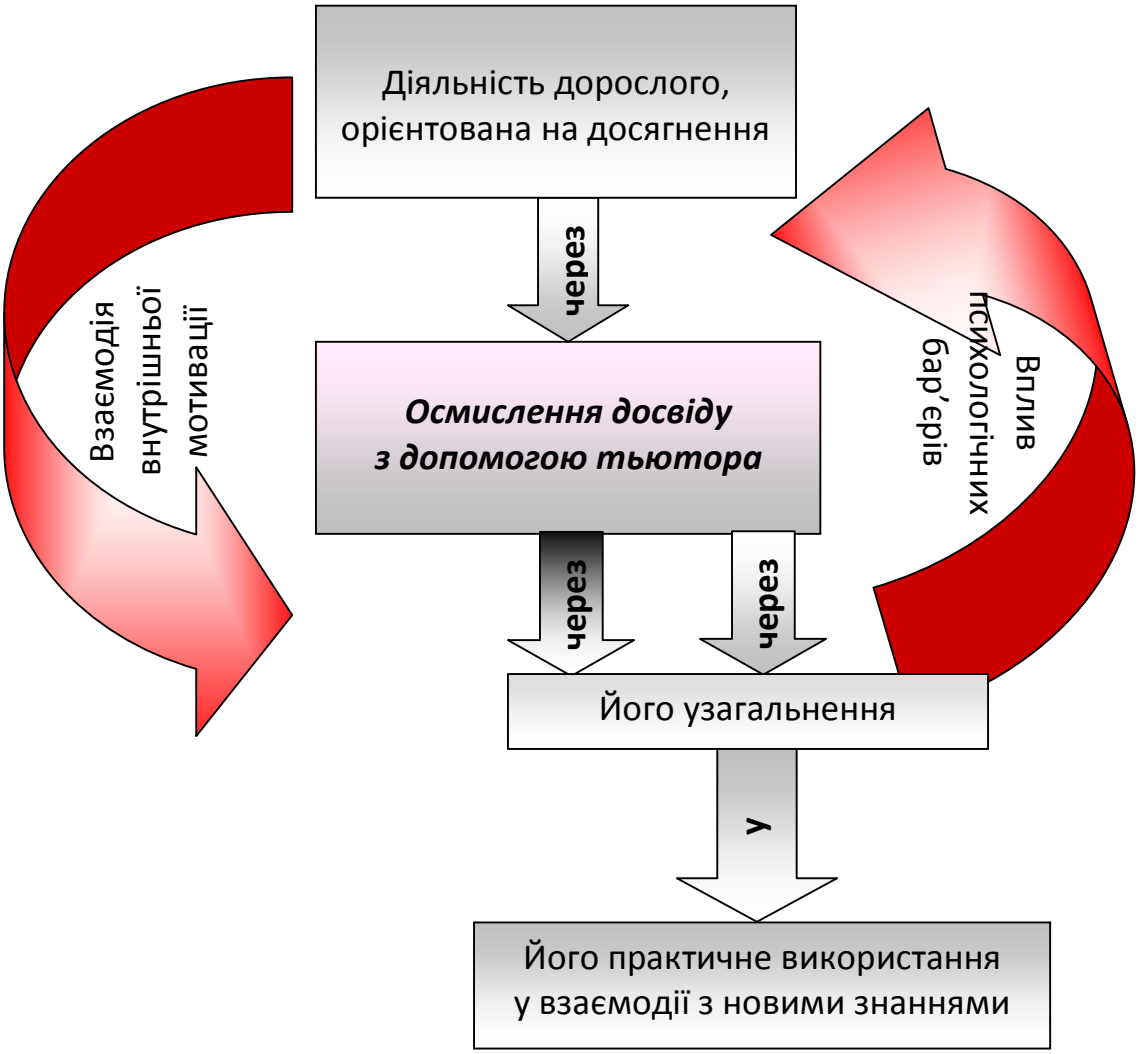


Рис. 1. Взаємодія досвіду та освіти дорослих

Аналізуючи вищесказане, можна зазначити, що в умовах ефективної ринкової економіки єдиним чинником, що реально визначає становище індивіда у відкритому освітньому просторі, є його професійна компетентність, мобільність і досвід, що забезпечує своєчасну адаптацію до змін, а відповідно, конкурентоспроможність на ринку праці. Очікувана продуктивність дорослого пов'язана з обсягом його професійних знань і вмінь, освоєних ним у процесі професійної підготовки, вироблення внутрішньої мотивації та подолання різноманітних бар'єрів під час різноманітних прикладних курсів, що спираються на його базову

підготовку, а також наявність практичних умінь і навичок, здобутих ним під час активної трудової діяльності. Тьютор покликаний спрямовувати, будучи фасилітатором навчального процесу, не нехтуючи набутим досвідом, як було зазначено вище.

«Мета освіти полягає в тому, – пише Джон Гудлед, – щоб виховати гуманних людей, які думають, відчувають, живуть і діють, людей, які можуть любити, глибоко відчувати, розширювати своє внутрішнє «Я» і продовжити процес самоосвіти» [7]. Головними завданнями діяльності тьютора, який супроводжує навчання дорослих, є забезпечення навчання в толерантній атмосфері і соціального розвитку людини; вивчення особистостей своїх учнів, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, своєчасне надання допомоги (особлива увага приділяється так званій групі «ризику», до якої відносяться: іммігранти, інваліди, ув'язнені, вихідці з бідних сімей, жінки, дорослі, що не отримали шкільну освіту); охорони і захисту прав людини; підтримки адаптації дорослих учнів до навчання, встановлення партнерських стосунків між дорослими учнями, створення комфортного, особистісно орієнтованого простору мікросередовища; створення умов для самоосвіти і самовдосконалення, розвитку здібностей.

У галузі освітніх технологій найбільша увага приділяється міжнародній інтеграції, найсучаснішим досягненням інформаційно-комунікативних технологій. Активне використання сучасних технологій у процесі навчання на міжнародному рівні визначає необхідність забезпечення академічним, технологічним, навчально-методичним і організаційним забезпеченням навчального процесу дорослих учнів. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожна людина відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5]. Навчальний процес за умов інтерактивного навчання полягає в тому, що навчання здійснюється в процесі постійної, *активної* (курсив автора), позитивної взаємодії всіх учасників навчального процесу, навчання у співпраці. Той, хто вчить-спрямовує і той, хто вчиться є рівноправними суб'єктами навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у групі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва. Організація інтерактивного навчання передбачає використання рольових ігр, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Формуючим елементом в інтерактивних методах навчання є інтерактивне спілкування учнів. З позицій теорії діяльності інтерактивне спілкування є найважливішою складовою сучасного навчання. Полілог створює і підтримує спільну навчальну діяльність, у якій і відбувається розвиток його учасника. Він сприяє переводу індивідуальних видів діяльності

в діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. Про які ж новітні технології йдеться, коли ми говоримо про тьюторський супровід? Перш за все, це такі інтерактивні технології, що допомагають фахівцю-фасилітатору організувати навчальний процес, як: *«Криголам»* (цю технологію можна використовувати на першому етапі навчання, а саме при знайомстві тьютора з групою і самих «учнів» з їхнім майбутнім колективом), *«ГЕРБ»* (технологія спрямована на *подолання психологічного дискомфорту,* який, можливо, пануватиме в групі на початку навчального процесу), *«Рефлексія»* (проектування перспектив), *«Займи позицію»* (технологія спрямована на обґрунтування своєї позиції, життєві принципи), технологія «Мікрофон» та прийом «Незакінчені речення» (продовжити речення, записані на дошці: «Сьогодні на занятті я зрозумів...», «Людину можна назвати освіченою, якщо вона...»), «*Робота в малих групах»* (технологія кооперативного навчання) та багато інших.

Висновки. Отже, слід ще раз наголосити, що тьюторський супровід є творчою діяльністю фахівця організації навчального процесу дорослих учнів в широкому освітньому просторі. Ця діяльність керована найкращими педагогічними та андрагогічними традиціями теорії і практики, що супроводжуються застосуванням новітніх інтерактивних технологій навчання і комунікативних здібностей тьютора-фасилітатора, який має володіти не лише професійними знаннями, а й виконувати одночасно роль психолога. Подальшого дослідження вимагають питання, що стосуються методичного забезпечення тьюторської діяльності, професійної підготовки та моральної готовності фахівців до тьюторства, створення моделі тьюторського супроводу освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендова Л. В. Система подготовки тьюторов – этапы развития карьеры / Л. В. Бендова // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения) : материалы международной научно-практической конференции, 10 декабря 2004. – М. : МГИУ, 2004. – С. 43–44.

2. Ковалёва Т. М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования» / Т. М. Ковалёва, Л. М. Долгова // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – С. 15–19.

3. Кремень В. Філософія освіти XXI століття / Василь Кремень. – Київ, 2003. – № 2. – С. 2–6.

4. Логгінова Л. Школа молодого лідера «Нова молодь – нова Україна». Семінар IV. Тренінг для тренерів: Інститут Політичної Освіти, Офіс Кординатора проектів ОБСЄ в Україні [Електронний ресурс] / Л. Логгінова, А. Круп'як. – Режим доступу :

http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=%D0%BB.%20%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B3%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%20%20%D0%B0.%20%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%BF%E2%80%99%D1%8F%D0%BA&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipo.org.ua%2Farchive%2F2005%2F15_materialy_treninga.doc&ei=BZM9UeOlBaWM4gTroYCgCQ&usg=AFQjCNHDctabwPvBbknHG7BkCWa0D_iRIg&bvm=bv.43287494,d.Yms&cad=rjt. – Назва з екрану

5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

6. Толковый словарь Даля [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://slovardalya.ru/. – Назва з екрану.

7. Goodlad J. I. A place Called School: Prospects for the Future (Twentieth Anniversary Edition) / J. I. Goodlad. – New York : McGraw Hill Professional, 2004. – 413 p.

РЕЗЮМЕ

Е. С. Комар. Тьюторское сопровождение развития взрослых учеников в условиях открытого образовательного пространства.

Социальный статус индивида определяет его профессиональная компетентность, мобильность и опыт, что обеспечивает своевременную адаптацию к изменениям и, соответственно, конкурентоспособность на рынке труда.

В статье рассмотрено понятие тьюторства и тьюторского сопровождения взрослых при обучении, освещены особые требования к обеспечению тьюторства взрослых учащихся в условиях открытого образовательного пространства. Привлечено внимание к значимости качественного профессионального образования взрослых в течение жизни, что привело к необходимости специалистов-фасилитаторов, которые должны обладать не только соответствующими профессиональными знаниями, умениями и навыками, способными к внедрению в учебный процесс новейших технологий обучения, а также выполнять роль психолога.

Ключевые слова: *тьютор, тьютор-фасилитатор, тьюторство, опыт, образование, принципы обучения взрослых, интерактивные технологии.*

SUMMARY

O. Komar. Tutor support of adult learners development in conditions of open educational space.

The article reveals the problem of tutoring and tutor support of adult learners during their lifelong education; special requirements for adult learners tutoring in the open educational space are identified. Attracted attention to the importance of quality of professional education for adults, leading to the need for specialist facilitators who must have not only the professional knowledge, skills and abilities, able to implement the learning process of new learning technologies as well as serve as a psychologist.

Key words: *tutor, facilitator, tutoring, experience, education, principles of adult learning, interactive technology.*

УДК 37.0:1:316.422

Л. С. Левченко, В. В. Мурашковська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЛАНУВАННЯ СІМ'Ї

Автори статті аналізують соціальний, історичний і демографічний аспект проблеми планування сім'ї. Планування сім'ї представлено як напрям державної політики та внутрішньосімейний процес. Робиться висновок, що закритість приватного життя сім'ї для державного втручання повинна поєднуватися з розвиненою відповідальністю сім'ї за свої рішення і плани. Соціальна робота в сфері планування сім'ї повинна привести до відповідального ставлення батьків до виховання та утримання дитини, спільного обговорення та обопільної згоди в питаннях вибору часу народження дитини і засоби контролю дітородної функції.

Ключові слова: *сім'я, планування сім'ї, внутрішньосімейний процес, державна політика, соціальна робота.*

Постановка проблеми. Україна, як і більшість країн світу, підписала найважливіші декларації й інші міжнародні документи із прав людини, які говорять про право жінки на отримання адекватної медичної допомоги на

основі інформації, консультування та послуг із планування сім'ї, право дитини на здорове і бажане народження, та право подружніх пар самостійно і свідомо вирішувати, скільки, де і коли їм народжувати дітей.

Інтерес до теми планування сім'ї пояснюється, перш за все, значними змінами рівня народжуваності в усьому світі: в одних країнах народжуваність зростає, в інших − знижується. В Україні вивчення планування сім'ї пов'язано з несприятливою демографічною ситуацією. З кінця 1990-х рр. народжуваність почала різко скорочуватися. Одночасно помітно піднялася смертність. У результаті на початку 90-х років XX ст. уперше був зареєстрований негативний приріст населення. Чимало сімей у нашій країні відкладають народження дітей (демографи називають це «відкладеною народжуваністю»), так як бояться за їхнє майбутнє. Але багато хто сподівається на подальше поліпшення соціально-економічних умов життя і стабілізацію суспільства. Враховуючи це, сьогодні дуже важливо зберегти здоров'я майбутніх батьків, щоб згодом вони змогли мати здорових бажаних дітей. Динаміка норм дітей у сім'ї в соціокультурі в цілому, відображає перехід від багатодітної до малодітної сім'ї. Дана тенденція супроводжується поширенням засобів контролю репродуктивної поведінки людини, зростанням їх різноманітності й ефективності. Активізація застосування контрацептивів пов'язано з трансформацією моральності. Планування сім'ї – це завжди моральний вибір. Аборти, бездітність, діти, народжені поза шлюбом, «соціальне сирітство», безпритульність, венеричні хвороби, розлучення − все це перестає бути рідкістю і вже не вважається чимось асоціальним і аморальним. Всі ці фактори зумовлюють актуальність дослідження впливу соціальних систем дошлюбної поведінки і вибору шлюбного партнера, малодітності, бездітності, відкладання народжуваності, безпліддя, безконтрольності сексуальної поведінки, абортів і використання контрацептивів на здоров'я нації, її соціальний, психологічний та моральний стан. Звернення до теми планування сім'ї з соціально-етичних позицій дозволить нам не тільки осмислити минулі помилки, але і визначити оптимальні напрями розвитку суспільства.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти планування сім'ї як соціальної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Як основний суб'єкт планування сім'я стала предметом активних досліджень багатьох учених: М. Вебера, Е. Гіденса, П. Сорокіна [5, 21], А. Антонова, В. Медкова, А. Волкова [4, 22], Л. Савінова, І. Бестужева-Лади, І. Кона, Г. Силласте, С. Голода, І. Дементьєвої, Є. Холостової, Л. Василенко, Л. Шинєлєвої, А. Харчева, М. Мацковського, Дж. Меддока [2, 10-11] та інших.

Етичні й соціально-правові особливості взаємовідносин між чоловіком та жінкою в родині, застосування репродуктивних технологій досліджені в роботах О. Огурцова, П. Тищенка, О. Скрипника, Р. Александрової [1, 11], Е. Фромма, А. Швейцера, А. Гусейнова, Ф. Нежметдиновой, Б. Юдина та інших.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історії показало, що планування числа і часу народження дітей здійснювалося протягом усієї історії розвитку сім'ї. Батьки цілеспрямовано контролювали свою репродуктивну поведінку, незалежно від того, чи була вона спрямована на багатодітність або малодітність. Певне число дітей в сім'ї визначалося нормами, що існували в тому чи іншому суспільстві на тому чи іншому етапі історії. Засоби для досягнення цих цілей були вельми різноманітні, тобто не тільки природні біологічні обмеження у вигляді захворювань або безпліддя, але і штучні заходи: статеві табу, аборт, різні зілля. Зміни в планах родини щодо числа дітей відбувалися паралельно зі змінами в самому інституті сім'ї: патріархальна багатодітна сім'я поступово змінювалася дітоцентристською і подружньою з малою кількістю дітей, взагалі сім'я стала характеризуватися різноманіттям форм сімейних відносин [3, 55]. Найбільш істотні зміни в галузі планування сім'ї відносяться до початку XX століття. Саме до цього часу відносяться перші спроби формування соціального інституту планування сім'ї як такого. Його створенню сприяла, перш за все, така глобальна потреба, як необхідність обмежити швидкі темпи приросту населення на планеті [9, 44]. Ця ідея виходила від урядів розвинених країн, від їх бажання вирішити проблему перенаселеності в країнах, що розвиваються через обмеження народжуваності в них. Інститут планування сім'ї також став використовуватися і в самих розвинутих країнах, але вже з метою підтримання чисельності населення на певному рівні, через підвищення народжуваності.

У нашій країні інститут планування сім'ї використовується у вигляді заходів демографічної політики в цілях вирішення проблеми депопуляції. Необхідно відзначити, що певні законодавчі заходи по стимулюванню або обмеженню народження дітей в сім'ях існували і в найдавніших людських цивілізаціях, наприклад, у рабовласницьких. Змінювалися соціальні, економічні, моральні і психологічні потреби, що роблять вплив на дошлюбну поведінку молоді, вступ у шлюб, результати репродуктивної поведінки подружжя і використання ними контрацептивних засобів. Зароджувався інститут планування сім'ї з метою підпорядкування інтересів сім'ї державним, тобто контрольована репродуктивна поведінка сім'ї в певному напрямі.

Однак у сучасних умовах, особливо в розвинених країнах, у реалізації заходів планування сім'ї вже діє принцип пріоритету інтересів окремої людини, окремої сім'ї. Зародився він як відповідь на демографічні диспропорції і був спочатку налаштований на зниження народжуваності. Тепер інститут планування сім'ї зазнав істотних змін. Його нерідко перестають розглядати як регулювання народжуваності в країні, а починають розуміти як планування часу народження дітей в окремій родині. Тому актуальним стає дослідження самого процесу прийняття подружжям рішення про народження дітей. Ми розуміємо цей процес як планування сім'ї, тобто процес створення сім'ї, формування можливого плану про народження дітей, підготовки подружжя до появи дитини, догляд за нею після народження. Визначення цілей і принципів планування сім'ї значною мірою залежить від збігу цінностей та орієнтирів чоловіка і дружини, від поєднання їх сімейно-подружніх ролей. Формування цього плану відбувається на всіх стадіях створення і розвитку сім'ї: в період дошлюбної поведінки, перші роки сімейного життя, під час підготовки до народження першої дитини. Потім відбувається коригування плану, підготовка до народження другої і наступних дітей з урахуванням думки і поведінки вже народжених дітей [11, 23]. До кінця спільного життя подружжя починає впливати на формування планів у власних дітей. Природно, що процес планування сім'ї неможливо вивчити з позицій тільки однієї науки, так як на кожному етапі його дозрівання і реалізації в ньому проявляється той чи інший аспект: соціальний, етичний, психологічний, медичний, правовий тощо. Розгляд теоретичних основ планування сім'ї має відбуватися з позицій міждисциплінарного підходу, тобто з погляду не тільки демографії, а й соціології, медицини, психології, етики, теорії соціальної роботи та інших наук. Планування сім'ї як процес реалізації батьками, подружжям своїх репродуктивних прав припускає, перш за все, свободу у вирішенні питання про кількість дітей, терміни їх народження, можливості регулювати дітонародження у відповідності з конкретною ситуацією в родині [8, 3]. Результатом цього має стати поява на світ тільки бажаних дітей від здорових і готових до цієї події батьків. Відповідальне ставлення пар і індивідуумів до реалізації репродуктивного права означає, що вони повинні брати до уваги потреби не тільки наявних, а й майбутніх дітей, а також бути відповідальними за виховання дітей перед суспільством. Проведений аналіз результатів численних досліджень показує безліч факторів, що впливають на рішення подружжя про народження дітей. Найбільш ретельно в дослідженнях вивчені і виміряні соціально-економічні фактори, зокрема рівень доходу сім'ї, житлові і побутові умови, а також професійний, освітній статус членів сім'ї [10, 34]. Однак маловивченою є

причина відмови від народження дітей, але, тим не менш, часто названою в ході опитування експертів, є небажання майбутніх батьків брати на себе зобов'язання по догляду за дитиною, відповідальність за її виховання. Причому це небажання пов'язане з тим, що подружжя усвідомлює свою непідготовленість (у першу чергу моральну, психологічну) до народження дитини, а не з тим, що просто не бажають виконувати батьківські обов'язки. Реальна оцінка й усвідомлення майбутніми батьками своєї підготовленості пов'язана з вимогами і самого суспільства. У даний час у суспільстві виникла нова потреба − потреба в біологічно і соціально здорових, у відповідальних і підготовлених батьках. Причому більше значення надається саме психологічній підготовленості до виховання дитини, створенню найкращих умов саме для психологічного розвитку дитини. Цей процес часто пов'язаний з тим, що сім'я, отримавши пріоритет у відносинах з державою, стала поступово вчитися брати на себе відповідальність за прийняті рішення, за своє майбутнє, за долю своїх дітей [6, 21–24]. Щоб підвищувати це відчуття відповідальності в сім'ї держава повинна створювати відповідну систему служб, щоб батьки мали вільний доступ до засобів реалізації свого рішення. Існуюча система з планування сім'ї допомагає кожній людині зробити вільний і усвідомлений вибір: народжувати чи не народжувати дітей, коли і скільки їх мати. Не треба забувати про головну умову – сім'я сама може вирішити скільки і в який час їй слід мати дітей. Заклики з боку урядовців до підвищення народжуваності повинні ґрунтуватися на тому, що завдання держави полягає в створенні сприятливих соціальних умов, спокійного морального клімату в країні. Відповідно змінюється ступінь втручання з боку держави, суспільства в процес вибору і застосування тих або інших репродуктивних технологій, тобто в залежності від участі й рівня відповідальності батьків та держави в подальшому вихованні та утриманні дитини. Соціально-етична оцінка застосування засобів контрацепції та дослідження соціологією наслідків цього застосування − це особливе і вкрай важливе питання. Вибір репродуктивних технологій подружжям, наприклад, аборту, повинен ґрунтуватися на обопільному рішенні майбутніх батьків, оскільки сучасна контрацепція − це не просто набір медичних методик, а складний інструмент впливу на права і бажання інших членів сім'ї [4, 11].

Держава має здійснювати цілий комплекс заходів і створювати мережу служб з охорони здоров'я для своїх громадян, але окрема людина, сім'я не повинні знімати з себе відповідальності у прийнятті такого рішення, як планування вагітності та народження дитини. Поширення служб планування сім'ї говорить про збільшення потреби в населення у відповідних послугах. Люди все більше усвідомлюють важливість

планування часу народження дитини, необхідність грамотного використання контрацепції для збереження свого здоров'я та здоров'я своїх майбутніх дітей. Необхідно і надалі поширювати серед населення ідеї відповідальної репродуктивної поведінки: за допомогою реклами в ЗМІ, пропагандистської та виховної роботи, насамперед, серед молоді. Проте завдання по поширенню ідей свідомого батьківства важко досягти зусиллями тільки однієї держави без усвідомлення кожною родиною всієї важливості проблем планування сім'ї.

Розвиток системи служб планування сім'ї в Україні має певну історію. Рівень послуг у даній сфері планування сім'ї довгий час залишався незадовільним, у структурі засобів попередження вагітності головним був аборт. Вирішення багатьох проблем почалося з організації центрів планування сім'ї. Їхня спільна робота з громадськими організаціями привела до зниження числа абортів, поширення контрацепції, що дозволяє зберегти репродуктивне здоров'я населення.

Висновки. Усвідомлення проблеми планування сім'ї не як медичної, а як соціальної залучило в цю сферу фахівців різних профілів, у тому числі й соціальних працівників. У конструктивній взаємодії соціальних служб різні відомства – охорони здоров'я, освіти, соціального захисту та інших, а також громадських об'єднань закладений ключ до успіху в реалізації найважливішого завдання охорони соціального і репродуктивного здоров'я українських громадян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев А. И. Планирование семьи: теория и практика / А. И. Авдеев // Жизнедеятельность семьи: тенденции и проблемы. – М., 1990. – № 4. – С. 243–255.

2. Антонов А. Г. Эволюция норм детности и типов демографического поведения / А. Г. Антонов ; ред. Л. Рыбаковский. – М., 1986. – 125 с.

3. Бойко В. М. Малодетная семья: социально-психологический аспект / В. М. Бойко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Мысль, 1988. – 237 с.

4. Голод С. П. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. П. Голод. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 272 с.

5. Кириллова Н. И. Планирование семьи: социальный аспект / Н. И. Кириллова // Социалистический труд. – 1991. – № 3. – С. 3–12.

6. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1988. – 320 с.

7. Коч Л. А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий / Л. А. Коч. – М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.

8. Красников Н. П. Православная этика: прошлое и настоящее / Н. П. Красников. – М. : Православие, 1988. – 98 с.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Левченко, В. В. Мурашковская. Социальные аспекты теории и практики планирования семьи.

Авторы статьи анализируют социальный, исторический и демографический аспект проблемы планирования семьи. Планирование семьи представлено как направление государственной политики и внутрисемейный процесс. Делается

вывод, что закрытость частной жизни семьи для государственного вмешательства должна сочетаться с развитой ответственностью семьи за свои решения и планы. Социальная работа в сфере планирования семьи должна привести к ответственному отношению родителей к воспитанию и содержанию ребенка, совместному обсуждению и обоюдному согласию в вопросах выбора времени рождения ребенка и средства контроля детородной функции.

Ключевые слова: *семья, планирование семьи, внутрисемейный процесс, государственная политика, социальная работа.*

SUMMARY

L. Levchenko, V. Murashkovska. Social aspects, theories and practices of a family planning.

The authors of this article analyse social, historical and demographic aspects of the problem of the family planning. The F. p. was represented as one of state polisy's directions and interior process in the family. According to it personal life of the family for the state interference must be combined with developed responsibility of the family for it's own decisions and plans. Social work in the family planning's sphere must bring to responsible attitude of the parents to upbringing and allowance of a child, common discussion and common consent in questions about time of child birth and means of control of genital function.

Key words: *family, family planning, state policy, social work, interior process in the family.*

УДК 37.013.78

О. В. Лобова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито зміст і шляхи національного виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Проаналізовано відповідні аспекти підручників музичного мистецтва для 1-2 класів, створених згідно з вимогами нового Державного стандарту початкової загальної освіти і сучасної програми з музичного мистецтва.

Національне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва розглядається як органічна складова загальної музичної освіти, що реалізується в процесі ознайомлення дітей з українським фольклором і з життям і творчістю видатних представників національної музичної культури.

Ключові слова: *національне виховання, український фольклор, професійна музика України, підручник музичного мистецтва*.

Постановка проблеми. Особистісно орієнтована педагогіка XXI століття пов'язує значні сподівання з посиленням ролі мистецьких дисциплін (як і взагалі культурного середовища) у формуванні гармонійної, духовної, національно визначеної особистості.

Не викликає сумнівів, що на теренах гуманістичної педагогіки музична освіта покликана не лише навчати, а й формувати особистість, цілеспрямовано впливаючи на становлення її духовних рис через могутній виховний потенціал мистецтва. У цьому контексті першочерговими постають питання *національного виховання* дитини, яка, залучаючись до

мистецьких надбань свого народу, не лише пізнає його культуру, а й відчуває власну причетність до скарбниці національних цінностей.

Аналіз актуальних досліджень. Виховний компонент музичної освіти привертав увагу і класиків музичної педагогіки, і наших сучасників. Услід за Ференцем Лістом, ціла плеяда найталановитіших педагогів обстоювала думку: щоб виховати музиканта, треба перш за все виховати людину. Тому фраза відомого диригента Бруно Вальтера «Тільки музикант – це лише напівмузикант» актуальна для будь-якого часового проміжку.

Слід зазначити, що ідея реалізації виховної функції музичної освіти не є новою: майже століття тому Є. Браудо констатував, що долі музики «до недавнього часу привертали увагу лише невеликого кола людей, і тільки за останні п’ять, десять років у свідомості суспільства стала з’ясовуватися та культурна роль, яку відіграє музика в духовному житті людства» [1, 16].

Згідно з сучасними поглядами, мистецтво як жодний інший феномен суспільної свідомості формує моральну культуру людини, національно-свідому інтелігенцію, яка буде здатна виховувати нове покоління людей на якісно нових ціннісних орієнтаціях та пріоритетах, покоління свідомих і глибоко переконаних патріотів України [9, 47].

Музична освіта не без підстав розглядається як важлива складова національного виховання людини, формування національної самосвідомості народу. В музичній культурі українців, зазначає Г. Філіпчук, закладалась генетична пам’ять про свої витоки, історію, рідну мову, одухотворяючи вічний символ триєдності нашої минувшини, сучасності й майбуття. Саме в ній стихійно та свідомо інтегрувались культуротворчі, патріотичні, інтелектуальні, моральні, громадянські, національні цінності [8, 94].

На ролі освіти в становленні ментальності особистості наголошує О. Реброва: «Мистецтво здійснює свою духовну функцію через суспільний трансфер – педагогіку, мистецьку освіту... Серед перших цінностей ментальності, на які спирається мистецька освіта, слід визнати національні... Мистецька освіта ще не вичерпала усього потенціалу художньо-творчих традицій українського етносу, тому саме художньо-етнічна складова культури є тією ментальною цінністю, на яку має спиратися мистецька освіта» [7, 36–38].

Звернення до глибинних народних джерел, проголошене одним із найефективніших шляхів національного виховання дитини ще на початкових етапах становлення музичної педагогіки України, не втрачає актуальності в часи глобалізаційних та інтеграційних суспільних процесів. Адже ще два століття тому німецький філософ Й. Фіхте зазначав: будь-який

народ, що механічно запозичує чужі духовні цінності й культурні надбання, втрачає здатність створювати нове і в рідній, і в чужій для себе культурі.

В умовах початкової освіти національні якості школярів можуть розглядатися як складові ключової загальнокультурної компетентності, різноаспектні проблеми формування якої розкрито в працях Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачової та ін. Згідно з педагогічними підходами, загальнокультурна компетентність «стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною...» [4, 87].

Залучення дітей до найкращих надбань національної культури, формування широкого мистецького світогляду розглядаються серед провідних функцій загальної музичної освіти. Ці стратегічні лінії було накреслено в педагогічній концепції Д. Кабалевського, що передбачає цілеспрямоване ознайомлення учнів 4 класів з музичним мистецтвом рідного краю. Різні аспекти національного виховання та розвитку особистості засобами музичного мистецтва розкриваються в працях українських учених Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Метою нашої наукової розвідки є виявлення змісту й шляхів національного виховання молодших школярів засобами музики. Серед завдань статті – аналіз відповідних аспектів підручників «Музичне мистецтво», створених на основі нового Державного стандарту початкової загальної освіти і базової програми з музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Музика рідного краю органічно входить до серця та свідомості дитини з перших років життя – з маминими колисковими, народними потішками та пісеньками-забавлянками. За словами Ф. Колесси, український народ, «обдарований вже від природи тонким музичним почуттям і незвичайною співолюбністю, виливає в музиці свою сердечну, з глибин душі пливучу сповідь… з найбільшою безпосередністю відкриває він свою душу, свою палку… вдачу» [3, 248].

Одним із найважливіших засобів національного виховання особистості є музична освіта. Національна спрямованість притаманна провідним концепціям музичного виховання молоді (Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф та ін.). Зазвичай вона виражається в систематизованому ознайомленні з мистецтвом через активне використання народних творів, а в програмі, створеній під керівництвом О. Ростовського, підкреслена безпосереднім посиланням на національну основу.

Національно-культурне виховання молодших школярів за новим Державним стандартом відбувається через ознайомлення з фольклором і професійною музикою, культурною спадщиною та сучасним мистецтвом України, що є провідною лінією сучасної програми та нових підручників з музичного мистецтва.

Вже сам перелік навчальних тем, запропонованих у цих книгах, засвідчує їх спрямованість на різнобічне збагачення духовного світу особистості. Національно-патріотичний і громадянський зміст домінує в темах «Музика нашого краю», «Пісні козацької слави», «Головна пісня держави»... Проте кожна навчальна тема, незалежно від винесеної в її заголовок назви, містить певні національно-виховні аспекти.

Різноманітні напрями національно-патріотичного виховання пронизують зміст поданих у підручниках навчальних текстів, дидактичних віршів і казок. Так, про виникнення народної музики та про її роль у житті людей ідеться у вірші «Музика, яка не знала нот». Проте його виховне завдання набагато глибше – формувати в учнів інтерес та повагу до національної музики, історії, обрядів українського народу та рідної мови:

Віки-роки спливали,
їх пам’ять берегла…
Ще нот тоді не знали,
а музика – була!

Вона допомагала
селянам у жнива,
вона спостерігала
і свята, і дива.

Вона у люту днину
лишала рідний дім
і боронить країну
йшла з маршем бойовим.

А як весняно квітла
вона в святкові дні!
І прикрашали житла
її дзвінкі пісні.

Вона пливла роками
у хороводі днів,
до доньки йшла від мами,
від батька – до синів.

Ту музику чудову,
яка не знала нот,
плека, як рідну мову,
і береже народ [6, 21].

У змісті підручників для учнів початкової школи представлено низку фольклорних творів для слухання та виконання: народних танців (гопак, козачок, метелиця, аркан, коломийка), поспівок і пісень (дитячих, жартівливих, побутових, дум, колядок, щедрівок, веснянок тощо). Під час ознайомлення з цими творами відбувається не лише поступове опановування школярами знань про види та жанри вітчизняного фольклору,

а й формуються почуття любові до національної культури та поваги до народу, що зміг створити і зберегти скарбницю таких непересічних цінностей.

Принагідно подаються різноманітні відомості щодо історії фольклорного мистецтва, національних музично-культурних традицій тощо. Так, ознайомлення другокласників з українським народним танцем «Аркан» [6, 51] передбачає не лише аналіз власне музичних аспектів твору (характеру музики, інструментів для виконання), а й розповідь про історію виникнення танцю, розгляд національного вбрання виконавців, наслідування танцювальних рухів за поданим у підручнику зразком (рис. 1).



Прочитай текст української народної пісні. Чи знаєш ти, який танець вона супроводжує?

Гей, заграйте в бубни!
Гей, цимбали, грайте!
Вийшли ми на доли...
Гей, собі на славу.

Пісня такого змісту часто супроводжує аркан — давній гуцульський танець. За переказами, його виконавці спустилися з гір, щоб боронити рідний край.

Аркан танцюють чоловіки. Його музика рішуча, мужня, енергійна. Виконавці стають у коло або півколо, а в руках тримають топірці.

Послухай музику аркана. Що вона виражає?
Подумай, чому аркан танцюють лише чоловіки.

Рис. 1. Ознайомлення з українським народним танцем «Аркан» у підручнику «Музичне мистецтво. 2 клас»

Суттєвого виховного значення в змісті музичної освіти школярів набуває ознайомлення з кобзарським мистецтвом – його історією, жанровими особливостями, зразками творів, постатями видатних кобзарів. Увага до розкриття виховного потенціалу цього пласту національної музичної спадщини не є випадковою, адже, за свідченням сучасних дослідників

(О. Гданська, Т. Мартинова, Г. Шипота й ін.), кобзарське мистецтво «є своєрідним художньо-творчим засобом відображення, перетворення в ідеальній формі явищ духовного світу особистості…, здійснення мистецького впливу на розвиток її ціннісних гуманістичних орієнтацій» [2, 2].

Згідно з сучасними підходами, саме кобзарська творчість, що споконвічно розкриває основні складові українського світогляду – любов до України, поклоніння матері, повагу до людей, культ рідної землі – надає чудові приклади для формування світоглядно-ціннісних орієнтацій особистості й постає «впливовим чинником національного відтворення, передачі національного менталітету наступним поколінням, збереження національної ідентичності» [10, 280].

У наших підручниках ознайомлення з кобзарським мистецтвом передбачене і навчальним змістом (зокрема, теми «Пісні козацької слави»), і музичним репертуаром, що репрезентує як оригінальні кобзарські думи, так і сучасні пісні відповідної тематики («Кобзарська слава» В. Лепешка та ін.).

На всіх етапах навчання дітям прищеплюється інтерес і любов не лише до українського музичного фольклору, а й до інших видів народного мистецтва, зокрема літературного (думи, казки, легенди, забавлянки) та декоративно-прикладного (писанки, рушники, витинанки тощо).

Паралельно з фольклорним аспектом, протягом усього терміну навчання в початкових класах, відбувається послідовне ознайомлення з професійною музикою України: відомостями про життя і творчість провідних представників національного музичного мистецтва (М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького, В. Косенка та ін.), вокальними й інструментальними творами сучасних українських композиторів.

Приклад національного виховання дітей спостерігаємо на уроці музичного мистецтва учасниці конкурсу «Учитель року» Уляни Старинської (Сумська ЗОШ № 27) за темою «Духовна музика», де ознайомлення з «Молитвою за Україну» М. Лисенка вчитель пов’язує не лише з аналізом змісту музичного твору, а й з виявленням власних дитячих побажань до своєї країни.

Заслуговують уваги, на наш погляд, і вельми глибокі та зрілі відповіді четвертокласників, які бажають своїй країні: «миру, злагоди та процвітання»; «жити в дружбі з іншими народами»; «щоб у кожній родині панували щастя, добро й благополуччя»; «щоб батьки не залишали своїх дітей самотніми»... Ці побажання свідчать не лише про розвинені патріотичні почуття учнів, а й про особистісне усвідомлення та

розуміння дітьми 9–10 років хвилюючих і болючих проблем, що стоять перед українською спільнотою.

Цей фрагмент уроку ілюструє те, що переконливо доводить музична психологія: музичне виховання робить школяра більш здатним до переживання емоцій, тим самим розширюючи та поглиблюючи контакти дитини з навколишнім світом та іншими людьми.

Широко представлені в підручниках пісні сучасних українських авторів. Багатьом з цих творів властиве яскраво виражене національно-виховне спрямування («Калинова пісня» В. Верменича, «Рідний край» І. Кишка, «Козачата» М. Ведмедері), а деякі з них навіть спираються на фольклорні джерела. Наприклад, пісню «Круть і Верть» сумського композитора Сергія Дяченка [6, 45] написано на сюжет відповідної української народної казки.

Про глибокий національно-виховний вплив запропонованих пісень можуть свідчити приклади виконання пов’язаних із ними завдань. Так, у підручнику для 4 класу дітям запропоновано для розучування пісню «Це моя Україна» (муз. М. Ведмедері, сл. А. Камінчука), зміст якої спрямований на національно-патріотичне виховання школярів:

1. Зацвітає калина,
зеленіє ліщина.
Степом котиться диво-луна.
Це моя Україна,
це моя батьківщина,
що, як тато і мама, одна! [5, 108].

Оскільки авторський варіант тексту містив лише один куплет, ми «розбили» його на заспів і приспів і склали продовження пісні:

2. Пробудилась тополя
і безмежному полю
вже співає веснянки вона.
Приспів:
Це моя Україна,
це моя батьківщина,
що, як тато і мама, одна!

3. Нахилилась вербиця,
щоб напитись водиці,
заквітчала всю землю весна.
Приспів.

4. І зіркам колискові
шепчуть хвилі дніпрові,
лине музика ніжна, ясна.
Приспів [5, 109]

Потім запропонували дітям створити за поданим зразком власний варіант віршів.

Наведемо приклади пісенних текстів, складених учнями ЗОШ № 3 м. Чернігова (викладач музики – старший учитель вищої категорії Євгенія Коломієць):

1. Чути спів соловейка
   у саду зелененькім,
   в Україні розквітла весна.
   Приспів.

2. І, неначе на морі,
   в нас чернігівські зорі,
   неба синь особлива, ясна.
   Приспів.

3. У чернігівськім краї
   зацвіли квіти в гаю,
   рано-вранці – блискуча роса.
   Приспів.

4. На Десні плещуть хвилі,
   поряд – пташечки милі.
   вже у небі з’явилась луна.
   Приспів.
   (*Сергєєва Дарина*, 4-А кл.)

1. Рідна матінко-земле,
   ти найкраща у мене,
   як перлина у морі, одна.
   Приспів.

2. Я стою над водою
   і милуюсь тобою,
   найродючіша земле моя.
   Приспів.
   (*Петренко Галина*, 4-А кл.)

Працюючи за підручниками, вчителька Є. Коломієць відзначає, що такі глибоко гуманістичні завдання часто спонукають дітей до виявів власної творчої активності. Наприклад, виконуючи вищеописане завдання, учениця 4-Є класу цієї ж школи Катя Холявко не лише склала власний варіант пісенного заспіву, а змінила ще й приспів:

Це мій край – просто диво,
це наш край – просто мрія,
якщо ми – дружно взята сім'я.

Безперечно, дитячі вірші здебільшого не претендують на мовленнєву та поетичну досконалість, проте скільки тепла, любові до рідного краю, спостережливості до природи і, нарешті, внутрішньої, невимушеної, природної музичності в них відчувається!

Отже, для розв'язання завдань національно-патріотичного виховання учнів у шкільній музичній освіті фахівці (Л. Виноградов, М. Осеннєва, А. Пілічяускас та ін.) вважають найбільш природним не «проходити музику», заглиблюючись у технічні деталі мистецтва, а допомагати дітям емоційно й образно «проживати» її. Передумовами такого «проживання» є надзвичайно потужний виховний потенціал музичних творів, що ґрунтується на розкритті їхніх життєвих прототипів і обставин написання, відображенні в музиці особистісних рис авторів, на цілеспрямованому аналізі змісту пісенних текстів тощо.

Так поступово, у різних видах музично-творчої діяльності, відбувається формування національної свідомості та національно-патріотичних почуттів дитини.

Висновки. Національне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва є органічною складовою загальної музичної освіти. Ознайомлення дітей з фольклором і мистецькими традиціями українського народу та з життям і творчістю видатних представників національної музичної культури сприяє поступовому формуванню інтересу та поваги школярів до українського мистецтва та розвитку уявлення про його значення в світовій культурі, вихованню національних почуттів молодших школярів як складової духовного світу особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо з дослідженням шляхів і засобів реалізації інших напрямів виховної роботи у процесі загальної музичної освіти школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браудо Е. Какъ создавался оркестръ / Е. Браудо // Столица и усадьба. – 1916. – 1 января. – № 49. – С. 16–19.

2. Гданська О. П. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів вузів культури (на матеріалі кобзарського мистецтва) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / О. П. Гданська. – К., 1998 – 19 с.

3. Колеса Ф. Музикознавчі праці / Ф. Колесса. – К. : Наукова думка, 1970. – 592 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Лобова О. В. Музика : підруч. для 4 кл. / О. В. Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.

6. Лобова О. В. Музичне мистецтво : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Лобова. – К. : Школяр, 2012. – 144 с.

7. Реброва О. Є. Ментальні цінності мистецької освіти / О. Є. Реброва // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 36–38.

8. Філіпчук Г. Г. Музичне виховання особистості / Г. Г. Філіпчук // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 93–104.

9. Флегонтова Н. М. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва у професійній підготовці учнівської молоді / Н. М. Флегонтова // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 47–48.

10. Шипота Г. Виховний потенціал кобзарського мистецтва / Галина Шипота // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки : Мистецькі обрії – 2008. – Вип. 1 (10). / ІПСМ Академії мистецтв України. – К. : Музична Україна, 2008. – С. 279-282.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Национальное воспитание младших школьников на уроках музыкального искусства.

В статье раскрыты содержание и пути национального воспитания младших школьников на уроках музыкального искусства. Проанализированы соответствующие аспекты учебников музыкального искусства, созданных согласно новому Государственному стандарту начального общего образования и современной программе по музыкальному искусству.

Национальное воспитание младших школьников на уроках музыкального искусства рассматривается как органичная составляющая общего музыкального образования, которая реализуется в процессе ознакомления детей с украинским фольклором и с жизнью и творчеством выдающихся представителей национальной музыкальной культуры.

Ключевые слова: *национальное воспитание, украинский фольклор, профессиональная музыка Украины, учебник музыкального искусства.*

SUMMARY

O. Lobova. National education of younger school students at lessons of musical art.

In article are opened the contents and ways of national education of younger school students at lessons of musical art. The corresponding aspects of textbooks of the musical art created according to new State standard of the primary general education and the modern program on musical art are analysed.

National education of younger school students at lessons of musical art is considered as an organic component of the general music education which is realized in the course of acquaintance of children with the Ukrainian folklore and with life and creativity of outstanding representatives of national musical culture.

Key words: *national education, Ukrainian folklore, professional music of Ukraine, textbook of musical art.*

УДК 377.35+37.047+739.2

М. Д. Мартенчук
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ

У статті розглянуто компоненти, критерії, показники сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Проаналізовано методики дослідження за знаннєвим, діяльнісно-професійним, професійно-особистісним критерієм, що дозволили визначити рівні сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи. Розглядаються рівні професійно-творчої компетентності.

У подальшій роботі, вбачається побудова експериментальної моделі професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Ключові слова: *компетентність, професійно-творча компетентність, компоненти, критерії, показники, рівні сформованості, майбутній фахівець ювелірної справи.*

Постановка проблеми. Система підготовки робітничих кадрів в Україні, що існує на сучасному етапі має бути приведена в більш сучасну й ефективну відповідність до потреб економіки країни та потреб у робочій силі в усіх професійних сферах. Саме професійна освіта виступає чинником, здатним створити стабільний запас кваліфікації робітника, що дасть змогу оперативно реагувати на швидкі зміни технології виробництва. Необхідним є оновлення та модернізація матеріально-технічної бази шляхом створення навчально-виробничих практичних центрів за галузевим принципом. Сьогодні в пошані ті держави, які в основу свого розвитку покладають не визискування природних ресурсів, а нові знання. Інтелект нашого українського народу, система освіти сьогодення такі, що дають змогу реалізувати цей потенціал.

Останнім часом ювелірна галузь набуває стрімкого розвитку. Безумовно, все більше уваги приділяється підвищенню якості та конкурентоспроможності ювелірних виробів [2, 6].

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у вивченні проблеми формування професійно-творчої компетентності в період підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядаються у працях М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, С. Ю. Ніколаєвої, В. А. Семиченко, Ю. П. Азарова, В. І. Андрєєва, Н. В. Кузьминої, В. О. Сластьоніна, А. І. Щербакова та ін. У них формулюється сутність поняття компетентності, його структура та місце в системі професійної підготовки фахівця, шляхи та засоби формування професійних якостей майбутнього випускника. Однак, обґрунтування процесу формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи до

останнього часу не було предметом спеціального дослідження, що і складає актуальність порушеної проблеми.

Мета статті – схарактеризувати структуру професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення рівнів професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи, проаналізуємо табл. 1. На основі аналізу науково-педагогічної літератури нами було з'ясовано поняття професійно-творчої компетентності. При цьому, ми виокремили компоненти цієї компетентності: професійні знання, практичні вміння й навички, особистісні якості. Для вимірювання цих компонентів нами було визначено відповідні критерії: знаннєвий, діяльнісно-професійний, професійно-особистісний з відповідними показниками. До кожного показника ми добирали відповідні методики дослідження, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Компонент	**Критерії**	**Показники**	**Методики дослідження**
1. Професійні знання	знаннєвий	1) наявність знань із побудови основного та допоміжного обладнання; 2) обізнаність із правила ремонту й монтування ювелірних виробів; 3) володіння методами визначення дефектів і способи їх усунення; 4) володіння технікою побудови технічного креслення, малюнку, ескізу та їхнє виконання	метод «компетентних суддів» та спостереження тест «Художник-мислитель»
2. Практичні вміння і навички	діяльнісно-професійний	1) організація робочого місця; 2) виготовлення, монтування, ремонт ювелірних виробів; 3) правильне застосування навичок визначення та усунення дефектів; 4) вміння самостійно виконувати технічне креслення, малюнок, ескіз, які передбачені навчальною програмою	тести: «Організованість», «Які Ваші шанси на успіх у професійній діяльності?», «Інтелектуальна лабільність»
3. Особистісні якості	професійно-особистісний	1) мотивація досягнення результату щодо вироблення ювелірних прикрас; 2) цілеспрямованість на досягнення якісної ювелірної продукції; 3) самопізнання та набуття досвіду роботи в ювелірній справі; 4)наявність творчого потенціалу в ювелірній справі	«Діагностика стратегій досягнення мети», «Мотивація досягнення», «Мотивація схвалення», «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку», «Оцінка рівня творчого потенціалу»

Вивчення професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи дозволяє виокремити такі компоненти: професійні знання, практичні вміння й навички, особистісні якості. Критеріями формування у студентів професійно-творчої компетентності виступили: знаннєвий (із показниками: наявність знань із побудови основного й допоміжного обладнання; обізнаність із правилами ремонту та монтування ювелірних виробів; володіння методами визначення дефектів і способи їх усунення; володіння технікою побудови: технічного креслення, малюнку, ескізу та їхнє виконання); діяльнісно-професійний (із показниками: організація робочого місця; виготовлення, монтування, ремонт ювелірних виробів; правильне застосування навичок визначення й усунення дефектів; уміння самостійно виконувати технічне креслення, малюнок, ескіз, які передбачені навчальною програмою); професійно-особистісний (із показниками: мотивація досягнення результату щодо вироблення ювелірних прикрас; цілеспрямованість на досягнення якісної ювелірної продукції; самопізнання та набуття досвіду роботи в ювелірній справі; наявність творчого потенціалу в ювелірний справі).

Теоретичні засади дослідження сутності професійно-творчої компетентності та її компоненти, показники й критерії оцінювання дозволили визначити рівні професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи, а саме: низький, середній, достатній, високий.

Для діагностики за *знаннєвим критерієм* ми провели спостереження за майбутніми фахівцями ювелірної справи разом із майстрами виробничого навчання та викладачами теоретичних предметів, використовуючи метод компетентних суддів і спостереження.

Ми спостерігали наступне: студенти з *низьким* рівнем знань здатні виконувати елементи простих завдань з підготовки робочого місця й інструмента до монтування обручки, виконувати прості завдання з підготовчих операцій (розмітка, правка, дифування та прокатування) під прямим керівництвом у структурованому середовищі; вони мають незначні загальні знання: про види інструментів для ювелірних робіт, про види напилків і надфілів, інструментів для виготовлення обручки, каблучки з кількістю деталей до 2-х, основи пожежної та електробезпеки. Навички навчання в таких студентів потребують структурованої підтримки.

Студенти із *середнім* рівнем знань мають обмежений обсяг навичок і незначні компетенції, які є загальними за характером, уміють облаштувати робоче місце, виконувати із застосуванням технологічної та конструкторсько-технологічної документації навчально-виробничі завдання, пов’язанні з підготовкою виробу до виготовлення обручки, каблучки з

кількістю деталей до 2-х і проводить часткове їх виготовлення. Вони спроможні орієнтуватися: в кольорових та дорогоцінних металах, послідовності виконання робіт з підготовки виробу до виготовлення обручки. Застосовують знання під керівництвом викладачів і майстрів виробничого навчання в контрольованому середовищі. Студенти, які мають *достатній* рівень знань, виконують завдання, пов'язані з підготовкою виробу до виготовлення обручки, планують та виконують за типовим алгоритмом навчально-виробничі завдання з підготовки до виготовлення каблучки з кількістю деталей до 2-х, кулон з кількістю деталей до 3-х. Вони обізнані з класифікацією дорогоцінних і кольорових металів, усвідомлено користуються технічною та технологічною документацією, виконують норми виробітку. Також вони здатні виконувати завдання під керівництвом викладачів, розробляти технічні креслення та ескізи. Такі студенти відповідають за своє навчання й мають обмежений досвід практики в конкретному аспекті роботи. Результат їхньої роботи відповідає якісним і кількісним показникам їхнього рівня кваліфікації, вони дотримуються норм витрат матеріалів (ресурсів).

Майбутні фахівці ювелірної справи з *високим* рівнем знань мають значні конкретні практичні знання, навички й уміння, пов'язанні з підготовкою виробу до самостійного виготовлення обручки, каблучки з кількістю деталей до 2-х, кулону з кількістю деталей до 3-х. Такі студенти визначаються здатністю застосовувати спеціальні знання, вміння та навички вирішувати проблеми незалежно. Раціонально організовують робоче місце, дотримуються правил безпеки праці під час виконання робіт. Вони здатні до аналізу та самокерування у процесі навчання та мають практичний досвід як у звичайних, так і в непередбачуваних ситуаціях. Вільно користуються технічною та технологічною документацією, виконують вироби за власним ескізом, але складність цих виробів не перевищує професійні компетенції «ювелір (ювелір-модельєр)». Здатні до продуктивної співпраці в колективі [1, 57].

Також за знаннєвим критерієм провели тестування: «Художник-мислитель». Відповідно до ключа тесту, якщо (П) більше (Л), то у респондента переважає художній склад мислення.

Для діагностики рівнів професійно-творчої компетентності за *діяльнісно-професійним критерієм* ми використовували такі тестування: «Організованість», «Які Ваші шанси на успіх у професійній діяльності?», «Інтелектуальна лабільність».

Тест «Організованість» дозволив визначити рівень організованості кожного респондента. Результати були такі:

- майбутні фахівці ювелірної справи, що показали *високий* рівень дуже організовані: й удома, й на робочому місці завжди повний порядок. Хаос заважає їм працювати, тому завжди планують свою діяльність. Такі студенти пунктуальні, педантичні, й на них завжди можна розраховувати;

- студенти, які показали *достатній* рівень, могли би бути організованими, однак їм не вистачає енергії та бажання. Їм притаманне відкладати справи, не полюбляють планувати;

- фахівці ювелірної справи із *середнім* рівнем організованості віддавали перевагу виконанню роботи з найменшими затратами зусиль. Порядок на своєму трудовому місці вони наводять лише тоді, коли працювати в хаосі вже просто неможливо;

- майбутні фахівці ювелірної справи з *низьким* рівнем знань не вміють і не бажають планувати свою діяльність, тому багато зробити не встигають і всюди постійно запізнюються. Звідси випливає, що професійна діяльність складається на низькому рівні.

Проаналізувавши результати тесту «*Які Ваші шанси на успіх у професійній діяльності?»*, ми змогли виділити високий, достатній, середній і низький рівень студентів щодо можливості досягнення професійних успіхів.

Під час аналізу тесту *«Інтелектуальна лабільність*», ми змогли виявити високу, середню, низьку лабільність. Ця методика дає достатньо точний прогноз професійної придатності в ювелірному напрямі.

Діагностика за *професійно-особистісним критерієм* проводилася за такими тестами: «Мотивація досягнення», «Мотивація схвалення», «Діагностика стратегій досягнення мети», «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку», «Оцінка рівня творчого потенціалу».

Апробація методики *діагностики мотивації* з питань професійної компетентності майбутніх ювелірів проводилося на базі Одеського навчально-виробничого центру «Академія ювелірного мистецтва». В експерименті брали участь майбутні фахівці, які тільки починали вивчати фахові предмети ювелірної справи. Це було зроблено для того, щоб рівень теоретичної підготовки та практичного досвіду респондентів у цьому напрямі був приблизно однаковим. Загалом було опитано 80 респондентів.

Слід відзначити, що результати тесту «мотивація досягнення» повинні були відобразити реальні рівні професійно-творчої компетентності, в другому тесті – «мотивація схвалення» – рівні, до яких прагнуть майбутні ювеліри.

Подальшим кроком нашої роботи було проведення тесту *«Діагностика реалізації потреб у саморозвитку*». Проаналізувавши відповіді на запитання тесту, ми дізналися, як майбутні фахівці ювелірної справи реалізують свої потреби в саморозвитку.

Підсумовуючи результати тестування «*Діагностика стратегій досягнення мети»*, ми побачили, яка стратегія домінує в кожного майбутнього фахівця ювелірної справи. Було розглянуто такі стратегії: пасивна, активно-ригідна, активно-пластична.

З аналізу тесту, ми побачили, що здебільшого респонденти використовували активно-ригідні стратегії.

Наступним кроком нашого дослідження за професійно-особистісним критерієм було проведення тестування «*Оцінка рівня творчого потенціалу особистості»,* яке дозволило нам визначити самооцінку особистісних якостей або частоту їх проявлення, які й характеризують рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців ювелірної справи [3, 65; 67; 464].

Висновок. На діагностувальному етапі, ми визначили первинний рівень сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи, що й дало підставу для організації цілеспрямованої роботи щодо формування їхньої компетентності на більш високому рівні, шляхом впливу на окремі компоненти цієї компетентності.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в побудові експериментальної моделі формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників: за станом на 10 липня 2006 р. / Міністерство праці та соціальної політики. – Офіц. вид. – К. : Центр продуктивності, 2006. – 224 с.

2. Створення ефективної системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для ювелірної галузі: зб. праць за матеріалами і документами всеукраїнського семінару (м. Київ, 20 березня 2007 р.) / М-во освіти і науки України. – К. : 2012. – 30 с.

3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Институту Психотерапии, 2005. – 490 с.

РЕЗЮМЕ

М. Д. Мартенчук. Характеристика структуры профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела.

В статье рассмотрены компоненты, критерии, показатели сформированности профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела. Проанализированы методики исследования по знаниевому, деятельностно-профессиональному, профессионально-личностному критериям, которые позволили определить уровни сформированности профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела. Рассматриваются уровни профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела.

В дальнейшей работе планируется построение экспериментальной модели профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела.

Ключевые слова: *компетентность, профессионально-творческая компетентность, компоненты, критерии, показатели, уровни сформированности, будущий специалист ювелирного дела.*

SUMMARY

M. Martenchuk. The structure of professional-creative competence of future specialists of jeweller business.

Komponenty, criteria, indexes of formed of professional-creative competence of future specialists of jeweller business is considered in the article. Research methods for knowledge-, activity-professional, professional and personal criteria that will determine the levels of formation of professional and creative competence of future specialists jewelry are analyzed. Levels of professional and creative competence of future specialists jewelry are examined.

Further work is planned to build an experimental model of professional competence of future creative professionals jewelery.

Key words: *competence, professional-creative competence, komponenty, criteria, indexes, levels of formed, future specialist of jeweller business.*

УДК 371.315.6:51

Меттини Эмилиано
Университет г. Пиза (Италия)

КОЛЛЕКТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ В ТРУДАХ А. С. МАКАРЕНКО

Настоящая статья ставит перед собой цель показать, как в мировоззрении А. С. Макаренко можно обнаружить тему личности, как основного актора в контексте социального воспитания. По мнению Антона Семеновича, надо воспитывать в человеке социальные и гражданские свойства, чтобы воспитывать детей как личности с активной и ответственной позицией в жизни. Автор акцентирует внимание на том, что личность отражает факт включенности ее как субъекта в социальные связи и отношения, описывающие человека как социокультурную реальность, поэтому необходимо смотреть и на ценностные ориентации личности, которые обеспечивают устойчивость самой личности.

Ключевые слова*: личность, социум, социальное воспитание, формирование личности, социальный субъект, личностный рост, интерперсональность, интраперсональность, индивидуальность, акмеология.*

Постановка проблемы. Педагогическая теория и воспитательная практика Антона Семеновича Макаренко представляют собой повод для бесконечного размышления и переосмысления такого важного предмета, как «личность». На самом деле, можно считать, что есть столько личностей, сколько есть видов обществ. Если трактовать понятие «личность» с философской, воспитательной и психологической точки зрения, мы считаем, что это возможность найти те составляющие, которые позволят нам пролить свет на личность и на её формирование, избегая целого ряда идеологических, в широком смысле слова, проблем. Несколько наших читателей могут воспринимать «в штыки» поставленную нами проблему, потому, что часто думается, что это исторически недостоверно, если даже фальшиво говорить о личности, особенно в контексте советской педагогики и воспитания, сводя данное представление о личности к определенным идеологическим лозунгам, которые за собой скрывали репрессивную социально-политическую систему. Мы считаем, наоборот, что пора преодолеть данную уже

устаревшую установку проблемы и хотим бросить наш взгляд вперед, хотя, как гениально выразился Вальтер Беньямин, будущее – это ангел, чья голова смотрит на прошлое. Поэтому мы предлагаем изучать педагогическую и воспитательную систему Антона Семёновича Макаренко в связи и с контекстом того времени, 20-е годы прошлого века, но в перспективе хотим посмотреть возможные способы применения его идейно-понятийного мировоззрения при нынешних условиях социума. Проблема воспитания и формирования личности является особенно важной сегодня в контексте постмодернистского и постиндустриального общества, в котором человек переживает кризис своей роли как социальный актор. Социальная, политическая и этическая неустойчивость нашего общества, где внимание перешло от «производства» социальных ценностей к производству материальных ценностей и услуг, которые развивают определенную потребительскую ментальность, в том числе среди молодежи, заставили врасплох человека, потерявшего свои ориентиры. В первую очередь это положение касается социального воспитания, которое за последние десятилетия не могло найти решения данной проблемы. Изучая работы выдающихся педагогов и психологов, как отечественных, так и зарубежных, занимающихся проблемой социального воспитания, мы пришли к промежуточному выводу, что сегодня остаются нерешаемыми много проблем соответственно социализации и воспитания детей. Поэтому нам кажется уместным использовать их материалы и заодно переосмысливать теорию Антона Семёновича Макаренко в целях более широкого понимания человека как точки, в которой сосредоточатся личные, социальные и нравственные моменты. Поэтому целью настоящей статьи является рассмотрение понятия «личность» как социально – педагогическое явление.

Анализ актуальных исследований. В различных источниках мы можем найти несколько, иногда сильно отличающихся друг от друга определений понятия «личность», исходящей точкой которых является то, что «личность» имеет дело с такими словами, как лицо, маска актера, личина, роль и т.д. Мы не будем говорить о личности с точки зрения средневековой религии, новоевропейской философии или философии романтизма, потому, что они представляют лишь одну гипертрофированную сторону поставленной нами проблемы. Мы выбрали самые интересные определения, более подходящие для настоящей статьи. Во-первых, на личность можно смотреть как на человека, субъекта социальных отношений и сознательной деятельности, определяемых включенностью в социальные связи системного качества индивида, формирующегося в совместной деятельности и общении [2, 226].

В российской психологии человека как личность характеризует система отношений обусловленных жизнью в обществе, субъектом которых он является. Возникновение личности как системного качества обусловлено тем, что индивид в совместной деятельности с другими индивидами изменяет мир и посредством этого изменения преобразует и себя, становясь личностью. Как субъект межличностных отношений личность обнаруживает себя в трех сферах, образующих единство: 1) личность как относительно устойчивая совокупность интраиндивидных ее качеств; 2) личность как включенность индивида в пространство межиндивидных связей, где взаимоотношения и взаимодействия, возникающие в группе, могут трактоваться как носители личности их участников; 3) личность как «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей, в т. ч. и за пределами их личного взаимодействия, как результат осуществляемых человеком смысловых преобразований интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер личностей других людей. Во-вторых, под «личностью» подразумевается устойчивый комплекс социально значимых черт, присущих индивиду и общественно обусловленных, потому, что личность – это человек в целом и ему присущи сознание и самосознание [3, 193]. В-третьих, личностью является сам индивид, как активный субъект социальных отношений и целенаправленной деятельностной активности, а также системное качество индивида, обусловленное его осознанной активностью в системе социальных связей и складывающееся в условиях взаимодействия и общения [8, 198].

Цель статьи. Исходя из этого, мы видим, что личность не может быть осмыслена без общества, особенно потому, что активность самой личности в развитии социума играет, судя по всему, самую большую роль. Учитывая вышеуказанные определения данного понятия, с большой долей вероятности можем сказать, что формирование личности, как социальный субъект – это задача, которая стоит за социальным образованием. Социальное воспитание, по определению российского исследователя А. В. Мудрика, можно определить как процесс относительно социально контролируемой социализации, обеспечивающей развитие возможностей человека рассматриваемых не только как способности, знания, образцы поведения, но и ценности, и отношения позитивно ценные для общества, в котором человек живёт [10, 106]. Кроме того, воспитание не может осуществляться вне воспитательных организаций. Под ними понимаются специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является «социальное воспитание определённых возрастных групп населения» [10, 108]. Поэтому мы считаем,

что педагогическая теория и воспитательная практика Антона Семёновича Макаренко выполняли в полном объеме заказ социального воспитания и воспитания личности через коллектив. В этом контексте нельзя понимать коллектив как подструктуру советского строя, как предполагали некоторые исследователи социалистического лагеря [14, 160]. Через свою концепцию коллектива, Антону Семёновичу удалось преодолеть современные ему концепции воспитания и психологии такие, как рефлексология и реактология. Ими, по мнению Антона Семеновича Макаренко, коллектив был обусловлен как группа взаимодействующих лиц, совокупно реагирующих на те или иные раздражения». Он отметил, что рефлексологи, уделяя внимание только прошлой жизни ребенка и заметив отсутствие ответа «стимулам» во время определения показателя интеллектуальности, пришли к выводу, что детей, проживавших в «больной среде», нельзя восстановить в нормальное общество, приравняв их к людям, имеющим психические недостатки. Как отметил Антон Семенович, не было возможно строить теорию коллективного воспитания только на вышеуказанных теориях, потому, что для всякого непредубежденного человека, очевидно, что такое определение коллектива подходит для «коллектива лягушек, обезьян, моллюсков, полипов, кого хотите, но только не коллектива людей» [15, 210]. Положение Антона Семёновича по этому поводу, сильно отличающееся от мнений его современников, это очень важно и разрушило самое понятие «дефективность». Антон Семенович был уверенным в том, что перевоспитание означало «перестройку» личности в улучшенной среде и в улучшенных условиях жизни.

Изложение основного материала. На самом деле, Антону Семёновичу удалось осуществить два важных момента в процессе перевоспитания и ресоциализация детей. Их можно условно называть включением деятельности ребенка в жизнь воспитательного учреждения, на которое можно смотреть как на масштабное моделирование общества (со своими правилами, ритуалами, обычаями, отношениями командования и подчинения) и процессом самореализации личности. А. С. Макаренко удалось создать в своих воспитательных организациях т.н. антропосферу, которую можно определить как «компактную в себе организованную реальность, как «позитивную естественность существования во всем своём богатстве, внутренней связности, дифференцированности. Сущностная природа «Я» сказывается в участии, установлении мостов взаимности. Антон Семёнович понимал антропосферу как ту среду, где может произойти перевоспитание личности. В отличие от современных А. С. Макаренко педагогов и воспитателей, он был не просто новатором. По мнению

украинского коллеги Н. Н. Окса [11] инновационность его системы состоит в том, что она строится не на основе предписаний и запретов, а на позитивных ценностях, которые предполагали активный процесс выбора ребенка. Данная система по-настоящему воспитательная, потому что, с одной стороны, раскрывает и развивает человеческий потенциал, а с другой стороны – она динамична, поскольку она способна изменяться в зависимости от уровня ценностного мировоззрения ребенка, которое постоянно совершенствуется. Таким образом, ребенок не просто «воспитательный продукт», а творческая личность, так как её основоположная установка – развитие всех сущностных сил ребенка для жизнедеятельности в неизвестных и даже непредсказуемых ситуациях. Социальное воспитание беспризорников, т.е. детей, с поведением отклоняющимся от социальных норм, и, подчеркиваем, социальное воспитание, осуществлялось двумя путями: общение и самообозначение «Я», т.е. самопонимание себя как единосущного обладателя психофизической определенности. Не раз Антон Семёнович говорил, что в человеке надо преодолеть стихийные и эгоистичные стороны человеческой природы потому, что культура в широком смысле (социальное воспитание, социализация, перевоспитание), является процессом бесконечного сопротивления между человеком и его внутренней сущностью. Подход А. С. Макаренко к человеку можно, по удачному выражению Т. Ф. Кораблевой, назвать культурно-преобразовательной парадигмой [9, 108]. Социальное воспитание, под которым подразумевается становление и формирование личности в пространственно-временных рамках, может поднять человека с уровня биосферы к уровню антропосферы, т.е. к полному пониманию человека как личности, действующей и творящей. Личность становится культуртрегером, носителем ценностей нового общества и новой морали. Для осуществления своей воспитательной программы, Антон Семёнович «изобрел» систему перспективных линий. Она является замечательным средством воспитания и ресоциализации личности через ее самоорганизацию и самовоспитание личности, где самовоспитание – это формирование у человека определенных моральных качеств, которые гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека (это то, что у М. Горького называется выход «в люди»). Поэтому воспитательная система А. С. Макаренко может рассматриваться как направленная на максимальную интенсификацию психической и социальной зрелости человека в целях побуждения его продуктивности и развития его творческого потенциала. В этом отношении, мы считаем, что Антон Семёнович опережал своё время, поскольку его подход к воспитанию личности можно соотнести с теорией

личности и личностного роста К. Роджерса [12] в силу того, что источник и движущие силы личностного роста находятся не вне ребёнка, а в нём самом. Отсюда смыслом воспитательной деятельности является не формирование человека по заданным, пусть даже и культурным образцам и эталонам, а помощь ребенку в самореализации, раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении им собственной свободы и ответственности за жизненные выборы. Поэтому, как считает исследователь С. Л. Братченко [5, 35], главный психологический смысл личностного роста – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Личностный рост затрагивает не только отношения личности к внешнему миру (интерперсональность), но и её отношение к своему собственному миру (интраперсональность). Поэтому считаем важным для понимания педагогической системы А. С. Макаренко т.н. событийный подход [6, 67]. Этот подход бросит взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни коллектива эмоционально и интеллектуально насыщенных дел, которые были бы как коллективно, так индивидуально значимы и привлекательны, но, заметим, что событие – это не мероприятие и случается только в рамках со-бытия ребенка со взрослым, с другими детьми. Его основная функция – развивающая. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит развивающая целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие) [6, 68]. Данный подход позволяет рефлектировать и управлять личностно развивающим потенциалом взаимодействия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегию и тактику в соответствии с идей создания воспитательного пространства, как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий. Если рассматривать коллектив А. С. Макаренко с точки зрения вышеуказанного подхода, мы можем считать, что, таким образом, личность не только воспитывалась, а переходила на уровень идентификации с другими личностями [7, 383]. На уровне идентификации «Я» понимает, что оно обладает индивидуальной телесно-психической организацией; т.е. имеется гомологичность духовно соматической конституции. Поэтому, мы можем сказать, что у «Я» есть рефлективная способность выступать как дейксис соотносить, связывать собственную картину мира, экзистенциальный опыт с собой, развитые механизмы идентификации, самообозначения с эгореификацией.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исходя из этого, название нашей статьи может оказаться провокационным и парадоксальным. Но, на самом деле, мы можем сказать, что в учреждениях, руководимых Антоном Семёновичем Макаренко, было настоящее соединение личной и общественной жизни, и поэтому происходило воспитание личности. Эти личности, т.е. дети и взрослые, работая вместе и живя вместе, действовали в целях самореализации и взаимного развития. Человек как личность свободно и «осознанно принимает ту или иную социальную роль, сознает возможные последствия своих действий по ее осуществлению и принимает всю полноту ответственность за их результаты» [13, 491]. Понятие личности в психологии и, по нашему мнению в педагогике, обозначает особый способ существования человека [13, 492], существование его как члена общества, как представителя определенной социальной группы. Если личность отражает факт включенности ее как субъекта в социальные связи и отношения, описывающие человека как социокультурную реальность, надо смотреть и на ценностные ориентации личности, которые обеспечивают устойчивость самой личности. Такими ценностями являются самостоятельность и ответственность, правильное поведение, личные выборы, нравственность, достоинство личности, кодекс чести, чувство стыда и еще многих других. Здесь фактически не возможно не вспоминать такие понятия Антона Семёновича как, честь, долг, ответственность, уважение, которые лежали в основе его поведенческой и воспитательной системы. Но, ещё важнее подчеркнуть, что А. С. Макаренко воспитывал не только личностей, а индивидуальности. На первый взгляд, кажется, что это одно и тоже, но есть разница между ними и достаточно велика. На самом деле, если «личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [1, 275]. Бесспорный успех Антона Семёновича в деле перевоспитания и ресоциализации детей заключается именно в том, что он переходил границу формального и психологизированного воспитания, и был «фасилитатором» развития личности по принципам того подхода, который исследователь А. А. Бодалев [4, 90] называет акмеологией.

В завершении нашей статьи, мы можем делать следующие выводы: педагогический опыт Антона Семёновича Макаренко является подходящим и для воспитания современных детей, потому, что он направлен на формирование того комплекса личностных и гражданских свойств, которые позволяют человеку как личности ориентироваться в окружающем его социуме, и действовать в качестве социального актора.

Кроме того, идеи А. С. Макаренко могут быть полезными на научном уровне для развития нового и современного социального воспитания, которое уделит внимание проблеме социальности как интеграции ребенка в жизни общества с активной и ответственной позицией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как субъект познания / Б. Г. Ананьев. – М. : «Питер», 2001. – 289 с.

2. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов. – М. : «Питер», 2009. – 530 с.

3. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М Блейхер. – Воронеж : «НПО Модэж», 1995. – 441 с.

4. Бодалев А. А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии / А. А. Бодалев. – Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 89–108.

5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. : «Смысл», 1999. – 137 с.

6. Григорьев Д. В. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат образования / Д. В. Григорьев. – Москва – Тверь : «Арт», 2004. – 333 с.

7. Ильин В. В. Философия : в 2 т. / В. В. Ильин. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2006. – 1 Т. – 826 с.

8. Кондратьев М. Ю Азбука социального психолога / М. Ю Кондратьев. – М. : «ПЕР СЭ», 2007. – 464 с.

9. Кораблева Т. Ф. Горьковская призма миросозерцания А. С. Макаренко / Т. Ф. Кораблева // Альманах Макаренко. – 2008. – № 1. – 215 с.

10. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : «Академия», 2005. – 198 с.

11. Полтавский государственный педагогический университет им. И. Г. Короленко : материалы международного макаренковского семинара «А. С. Макаренко и мировая педагогика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
hhtp://antonmakarenko.narod.ru/Poltava2002/materi/materiali.htm.

12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : «Прогресс», 1994. – 478 с.

13. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков. – М. : «Пресс», 1995. – 384 с.

14. Chaikov N. Prinzip der individuellen Auswirkungen in der Pädagogik A. S. Makarenko / N. Chaikov. // A. S. Makarenko und die sowjetischen Pädagogik seiner Zeit. Beitrage zur Sozialistischen Padagogik. Band 10. – Marburg : «Makarenko – referat», 1982. – 250 s.

15. Makarenko A. S. I pedagoghi alzano le spalle / A. S. Makarenko // Carteggio con Gor'kij e altri scritti. – Roma : «Armando Armando Editore», 1968. – 262 p.

РЕЗЮМЕ

Меттіні Еміліано. Колективна особистість у працях А. С. Макаренка.

Ця стаття ставить перед собою за мету показати, як у світогляді Антона Семеновича Макаренка можна відкрити тему особистості, як основного актора соціального виховання. На думку Антона Семеновича Макаренка, необхідно виховати в людини соціальні й громадянські властивості, щоб виховати дітей як особистість з активної та відповідальної позиції в житті. Автор акцентує увагу на тому, що особистість відображає факт включеності її як суб'єкта в соціальні зв'язки і відносини, що описують людину як соціокультурну реальність, тому необхідно враховувати й ціннісні орієнтації особистості, які забезпечують стійкість самої особистості.

***Ключеві слова**: особистість, соціум, соціальне виховання, формування особистості, соціальний суб'єкт, особистісний ріст, інтерособистісні відносини, інтраособистісні відносини, індивідуальність, акмеологія.*

SUMMARY

Mettini Emiliano. Collective personality in the A. S. Makarenko's works.

Our article sets itself as a goal to demonstrate how in the Anton Makarenko outlook is possible to find such theme as personality, acting in the context of the social pedagogics. On Makarenko's opinion it is needed educate in the person social and civil quality in order to educate a personality with active and responsible attitude towards the life. The author emphasizes that personality reflects the fact its inclusion as a subject of social connections and relationships that describe the man as a social and cultural reality, so you must take into account the value orientations that ensure stability of the personality.

***Key words**: personality, society, social education, making up of a personality social subject, personal growth, interpersonality, intrapersonality, individuality, acmeology.*

УДК 78.146(075.8)

В. А. Смирнов
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка

ЗАСАДНИЧІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Розглянуто засадничі підходи до розбудови педагогіки інформаційного суспільства. Запропоновано структурно-логічну схему взаємопов'язаних інформаційних впливів (через научання, соціалізацію й культурацію), наслідком реалізації якої є формування особистісних рис людини – громадянськості, духовності, гуманності. Виокремлено чотири періоди історії науки. З'ясовано, що сталою тенденцією щодо трансформації умов формування особистості є їх зміна від традиційних і звичних для індустріального суспільства до умов онлайн.

***Ключові слова:** педагогіка, освіта, інформація, інформаційні потоки, научання, соціалізація, культурація, кіберпростір, особистість онлайн.*

> *Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни.*
>
> **С. И. Гессен**
> «Основы педагогики», 1923

Постановка проблеми. Класик сучасної педагогіки – Антон Семенович Макаренко (1888–1939) – в одній із своїх останніх статей «Що означає виховати дитину?» писав: «*Я – прибічник спеціальної виховної дисципліни, яка ще не створена, але яку саме в нас, у Радянському Союзі, створять*» [2]. І обґрунтовує свою думку: «*Шляхи виховання. Звісно, на першому плані загальна сума правильних уявлень, сума правильних, по-марксистському висвітлених знань. Знання приходять з навчання й ще більше із чудового радянського досвіду, з газети, книжки, з кожного*

нашого дня. Багатьом здається, що цього досить. Цього дійсно багато. Наше життя вчиняє найпотужніше враження на людину і дійсно її виховує…Але ми не можемо зупинитися на цих досягненнях, ми відверто маємо сказати, що без спеціальної турботи про людину, ***турботи педагогічної*** (виділено мною – В.С.)*, ми багато втрачаємо*» [2].

Отже, турбота педагогічна. Вона має бути в центрі уваги розробників педагогіки майбутнього. Розвідки в цьому напрямі проводяться. На пострадянських теренах і за їх межами відомі педагогіка «Навчання без кордонів» Георгія Рудика, Міжнародні фестивалі «Педагогіка XXI століття» під проводом Петра Мовчана, Гуманітарна педагогіка Шалви Амонашвілі, ТРВЗ-педагогіка Генріха Альтшуллера та ін. Разом із тим і ці, і багато інших сучасних педагогічних систем, не повною мірою адекватні тим викликам, що їх генерує постіндустріальне, або, іншими словами, «мережеве» суспільство. Це суспільство ще влучно називають інформаційним, бо в ньому інформація стає основним ресурсом постіндустріального порядку. Видатний японський футуролог, один з авторів концепції інформаційного суспільства Йонедзі Масуда (1905–1995) зазначав, що «*…виробництво інформаційного продукту, а не продукту матеріального буде* ***рушійною силою освіти*** (виділено мною – В.С.) *і розвитку суспільства*» [7, 29]. Таким чином, мова йде про пріоритетну значущість інформації та інформаційних потоків як у віртуальній, так і в матеріальній царинах сучасного життя.

Свого часу видатний вітчизняний дослідник природи, професор Юрій Куражковський (1923–2007) дійшов не менш фундаментального висновку про те, що «*життя існує тільки в процесі руху через живе тіло потоків речовини, енергії, інформації*» (Закон життя Ю. Куражковського [5]).

Ураховуючи ці твердження щодо визначальної ролі інформації та інформаційних потоків на всіх ієрархічних рівнях системи «Людина – Життєве середовище» й у всіх без виключення зв’язках між елементами таких систем, ми бачимо сучасну педагогіку як науку про інформаційні зв’язки та взаємодії в освітній діяльності.

Аналіз актуальності дослідження. У монографічному дослідженні [6] і в роботах останніх років В. А. Смирновим показано, що завдяки фундаментальній основі педагогіки – інформації – усе розмаїття педагогічних явищ збирається в органічну цілісність. Доведена можливість гуртування скерованих на учня різноманітних зовнішніх інформаційних потоків у три основні групи: (**1**) з боку ноосфери в ракурсі її інформаційних можливостей, (**2**) з боку соціуму, (**3**) з боку культури (рис. 1) тоді, як сам учень локалізується в освітньому інформаційному

просторі в центрі інформаційних впливів, де інформаційні потоки стягуються в точку (фокусуються). У педагогічній практиці вплив на учня інформаційного потоку (**1**) означують як научіння (формування моно- і полідисциплінарного предметного знання), вплив інформаційного потоку (**2**) – як соціалізацію, а вплив інформаційного потоку (**3**) – як культурацію. Взаємодія зазначених інформаційних потоків та прогнозування наслідків їх впливу на людину є нетривіальним завданням у царині гносеології, філософії освіти та освітології, яке дотепер не виконувалося.

Мета статті – виявити, дослідити й проаналізувати прогнозовані наслідки впливу на особу, що навчається, різновекторних інформаційних потоків із різним смисловим наповненням, скерованих на неї в ході освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Додержуючись логіки О. Конта, за якою у картині соціального простору можуть бути використані Декартові осі координат[1], згрупуємо наявні в інформаційному просторі інформаційні потоки в три групи і скеруємо їх на учня (рис. 1).

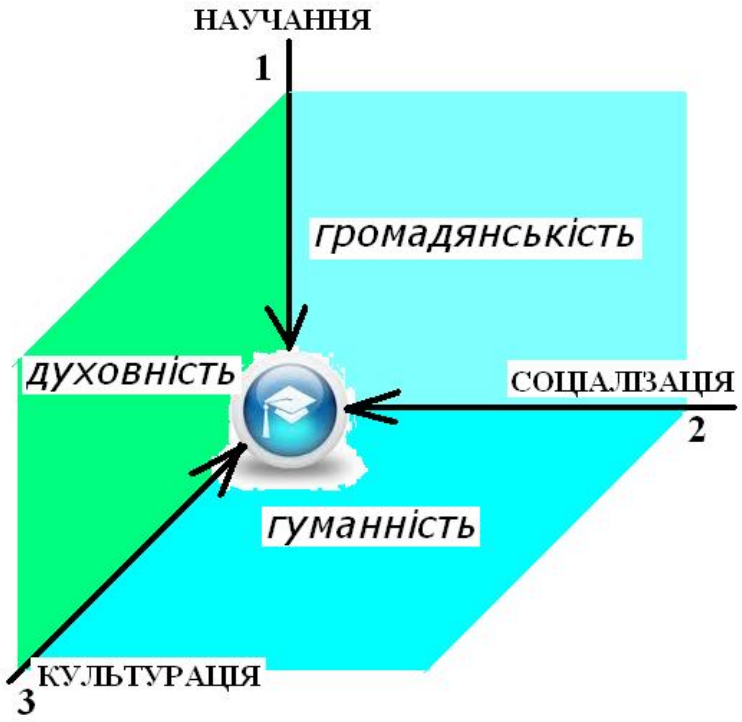


Рис. 1. Фрагмент глобального освітнього простору в трьох осях (научіння, соціалізація й культурація) та деякі наслідки взаємопов'язаних інформаційних впливів на учня: громадянськість, духовність, гуманність

[1] Відомий російський культуролог Анатолій Соломонович Кармін у своїх численних працях доводить плідність подання культурного простору в Декартовій системі координат, де OX – когнітивна вісь, OY – ціннісна, OZ – регулятивна.

Така топологія інформаційних потоків є незмінною, починаючи від появи homo sapiens до наших днів. Кожний живий організм вибирає, черпає з величезного резервуару можливостей оточуючого світу те, що відповідає його можливостям пізнання (спроможності мислення і/або сприйняття). У процесі формування власної ідентичності «*живий організм як істота когнітивна вирізає з оточуючої реальності контур свого середовища*» [1, 36]. Словами французького філософа Моріса Мерло-Понті (1908–1961), світ, який ми сприймаємо, є сукупністю доріг, якими рухається наше тіло. Це видиме невидимого, належність кожного разу лише до певного фрагменту світу, тоді як «*плоть світу – це скарбниця можливостей*» [4]. Тіло/розум, що пізнає, пробуджує із забуття, виводить на поверхню із безлічі наявних можливостей ту, що є найактуальнішою в конкретному акті пізнання; ту, яка наявна в досяжному інформаційному просторі й, водночас, є затребуваною, відповідною дослідницьким намірам і життєвим потребам суб'єкта пізнання. Іншими словами, пізнання є ситуативним. Зазначимо, що дослідження інфосфери сучасного суспільства свідчать про безпрецедентне збільшення як масштабів, так і темпів зростання інтенсивності інформаційних потоків. Якщо людина здатна накопичити за своє життя не більше 10 терабайт (10^{12} байт) інформації, то обсяг уже надрукованих у світі матеріалів становить 200 петабайт ($200 \cdot 10^{15}$ або $2 \cdot 10^{17}$ байт).

Розвиток науки, її методи також є детермінованими доступними обсягами інформації. Олександр Сзалай і Джим Грей залежно від обсягів використовуваних даних розрізняють в історії науки чотири періоди [8]. Перший із них бере початок дві з половиною тисячі років тому, коли даних було зовсім мало, а наука була емпіричною. За античних часів науковці обмежувалися описом спостережуваних феноменів і логічними висновками, зробленими на основі спостережень. Другий період починається з появи більшої кількості даних; це відкрило можливості для створення теорій, де як докази використовувалися певні аналітичні моделі. Відтак наука стала обчислювальною: завдяки комп'ютерам з'явилася можливість використовувати методи числового моделювання. Це знаменувало настання третього періоду, появу третьої парадигми, яка й домінує протягом останніх 60 років. Настання четвертого періоду прогнозується через необхідність обробки в автоматизованому вигляді величезних обсягів експериментальних даних і застосування нових наукових методів, заснованих на їх аналізі. Очікується, що на цьому етапі найбільшого поширення набудуть синтезуючі теорії. Згідно з

прогнозами, наука ввійде до цієї четвертої парадигми розвитку приблизно через десять років, орієнтовно в 2020-х роках [9]. Четверта наукова парадигма буде функціонувати в умовах надлишку даних і надання в процесі наукового пошуку пріоритету комунікації та спілкуванню над традиційними методологіями (емпіричною й теоретичною). У Європі вона більше відома як «наука інтенсивних даних» (Data Intensive Science).

Інформаційний потік (1) [*научання*] ілюструє той загальновизнаний факт, що опанування накопиченними дисциплінарними знаннями є немислимим без їх трансляції через системи освіти (як формальну, так і неформальну й інформальну). Научання забезпечує неперервність і наступність у розвитку дисциплінарного знання, кумулятивність наукових даних, формування й становлення нових наукових традицій. Воно ж є відповідальним за відтворення поколінь учених, що змінюють одне одного (наукові школи), тобто за підготовку фахівців у ході навчального процесу.

Але педагогічні феномени є невіддільними від суспільних процесів. Адекватна поведінка людини в суспільстві є наслідком її соціалізації[2]. Американський соціальний психолог Чарлз Кулі (1864–1929) так писав про людську природу: «*Людина не має її від народження, вона може набути її тільки завдяки товариству; в ізоляції вона приходить у занепад*». До речі, А. С. Макаренко в процес, означуваний нині поняттям «соціалізація», ввів окрім двох елементів системи, суспільства й особистості, третій елемент – колектив (за соціологічною термінологією – соціальну спільноту), пов’язавши ці три елементи в теорії паралельної педагогічної дії [3].

В інформаційному суспільстві життя його громадян набуває нових форм суспільного буття. Насамперед це проявляється в активній присутності людини в соціальних мережах. Взаємозв’язок «людина – суспільство» забезпечується найновітнішими засобами комунікації – від мобільних пристроїв до соціальних мереж. Він охоплює практично всі шари суспільства незалежно від віку, статі, рівня освіченості, матеріального стану тощо. Вплив інформаційного потоку (2) на рис. 1 великою мірою проявляє себе як чинник освіти, бо кожен учень (студент) отримує в соціальних мережах можливості для проявів своєї активності: блоги, форуми, різноманітні вікі-проекти.

[2] Детальніше про **соціалізацію** в освіті див.: Смирнов В. А. Новітня педагогіка: закон соціалізації // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 10 (119). – С. 5–8.

Не менш значущим є вплив на сучасну людину інформаційного потоку (3) – [*культурація*]. Сьогодні культурація[3] відбувається не тільки у звичній нам реальності, але через віртуальний кіберпростір. Кіберпростір[4] – це велика електронна мережа, в якій начебто згорнуті віртуальні реальності; це інформаційне поле, створене комп'ютерними мережами; це віртуальний простір, який виникає між мільйонами персональних комп'ютерів, зв'язаних між собою. Кіберпростір – смисловий варіант віртуальної реальності, де домінуючу роль відіграють логіко-мовні апперцептивні структури інформації. Кіберпростір віддалено споріднений із радіо- і телеефіром, одначе він є інтерактивним, тоді як ефір призначений для пасивних споживачів інформації. Загалом уже сьогодні в кіберпросторі інтернету живуть бл. 40 млн. чоловік із 160 країн, і населення цього інформаційного співтовариства стрімко зростає – за останні 3 роки воно збільшилося на 1000%. Тут виникають цілі кіберміста – інформаційні громади, де мільйони людей працюють, навчаються, грають.

Сьогодні можна безпомилково говорити про наявність сталої тенденції щодо трансформації умов формування особистості: від традиційних і звичних для індустріального суспільства до умов онлайн (Personal Identity On-line). Гносеологія вчить, що знання є засвоєною у свідомості інформацією. Тож, освітянська діяльність усе рельєфніше постає як мистецтво управління скерованими на учня різносмисловими інформаційними потоками (рис. 1).

Висновок. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед освітою складні завдання, пов'язані з найефективнішим використанням нових інформаційних і комунікаційних технологій заради поширення знань і розвитку людини. Управління інформаційними потоками має наслідком появу різноманітних авторських педагогічних систем. Так, узгодження інформаційних потоків (2) і (3) репрезентується як Гуманна педагогіка Амонашвілі. Оптимізація інформаційного потоку (1) є сутністю методики Г. Рудика. Розв'язування винахідницьких завдань у ТРВЗ-педагогіці є спробою узгодити в єдиному педагогічному процесі інформаційні впливи (1)–(2)–(3). Такий аналіз можна виконати стосовно будь-якої педагогічної системи.

Сьогодні, коли «*соромно не вважати мудрість і знання за найбільші цінності людини*» (Платон, «Діалоги»), урахування інформаційної природи освіти відкриває нові перспективи для організаційного оформлення і

[3] Детальніше про **культурацію** в освіті див.: Смирнов В. А. Освітній простір і культурація у контексті новітньої інформаційної педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології [Науковий журнал]. – 2011. – № 8 (18). – С. 399–408.

[4] За даними опитувань, 57% американців не розуміють **значення слова** «кіберпростір», хоча 80% з них уважають, що не зможуть без нього жити.

практичної реалізації напроченої А. Макаренком педагогіки «*спеціальної турботи про людину*» [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Князева Е. Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Комкнига, 2010. – 232 с.

2. Макаренко А. С. Что значит воспитать ребенка? / А. С. Макаренко // О воспитании. – М., 1988. – С. 35–36.

3. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 4. – С. 165.

4. Мерло-Понті Моріс. Видиме й невидиме: З робочими нотатками / Моріс Мерло-Понті ; пер. з фр. Є. Марічев ; упоряд., авт. передмови та післямови К. Лефор. – К. : Видавничий дім КМ «Академія», 2003. – 268 с.

5. Реймерс Н. Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология / Н. Ф. Реймерс. – М. : Россия молодая, 1992. – 422 с.

6. Смирнов В. А. Информационная педагогика : [монография] / Т. П. Варламова, И. С. Ерёмина, Л. П. Ефимова и др. ; под общ. ред. С. С. Чернова. // Теория, методика и организация педагогической работы. – Новосибирск : Изд-во «СИБПРИНТ», 2010. – Кн. 2. – 250 с.

7. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society / Y. Masuda. – Washington, dc : World Future Society, 1981. – 171 p.

8. Szalay A. Computing: Science in an exponential world / A. Szalay, J. Gray // Nature. – 2006. – Vol. 440. – P. 413–414.

9. The fourth paradigm: data-intensive scientific discovery ; edited by T. Hey, S. Tansley, K. Tolle. – Redmond, Washington : Microsoft Research, 2009. – 284 p.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Основополагающие подходы к педагогике информационного общества.

Рассмотрены основополагающие подходы, касающиеся построения педагогики информационного общества. Предложена структурно-логическая схема взаимосвязанных информационных влияний (через научение, социализацию и культурацию), следствием реализации которой является формирование личностных качеств человека – гражданственности, духовности, гуманности. Выделены четыре периода истории науки. Выяснено, что постоянной тенденцией, что касается трансформации условий формирования личности, является их изменение от традиционных и привычных для индустриального общества до условий онлайн.

Ключевые слова: *педагогика, образование, информация, информационные потоки, научение, социализация, культурация, киберпространство, личность онлайн.*

SUMMARY

V. Smirnov. Background approaches to pedagogy of information society.

Background approaches, which are concerning around the problem of information society pedagogy creation, are examined. The structured-logical scheme of the interconnected information influences (through teaching, socialization and culturation) are presented. The effect of it realization must be a shaping beside pupil civic duty, heartfelt and humanity. Four periods of science history are singled out. It was found that a constant trend of transformation of the conditions of identity formation is a change from their traditional and familiar to industrial society to conditions online.

Key words: *pedagogy, education, information, the information flows, teaching, socialization, culturation, cyberspace, personal identity on-line.*

УДК 378.041

Є. Д. Харькова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПИТАННЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті розглянуто ідеї А. С. Макаренка щодо єдності дій сім'ї, школи й громадськості з виховання всебічного розвитку особистості. Проаналізовано загальні умови сімейного виховання та розкрито перспективи в системі виховної роботи в спадщині науковця. Вивчаючи спадок педагога-новатора зроблений аналіз теоретичних та методичних розробок його виховної системи. У статті також проаналізовано особливості сімейного виховання у виховній спадщині А. С. Макаренка. Проведений аналіз у вказаному напрямі передбачає використання виховної системи в сучасному навчально-виховному просторі.

Ключові слова: *сімейне виховання; єдність різних виховних установ у формуванні особистості; загальні педагогічні умови виховного впливу; умови правильного сімейного виховання; батьківський авторитет.*

Постановка проблеми. Вивчаючи спадок А. С. Макаренка ми означили, що основні теоретичні та методичні надбання запропонованої виховної системи педагог обґрунтував і висвітлив у своїх теоретико-методичних працях та всесвітньо відомих художньо-педагогічних творах. Його виховна система в складних соціально-педагогічних умовах загострення в Україні боротьби різних течій у педагогіці й психології в другій половині 20-х – на початку 30-х років ХХ століття виглядала як концепція, заснована на діалектичному підході до проблеми виховання. Новою проблемою в педагогіці стали розроблені А. С. Макаренком питання виховання особистості з позицій демократизму, гуманізму та оптимізму. В багатьох своїх працях педагог, розкриваючи сутність гуманного підходу до особистості, зазначав, що основним принципом його педагогічної діяльності завжди було якомога більше довіри і поваги до людини, та якомога більше вимогливості до неї. В цей же період на Україні розгорнувся ідеологічний наступ з боку владних структур і представників офіційної педагогіки на національну українську педагогічну думку та школу, її теоретичні й практичні надбання. Науково-виховна система А. С. Макаренка була піддана гострій критиці. Педагог неодноразово відстоював положення своєї виховної концепції. Але погляд А. С. Макаренка на діалектичний характер педагогіки, який не допускав визначених назавжди виховних заходів або систем, розуміння педагогом виховної ролі колективу як ефективного чинника розвитку особистості, запропонована ним модель дитячого самоврядування й інші новаторські ідеї суперечили позиції офіційній педагогіці і викликали критику з боку її представників. Щодо питань сімейного виховання, то А. С. Макаренко в

своїх теоретичних працях і практичній діяльності змістовно обґрунтував новаторську ідею єдності дій сімї, школи й громадськості з виховання всебічно розвиненої особистості, розкрив загальні умови сімейного виховання і справжнього та фальшивого авторитету батьків, роль дитини в сім'ї, формування в дітей навичок культури поведінки й інші питання взаємодії сім'ї, школи і громадських організацій.

Аналіз актуальних досліджень. Серед науковців, які досліджували спадщину А. С. Макаренка Л. Пеха, С. Невська, Г. Хілліг, Г. Бельський, А. Б. Залкінд та інші справедливо зазначали, що його виховна система належить до розряду унікальних, у якій знайшли своє втілення зміст, форми, методи, прийоми та засоби тогочасних завдань щодо виховання (а також і перевиховання) дітей і молоді. Незаперечним є факт, що в останній час до ідей, теорії і практики педагога ставляться як до унікальності, яку можна використовувати і в нас час, бо розроблені вченим ідеє є корисними і дотепер. Упродовж тривалого часу навколо педагогічного досвіду А. С. Макаренка велася дискусія, яка певною мірою триває і зараз, щодо можливостей упровадження його в загальноосвітніх школах та школах інших типів, де мають місце умови, відмінні від тих, у яких працював педагог. Але не зважаючи на деякі критичні зауваження, а іноді й несприйняття його досвіду, творчі вчителі, керівники навчальних закладів переконалися в життєвості його теорії і практики навчання та виховання.

У важкі для педагога часи велику духовну підтримку відіграла щира дружба, глибокі почуття поваги й кохання до дружини Ганни Стахівни Салько, яка була його однодумцем і колегою з виховної роботи, а після смерті стала хранителькою педагогічно-літературного спадку. У російському архіві літературі й мистецтва збереглися особисті листи педагога до дружини, які протягом 30 років, згідно із заповітом Г. С. Салько, перебували в закритих фондах архіву [6].

У 1994–1995 роках відомі макаренкознавці С. Невська і Г. Хілліг у серії «Невідомий Макаренко» опублікували двотомну добірку цих матеріалів. Деякі фрагменти листів А. С. Макаренка з цього видання були передруковані в інших виданнях. Вони відкривають нові риси особистості педагога, його щирої душі й серця, сповнених батьківської турботи про дітей з нелегкими долями [6].

Мета статті – проаналізувати особливості сімейного виховання у спадщині А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, є виховання гармонійно розвиненої духовно багатої й фізично

здорової особистості. Щоб українська освіта вже в найближчому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір, слід створити умови для використання в педагогічній науці й виховній діяльності навчальних закладів актуальних сучасних технологій [1].

Вивчення моральних традицій свого народу й інших народів, з одного боку, сприяє формуванню гуманних, інтернаціональних почуттів, з другого, – формуванню почуття патріотизму, усвідомлення місця й ролі свого власного народу в світовій педагогічній спадщині. У цій площині варто згадати й відоме положення: без історії немає теорії, без теорії немає практики, вивчення педагогічної спадщини є однією з умов щодо формування новітніх підходів до процесу виховання як колективного, так і родинного [1].

Велике значення в розвитку сучасної виховної системи має виховна педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Пріоритетним завданням розвитку освіти в наш час є виховання духовно багатої, всебічно розвиненої особистості. Наукові пошуки в цьому напрямі активізують інтерес освітянського загалу, особливо педагогів-науковців й учителів-методистів, до багатої вітчизняної істерико-педагогічної спадщини минулого. Дослідження, де особливо відзначено досягнення в галузі історії педагогіки, зокрема пов’язані з вивченням спадщини видатного українського педагога-новатора А. С. Макаренка [6].

Академік НАПН України М. Ярмаченко називає А. С. Макаренка класиком української педагогіки та водночас ставить його в один ряд з видатними вченими, чиї реформаторські ідеї й діяльність визначили обличчя світової педагогіки початку ХХ століття – представниками європейської течії «нова школа», «нове виховання», американським дослідником-експериментатором Джоном Дьюї. На думку вченого, педагоги-новатори кінця ХІХ – початку ХХ століть намагалися побудувати школу, яка б виховувала ініціативних, усебічно розвинених людей, здатних у майбутньому стати підприємцями, активними діячами в різних галузях державного й громадського життя [7].

Педагоги-реформатори, в тому числі й А. С. Макаренко, наголошували, що в навчально-виховному закладі має бути створена атмосфера, яка б забезпечувала фізичний, розумовий і моральний розвиток особистості, готувала її до практичного самостійного трудового життя в певному суспільстві. І запорукою цього А. С. Макаренко вважав спрямованість педагогічних зусиль усіх освітян на органічне поєднання навчання з продуктивною працею дітей як на найважливішу умову ефективного вирішення суто педагогічних завдань. Важливу роль у виховному процесі А. С. Макаренко також віддавав сім’ї. У своїх теоретичних працях і практичній

діяльності А. С. Макаренко змістовно обґрунтував новаторську ідею щодо єдності дій сім'ї, школи й громадськості з вихованням всебічно розвиненої особистості, а також розкрив загальні умови сімейного виховання, типи справжнього й фальшивого авторитету батьків, роль дитини в сімейному господарстві, висвітлив особливості трудового та статевого виховання в сім'ї, формування в дітей навичок культури поведінки й інші питання взаємодії сім'ї, школи і громадських організацій.

А. С. Макаренко був одним з перших радянських педагогів, хто висунув ідею єдності різних виховних установ – школи, сім'ї і громадськості – у формуванні особистості. Це вимагало «педагогізації середовища», тобто створення і формування основ педагогічної культури різних верств населення. Саме на реалізацію цієї ідеї були спрямовані його праці «Книга для батьків», «Лекції про виховання дітей», численні виступи з питань сімейного виховання. У них А. С. Макаренко вперше сформулював основи сімейної педагогіки, визначив її мету й завдання, показав, що саме в такому соціальному виховному осередку, як сім'я закладаються основні риси особистості майбутніх громадян, формуються розумові здібності, характер.

У своїй праці «Книга для батьків» педагог писав, що людина не може бути вихована безпосереднім впливом однієї особи, які б якості ця особа не мала. Виховання є процесом соціальним у найширшому значенні. Вчений зазначав, що дитину виховує все: люди, речі, явища, але передусім і якнайбільше – люди, з них на першому місці – батьки й педагоги [4].

А. С. Макаренко вніс багато цінного, творчого й оригінального в розробку різних питань сімейного виховання. Головну умову правильного сімейного виховання він вбачав у наявності повної сім'ї, цілісності та єдності сімейного колективу, де батьки живуть дружно між собою. Він вважав виховання в сім'ї невід'ємним від сімейних відносин і ставив у безпосередню залежність від цих взаємостосунків успіхи виховної роботи в сім'ї.

Важливою умовою ефективності сімейного виховання є, на справедливу думку А. С. Макаренка, весь сімейний устрій, збереження між усіма членами сім'ї певної моральної атмосфери. Педагог постійно підкреслював, що турбота про всебічний розвиток дитини, формування її особистості є не тільки головним обов'язком батьків, але і їх обов'язком перед державою.

До загальних педагогічних умов виховного впливу на дітей А. С. Макаренко також відносив організацію всього життя сім'ї з урахуванням будь-яких дрібниць, істинний батьківський авторитет, заснований на знанні життя дитини, уважному ставленні до всіх її успіхів і невдач, відповідальності батьків за виховання дітей, наявності в сім'ї вимогливої дисципліни.

На думку А. С. Макаренка, найнеобхіднішою умовою правильного сімейного виховання є знання й розуміння батьками цілей виховання, формування в сім'ї тих рис і якостей характеру, без яких неможливе виховання майбутнього громадянина.

Головними завданнями, які ставив А. С. Макаренко перед сімейним колективом, було виховання людських потреб, приведення їх до тієї певної моральної висоти, яка здатна вести людину до подальшого вдосконалення. При цьому він говорив, що закласти фундамент морального виховання можна лише тоді, коли батьки не пробачать дітям неправильної поведінки, не дають права на недоліки, вимагають у всіх випадках дотримання етичних норм. Таким чином, батьки виховують у своїх дітей звичку завжди чинити правильно.

У всіх вимогах до сімейного виховання А. С. Макаренко виходив з тієї педагогічної концепції, що в сім'ї, як і в школі, виховання повинне бути колективним, тобто навчання повинне поєднуватися з трудовим, моральним, фізичним й естетичним вихованням. Розкриваючи сенс і значення трудового виховання в сім'ї як необхідної умови виховання майбутнього громадянина, А. С. Макаренко, передусім, підкреслював необхідність гармонійного поєднання трудового й естетичного виховання. Головну вимогу правильного трудового виховання в умовах сім'ї він вбачав у тому, щоб дитина все, що можливо, робила сама.

А. С. Макаренко, спираючись на дані педагогіки і психології, пояснив батькам, що дитина від народження не наділена трудовими якостями, що їх потрібно виховувати. Він неодноразово детально зупинявся на думці про те, що у вихованні в дитини активності й ініціативи в роботі велике значення має виховання її почуття відповідальності за доручену справу, її виконання. Педагог радив батькам вимагати тільки те, що доступне для дитини, під силу їй, але обов'язково добиватися виконання і перевіряти якість роботи.

Велике значення А. С. Макаренко надавав розумовому розвитку і вихованню дітей у сім'ї. Він зазначав, що коли батьки повністю використовують у своїй роботі всі засоби масової інформації, кіно, театр і музеї, вони дають своїм дітям дуже багато не тільки в розумовому розвитку, в розвитку їх пізнавальних інтересів, в галузі набуття знань, але і в справі виховання характеру. Отже, А. С. Макаренко відзначав, що вирішальну роль у сімейному вихованні відіграє моральна атмосфера сім'ї, її культурний рівень.

У своїх працях педагог неодноразово підкреслював, що провідна роль у виховному впливі на дітей належить авторитету батьків. А. С. Макаренко зазначав, що авторитет батьків не дається від природи, його потрібно завоювати. У праці «Про батьківський авторитет» педагог

приділяє багато уваги питанню, якими шляхами підтримувати батьківський авторитет, детально розглядає помилкові типи батьківського авторитету. Фальшивими А. С. Макаренко називав авторитет придушення, любові, доброти, відстані, чванства, учености, підкупу та інші. Він стверджував, що основною умовою ефективного виховання буде завжди власна поведінка батьків. У сімейному вихованні немає готових рецептів, єдиних порад, бо кожна сім'я – явище індивідуальне.

Педагог-новатор розробив також вчення про організацію колективу й виховання в ньому особистості, теоретично обґрунтував і перевірив на практиці систему виховання особистості в колективі, засновану на засадах демократизму, оптимізму й гуманізму. Він визначив поняття виховного колективу і висунув методичні вимоги до його організації, до яких відносив єдність дії педагогічного колективу, створення діючих органів дитячого самоврядування, спадкоємність поколінь, використання позитивних традицій та ігрової діяльності, наявність свідомої дисципліни, чіткого режиму та педагогічно доцільних заохочень і покарань.

А. С. Макаренко також обґрунтував провідні принципи системи виховання особистості. Серед них особливого значення педагог надавав «системі перспективних ліній» або принципу «завтрашньої радості» в житті особистості та колективу, принципу «педагогіки паралельної дії»; індивідуальному підходу як невід'ємній складовій системи виховання; праці як основі людського життя й одному з найважливіших принципів виховання особистості. На основі цих принципів цілеспрямовано реалізувалася розроблена педагогом система виховання.

Висновки. Заслуга педагога-новатора в педагогічній науці є неоцінимою. А. С. Макаренко вніс багато нових положень у вирішення проблеми педагогічної логіки або діалектики педагогіки. Він по-новому підійшов до визначення характеру та змісту наукової педагогіки. Педагогіка, зазначав він, є найбільш діалектичною, рухливою, дуже складною й різноманітною наукою, об'єктом дослідження в якій мають бути, насамперед, педагогічні факти та явища в їх конкретній взаємодії й розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремінь В. Г. Процеси модернізації та інтеграції в освітньому просторі / В. Г. Кремінь // Педагогічна газета. – № 4 (129). – 2005. – С. 1–2.

2. Левківський М. В. Педагогіна система А. С. Макаренка / М. В. Левківський, О. М. Микитюк ; за ред. М. В. Левківського // Історія педагогіки : навч. посіб. – Харків, 2002. – С. 200–208.

3. Любар О. О. Педагогічна діяльність А. С. Макаренка / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Г. // Історія української педагогіки : навч. посіб. для пед. навч. закл. – К., 1999. – С. 285–292.

4. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1983–1989. – Т. 4. – С. 343–364.

5. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1983–1989. – Т. 1. – С. 267–329.

6. Попова Л. Д. Науково-виховна діяльність А. С. Макаренка на Харківщині / Л. Д. Попова // Харків – моя мала Батьківщина : навч посіб. – Х., 2003. – С. 176–182.

7. Ярмаченко М. Д. Антон Макаренко – класик української педагогіки ХХ століття / М. Д. Ярмаченко // Педагогічна газета. – № 2 (103). – 2003. – С. 3.

РЕЗЮМЕ

Е. Д. Харькова. Вопросы семейного воспитания в наследии А. С. Макаренко.

В статье рассматривается проблема идей А. С. Макаренко относительно единых действий в воспитательном процессе семьи, школы и общественности для всестороннего воспитания личности, показаны общие условия семейного воспитания, а также показаны перспективы воспитательной работы в наследии ученого. Изучая наследие педагога-новатора осуществлен анализ теоретических и методических разработок его воспитательной системы. В статье также проанализированы особенности семейного воспитания. Проведенный анализ в данном направлении дает возможность использования воспитательной системы в современной учебно-воспитательной среде.

Ключевые слова: *семейное воспитание, единство разных воспитательных учреждений в формировании личности, общие педагогические условия, воспитательного влияния, условия правильного семейного воспитания, родительский авторитет.*

SUMMARY

Ye. Kharkova. Questions of family up-bringing in A. S. Makarenko heritage.

In the article A. S. Makarenko ideas concerning the unity of action of family, school and public education in overall personality development are revealed. The common conditions of family up-bringing and perspectives in educational work in heritage of the scientist are analyzed. By studying the heritage of the teacher and innovator an analysis of theoretical and methodological developments of his educational system is conducted. The paper also analyzes the features of family up-bringing in educational heritage A. S. Makarenko. The analysis in this direction is concerned to be used in the modern educational space.

Key words: *family up-bringing, the unity of different up-bringing institutions in personality development, common pedagogical conditions of educational influence, conditions of the right family up-bringing conditions, parental authority.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. МАКАРЕНКОЗНАВЧІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Андрущенко В. П. Колективістська педагогіка А. Макаренка у її значенні для сьогодення і в перспективі 3
Вознюк О. В. Виховний заклад А. С. Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище..... 10
Кривошапка І. В. Актуальні проблеми виховання толерантності майбутніх викладачів 21
Кух Л. П. Антон Макаренко про освіту як чинник реалізації особистості..... 30
Нечипоренко В. В. Інноваційний потенціал педагогічних ідей А. С. Макаренка в контексті проблеми оптимізації соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних закладів 36
Осьмук Н. Г. Методика А. С. Макаренка: новаторство теоретико-практичних засад..... 45
Постригач Н. О. Міжнародний вимір педагогіки А. С. Макаренка: італійський дискурс 54
Радченко Ю. Л. Технологізація навчально-виховного процесу професійної підготовки вчителя в контексті педагогічної спадщини А. Макаренка 61
Рябуха А. Ю. Використання мультимедійних технологій у діяльності педагога 70
Терьохіна Н. О. Особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні..... 79
Яценко В. В. Поняття і значення педагогічних інновацій 87

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА В СУЧАСНІЙ КРЕАТИВНІЙ ОСВІТІ

Будянський Д. В. Роль театрального мистецтва в педагогічній системі А. С. Макаренка 97
Васько О. О., Кулик В. В. Дидактичні ігри у педагогічній спадщині А. С. Макаренка 104
Дяченко М. Д. Формування творчої особистості майбутнього журналіста крізь призму ідей А. С. Макаренка: проекція на сучасність 111
Іванюк Т. Г. Актуальність педагогічних ідей А. С. Макаренка для формування високих загальнолюдських цінностей у контексті креативної освіти 119
Кочерга О. М. Формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя на засадах наукових досліджень А. С. Макаренка 125
Моїсейкіна І. В. А. С. Макаренко про педагогічне проектування як ефективний механізм виховного процесу..... 133

Овсяннікова А. В. Ідеї А. Макаренка в сучасних моделях студентського самоврядування 139
Проценко І. І. Погляди А. С. Макаренка на педагогічну техніку сучасного викладача гуманітарних дисциплін 146
Шарненкова Т. О. Ідеї А. С. Макаренка щодо проблеми організації педагогічного колективу 154

РОЗДІЛ ІІІ. ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ ДИТИНСТВА

Абрамович Г. М., Сігінішина Г. Й., Софіян Л. Г. Особистісно орієнтовний підхід у вихованні в педагогічній спадщині А. Макаренка 162
Білошицька Т. Ю. Педагогічне консультування сім'ї в спадщині А. С. Макаренка 169
Золотарьова Т. В. Методика опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів 176
Машкіна Л. А. Проблеми дошкільного дитинства в педагогічній спадщині А. С. Макаренка 191
Прядко Л. О. Застосування принципів виховної роботи А. С. Макаренка в теорії та практиці корекційної освіти 199
Савінова Н. В. Диференційована логопедична корекція в контексті педагогічної спадщини А. Макаренка 206
Чертова К. М. Використання ідей і досвіду А. С. Макаренка в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітніх закладів України в другій половині ХХ століття 217

РОЗДІЛ ІV. ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА І ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Вовк М. П. Курс «Український фольклор» у змісті професійної підготовки майбутніх філологів 227
Дубасенюк О. А. Життя наповнене смислом 237
Ємець І. В. Формування культури спілкування як основа професійного успіху вчителя 247
Захарова В. А., Ткаченко Ю. В. Психологічний аспект аналізу новели В. Стефаника «Камінний хрест» у старшій школі 255
Кобзаренко Л. А. Проблема морально-ціннісного виховання особистості в контексті педагогічних ідей А. С. Макаренка: ретроспективний аналіз 262
Міхно О. П. Психологічна майстерність А. С. Макаренка як автора психолого-педагогічних характеристик особистості 268
Панасенко Е. А. Пріоритетні тенденції розвитку експериментів у галузі виховання у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях (60–70-ті рр. ХХ ст.) 278

РОЗДІЛ V. МАКАРЕНКОЗНАВСТВО ТА ФІЛОСОФІЯ ПРЕВЕНТИВНОЇ ОСВІТИ

Гриценко Л. І. Із досвіду роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками 290
Лук'янчук Ж. В. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка як основа превентивного виховання важковиховуваних дітей 296

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ІНКУЛЬТУРАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА

Гриньова М. В., Шульга І. А. Вплив ідей А. С. Макаренка на виховання активної життєвої позиції молоді в студентському самоврядуванні 303
Комар О. С. Тьюторський супровід розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору 311
Левченко Л. С., Мурашковська В. В. Соціальні аспекти теорії і практики планування сім'ї 317
Лобова О. В. Національне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва 323
Мартенчук М. Д. Характеристика структури професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи 333
Меттіні Еміліано. Колективна особистість у працях А. С. Макаренка 339
Смирнов В. А. Засадничі підходи до педагогіки інформаційного суспільства 347
Харькова Є. Д. Питання сімейного виховання в спадщині А. С. Макаренка 354

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. МАКАРЕНКОВЕДЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

Андрущенко В. П. Коллективистская педагогика А. Макаренко в ее значении для настоящего и в перспективе 3
Вознюк А. В. Воспитательное учреждение А. С. Макаренко как современная педагогическая система и гармоничная развивающая среда 10
Кривошапка И. В. Актуальные проблемы воспитания толерантности будущих преподавателей 21
Кух Л. П. Антон Макаренко об образовании как о факторе реализации личности 30
Нечипоренко В. В. Инновационный потенциал педагогических идей А. С. Макаренко в контексте проблемы оптимизации социальной практики учеников учебно-реабилитационных центров 36
Осьмук Н. Г. Методика А. С. Макаренко: новаторство теоретическо-практических основ 45
Постригач Н. О. Международное измерение педагогики А. С. Макаренко: итальянский дискурс 54
Радченко Ю. Л. Технологизация учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки учителя в контексте педагогического наследия А. Макаренко 61
Рябуха А. Ю. Использование мультимедийных технологий в деятельности педагога 70
Терехина Н. А. Особенности развития неформального образования взрослых в Украине 79
Яценко В. В. Понятие и значение педагогических инноваций 87

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. С. МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННОМ КРЕАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Будянский Д. В. Роль театрального искусства в педагогической системе А. С. Макаренко 97
Васько О. А., Кулик В. В. Дидактические игры в педагогическом наследии А. С. Макаренко 104
Дяченко М. Д. Формирование творческой личности будущего журналиста сквозь призму идей А. С. Макаренко: проекция на современность 111
Иванюк Т. Г. Актуальность педагогических идей А. С. Макаренко для формирования высоких общечеловеческих ценностей в контексте креативного образования 119
Кочерга О. Н. Формирование социальной ответсвенности будущего учителя на идеях научных исследовний А. С. Макаренко 125

Моисейкина И. В. А. С. Макаренко о педагогическом проектировании как эффективном механизме воспитательного процесса 133
Овсянникова А. В. Идеи А. Макаренко в современных моделях студенческого самоуправления 139
Проценко И. И. Взгляды А. С. Макаренко на педагогическую технику современного преподавателя гуманитарных дисциплин 146
Шарненкова Т. А. Идеи А. С. Макаренко о проблеме организации педагогического коллектива 154

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ДЕТСТВА

Абрамович Г. М., Сигинишина Г. Й., Софиян Л. Г. Личностно ориентированый подход в воспитании в педагогическом наследии А. Макаренко 162
Билошицкая Т. Ю. Педагогическое консультирование семьи в наследии А. С. Макаренко 169
Золотарёва Т. В. Методика опосредованного коррекционного управления развитием младших школьников 176
Машкина Л. А. Проблемы дошкольного детства в педагогическом наследии А. С. Макаренка 191
Прядко Л. А. Использование принципов воспитательной работы А. С. Макаренка в теории и практике коррекционного образования 199
Савинова Н. В. Дифференцированная логопедическая коррекция в контексте педагогического наследия А. Макаренко 206
Чертова К. Н. Использование идей и опыта А. С. Макаренко в социально-педагогической деятельности общеобразовательных учреждений Украины во второй половине XX столетия 217

РАЗДЕЛ IV. ИДЕИ А. С. МАКАРЕНКО И ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Вовк М. П. Курс «Украинский фольклор» в содержании профессиональной подготовки будущих филологов 227
Дубасенюк А. А. Жизнь наполненная смыслом 237
Емец И. В. Формирование культуры общения как основа профессионального успеха учителя 247
Захарова В. А., Ткаченко Ю. В. Психологический аспект анализа новеллы В. Стефаника «Каменный крест» в старшей школе 255
Кобзаренко Л. А. Проблема морально-ценносного воспитания личности в контексте педагогических идей А. С. Макаренка: ретроспективный анализ 262

Михно А. П. Психологическое мастерство А. С. Макаренко как автора психолого-педагогических характеристик личности 268
Панасенко Э. А. Приоритетные тенденции развития экспериментов в области воспитания в отечественных научно-педагогических исследованиях (60–70-е гг. XX ст.) 278

РАЗДЕЛ V. МАКАРЕНКОВЕДЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гриценко Л. И. Из опыта работы А. С. Макаренко с несовершеннолетними правонарушителями 290
Лукьянчук Ж. В. Педагогическое наследие А. С. Макаренко как основа превентивного воспитания трудновоспитуемых детей 296

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО

Гринева М. В., Шульга И. А. Влияние идей А. С. Макаренко на воспитание активной жизненной позиции молодежи в студенческом самоуправлении 303
Комар Е. С. Тьюторское сопровождение развития взрослых учеников в условиях открытого образовательного пространства 311
Левченко Л. С., Мурашковская В. В. Социальные аспекты теории и практики планирования семьи 317
Лобова О. В. Национальное воспитание младших школьников на уроках музыкального искусства 323
Мартенчук М. Д. Характеристика структуры профессионально-творческой компетентности будущих специалистов ювелирного дела 333
Меттини Эмилиано. Коллективная личность в трудах А. С. Макаренко 339
Смирнов В. А. Основополагающие подходы к педагогике информационного общества 347
Харькова Е. Д. Вопросы семейного воспитания в наследии А. С. Макаренко 354

CONTENTS

SECTION I. MAKARENKO'S DIMENSION OF PEDAGOGICAL INNOVATION

Andrushchenko V. Collectivistic pedagogy of A. Makarenko in its significance for the present and in the future 3
Voznyuk O. Educational establishment of A. S. Makarenko as perfect pedagogical system and harmonic developing environment..... 10
Krivoshapko I. Main problems of future teachers educating tolerance 21
Kukh L. Anton Makarenko on education as a factor of personality realisation 30
Nechyporenko V. A. S. Makarenko's innovative potential of pedagogical ideas in the context of optimization of the social practice of pupils of educational rehabilitation establishments 36
Osmuk N. Study of the progressive educational experience: national achievements of the the 20^{th}–30^{th} of the XXth century 45
Postryhach N. International dimension of education of A. S. Makarenko: italian discourse 54
Radchenko Yu. Educational process technologization in the teacher professional training in context of A. Makarenko pedagogical heritage 61
Ryabukha A. The using of multimedia technologies in teaching activity 70
Terokhina N. Pecularities of non-formal adult education in Ukraine 79
Yatsenko V. Concept and value of pedagogical innovations 87

SECTION II. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL IDEAS IN MODERN CREATIVE EDUCATION

Budianskiy D. Role of dramatic art in the Makarenko's pedagogical system.... 97
Vasko O., Kulyk W. Didactic games in the pedagogical heritage of A. S. Makarenko 104
Dyachenko M. The formation of the creative personality of the future journalist through the prism of ideas A. S. Makarenko: the projection of the present day 111
Ivaniuk T. Actuality of A.S. Makarenko's pedagogical ideas for formation of high human values in the context of creative education 119
Kocherha O. The formation of future teacher social responsibility on the principles of A. S. Makarenko scientific researches 125
Moyiseikina I. A. S. Makarenko about the pedagogical projecting as an effective mechanism of educational process..... 133
Ovsyannikova A. A. Makarenko's ideas in modern models of students' self-government..... 139
Protsenko I. Looks of A. S. Макаренка on pedagogical technique of modern teacher of humanitarian disciplines..... 146
Sharnenkova T. A. S. Makarenko ideas on problems of pedagogical team 154

SECTION III. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE IN SOLVING CHILDHOOD PROBLEMS

Abramovych G., Sygynyshyna G., Sophian L. Personality-directed approach at education in A. Makarenko's pedagogical heritage 162
Biloshytska T. Pedagogical family consulting in the Makarenko's heritage 169
Zolotaryova T. A method of mediated correctional management of pupils of junior classes development 176
Mashkina L. Problems of preschool childhood in A. S. Makarenko's pedagogical heritage 191
Pryadko L. Application of A. Makarenko's principles of educational work in theory and practice of correctional education 199
Savinova N. The differentiated speech therapy correction in the context of pedagogical heritage of A. Makarenko 206
Chertova K. Use of A. S. Makarenko's ideas and experience in the social and pedagogical activity of general educational establishments of Ukraine in the second half of the twentieth century 217

SECTION IV. MAKARENKO'S IDEAS AND PROBLEMS OF FORMATION OF PERSONALITY IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

Vovk M. A course of «Ukrainian folklore» in maintenance of professional preparation of future philologists 227
Dubasenyuk O. Life full of sense 237
Yemets I. Shaping of communication standards as the basis of teacher's professional success 247
Zakharova V., Tkachenko Y. The psychological aspect of analysis the V. Stefanik's novel «The Stone Cross» in high school 255
Kobzarenko L. The problem of moral and value personal upbringing in the context of A. S. Makarenko pedagogical ideas: a retrospective analysis 262
Mikhno O. Anton Makarenko of psychological mastery as the author of psyho-pedagogical personality's characteristics 268
Panasenko E. Priority tendencies of development of experiments in the field of education in native and pedagogical researches (the 60s and 70s of the 20th century) 278

SECTION V. A. MAKARENKO AND PHILOSOPHY OF PREVENTIVE EDUCATION

Grytsenko L. Makarenko's experience with juvenile delinquents 290
Lukyanchuk Z. Educational heritage of A. S. Makarenko as basis of preventive education of difficult children 296

SECTION VI. PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND INCULTURATION IN THE CONTEXT OF MAKARENKO'S CREATIVE HERITAGE

Grynova M., Shulga I. Impact of A. S. Makarenko ideas on education of youth proactive stance in student government 303
Komar O. Tutor support of adult learners development in conditions of open educational space 311
Levchenko L., Murashkovska V. Social aspects, theories and practices of a family planning 317
Lobova O. National education of younger school students at lessons of musical art 323
Martenchuk M. The structure of professional-creative competence of future specialists of jeweller business 333
Mettini Emiliano. Collective personality in the A. S. Makarenko's works 339
Smirnov V. Background approaches to pedagogy of information society 347
Kharkova Ye. Questions of family up-bringing in A. S. Makarenko heritage 354

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (29), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***І. Є. Тріфонова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 25.03.13.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 21,6. Тираж 300 пр. Вид. № 29.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.