

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ЦЕНТР НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ
І ЕКОНОМІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

**Н А Ц І О Н А Л Ь Н А О С В І Т А
У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ А. МАКАРЕНКА**

Житомир - 2003

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ЦЕНТР НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ
І ЕКОНОМІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

**НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА
У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ А. МАКАРЕНКА**

**(Матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 115-річчю
від дня народження Антона Макаренка)**

Житомир - 2003

ББК 74.037
Н 38

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Дем'янчук А. С.;
кандидат педагогічних наук, доцент Мисечко О. Є.

Друкується згідно рішення вченої ради Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 24 березня 2003 р.)

Редакційна колегія:

Саух П. Ю., академик АН вищої школи України, доктор філософських наук, професор (голова);
Арешонков В. Ю., начальник управління Житомирської облдержадміністрації;
Матюшенко В. І., в. о. доцента;
Дубасенюк О. А., доктор педагогічних наук, професор;
Романюк П. Ф., кандидат філологічних наук, доцент;
Іванченко А. В., доктор педагогічних наук, професор;
Левківський М. В., доктор педагогічних наук, професор;
Сейко Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент;
Трохименко В. М., доцент ;
Федорова М. А., аспірант (секретар).

Національна освіта у контексті творчості А.Макаренка: Зб. наук. праць /За ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: ЖДЦНТІЕІ, 2003.– 156 с.

У збірнику розглядаються сучасні напрями національної освіти й виховання дітей, учнівської, студентської молоді в аспекті багатогранної творчості Антона Макаренка та деякі шляхи підготовки вчителів до творчої професійної діяльності. До збірника включені матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 115-й річниці від дня народження видатного радянського вченого.

Адресується викладачам, аспірантам, студентам педвузів і практичним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійних інституцій.

ББК 74.037
Н 38

© ЖДПУ, 2003

ТВОРЧИЙ ДОСВІД А.С. МАКАРЕНКА І СУЧАСНІСТЬ

Минає 115 років від дня народження А.С.Макаренка, видатного радянського педагога. Нова соціокультурна ситуація, природно, потребує нових підходів до оцінки творчого досвіду та педагогічного доробку вченого. Ще декілька десятиліть тому його концепція проголошувалася істинно науковою, а він сам - класиком соціалістичної педагогіки. Проте така до певної міри канонізація його ідей, обрамлена ідеологічним нашаруванням, не дозволяла виявити істинні підвалини його педагогічної системи.

У 1905 р., після закінчення педагогічних курсів при Кременчуцькому міському чотирикласному училищі, він розпочинає педагогічну діяльність. Пізніше, у 1917 р., за дипломну роботу "Криза сучасної педагогіки" у Полтавському вчительському інституті він отримує золоту медаль.

Все ж, як нам видається, неабиякі розумові задатки та цілеспрямоване самостійне оволодіння гуманітарною наукою і були тими підвалинами його непересічного таланту. Брат Антона Віталій пізніше згадував: "Антон завжди з якоюсь книжкою в руках. Він володів колосальною пам'яттю. Тоді в Крюкові Антона вважали найосвіченішою людиною на всі 10 тисяч мешканців міста" (1,58).

У 1922 р., працюючи керівником Ковалівської колонії, він одночасно заочно закінчив Інститут організаторів освіти у Москві. У листі до директора він писав, що знає російську історію Ключевського, прочитав історію Соловйова, Грушевського, Костомарова, знає літературу, дещо слабкіше філософію. Але щодо філософських ідей Ніцше, Шопенгауера, то такими він оволодів досконало. Саме останні, очевидно, наклали свій відбиток на його подальшу творчість. Він також знав блискуче літературу, особливо Л.Толстого, О.Пушкіна, Ф.Достоевського.

З 1920 по 1926 рр. А.Макаренко працює директором Ковалівської колонії, з 1926 по 1927 рр. - Курязької колонії, а з 1927 р. - директором комуні ім.Ф.Дзержинського.

Сучасні дослідники (зокрема Ю.Азаров) стверджують, що система А.Макаренка є віддзеркаленням сталінської доби. Таким можна заперечити, що виховна система А.Макаренка сформувалася в основному до кінця 20-х рр., тобто у той час, коли ще надмірного тиску на освіту не було.

Він одним із перших спробував дослідити діалектику взаємозв'язку педагогічних явищ. "Діалектика педагогічної дії настільки велика, що ніякий засіб не може бути ні позитивним, ні негативним, якщо його вплив не контролюється іншими..." (2,105). Педагог писав, що людина не виховується частинами. Загалом мету виховання вчений розумів як програму людської особистості, програму людського характеру. Таку програму він розкрив у статті «Проблеми шкільного радянського виховання». При цьому «стандартна» програма передбачала: сміливість, мужність, чесність, працьовитість, патріотизм, знання, «всю картину людської особи».

Проте, писав вчений, було б неймовірним верхоглядством ігнорувати людське різноманіття. Тому до стандартної програми додавався «індивідуальний коректив». Останній особливо був важливим для виявлення "інтелектуальної еліти", майбутніх акторів, музикантів, художників, лікарів, педагогів, інженерів. Відомо, що серед 3 тис. випускників навчальних установ А.Макаренка таких було чимало.

Однією з центральних ідей вченого є ідея поєднання навчання з

продуктивною працею. У 1920 рр. ідею трудової школи на Заході обстоювали Дж.Дьюї, Р.Штайнер, С.Френе, а в СРСР - П.П.Блонський, С.Т.Шацький та ін.

Все ж А.Макаренку, завдяки теоретичному обґрунтуванню, вдалося чи не найповніше реалізувати цю ідею, що й стало важливим чинником виживання колоністів у Ковалівці з 1920 по 1926 рр. На 40 дес. землі бувшого маєтку братів Трепке було зорганізоване зразкове господарство. При цьому педагог виходив з положення, що навіть навчальна праця має мати суспільну значущість. Все ж визначальною на цьому етапі була не сільськогосподарська праця, а праця вихованців у ремісничих майстернях (шевській, швецькій, ковальській, столярній та на фермі). Важливим у її організації було врахування нахилів вихованців та використання нових технологій. Тому утримання сільськогосподарських тварин у колонії було найпродуктивнішим, а власною технікою колоністи ще й підробляли в одноосібних селянських господарствах.

Пізніше у 1932 р. А.Макаренкові вдалося організувати 2 найсучасніші на той час виробництва - заводи з виготовлення фотоапаратів та електросвердел. У цей час на заводі "Комунар" співвідношення комунарів і дорослих виробників дорівнювало 3:1. Але всі вихованці щоденно 4 год. працювали. Завдяки впровадженню нових технологій вдалося досягти рентабельного виробництва. Прибуток у 1932 р. становив 5 млн. руб.

Дещо спрощеною є оцінка діяльності А.Макаренка в цей період у радянській педагогіці. Вже у 1927 р. Н.Крупська називала його систему не радянською, не буржуазною, а навіть рабовласницькою. Критично ставився до педагога і тодішній Нарком освіти УРСР М.Скрипник. Саме тому, як потім писав А.Макаренко, він змушений був перейти у комуну ім. Ф.Дзержинського. Загалом відносини А.Макаренка з Наркомосом УРСР не склалися з самого початку. Представники Наркомосу забороняли йому користуватися класно-урочною системою у 20-ті рр. Критикували його за воєнізацію дитячого співтовариства.

Вартий уваги підхід педагога до оплати праці комунарів у Харкові. Із загального заробітку кожного 40% йшло на утримання, 10% - у загальний фонд комунарів (на екскурсії, походи, культурні заходи), 40% перераховувалося на ощадну книжку і біля 10% видавалися як кишенькові гроші. Тому і тут позиція вченого виявилася протилежною загальноідеологічній комуністичній доктрині, за якою у шкільні роки варто насамперед привчати до безоплатної, так званої комуністичної, праці.

У ці роки педагог, думаючи про майбутнє сільськогосподарських артільей, писав, що їх згублять неузгодженість особистих і колективних інтересів та анахронічні (відсталі) методи господарювання. Отже, головними умовами ефективного впливу праці на зростаючу особистість вихованця, за вченим, є її систематичність, послідовність використання новітніх технологій, врахування нахилів кожного, а також поєднання з навчанням.

Екстраполюючи цей досвід на наше сьогодення, зазначимо, що у зв'язку із затяжною кризою чимало випускників, особливо міських шкіл, у найближчі роки поповнюватимуть число безробітних. Біда ще у тому, що у тіньовому секторі економіки України працює біля 200 тис. молодих людей (від 17 до 22 років), які виконують найнепривабливішу та найменш оплачувану роботу.

Осереддям системи А.Макаренка є його теорія колективу. Остання ґрунтується на ідеї "завтрашньої радості". Саме "завтрашня радість", оптимізм, мажор є важливим фактором успішного перевиховання в його установах. Звичайно, для підтримання оптимізму мусять бути елементарні матеріальні умови. Такі, звичайно, забезпечувалися. Тому в комуні ім. Ф.Дзержинського, на відміну від сільських школярів 1932-33 рр., вихованці не відчували ні найменших ознак голодомору.

У своїй теорії колективу А.Макаренко спирався на досвід виховання дітей у багатодітних родинах. Починаючи ще з часів Трипільської культури, у праукраїнців вважалося, що чим більше дітей, тим краще, оскільки кожна у майбутньому буде дорослим виробником. Найменшою самостійною одиницею дитячого первісного співтовариства був різновіковий загін, який складався з 15 вихованців. Саме така кількість, за сучасною соціальною психологією, забезпечує найефективнішу керованість. Досить чіткою була структура як первинного, так і загального колективів. Керував різновіковим загonom (вихованцями від 7 до 18 років) командир. Як у багатодітній родині, з'являлася можливість меншим здобувати досвід від старших, а останнім опікуватися молодшими. Керувала роботою різновікових загонів рада командирів, а щоденно з числа звичних вихованців призначався черговий командир.

Проте через кожні півроку рада і всі командири змінювалися. У такий спосіб з'являється можливість більшості вихованців отримувати досвід керівництва і виконавства. Такий шлях отримання досвіду вчений обґрунтував як систему відповідальних залежностей. "Я намагався якомога більше переплести залежності окремих уповноважених колективу одного з одним" (2,102). Отже, підпорядковуючись командирові, а пізніше стаючи у позицію першого, кожен вихованець вчився керувати й підпорядковуватися. Вищим органом дитячого співтовариства були загальні збори, рішення яких було обов'язковим і для вихованців, і для вихователів (зокрема й Макаренка). Саме діяльність різновікових загонів на основі самоврядування дозволила А.Макаренку в 1933р.(у комуні ім. Ф.Дзержинського) забезпечити виховний процес із допомогою лише 3х вихователів (на 300 вихованців).

Сучасні опоненти А.Макаренка піддають сумніву положення вченого: "Якомога більше вимогливості до людини, якомога більше поваги до неї". Останнім йому приписується насилля над особистістю. Проте такий підхід на той час був виправданим, оскільки у комуну у 1933-34 рр. досить часто просилися підлітки з Харкова, які мали живих батьків.

Відомо, що у теорії розвитку колективу А.Макаренко виділяв 4 етапи. На першій стадії повноваження брав на себе керівник, оскільки відсутній актив, а вимоги першого були обов'язковими для всіх. Ця стадія має дещо спільне з подіями 1917р. і є аналогом диктатури жовтневого перевороту ("диктатура пролетаріату").

Особливістю 2-ї стадії була наявність ядра (групи дітей, які свідомо підтримували керівника), тобто вимоги вихователя підтримувалися багатьма вихованцями. У 20-ті рр. у суспільстві таким ядром була ВКП(б), яка підтримувала всі директиви ЦК ВКП(б).

На 3-й стадії всі питання життя дитячого співтовариства вирішувались колегіальне (більшістю голосів). Отже, вимоги до кожного ставив сам колектив, оскільки вони впливали з його рішень. Якщо, наприклад, більше половини вихованців підтримувало вихователя, то він уже міг ставити на голосування всіляке питання без ризику. Тим самим замість диктатури однієї особи створювалася диктатура колективу (у "Операційному плані роботи комуні ім.Ф.Дзержинського" А.Макаренко виділяє розділ "Диктатура колективу"). У суспільстві цей етап передбачав збільшення членів партії та створення блоку комуністів і безпартійних.

Нарешті 4-у стадію розвитку колективу педагог назвав стадією самовиховання, оскільки кожен член колективу брав на себе певні обов'язки і контролював їх виконання. У розвитку радянського суспільства такий рівень передбачався при остаточній перемозі комунізму. Загалом етапи розвитку і функціонування колективу А.Макаренка можливі лише за умови, коли і діти і

дорослі знають один одного. Тому вчений заперечував створення в СРСР шкіл-гігантів.

Все ж досвід А.Макаренка по створенню первинних колективів успішно реалізується у сучасних дитячих будинках сімейного типу в Західній Європі (Австрія, Швейцарія, Іспанія).

Відкриттям ученого є "закон руху колективу". Для успішного формування особистості колектив мусить мати тенденцію до розвитку. Очевидно, саме тому однією з причин переселення вихованців у Куряж з Ковалівки, а пізніше - до Харкова була та, що попередні форми життєдіяльності вичерпали себе.

Педагог старанно добирав традиції як засоби виховання. Чимало таких (свято першої борозни, снопа, обжинок) були запозиченими з народної педагогіки. Традиційно ніколи не піддавався сумніву рапорт чергового командира. В його колективах не дорікали карним минулим вихованцям (вихованець ніс відповідальність лише за умови, коли ставав колоністом чи комунаром). Також у Харкові кожен, кому було присвоєно звання колоніста, міг самостійно бувати у місті, повідомляючи лише черговому вихователю годину свого повернення.

Однією з ознак колективу педагог вважав ідею захищеності (жоден вихованець, яким би він не був малим, слабосильним, новим у колективі, не повинен відчувати себе беззахисним). Тобто у макаренківському колективі не могло виникнути неформальних, асоціальних, а тим більше девіантних відносин. Вчений також довів, що розвинений колектив здатен «підтягувати» значно відсталіших у своєму розвитку вихованців. Все ж, як доводить сучасна психологія, колектив не завжди сприяє розвитку окремих особистостей (особливо обдарованих). Відомо й таке, що суспільство не завжди визнавало тих, які значною мірою випереджували у розвитку свій час.

Достатньо обґрунтованою є теорія родинного виховання вченого. Написанню "Книги для батьків" передували його власний досвід виховання прийомного сина та племінниці, відвідання численних родин у Харкові, Києві та Москві. Важливою умовою повноцінного виховання дітей, за переконанням А.Макаренка, є наявність повної сім'ї та двох дітей у ній. Переконаливими є види фальшивого батьківського авторитету. До умов успішного становлення особистості в родині він відносив наявність спільних інтересів, спільних справ та приклад батьків у всій життєдіяльності.

Серед яскравих методів ученого варто відзначити метод довіри (приклад з Карабановим із "Педагогічної поеми"), "метод вибуху" (спогади колоніста Явлинського про те, як вчили плавати колоніста Ройтенберга), метод використання виховних ситуацій (ситуація у цирку м.Новоросійська під час походу) та ін.

А.Макаренко вперше в радянській педагогіці поставив проблему технології виховання та педагогічної техніки. Відомим є його положення: "Я став майстром своєї справи лише тоді, коли навчився говорити з 15-20 відтінками "іди сюди" та навчився давати 20 нюансів обличчю, фігурі, голосу" (3,387). У статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду" він показує, що йому вдалося за виразом обличчя, за поставою визначити внутрішній психологічний стан вихованця. Природно, що вчений до певної міри передбачав сучасну візуальну психодіагностику. Вже тоді він передбачав, що майбутні вчителі у вузах оволодіватимуть азами педагогічної майстерності (особливо щодо користування голосом, мімікою, поставою та ін.).

Все ж доводиться констатувати, що після смерті вченого (1939 р.) до педагогічної спадщини не поверталися ще 10 років. При житті вченого "Книга для

батьків" оцінювалася його опонентами як шкідливі поради батькам. Проте на початку 50 рр. вийшло семитомне зібрання творів, а напередодні 100-річчя від дня народження 8-томне зібрання. 1988 р. за рішенням ЮНЕСКО був названий роком А.Макаренка.

В умовах сьогодення творча спадщина вченого досліджується й використовується в багатьох країнах. Американські вчені, зокрема, послуговуються положеннями педагога при розробці засад пенітенціарної системи перевиховання правопорушників. Уже майже 25 років у Марбурзькій лабораторії (Мюнхен, ФРН) професор Ганс Хіллг керує також пошуками німецьких дослідників. За цей час видруковано 20 томів творів ученого. Щорічно видається збірник наукових праць "Макаренко-реферат", до якого залучаються роботи з багатьох країн. У Російській Федерації таким осередком виявлення нових матеріалів про вченого є діяльність кафедри педагогіки Нижньоновгородського педінституту. Професор А.Фролов також видає щорічні збірники наукових праць. В Україні, безумовно, центром таких пошуків є діяльність лабораторії ім. А.Макаренка Полтавського педінституту. Саме викладачі, студенти й співробітники при підтримці влади у 1988 р., завдяки наполегливій праці (також і фізичній), зуміли відкрити музей педагога в с.Ковалівні.

Вже декілька років успішно функціонує Міжнародна асоціація дослідників творчості А.Макаренка (президент - академік АПН України І.Зязюн). Положення та творчий досвід ученого реалізуються у сучасних виховних концепціях А.Іванова, В.Караковського, С.Кубракова та ін. Син С.Калабаліна - Антон Семенович Калабалін - довгий час впроваджує ідеї вченого у систему виховання учнів ПТУ (м. Електросталь, Московська обл.). Наш особистий досвід спілкування з вихованцями педагога (Москва, 1988) свідчить про великий талант і мудрість цієї людини як вихователя.

Як людина, як учений А.Макаренко був наділений неабиякими здібностями. Так, у комуні ім. Ф.Дзержинського був навіть гурток для вихованців "хто не бере участі ні в яких гуртках". Саме тут вихователі, старші, керівники визначали задатки кожного, хто ще не визначився, з тим, щоб спрямувати у подальшому енергію юних у діяльність одного з 25 гуртків.

Крім здібностей педагога, вченого-теоретика, літератора, він прекрасно малював, грав на скрипці, співав, брав участь у драмгуртку, міг напам'ять, наприклад, прочитати розділ із "Євгенія Онегіна" О.Пушкіна. Очевидно, що й цим він справляв неабияке враження на вихованців.

В останні роки свого життя А.Макаренко, ймовірно, щоденно згадував свого молодшого брата Віталія, білогвардійського офіцера, який емігрував до Парижа. Тому, за спогадами Галини Стахіївни, дружини педагога, він завжди очікував, що саме в цю мить, коли лунав дзвінок у квартирі, він мусить підпорядкуватися представникам НКВС і залишити свою творчу діяльність.

Отже, короткий аналіз творчості А.Макаренка свідчить, що його система спрямована на формування працездатної, відповідальної особистості. А тому, природно, 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.

Серед освітньо-виховних технологій, котрі беруть продовження у сучасних виховних системах, доречно згадати традиції як чинник соціалізації дитячої особистості. Тут особливо варто згадати досвід Сахнівської середньої школи, якою керував протягом всього життя академік АПН України О.Захаренко (саме завдяки його терпінню, натхненності, заповзятливості вдалося відродити неперспективне село, а школу й нині відвідує третє покоління односельців).

Школа утопає в зелені. Традиційно, уже з молодших класів учні обробляють біля 2-х га городини. Школа має чималу ділянку лікарських рослин (більшість із них потенційно здатні збагачувати вітамінами всіх груп, а зібрані вони з усіх куточків тодішнього СРСР). У такий спосіб, керівництву школи вдається не лише частувати дітей гарячими обідами а й забезпечувати всіх учнів вітамінними коктейлями, чаями.

У школі широко підтримують трудові традиції. У зв'язку з цим, є чотири музеї, зокрема й музей народних ремесел Подніпров'я. Всі бажаючі старшокласники отримують професії тракториста, водія, швачки, оператора обчислювальних систем. Також у цій школі широко використовується учнівське самоврядування. Учнівський комітет планує свою роботу на місяць, на тиждень, скеровує не лише навчальну діяльність учнів, але й забезпечує включення всіх, від наймолодших до старших, до чергувань і до виконання щоденних трудових завдань (кожен учень в середньому займається суспільно корисною працею не менше однієї години).

Загалом, традиції та інші виховні форми А.Макаренка реалізуються і в інших загальноосвітніх школах. Природно, що в сучасних умовах вони мають особистісно орієнтоване спрямування.

Література

1. Макаренко В. Мій брат Антон Семенович (Макаренко) //Рідна школа.-1991. -№ 4. - С. 57-60.
2. Макаренко А.С. Тв. в 7 т. -Т. 5. -К.: Рад. шк., 1954. –490с.
3. Макаренко А.С. Пед. соч. В 8 т. -Т. 4. -М.: Педагогика, 1984. -С. 260.

**Дубасенюк О.А.,
Житомирський педуніверситет**

А.С.МАКАРЕНКО ПРО РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

А.С.Макаренко - справжній подвижник культури, талановитий вихователь, ім'я якого стало символом педагогічної науки. Він зробив вагомий внесок у розвиток теорії та методики професійної виховної роботи.

Видатний педагог велику роль приділяв особистості вихователя, згуртованому педагогічному колективу, відзначав складність виховної діяльності. Водночас він вважав, що педагогіка не може розраховувати на відокремленого вихователя. Хоча педагогічний талант, гострий розум, організаторські здібності, досвід – необхідні, на думку А.С.Макаренко риси педагога. Крім того, за його переконанням, вихователь сам має бути вихованим. Важко сподіватися, що невиховані вихователі будуть когось виховувати. Тому А.С.Макаренко дійшов висновку, що краще зовсім не мати вихователя, аніж мати невихованого учителя.

Тому, з погляду Антона Семеновича, надзвичайно важливим є питання про вибір вихователя. Причому у нас, підкреслював педагог, на це питання практично не звертають уваги. Вважається, що будь-яка людина, будь-хто може це робити, варто його тільки призначити на цю посаду. А, між тим, це робота дуже складна і відповідальна, така, що вимагає від особистості не тільки найбільшої напруги, але й значних сил, великих здібностей. А.С.Макаренко був переконаний, що треба залучати до виховної роботи лише тих вихователів, які дійсно можуть виховувати. Крім того А. С. Макаренко зазначав, що необхідно і шкільних учителів-предметників навчити виховувати (3, с.57).

Сам А.С.Макаренко постійно і невтомно навчався, поповнював свої знання у різних сферах науки і культури. Він виявляв великий інтерес до всіх досягнень людської культури, наполегливо вчився у своїх колег, у самого життя і навіть у своїх вихованців. Антон Семенович неодноразово підкреслював, що створюючи

виховний колектив, він сам змінювався й виховувався. Один з його вихованців писав: “Люди думають, що Макаренко був геніальним вчителем, а Макаренко був геніальним учнем у людей...”(1). ”Я переконався, - писав Макаренко, що як би людина не закінчила педагогічний вуз, якою б вона не була талановитою, але якщо не буде вчитися на досвіді, ніколи не буде хорошим педагогом” (2). А.С. Макаренко теоретично і практично довів необхідність та можливість оволодіння педагогічною майстерністю всіма працівниками виховних закладів. На його думку, підготовка педагога-вихователя полягає в організації його характеру, вихованні його поведінки, а вже потім - в організації його спеціальних знань та навичок. Великого значення він надавав виховній техніці, яка передбачає постановку голосу, володіння мімікою, пантомімікою, розвинене самовладання, оптимістичний настрій. Вихователь має так себе поводити, щоб кожен його рух виховував. Він завжди повинен знати, чого хоче досягти кожної миті. Якщо вихователь цього не знає, то кого він може виховувати ? Тобто його діяльність має бути завжди цілеспрямованою, а сам вихователь - активним, ініціативним, свідомо уявляти виховні завдання конкретного колективу.

А.С.Макаренко вважав, що колектив вихователів повинен бути об'єднаним спільною думкою, переконанням, почуттям взаємодопомоги, не слід “ганятися” за любов'ю вихованців. Стосунки між вихователями мають ґрунтуватися на взаємопідтримці та взаєморозумінні. Колектив вихователів - це свого роду ансамбль особистостей, який об'єднує різні покоління педагогів, чоловіків і жінок, різних за характерами і здібностями. А.С.Макаренко зазначав, що авторитет педагога виростає з відповідальності. Якщо людина відповідально ставиться до своєї справи, то це і створює її авторитет (3, с.62).

А.С.Макаренко вважав, що у вчителя має бути певне навчальне навантаження плюс певний обсяг виховної роботи в учнівському колективі. Бажано, щоб вчитель працював тільки в одній школі - по можливості тривалий час. Він повинен мати таку заробітну плату, яка задовольняла б не лише його матеріальні, але й його культурні потреби. Крім того, має бути розроблена й відповідна система матеріальних заохочень, враховуючи досвід роботи вчителя, рівень його професійної компетентності. Кращим вчителям мають бути присвоєні різні звання (“старший вчитель”, “Заслужений учитель”, “Народний учитель”, що реалізовано у сучасній школі, хоча нині матеріальне стимулювання не відповідає інтелектуальним витратам вчителя, його психічному навантаженню (3, с.100).

А.С.Макаренко переконливо доводив, що необхідно переглянути програми педагогічних вузів і технікумів - як з боку підготовки майбутніх учителів до викладання, так і з боку спеціальної підготовки до виховної роботи. Підготовка педагогів-вихователів має здійснюватися у двох напрямках. По-перше, необхідно, щоб з педагогічних закладів виходили широко освічені люди незалежно від предмету, який буде викладатися. Випускники повинні мати уявлення про виробничі та соціальні процеси, які відбуваються в країні (3, с.101). Педагоги мають багато чого знати, щоб допомогти вихованцям обрати вірний життєвий шлях та професію. По-друге, під час навчання у вузі студенти мають отримати не лише спеціальну освіту, але й спеціальне виховання. Вони повинні бути організовані, дисципліновані, вольові, стримані, отримати відповідну фізичну підготовку, тобто стати культурними людьми у всіх відношеннях, орієнтуватися у літературі, мистецтві, музиці. (3, с.101). А.С.Макаренко вважав, що особливим питанням у педвузах повинно стояти питання про сім'ю, її структуру, методику виховання у сім'ї, про засоби педагогічної допомоги сім'ї. Допомога сім'ї має здійснюватися у різноманітних формах: випусках спеціальної літератури; через короткочасні обов'язкові курси для батьків; матеріальну допомогу “на виховання” дітей; шляхом постійних спостережень; мірами впливу й заохочення; постійною

роботою з батьками (3, с.102). А.С.Макаренко вважав, що дітей у школі необхідно так виховувати, щоб вони навчилися відчувати відповідальність за свою сім'ю і могли вносити у сім'ю позитивний вплив, додатковий здоровий струмінь.

А.С.Макаренко надавав великого значення виховному середовищу. Він писав, що виховує не сам вихователь, а оточуюче середовище, тим самим підкреслюючи його роль. (3, с.239, с.340). Він вважав, що людина стає педагогічно занедбаною тільки тому, що потрапляє у негативну соціальну структуру і знаходиться у важких умовах. А.Макаренко був свідком численних випадків, коли важкі у педагогічному відношенні хлопці, яких виключали з усіх шкіл, які вважалися дезорганізаторами, коли були поставлені в нормальні педагогічні та суспільні умови, буквально на другий день змінювалися у позитивний бік, виявляли свої таланти, були здатні йти уперед і таких випадків була велика кількість.

Вихователь - живий діяч, мета якого слугувати регулятором зовнішніх стосовно нього і стосовно вихованця господарчих і побутових явищ. Щодо колонії, то А.С.Макаренко підкреслював, що вихователь має брати участь у вирішенні господарчих питань нарівні з вихованцями. Він висловлює актуальну для сьогодення думку: праця, дисципліна, побут, освітня робота, майбутнє вихованця і вихователя – все це має бути розташоване по лінії економічного прогресу виховного заходу з врахуванням центрального чинника – економічної програми всієї країни (3, с.241).

А.С.Макаренко велике значення надавав, методиці виховної роботи та методам виховання, ніколи не вважаючи себе знавцем усіх секретів виховної роботи (3, с.269). Навпаки, він був переконаний, що знаходиться тільки на початку шляху. А.С.Макаренко завжди виступав проти догм і стереотипів. Він підкреслював що не можна по-дилетантськи ставитися до питання методів та засобів виховання, виходячи тільки з того, що певні поняття, наприклад “суспільно-корисна робота” містять ознаки позитивного змісту і виведені з деяких хороших понять, а ще частіше не понять, а слів і термінів. Він вважав, що про цінність методу необхідно судити за його результатом, а цінність системи розглядати за загальним результативним підсумком.

А.С.Макаренко був надзвичайно творчою особистістю і знаходився у постійному пошуку, у постійних роздумах і вболіванні за долю своїх вихованців. Він писав: “Робота моя була весь час більш або менш успішною. За цей час, уявіть собі, скільки я передумав, перепробував, скільки бачив чужого досвіду, скільки набув навичок майже механічних. За цей час я навчився багато чому...” (3, с. 269). Він вважав, що не можна уявляти собі виховну роботу як простий ланцюг логічних категорій. Часто деякі педагоги виходять у своїй діяльності від випадкової думки, яка раптово прийшла в голову, що так треба і так ніби буде добре. А.С.Макаренко підкреслював, що його робота складається з неперервного ряду численних операцій, більш або менш тривалих, іноді таких, що розтягуються на рік, іноді таких, що здійснюються впродовж декількох днів, іноді й таких, що мають блискавичний характер, іноді й таких, що мають певний інкубаційний період, коли накопичуються потенційні сили для дії, а потім вони набувають характер відкриття (3, с.270). Позитивне вирішення будь-якої проблеми вимагало від Антона Семеновича значної напруги, якоїсь надприродної спритності, мудрості, продумування цілої системи цілей, які передбачали виховний вплив на колектив, окрему особистість, колектив вихователів і гармонізації поставлених цілей. Все це супроводжувалося вирішенням другорядних цілей, зокрема, збереженням матеріальних цінностей, здешевленням виховного процесу, впливом на оточуюче середовище, добре ім'я комуни. Водночас передбачалось широке розгортання прийому і навіть складної сценічної гри з колективом.

А.С.Макаренко надавав велику роль особистості педагога. Виховання в тому й полягає, що більш доросле покоління передає свій досвід, свою жагу, свої переконання молодшому поколінню (3, с.345). Саме в цьому сутність активної соціокультурної ролі педагогів.

Деякі дорослі, батьки вважають, що нормальних дітей треба ізолювати від важковиховуваних. На це А.С.Макаренко відповідав, що дітей варто привчати до суспільства різноманітних людей. Діти повинні вміти знаходити розуміння з людьми і вміти опиратися різним обставинам (3, с.433)..

А.С. Макаренко був новатором, людиною нелегкої долі. Пріоритетна увага до колективу зовсім не виключала увагу до особистості, а, навпаки, передбачала її, бо справжній колектив може народжуватися тільки з особистостей. Вільний розвиток кожного, як відомо, є гарантією розвитку всіх. Макаренко сповідував це переконання і стверджував його силою і витонченістю свого педагогічного таланту. Педагогіка Макаренка зовсім не була педагогікою “нав’язування” і “тиску” – вона слугувала утвердженню довіри, оптимізму, взаємної відповідальності, а це означає, що вона була “педагогікою співробітництва” вихователів і вихованців. У наш час, попри скептичне ставлення деяких осіб до творчості видатного педагога, ідеї і справа А.С.Макаренка поширюються у всьому світі. Так, у Німеччині написано більше восьмисот наукових праць, присвячених талановитому педагогу. В складних умовах сьогодення, коли загострилася соціокультурна та економічна ситуація, значно зросла кількість соціальних сиріт, важковиховуваних учнів, серед неповнолітніх поширюється кількість правопорушень. І неоціненну практичну допомогу у вирішенні цих важких проблем можуть надати ідеї і педагогічних досвід А.С.Макаренка, який все своє життя присвятив дітям, котрих безмежно любив, а головне, зміг допомогти кожному вихованцю визначити свою долю, своє майбутнє, стати справжньою людиною.

А.С.Макаренко підкреслював цілеспрямованість і діалектичність педагогічної дії. Він писав (3, с.7), що мета виховного процесу повинна завжди чітко усвідомлюватися виховною організацією і кожним вихователем зокрема. Цілі мають складати основний фон педагогічної роботи, і без відчуття розгорнутої мети ніяка виховна діяльність неможлива. Важливо, щоб цілі відображалися у якостях особистості, що проектується, у картинах характерів і в тих лініях їх розвитку, які певним чином намічаються для кожної окремої людини. При цьому, як зазначав видатний педагог, ці проєктовані якості мають бути загальними, частковими та індивідуальними. Зазначимо, що не втрачають актуальності думки А.С.Макаренка щодо самого характеру науки про виховання. Продовжують і в наш час розповсюджуватися серед деяких педагогічних працівників думки, що ніякої особливої, окремої методики виховної роботи не існує, що методика викладання, методика навчального предмету містить в собі й виховну думку (3, с.100). А.С.Макаренко стверджує, що виховна сфера – сфера чистого виховання – є в деяких випадках такого, що відрізняється від методики викладання. І не можна зводити виховну роботу до освіти. Макаренко відзначав, що у процесі викладання здійснюється і процес виховання. Дійсно, історія, література і математика виховують. Але не можна обмежувати виховний процес тільки роботою в класі (3, с. 320) , як не має права інженер-будівельник стверджувати, що при побудові будинку достатньо займатися тільки питаннями центрального опалення і конструкцією даху. Головна мета виховання – це створення програми людської особистості, програми розвитку людського характеру, яка має вміщувати увесь зміст особистості. А.С.Макаренко відзначав, як недолік невизначеність виховного процесу у школі, розпорошеність педагогічних сил, почуття страху до сміливого почину, що знижує ефективність праці навіть

талановитих учителів.

А.С.Макаренко вважав, що виховати справжню, мужню людину можливо, якщо поставити її в такі умови, коли вона може проявити певні якості, наприклад стриманість, терпимість, сміливість, волю. Але фактично сталося так, що вся справа виховної роботи, справа державної важливості, передана у руки розрізнених учителів, серед яких багато молодих та недосвідчених. Робота має бути цілеспрямованою і мати цілісний оптимістичний характер, який би відображав практичні потреби школи і враховував різні типи впливу на особистість. Треба вміти працювати з вірою в людину, з серцем, із справжнім гуманізмом любити дітей (3,с.325).

Ідеї талановитого педагога впроваджуються у виховну роботу вітчизняних та зарубіжних загальноосвітніх навчальних закладів, реалізуються у процесі підготовки вчителя. У багатьох вищих педагогічних закладах створено кафедри педагогічної майстерності, педагогічної творчості, що були започатковані у Полтавському педагогічному інституті. У Житомирському педагогічному університеті впродовж багатьох років значна увага приділяється вивченню педагогічної спадщини А.С.Макаренка, створено кафедри педагогіки, теорії та методики виховання, педагогічної майстерності та соціальної педагогіки; проводяться численні дослідження щодо підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя, зокрема вивчаються шляхи формування педагогічних знань та умінь, педагогічної техніки, особистісних якостей майбутніх учителів, проводяться науково-практичні конференції, на яких обговорюються результати проведених досліджень. Життя і діяльність видатного педагога є взірцем для кожного викладача, вихователя, майбутнього учителя і потребують подальшого глибокого вивчення та впровадження його ідей у практику роботи вищої та середньої школи.

Література

1. Тубин А. Антон // "Год двадцать второй". – Альманах шестнадцатый, 1939. – С.450.
2. Макаренко А.С. Книга для родителей // Пед. Соч.: В. 8 т.- М.: Педагогика, 1986. –Т.7.- С.145
3. Макаренко А.С. Общие проблемы педагогики. – Избранные произведения в 3-х т. –Т.3.. – К.: Радянська школа, 1985. –590 с.

**Іванченко А.В.,
Житомирський педуніверситет**

А. С. МАКАРЕНКО ПРО СОЦІАЛІЗАЦІЮ ТА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОРОЗУМІННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Як наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, головною метою української системи освіти є необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Система освіти має забезпечувати формування особистості як професіонала-патріота України, формування у дітей та молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок наукового пізнання. Освіта покликана формувати у підростаючого покоління трудову і моральну життєву мотивацію, активну громадянську та професійну позицію, навчати молодь основним принципам побудови професійної кар'єри і навичкам поведінки в сім'ї, колективі, в суспільстві.

Певна річ, далеко не останню роль у ефективному вирішенні цих завдань відіграє творче вивчення та широке запровадження в практику навчально-виховного процесу загальноосвітньої і професійної школи педагогічної спадщини класика української і світової педагогіки А.С. Макаренка.

Творча спадщина А.С. Макаренка унікальна не тільки за новизною і

своєрідністю педагогічної системи, а й за унікальністю художньо-літературної форми вираження наукового змісту цієї системи. Саме в цій формі науково-педагогічний зміст знаходить найбільш адекватну форму вираження, тобто наука знаходить своє вираження в мистецтві, є мистецтвом; в свою чергу, мистецтво (література) як би виходить за вузькі рамки естетичного й реалізує свою силу в науці у піднімає себе до рівня стрункої науки, піднімаючи тим самим науку до ступеня мистецтва. В даному аспекті спадщина А.С. Макаренка як геніально реалізований синтез науково-педагогічної та літературно-художньої творчості являє собою виключно методологічне, світоглядне і педагогічне практичне значення.

Сплав науки і мистецтва, як показують сучасні дослідження в філософії, соціології, психології, літературознавстві та інших науках яскраве свідчення того, що ми живемо в епоху великих синтезів не тільки окремих "регіонів" наук, а й - що особливо важливо - наук природничих та суспільних. Цей синтез далі пробивається і в сферу синтезу мистецтва і науки, в сферу синтезу науки і моральності, в сферу суспільної свідомості. Яскравим свідченням цього, на нашу думку, є праці класиків сучасної, української педагогічної науки.

Хоча, як показують дослідження, сплав науки та мистецтва можливий не тільки в сфері педагогіки. Історія культури знає приклади, коли в одній особі успішно поєднувався і видатний учений і геніальний письменник чи композитор (В. Гете, О. П. Бородін та ін.), однак в їхній творчості найвищого синтезу того і іншого має місце і те і інше, однаково багато в їх відокремленості. Дещо принципово інше ми знаходимо в класичній педагогічній творчості А.Макаренка. Тут, на наш погляд, не те чи інше, а саме те й інше знаходять своє втілення в третьому - художньо-педагогічній творчості. В строгому сенсі слова, здається, це не звичайні літературно-художні твори, а художньо-наукові творіння. Саме такими можуть і повинні бути насамперед сучасні новаторські педагогічні твори, як твори, що синтезують і силу науки, і силу мистецтва. Така науковість в педагогічній науці і є найбільш досконалою, а в певному сенсі - вищою формою педагогічної науковості.

Ми розуміємо, що педагогічні експерименти А.Макаренка були обмежені рамками історичних можливостей соціалістичного суспільства тих років, він дещо недооцінював можливостей сімейного виховання в однітих сім'ях, дещо переоцінював роль інтернатної (закритої) форми суспільного виховання. Але він усе своє життя перебував у пошуку, й цей пошук нерідко приводив його до педагогічних відкриттів.

А.С. Макаренко створив теорію виховуючого колективу. Суть такого колективу він вбачав у тому, щоб організувати усе життя дітей таким чином коли кожний елемент цього життя, з однією сторони, задовольняв би життєві інтереси та потреби вихованців, а з іншої в той же час виступав би засобом формування певних людських якостей, які б відповідали цілям громадянського виховання, А.С. Макаренко на власному досвіді переконався, що дитячий колектив не хоче виступати тільки в ролі педагогічного явища, не хоче відчувати себе тільки в ролі підготовчого життя до якогось майбутнього життя. Дитячий колектив хоче бути повнокровним явищем суспільного життя. Тому усі зусилля педагогів й повинні бути спрямовані на створення та збереження такого колективу, який міг би творити власні форми свого життя, створювати відповідний тон, стиль та традиції життєдіяльності в сучасному суспільстві. Такий колектив перебуває в постійному розвитку, виступаючи в ролі вихователя. Саме в цьому сенсі А.С. Макаренко й говорив про колектив не як про суму окремих індивідуумів, а настоював на створенні правильного колективу, на виробленні правильного впливу колективу на особистість.

Для всебічного аналізу сутності педагогічного процесу важливо співставити його з іншим - з соціальним формуванням особистості. Ні в якому разі не можна ототожнювати педагогічний процес з усією сумою впливів, які мають вплив на життя людини. Не варто також протиставляти "педагогіку школи" і "педагогіку життя".

Для педагогічної теорії і виховної практики надзвичайно важливо відповісти на запитання - що означає "вплив середовища"? При цьому завжди слід пам'ятати, що громадянське обличчя конкретного індивідуума завжди залежить також від мінливості середовища конкретної особистості; від тих відношень, які складаються у даної особистості з оточуючими її умовами, в межах яких діють не тільки позитивні, а й негативні фактори. Завдання вихователя так організувати процес виховання, щоб дитина була включена в систему основних ідейно-моральних і практичних ставлень особистості до природи, до суспільного життя. А, як відомо, це досягається при допомозі участі вихованців у різних формах діяльності (навчальній, трудовій, громадсько-корисній). Ефективність нашої виховної роботи, як відомо, завжди прямо залежить від широти та багатства цієї системи відносин в процесі виховання, яку проектує школа, вчитель, педагогічний та учнівський колективи. Саме А.С.Макаренко теоретично і практично визначив шляхи побудови такого виховуючого колективу, який створює найбільш сприятливі умови для всебічного розвитку особистості.

Соціальний та психолого-педагогічний аналіз педагогічної спадщини А.С.Макаренка про суть виховного процесу дозволяє зробити висновок про те, що ним була вперше в світовій практиці розроблена та переконливо реалізована цілісна система управління процесом соціалізації індивіда.

При організації процесу соціального розвитку своїх вихованців, А.С.Макаренко передбачував, щоб кожний з них формувався насамперед як суб'єкт праці, а потім уже і як суб'єкт спілкування та пізнання. При розробці своєї педагогічної системи він виходив з вивіренних багатовіковим досвідом установок народної педагогіки.

В основу формування особистості як суб'єкта праці А.С. Макаренко вкладав не тільки підготовку майбутніх трудівників до виконання певної трудової діяльності. На його думку трудове навчання та виховання повинні бути насамперед не стільки самим процесом та об'єктивними результатами трудової діяльності вихованця, скільки, результатами суб'єктивними. Він не обмежувався виконанням завдання формування певних професійних навичок, а й максимально сприяв професійному самовизначенню вихованців, формуванню у них вмінь входження в трудові колективи.

А.С.Макаренко показав, що виховні функції трудового навчання реалізуються тільки при організації відповідної самокерованої діяльності вихованців. Оскільки трудове навчання та виховання в загальноосвітній школі повинно враховувати й вікові психофізичні можливості учнів, необхідно передбачувати не тільки різну складність трудових операцій, а й поступове збільшення часу на працю для учнів старших класів. У зв'язку з цим необхідно, щоб до закінчення школи було досягнуто співвідношення по затрачуваному часі між працею продуктивною і працею навчальною як один до 2,5. Реалізація цієї умови, на думку А.С.Макаренка, буде сприяти формуванню як психологічної, так і професійної готовності до позашкільної трудової діяльності.

В трудовому вихованні А.С.Макаренко виділяв два нерозривно зв'язані аспекти: виховання в праці і виховання для праці. "В трудовому зусиллі, - писав він, - не тільки робоча підготовка людини, а й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, - це вже буде моральна підготовка".

Відсутність в значної частини сучасної молоді психологічної готовності до продуктивної праці є, очевидно, наслідком того, що в процесі шкільного навчання упускається з виду своєчасне приєднання учнів до серйозної та відповідальної трудової діяльності. Дослідженнями психологів показано, що мають місце сенситивні періоди - періоди найбільшої сприйнятливості до різних видів соціального досвіду. Наприклад, встановлено у що дошкільний вік найбільш сприятливий для вивчення іноземних мов. Є підстави стверджувати, що підлітковий вік є сенситивним для формування психологічної готовності до праці. На користь такої гіпотези говорить як те, що в цьому віці спостерігається прискорений фізичний розвиток учнів, який вимагає підвищених фізичних навантажень, також спостерігається, що включення учнів-підлітків з напруженої трудової діяльності приводить до формування у них антисоціальних ціннісних орієнтацій негативних установок по відношенню до продуктивної праці. Відставання в трудовій соціалізації висуває потім завдання ресоціалізації по відношенню до значної кількості випускників школи, а також перебудови системи життєвих цінностей.

Цілісна система управління процесом соціалізації індивіда, розроблена А. С. Макаренком, передбачує гармонійне поєднання виробничого навчання і виховання, виконання вихованцями відповідальних соціальних ролей в органах самоуправління, навчальної діяльності, морального, правового, естетичного та фізичного розвитку.

Перед сучасною педагогічною наукою стоїть завдання подальшої розробки системи ефективного управління процесом соціалізації молоді в умовах так званих ринкових відносин соціально-економічного розвитку Української держави.

На одному з ведучих місць у педагогічній діяльності А.С.Макаренка була проблема формування наукового світогляду вихованців. Світоглядні висновки та рекомендації великого педагога з цих питань зберігають свою актуальність і цінність й у наші дні.

Певна річ, що мета, форми та методи формування наукового світогляду учнівської молоді в 20-30 роки ХХ століття і в наші дні багато в чому різні, однак макаренківське розуміння сутності світогляду, його структури та шляхів формування співзвучні з вимогами сьогодення. Тим більше, що він розумів процес формування наукового світогляду як процес озброєння вихованців науковими знаннями й на їх основі формування у них глибоких переконань, вироблення практичного досвіду.

Під світосприйняттям Антон Семенович розумів формування у вихованців насамперед різних соціальних почуттів. При цьому він виділяв дві сторони світосприйняття - інтелектуальну і емоційну. Не віддаючи переваги жодній з них, педагог постійно турбувався про те, щоб процес Формування світогляду здійснювався при одночасному впливові на інтелектуальну та емоційну сфери почуттів особистості. При цьому художня література була для нього саме тим джерелом пізнання життя, яке давало повну можливість одночасно впливати на формування поглядів і на виховання високих моральних, та естетичних почуттів.

Особливу увагу в зв'язку з цим він приділяє питанням виховання волі і характеру у вихованців. Великий педагог вважав, що у формуванні особистості сучасної людини надзвичайно важливо насамперед формувати її волю, мужність, цілеспрямованість. Він вимагав, щоб формування цих якостей особистості завжди було свідомим, організованим.

В поняття характеру А.С.Макаренко включав весь зміст особистості, тобто особливості зовнішніх проявів, її внутрішню переконливість, морально-естетичне виховання і знання. Такий широкий зміст поняття характеру диктувався з однієї сторони визначенням самої природи характеру, знанням того, що характер являє

собою центральну ланку особистості, найтісніше зв'язану з волею та почуттями. В ньому проявляється єдність особистості, що відображається на її діяльності. З іншої, - бажанням виховати всебічно розвинену, активно діяльну людину.

Здійснюючи намічену програму формування центральних якостей особистості - волі і характеру, А.С. Макаренко як ніхто інший категорично поставив питання про моральне обличчя особистості як рушійної сили її поведінки та вчинків.

За його переконаннями воля та характер людини розвиваються під впливом суспільних особливостей життя, на основі переконань та моральних якостей людини, під виховним впливом педагога, добре організованого дитячого колективу. Тому виховання повинно бути активним, продуманим, спланованим.

Як досвідчений педагог, А.С.Макаренко вважав, що в основі формування волі та характеру особистості завжди повинна бути продуманою активна діяльність педагога і вихованців. Він на практиці доказав, що саме в діяльності розвиваються здібності дітей, виробляються уміння, формується індивідуальність. Думка Антона Семеновича про роль діяльності у вихованні аналогічна думкам К.Ушинського, М.Горького, які вказували, що воля як і мускули, стає більш сильною в процесі, поступово ускладнюючої діяльності. Він розумів, що в діяльності людина навчається долати можливі труднощі.

У вихованні волі та характеру А.С.Макаренко важливе місце приділяв питанням контролю громадськості та колективу. Він стверджував, що контроль громадської думки і шкільного колективу загартовує характер учня, виховує волю, прививає суспільно корисні навички особистої поведінки, формує її наукове світорозуміння.

Література

1. Закон України "Про освіту". //Голос України, 1996, , 25 квітня,
2. Закон України "Про загальну середню освіту". //Голос України, 1999, 23 червня.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. -К.,2002.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. -К., 1996.
5. Макаренко А.С. Пед. соч. В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983.- Т.4.-450с.

Абашкіна Н.В.,

Інститут педагогіки АПН України

ПОДОЛАННЯ ВІДЧУЖЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ А.С.МАКАРЕНКА

У 2002 році виповнилося 75 років з дня заснування Харківського машинобудівного заводу "ФЕД". З приводу цієї дати газета "Урядовий кур'єр" опублікувала статтю "ФЕД" вміє бачити головне". У статті зазначено, що нинішні успіхи колективу машинобудівного підприємства, що постачає свою продукцію авіабудівним підприємствам України, Росії, інших країн, беруть свій початок у перших роках його роботи. Вже тоді, коли вихованці дитячої трудової комуні почали збирати тут фотоапарати та електросвердла, було задано мікронну точність роботи. Тим самим з самого початку колектив дуже високо підняв планку. І продовжує ставити перед собою надзавдання і успішно їх вирішувати. Тут, незважаючи на всі труднощі, зуміли зберегти всю власність, реконструювати виробництво, закріпитися на ринку СНД і зарубіжних країн.

На "ФЕДі" склалося взаєморозуміння між керівництвом заводу і трудовим колективом. Це дає змогу долати труднощі, вирішувати складні завдання (1).

Відомо, що безпосереднє відношення до створення заводу "ФЕД" має сучасний класик педагогіки А.С.Макаренко, 115 років від дня народження якого відмічаються у березні 2003 року. Впевнені, що після прочитання статті у газеті "Урядовий кур'єр", А.С.Макаренко був би дуже задоволений за успіх свого

дітища. Тому що нинішньому економічному успіхові заводу сприяла сутнісна установка педагогіки А.Макаренка, започаткована в його діяльності у 20-30-і роки ХХ століття.

У попередній час спадщину А.С.Макаренка інтерпретували лише як педагогічне явища. У кінці 80-х років почала набирати силу тенденція широкого сприймання і усвідомлення творчості А.Макаренка. У 90-і роки вітчизняні макаренкознавці почали стрімко відмовлятися від іделогічної завуженості в оцінці спадщини педагога. Особливістю макаренкознавчих досліджень на початку 90-х років було акцентування на вивченні особистості педагога не лише як практика, а й також на його світоглядних і моральних цінностях та джерелах педагогічної системи.

У результаті гострих соціальних катаклізмів у 90-і роки на теренах колишнього СРСР виникла у ХХ столітті третя хвиля соціального сирітства, (перші дві хвилі соціального сирітства зумовлені двома світовими війнами). У період третьої хвилі соціального сирітства у суспільстві відбулася фактично повна відмова від установок виховання попереднього часу. Але до кваліфікованого розв'язання проблем виховання в умовах ринкових відносин суспільство виявилось не готовим через відсутність ціннісних основ виховної роботи в умовах побудови ринкової економіки, спеціальних педагогічних технологій, професійної підготовленості спеціалістів для виховної роботи з дітьми взагалі і з безпритульними зокрема.

Досягнуті у 20-30-і роки успіхи у боротьбі з безпритульністю до цих пір не привертали уваги широкої громадськості до реального досвіду макаренківської педагогіки. Поки що немає даних про інший новий досвід, який можна було б порівнювати з діяльністю А.С.Макаренка. Особливо актуальним у наш час було б здійснення аналізу проблем трудового, економічно-управлінського виховання у практиці педагога.

Перед А.Макаренком не ставилося завдання розвивати економіку, але він усвідомив, що успіх у вихованні справжніх характерів пролягає через економічний успіх. А.С.Макаренко зрозумів, що нову людину можна виховати через економіку, в якій вона не просто виконавець, а справжній господар.

Результати господарювання макаренківських вихованців у 30-і роки вражають і нині. Вихованці не лише заробляли засоби на утримання комуни, харчування, одяг, оркестр, ложі в кращих театрах, кавалерійських скакунів і навіть власний аероплан, але й приносили країні щорічно доход 5 млн. золотих карбованців.

Комуна, створена на засоби чекістів України, перший час жила на скромні відрахунки з їх зарплати. Невеликі навчальні майстерні майже не давали доходу.

Економічну освіту вихованці брали прямо з життя. У їх лексиконі незабаром з'явилися слова “оборот”, “кредит”, “капіталовкладення”. А потім А.Макаренко організував у комуні гуртки економіки.

Наступив день, коли комунари підраховали свій оборотний капітал і заявили, що їм потрібен справжній завод. Рівно через рік завод було запущено. На цей завод прийшли працювати найвідоміші інженери високої кваліфікації, підготовлені у дореволюційній Росії, яких з політичних мотивів не приймали на роботу, але А.Макаренко не побоявся їх залучити до діяльності на підприємстві.

Завод вихованців А.Макаренка почав випускати перші в країні електросвердла, які до цього доводилось закуповувати за кордоном за золото. Пізніше комуна почала сама експортувати свою продукцію за кордон.

Після тріумфу зв'язаного з випуском електроінструментів, було вирішено почати виготовляти фотоапарати. Вихованці зуміли у найкоротші строки освоїти зовсім нове для країни виробництво. Для того, щоб з'явився перший фотоапарат

ФЕД, потрібно було півтора року.

Як педагог, А.Макаренко розумів, що у гонитві за прибутком, за рішенням власне економічних завдань, не можна забувати головного: виробництво не самоціль, а лише матеріальна основа для духовного життя людини. Робочий день комунарів тривав 4 години, і А.Макаренко ні на чверть години не погоджувався його збільшити. Решта часу – навчання, культурне дозвілля, спорт. На театр і філармонію комуна щорічно відчисляла 40 тис. карбованців.

Як відомо з літератури, світові хаосу і смуту, п'яних бійок і крадіжок, що були постійною загрозою для колонії і комуни, внаслідок її місця розташування, А.Макаренко протиставив ідеально організоване господарство колонії і комуни, оранжереї з квітами, теплиці, чистоту і доглянутість спалень і їдальні, службових приміщень, форму вихованців, зовнішність вихованців, чіткий ритм закладу. Все це є достатнім підґрунтям, щоб оцінити Макаренка як цивілізатора, борця з розпустою, що є актуальним у всі часи і у всіх народів.

Комунари мали свій, кращий в Україні робітфак. Ця установка виховної діяльності Макаренка свідчить про усвідомлення педагогічної новітньої тенденції індустріального суспільства про те, що розвиток техніки вимагає нового типу індивіда, який поєднує організаторські і виконавчі точки зору в одній безпосередній цілісній діяльності. Макаренко довів, що в умовах економічного підприємництва потрібно створити нову мотивацію до колективної праці, що дозволить подолати відчуженість від праці. Вагомість цього положення стає ще більш зрозумілою, якщо згадати, що після Першої світової війни (1914-1918 рр.) в європейських країнах з'явилося так зване “загублене покоління” - покоління людей, яких скалічила війна, які були не в змозі відшукати собі місце в житті. Деякі почали ухилятися від рішення серйозних життєвих питань. З'явилася загроза виникнення відчуженої праці. Хвиля культу страждання не обминула й деяких видатних письменників. Але з часом в літературних творах того часу з'являється тема радості від подолання страждання, змінюється уявлення про індивідуальність, з'являється творча індивідуальність, яка готує підґрунтя для появи нового об'єднання індивідів. Це явище не обминуло й педагогічних поглядів та практики виховної роботи А.С.Макаренка і втілювалося в одному з основоположних принципів його педагогіки, що одержав назву “радість завтрашнього дня”, “мажор”. Сутність цього педагогічного принципу зумовлюється створенням чіткого розпорядку в діяльності виховного закладу, затишку, дбайливої турботи, зосередженістю і на повсякденних життєвих проблемах, і на націленості на майбутнє, що все разом сприяє виникненню почуття захищеності, підтримує відчуття власної потреби.

Отже, заклади, якими керував Антон Семенович, надали вихованцям не лише притулок, повноцінне харчування, освіту, але й виконали свою основну соціальну функцію – вони ввели вихованців у світ повноцінних людських відносин.

З практикою виховної роботи А.С.Макаренка 20-30- х років перегукуються нині інновації в економічному вихованні німецьких школярів. У 1999 році Федеральний уряд Німеччини розробив проект, метою якого стала підготовка школярів до професійної освіти, покращення ними економічних проблем праці, поглиблення економічного мислення і діяльності шляхом створення умов для самостійного практичного ознайомлення з економічною сферою життя. На основі педагогічно обґрунтованого підходу до праці та економіки розроблена програма “Школа – економіка /праця”. Підтримуючи посилення зв'язків між школою і економікою, Федеральне Міністерство економіки Німеччини виступило патроном проекту “ЮНІОР – молоді підприємці ініціюють, організовують, реалізують”. За задумом цього проекту, учні IX-X класів протягом навчального року повинні

відкрити власне підприємство. Учні фінансують, випускають, реалізують продукцію і через рік подають звіт про успіх або провал підприємства. У 2000 – 2001 рр. в Німеччині функціонувало таких 260 міні-підприємств, на яких працювало 3400 учнів (3).

Сьогодні в зарубіжних країнах (Німеччина, США, Велика Британія, Угорщина, Польща) вивчення педагогічної спадщини А.С.Макаренка набуває переважно форми конструктивного осмислення, показу його внеску у розвиток педагогіки, що в цілому допомагає розв'язанню проблем, що постають перед людством.

Так, професор Леонхард Фрезе (нині вже покійний) засновник Лабораторії “Макаренко-реферат” при Марбурзькому університеті на питання, яким Ви бачите А.Макаренка, тому що оцінки його поглядів сягають від захоплення до рішучих відхилень, відповів: по-перше, педагогіка А.Макаренка і за розповсюдженістю і за часом впливу перевершила всі показники; по-друге, обставини, що супроводжували виникнення і розвиток його педагогіки не лише стимулювали, а й гальмували її, і, по-третє, образ А.Макаренка, який почали створювати і пропагувати після смерті, по суті істотно відрізняється від справжнього, якого ми називаємо як “історичний Макаренко”.

Професор Фрезе вважає, що світове значення Макаренка обґрунтовується такими положеннями: А.С.Макаренко написав найвизначніший педагогічний роман після Песталоцці; він здійснив найвизначніший соціально-педагогічний експеримент; він розробив найвизначнішу модель соціалізації; він розробив ряд визначних критеріїв і категорій, які мають значення не лише для сучасності, а й для майбутнього. Якби А.Макаренко був сьогодні серед нас і якби перед ним поставили вимогу почати діяльність у кварталах бідноти світу, серед неповнолітніх голодуючих, злодіїв, наркоманів, алкоголіків, то на основі свого багатого досвіду і своїх поглядів йому можна було б повністю довірити цю справу – допомогти цим дітям знайти вихід з їхнього, здається, безвихідного становища. За однієї умови: якщо цим дітям будуть запропоновані реальні перспективи, життєві умови, можливість працювати і навчатися, – і якщо вони не повернуться у те жахливе пристанище, з якого вони вийшли”(5).

На думку В.Лінднера, передусім, це повага до гідності дитини, справедливість і позитивна життєва перспектива для всіх; нарешті його переконання, що людина потребує інших людей навколо себе, щоб знайти і саму себе, і бути в змозі сформуватися як особистість. Мається на увазі його ідея колективного виховання.

Крім цього, у всіх життєвих ситуаціях він керувався громадянською мужністю і вартою довіри педагогічною етикою. ...З середини 30-х років він гостро відчував наростаючі протиріччя між педагогічною етикою, загальною етикою і політикою, яка з презирством ставилась до людини, і не лише сприймав, а й зі стражданням пропускав через свої почуття, та по-справжньому ледве усвідомлював це. Неперехідним є і залишається те, що у колонії ім.Горького (1920-1928) він створив педагогічне середовище і до найдрібніших деталей організував це середовище. У листі до Горького (березень 1926) А.Макаренко писав: “Я радів за своїх хлопців. У наш жахливий час люди розучилися любити і поважати один одного” (Саме цей текст був відсутній у радянському виданні праць А.С.Макаренка).

Далі В.Лінднер пише, що спадщина А.Макаренка “пов'язана не лише з вічним пізнанням, стимулюючим досвідом, але й з його відвертою життєвою позицією, його моральним ентузіазмом, його практичною етикою як людини і як педагога”. А.Макаренко розумів виховання як “організацію повсякденного життя”, як “допомогу самому собі” (Песталоцці), щоб діти вчилися самостійно

змінювати своє власне життя, своє відношення до інших і до самого себе, і при цьому, щоб самі ставали іншими. Він виховував молодих людей у процесі організації свого життя, разом з ними. Саме у цьому має свої витoki його ідея самоврядування. І не в останню чергу: виховання може процвітати тоді, коли вдається створити атмосферу взаємної довіри, поваги, що знаходить своє вираження у вимозі і в дружбі. Це він називав мажором, а “радість завтрашнього дня” була для нього найважливішим засобом виховання. Його ідею колективу, що захищає індивіда і дає йому можливість у процесі діяльності для інших знайти і самого себе, теж слід розглядати у цьому контексті.

Окрім соціально-педагогічної ситуації, колектив для Макаренка був безвідмовним полем наuczіння соціальних процесів: його вихованці прийшли з такого світу, у якому панувало право сильного. Але тепер їм необхідно було навчитися “граматики співжиття”: без насильства підходити один одного, миролюбно розв’язувати конфлікти, уміння самоутверджуватися і вступати у співробітництво, самоповаги і толерантності, відповідальності за інших і за самого себе, уміння підкоритися і дати наказ, співчуття сильних по відношенню до слабких, великих і малих, взаємодопомоги і турботи у повсякденному житті”.

А німецький професор Ізабела Рюттенауер у своїй монографії “А.С.Макаренко” поставила за мету дати всеохоплююче і диференційоване зображення виховної практики і теоретичних положень педагогічної системи А.С.Макаренка. На думку пані Рюттенауер, А.Макаренко ніколи не розглядав насильство як виховний засіб. Разом з цим він відмовився йти шляхом умовлянь, замість цього він ставив перед вихованцями вимоги з невблаганною суворістю, а від них чекав слухняності і суворой дисципліни.

Вона вважає, що не перед кожним можна поставити вимогу: хто зазнає втрати від своїх страждань, того не перевиховати, але коли людина неохоче переносить страждання, тоді у вихователя в руках могутній засіб, тоді вихователь може ставити перед ним вимоги. Як указує І.Рюттенауер, у системі А.Макаренка виховання не зводиться до особистих інтересів дитини, тому що виховання свідомості, почуття обов’язку, відповідальності часто попадає у суперечність з цими інтересами.

Розкриваючи сутність колективного виховання, вона вважає, що її сутністю було створення серед вихованців взаємної відповідальності і залежності і надання педагогу можливість виховувати кожного не лише безпосередньо, але й переважно через цю систему. Указуючи, що виховні зв’язки виглядають при цьому по-іншому, ніж у традиційній педагогіці, пані професор визнає новаторство Макаренка, коли пише, що цей зв’язок полягає не в парному педагогічному відношенні між вихователем і вихованцями, а у зв’язку відношення між вихователем і колективом. У цьому виховному методі А.Макаренка вона вбачає власне нове і оригінальне. Разом з цим на кожному кроці були випадки, коли Макаренко як вихователь впливав на окремих вихованців без кружних доріг через організацію, а прямим способом. Ці випадки “індивідуальної педагогіки” є корективом його “колективної педагогіки”.

Наступним аспектом дослідження професора Рюттенауер є виявлення зв’язку праці та освіти у педагогічній системі Антона Семеновича. На думку пані Рюттенауер, педагогічний досвід Макаренка дав нове саме у сфері трудового виховання. Продуктивна праця, виконана колоністами, виступає істотною передумовою морального виховання, на її основі у вихованців мусить відбуватися збагачення моральними цінностями. Сільськогосподарська праця в колонії мала великий виховний ефект, тому що: вона вимагала згуртованості і об’єднання зусиль всіх; особистої відповідальності кожного. Раціоналізація цієї праці вимагала вищого напруження і фізичних, і інтелектуальних зусиль, застосування

досягнень науки, бажання дізнатися про нове. Реалізація трудового виховання А.С.Макаренка захоплює професора. Рюттенауер. В дусі Макаренка думку можна продовжити, пише вона, і сказати, що виховне значення праці зростає у відповідності з якістю випущеної продукції.

І.Рюттенауер показує, що А.С.Макаренко обґрунтував також виховне значення поділу праці, внаслідок чого ним було встановлено, що праця на промисловому підприємстві позитивно впливає на формування характеру, оскільки вимагає точності, добросовісності, надійності. Професор Рюттенауер відзначає, що вихованці А.Макаренка одержували певні професії, але якщо у майбутньому вони обирали іншу професію, то праця в комуні стимулювала виникнення передумов, щоб оволодівати навичками з багатьох професій.

Проф. І.Рюттенауер високо оцінює також учення про перспективи: У системі перспектив особливо чітко виявляється сутність педагогічного мислення Макаренка: воно починається переконанням, вартим кожного великого гуманіста.

Макаренківська педагогіка належить ХХІ ст. У ХХІ ст. зародились нові етичні сили, які протистоять розпаду і деградації: уважне, відповідальне ставлення до іншого, цивілізоване відношення до результатів своєї праці. ХХІ ст. повинно стати апофеозом розвитку індивідуальної особистості.

Свідченням міжнародного визнання А.С.Макаренка є відоме рішення ЮНЕСКО (1988), що стосується чотирьох педагогів, які визначили спосіб педагогічного мислення у ХХ столітті. Це Джон Дьюї (1859-1952), Георг Кершенштейнер (1862-1932), Марія Монтессорі (1870-1952) і Антон Макаренко (1888-1939).

Література

1. "ФЕД" вміє бачити головне //Урядовий кур'єр, 3 грудня 2002 року, №225.
2. Dunstan G. Makarenko-Referat //Marburg. Opuscula Makarenkiana. – 1993. - №13. –S. 32.
3. Berufsbildung und Arbeitsmarkt // Berufsbildungsbericht 2001 – Bundesministerium für Bildung und Forschung. – S.170-172.
4. Weitz S. Zum Beispiel Makarenko. Annäherungen an eine kontextuelle Pädagogik. – Marburg, 1992. – 180 s. – S.11.
5. Deutsche Lehrerzeitung, 1991, №38 (Plus – Magazin 10)

Сидорчук Н.Г.,

Житомирський педуніверситет

А.С.МАКАРЕНКО І СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Перехід України до нових економічних стосунків, конкуренція країн на світовому ринку потребує розвитку наукомістких технологій, що неможливо без підготовки наукових кадрів, здатних до їх створення та реалізації у різних галузях народного господарства. Підготовка наукових кадрів якісно нового рівня забезпечується єдністю навчального та науково-дослідного процесів вищого навчального закладу, розвитком вузівської науки в цілому.

Розв'язання визначених завдань передбачає, з одного боку, створення необхідних умов для творчого росту, підвищення кваліфікації та сучасної перепідготовки викладачів усіх рівнів освіти, з іншого – залучення у систему освіти талановитих педагогів-практиків, здатних на високому рівні здійснювати навчальний процес, проводити наукові дослідження, освоювати нові технології та інформаційні системи, готувати фахівців високого рівня кваліфікації.

Однак на сучасному етапі розвитку системи вітчизняної освіти виникли суперечності між декларуванням необхідності розвитку загальних здібностей педагога щодо вільної орієнтації у складних життєвих, професійних, соціокультурних обставинах реальним станом підготовки (теоретичної та

практичної) майбутнього вчителя, спрямованої на усунення стереотипів професійного мислення та поведінки, а також реалізацію його професійної самоактуалізації, на формування готовності педагога забезпечувати не тільки інноваційні, але й творчі процеси в широкому розумінні цього слова.

Останнє зумовлює потребу оновлення системи вищої педагогічної освіти шляхом включення майбутніх педагогів у науково-дослідну діяльність під час навчання у вищому закладі освіти.

Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем підготовки вчителя до наукових досліджень великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і вищої педагогічної школи, зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше зрозуміти закономірності розвитку визначеної проблеми, її стану та напрямів подальшого вдосконалення.

Етап зародження вітчизняної вищої педагогічної освіти припадає на другу половину ХУІІІ ст. У процесі хронологічно тривалої трансформації протягом ХІХ ст. – початку ХХ ст. створюються її теоретичні основи, розробляється концепція підготовки вчителя як представника *творчої* професії. Впровадження в цей період концепції антропологічного типу вищої освіти (К.Д.Ушинський) та концепції автономного університету (М.І.Пирогов) на початку ХХ ст. визначило ряд важливих відкриттів у галузі теорії і практики підготовки вчителів та викладачів.

Відмова від традиційного формалізму в навчанні супроводжувалася створенням психолого-педагогічних передумов для організації аутодидактичної науково-дослідної роботи студентів. Поєднання наукових знань з підготовкою до практичної роботи у різних типах педагогічних навчальних закладів (університетах, інститутах, факультетах, кафедр, курсів) задовольняло як потреби педагогічної діяльності, так і особисті інтереси та сучасні вимоги наукової освіти (1; 16, 39). Саме за таких історичних умов проходило формування видатного вітчизняного педагога А.С. Макаренка.

Ім'я А.С.Макаренка в першу чергу пов'язують з його практичною діяльністю, яку він розпочав як помічник учителя двокласного залізничного училища у м. Крюкові і з якою було пов'язане майже все його життя. Однак слід відзначити, що всі, апробовані у практичній діяльності педагогічні набутки, отримали серйозне теоретичне обґрунтування у його педагогічних творах наукового спрямування.

Нелегким був шлях А.С.Макаренка як науковця. Багато і плідно він працював, навчаючись на педагогічних курсах, які закінчив з оцінкою “дуже добре”. Пізніше, навчаючись у Полтавському педагогічному інституті (як згадував його перший ректор А.К.Волнін), Антон Семенович був найактивнішим та найвимогливішим читачем інститутської та інших бібліотек, активним учасником педагогічних конференцій.

В.Н.Тарасов, викладач історії у Полтавському педагогічному інституті того часу, зауважував, що “А.С.Макаренко мав велике бажання, прагнення до поглибленого засвоєння дисциплін. Він глибоко вивчав рекомендовану літературу, читав багато книжок та працював з першоджерелами, іноді додаючи до них свої коментарі”(2, 19).

За час навчання в інституті Антон Семенович, як він сам писав потім в додатку до заяви до Центрального інституту організаторів народної освіти (1922р.), отримав хорошу підготовку з природознавства («дуже добре володію матеріалом в галузі фізіології тварин та рослин»); загальної біології («декілька разів прочитав всього Дарвіна, знаю праці Шмідта та Тімірязєва, знайомий з новітніми виявами дарвінізму. Читав Мечнікова та інше»); географії («знаю прекрасно промислове життя світу та порівняльну географію. Вільно почуваюсь у

галузі економічної політики, знайомий з її історією та зародками майбутніх форм»); соціології, політичної економії та історії, логіки, психології («читав все, що є в перекладі»). Найулюбленішим його предметом була історія («майже напам'ять знаю Ключевського та Покровського. Декілька разів читав Соловйова. Добре знайомий з монографіями Костомарова та Павлова-Сильванського»)(2, 19-20).

Саме так закладалися основи фундаментальних знань, які стали підґрунтям для реалізації виховного процесу з учнями.

У 1917-1920 рр. в Україні почалася жорстока міжусобна боротьба: громадянська війна, численні інтервенції і контрреволюції всіх відтінків та погроми вносили хаос і анархію в соціокультурну ситуацію в державі. Життя ставило питання, на які педагог-практик не знаходив відповідей у педагогічній літературі того часу. Тому й виникла думка про побудову, впровадження та наукове обґрунтування нової теорії виховання підростаючого покоління.

Спираючись на 16-річний досвід успішної учительської діяльності та хороше знання педагогічної теорії, Антон Семенович шукав нові форми навчання, праці та культурно-масової роботи з дітьми. Йому вдалося реалізувати ефективну систему виховання, яка дозволила перевиховувати безпритульних дітей та правопорушників. Протягом тривалого часу А.С.Макаренко випробовував розроблену ним теорію колективу у практиці роботи колонії імені М.Горького, Курязькій колонії та комуні ім.Ф.Е.Дзержинського.

У 20-30-ті роки в радянській Україні починається й перебудова педагогічної освіти та підготовки вчителя нового суспільства. Важливо, що вже в той час одне з положень Інструкції НКО України про реорганізацію навчального процесу в учительських семінаріях та інститутах поряд з вивченням загальноосвітніх та спеціальних предметів передбачало розвиток «...звички і любові до продуктивної праці» у майбутніх учителів (3, 29), тобто спрямування їх до творчого пошуку.

Одним із дієвих заходів щодо реалізації визначених вимог уряду було визнання в колонії ім. М.Горького повноважень педагогічної ради з ознаками *наукпедкома*, що передбачало не тільки право оцінки та випуску вихованців, але й оцінки роботи вихователів. Антон Семенович завжди сам був в курсі сучасних подій та уважно слідкував за тим, щоб учителі постійно підвищували рівень своїх знань та використовували їх на практиці.

Саме в цей час у журналі «Робітник освіти» з'являється стаття-нарис «Через працю та самоорганізацію – до нового життя». Вона займає особливе місце в творчій спадщині А.С.Макаренка, оскільки була першим теоретичним узагальненням життя та діяльності колонії ім. М.Горького (у попередніх його публікаціях висвітлювалися лише окремі питання життя дитячого колективу колонії).

У зв'язку з необхідністю збільшення кількості місць для вихованців дитячих будинків та виховних колоній багато уваги приділяв Антон Семенович розробці *проектів їх реорганізації* на основі створення виховного закладу в умовах господарства, з застосуванням творчої енергії та сил вихователів.

Практика роботи у виховній колонії визначила необхідність побудови навчального процесу з дітьми за особливими навчальними програмами, оскільки більша увага приділялася організації трудової діяльності вихованців. На початковому етапі роботи колонії використовувалися програми, які будувалися за інтересами, виявленими вихованців. Однак в 1926/1927 навчальному році під керівництвом та безпосередньою участю А.С.Макаренка з метою покращення теоретичної підготовки учнів були створені *нові програми*, детально розроблені *плани занять*, більше уваги педагогічний колектив став надавати теорії навчання.

Особливе значення надавав педагог особистості окремого вихованця. У

доповіді на Першій Всеукраїнській конференції дитячих містечок, яка проходила в м. Одеса з 30 вересня по 5 жовтня 1926 року на базі Першого одеського дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу, він представив *наукове обґрунтування причин конфліктів між особистістю та суспільством*. На його думку, вони завжди обумовлені суспільством, але мають безпосереднє відношення до особистості, оскільки суспільство не зацікавлене перевіряти свої вимоги. Тому завдання вихователя полягає у встановленні нормальних стосунків між особистістю та суспільством, у створенні нової системи мотивації, нових рефлексів(2, 40).

Система виховання, яка була реалізована у колонії ім. М.Горького, викликала цілий ряд суперечок. У боротьбі за існування колективіського виховання А.С.Макаренко продовжував її подальшу систематизацію та узагальнення. Так у листі до завідувача Головного управління соціального виховання НКО УРСР (1928 р.) він обґрунтовує її ефективність на основі визначення десяти основних компонентів, серед яких: особлива організація первинних колективів на основі виробничого принципу; самоуправління; виховання не тільки трудових, але й організаторських навичок вихованців; дисципліна тощо. Саме у цих положеннях було відбито найбільш суттєві моменти розробленої та апробованої протягом декількох років системи виховання дітей та підлітків. Вони були основою педагогічної діяльності А.С. Макаренка.

У березні 1928 року проект основних принципів виховання підростаючого покоління був представлений на розгляд в Український науково-дослідний інститут педагогіки. Документ мав чітку технологічну структуру (від мети до результату). В процесі обговорення співробітники інституту висловили ряд зауважень, з якими принципово не погоджувався А.С.Макаренко (він однозначно відстоював позицію виключення застосування будь-якого покарання та примусу). Але чітка аргументація власної позиції та толерантна поведінка педагога-практика стали підставою для визнання Антона Семеновича віртуозом в галузі педагогічної техніки у доповіді директора інституту.

З 1927 р. Інститут методів шкільної роботи (м. Москва), який у 20-ті роки вважався провідним науковим педагогічним центром у країні, започаткував видання збірника “Проблеми наукової педагогіки”, у якому проходила дискусія з приводу найважливіших проблем педагогіки. Основною метою цього обговорення була розробка ряду наукових проблем в галузі педагогіки, розв’язання яких давало б можливість визначити фундаментальне наукове підґрунтя для реалізації виховної роботи.

У цей період А.С.Макаренко також ретельно аналізував актуальні проблеми педагогічної теорії і практики, а саме, стан та шляхи подальшого розвитку процесу виховання у нових соціальних умовах. Свідченням зазначеного факту є його незавершена стаття “Про деякі проблеми теорії та практики виховання”, написана педагогом у період між листопадом 1927 р. та червнем 1928р. У ній визначилась гострота його полеміки з представниками офіційної педагогічної науки 20-х років.

З 1 липня 1935 р. А.С.Макаренко був переведений в апарат НКВС УРСР та призначений на посаду заступника начальника відділу трудових колоній з виховної роботи. Таке призначення для нього було несподіваним та не цікавим, оскільки він звик працювати з конкретним дитячим колективом. З іншого боку, маючи більше часу, Антон Семенович відразу вирішує написати конкретні поради щодо організації виховної роботи в дитячих закладах, спираючись на власний досвід роботи в колонії ім. М.Горького та комуні ім.Ф.Е.Дзержинського. Фактично це була його перша серйозна завершена науково-педагогічна робота. Вона була видана у 1936 р. невеликим тиражем під назвою “Методика організації

виховного процесу”. Форма та зміст даної публікації визначались її практичною спрямованістю: вона призначалась широкому колу педагогів дитячих будинків та трудових колоній як організаційно-методичні рекомендації, які мали допомогти практичним працівникам більш раціонально організовувати та проводити виховну роботу в дитячих виховних закладах.

Праця охоплює всі основні питання життєдіяльності дитячого виховного закладу. У ній подано чіткі рекомендації щодо організаційної побудови колективу, детально аналізується технологія самоуправління в загоні та в дитячому виховному закладі в цілому. Значний практичний та теоретичний інтерес являють собою рекомендації відносно загальних зборів, Ради колективу, санкомісії та активу.

Особливу увагу А.С.Макаренко приділив питанням дисципліни та режиму, покарань та засобів впливу, організації педагогічного центру в дитячому виховному закладі. У роботі представлені загальні принципи організації культурно-масової роботи у дитячому закладі (організація гуртків та колективів художньої самодіяльності, функціонування так званої “вільної майстерні” тощо).

Багато уваги автор приділяє стилю роботи з колективом. Детальні рекомендації подаються щодо роботи вихователів: вимоги до них, форми їх роботи. Обґрунтовується сутність та переваги паралельної педагогічної дії, як важливого принципу педагогіки.

Даний методичний посібник, хоч і мав конкретного адресата – працівників дитячих трудових колоній системи НКВС, вийшов далеко за межі інструктивно-методичного листа. Він написаний на високому рівні науково-теоретичного узагальнення та обґрунтування. В ньому розкриті найбільш важливі питання та положення педагогіки того часу, які були блискуче реалізовані А.С.Макаренком у комуні ім. Ф.Е.Дзержинського. Посилання на цей досвід забезпечують максимальну конкретність, переконливість порад автора.

Після виходу друком “Педагогічної поеми” громадськість ставила високі вимоги перед видатним педагогом не тільки щодо написання нових художніх творів, але й *створення наукової методики* виховання підростаючого покоління. Бажання займатися літературною та науковою роботою стало підставою для подання у 1936 р. А.С.Макаренком рапорту керівництву НКВС УРСР щодо звільнення з посади на умовах надання у подальшому безкоштовних консультацій щодо організації виховних дитячих закладів. Лише у 1937 р. Антон Семенович отримує дозвіл на звільнення та переїжджає на постійне місце проживання у Москву.

Написання статей на педагогічні та громадсько-політичні теми, робота над новими художніми та педагогічними творами чергувалась з виступами перед читачами, лекціями перед педагогами та батьківською громадськістю.

Особливої уваги серед праць, написаних у цей період заслуговує “Книга для батьків”, у якій, як зазначав А.С.Макаренко, простими словами на прикладах хороших та поганих батьків розказано, як необхідно здійснювати виховання, яких помилок слід уникати, як знаходити середину між суворістю та ласкою, зміцнювати батьківський авторитет.

У 1937 р. на замовлення редакції “Педагогічна пропаганда для батьків” Всесоюзного радіо А.С.Макаренко підготував цикл лекцій щодо висвітлення актуальних питань педагогіки сімейного виховання. Серед них: “Загальні умови сімейного виховання”, “Про батьківський авторитет”, “Дисципліна”, “Гра”, “Сімейне господарство”, “Виховання у праці”, “Статеве виховання”, “Виховання культурних навичок”.

У 1940 р. лекції були опубліковані у вигляді окремих статей в газетах “Известия” та “Учительская газета” та у цьому ж році вийшли окремою книгою

під редакцією Г.С.Макаренка (дружини А.С.Макаренка) та професора В.М.Колбановського.

Позитивні відгуки педагогів, батьків та інших читачів отримала стаття А.С.Макаренка "Проблеми виховання у радянській школі" (Правда. – 1938. – 23.03). Вона займає особливе місце у спадщині педагога, оскільки в ній визначено шляхи реалізації розроблених педагогічних ідей у практику роботи масової школи, найбільш серйозним недоліком якої автор вважав відсутність спільного колективу педагогів, учнів, родини.

Протягом свого життя А.С.Макаренко поєднував художню роботу з педагогічною, громадську з науковою. Не всі його задуми були реалізовані: не написані ще три частини "Книги для батьків", не створена "Методика комуністичного виховання", не завершена робота над кіносценаріями та запланованими художніми творами. Однак в кожній з названих галузей він був передовиком, новатором, а його творча спадщина відкриває нові горизонти для подальшого удосконалення та розвитку теорії та практики не тільки виховного процесу підростаючого покоління, але й підготовки до професійної діяльності майбутніх педагогів.

Література

1. Князев Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина ХУІІІ – начало ХХ века): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук (13.00.01) – Москва, 2002. – 46 с.
2. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко. – К., 1989. – 191 с.
3. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985рр.) - К.: Либідь, 1992. - 196с.

**Вітвицька С.С., Осадча З.А.,
Житомирський педуніверситет**

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА А.С.МАКАРЕНКА ЯК ОДНЕ ІЗ ВАЖЛИВИХ ДЖЕРЕЛ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО РОДИННО-ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

На етапі побудови демократичного суспільства, перебудови освіти на принципах гуманізації життєво необхідною стає педагогічна система А.С.Макаренка, причому не поверхово декларована, а глибоко прийнята розумом і серцем кожного, хто має справу з вихованням.

Педагогічна система А.С.Макаренка – це складна, цілісна і динамічна сукупність ідей та практичних рішень, втілених у досвіді видатного педагога, відображених у його творах і виявлених дослідниками при вивченні і творчому використанні його спадщини.

Праці А.С.Макаренка характеризуються єдністю теорії і практики, чітким розкриттям кожної конкретної проблеми. Перш за все слід відмітити глибокий науковий підхід А.С.Макаренка до розуміння сутності виховання як суспільного явища. Розглядаючи виховання як об'єктивно-закономірний соціальний процес, що здійснюється у певних конкретно-історичних умовах, Антон Семенович, разом з тим стверджував безмежну могутність організованої виховної роботи, ідеї єдності виховання і життя. "...Можна сказати,- писав він,- нема ні жодного акту, ні жодного слова, ні жодного факту у нашій історії, котрі крім свого прямого господарського або військового, або політичного значення, не мали б і значення виховного, які не були б внеском у нову етику і не викликали б збагачення морального досвіду." (1,316 - 317). Цю об'єктивну закономірність великий педагог характеризував як "педагогіку паралельної дії". А.С.Макаренко виступав проти

недооцінки мети виховання, яка, на його думку, має впливати із сучасних потреб суспільства та рівня його розвитку. Потрібна, стверджував він, і розгорнута програма, проект формування сучасної людини, що віддзеркалює типові риси громадянина. Він підкреслював, що діти – це майбутні громадяни країни і громадяни світу, вони творитимуть історію. Ці ідеї знайшли відображення у його загальній цільовій установці: "Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, на яких знаходиться його завтрашня радість." (2,317) Вони віддзеркалені у методиці виховання, системі перспективних ліній розвитку колективу і особистості. А.С.Макаренко вважав, що зв'язок особистості із суспільством встановлюється через виховні колективи : педагогічні, трудові, сімейні. На відміну від педагогів – теоретиків 20-х років, які широко пропагували ідею педагогізації соціального середовища і, разом з тим, недооцінювали роль школи у цій справі, він прийшов до висновку, що саме школа має стати центром, основним джерелом організованих впливів на підростаюче покоління, саме вона має об'єднувати і допомагати іншим соціальним інститутам і, перш за все, сім'ї у формуванні особистості. А.С.Макаренко накреслив перспективу розвитку теорії та методики виховання, де чільне місце посідає родинно-шкільне виховання, як єдиний вплив сім'ї та школи, як єдиний виховуючий колектив. Звертаючись до осмислення положення сім'ї у суспільстві, А.С. Макаренко спирався на загальні методологічні посилки своєї концепції: сім'я - первинний колектив, зі своїми функціями і обов'язками. Дитина - не "об'єкт пестоців" або "батьківських жертв", а по мірі своїх сил учасник загального трудового життя сім'ї. Він радить батькам давати дітям вже з раннього віку доручення, постійні завдання, щоб вони несли відповідальність за доручену роботу. Праця в сім'ї повинна починатися з наймолодшого віку, спочатку у формі гри, потім участі у повсякденній допомозі батькам і, нарешті, у справжній творчій будівничій праці. А.С.Макаренко пропонує зробити дитину учасником всіх сімейних справ, він вимагає повсякденних трудових обов'язків навіть для наймолодших дітей у сім'ї. Щоб здійснити таку постановку праці дітей, перед дитиною в сім'ї мають бути поставлені завдання на тривалий час – тиждень, місяць, для старших дітей - на роки. Важливо при цьому, щоб дитині було надано свободу у виборі способів виконання можливого доручення, щоб дитина могла відповідати за виконану роботу та за її якість.

А.С.Макаренко висував такі основні положення про роль праці в сім'ї:

1) Дитина – це майбутній член суспільства: її цінність у суспільстві визначатиметься конкретною практичною участю в суспільній праці.

2) Кожна праця для дитини має стати радісною, свідомою, основною формою прояву особистості й таланту. Творча праця в сімейному вихованні можлива тоді, коли дитина розуміє користь і необхідність праці.

3) Виховання в праці є важливою умовою морального виховання людини. Правильне ставлення до людей виробляється в неї лише тоді, коли вона зустрічається з людьми в праці, переконується у цінності того чи іншого її здобутку.

4) У трудовому вихованні людина розвивається не тільки фізично, а й духовно.

5) Праця відіграє велику роль і в особистому житті людини, виховуючи в неї впевненість у своїх силах, викликаючи почуття задоволення і радості від успішного виконання завдань.

Видатний педагог вимагав створення педагогічно доцільних умов виховання для вчасного і повноцінного розвитку дитини, її самоствердження і саморуку. Особливо негативно впливає на нервову систему дитини, на становлення її як особистості напруженість сімейного середовища.

А.С.Макаренко вважав, що добрих людей можуть виховувати щасливі батьки. З цього приводу він писав: "Розбийтесь на частини, використайте всі свої таланти, ваші здібності, залучіть ваших друзів, знайомих, але будьте щасливими справжнім людським щастям." (3) Основний "секрет" успіху у вихованні дітей він вбачав у чесному виконанні батьками їх громадянського обов'язку перед суспільством. Для успішного виховання дітей у сім'ї необхідний авторитет старших. Приклад батьків, їх авторитет – могутній засіб виховання. Щоб впливати на дітей, "треба насамперед бути самому громадянином і вносити своє громадське самопочуття в сім'ю." (4)

На думку Макаренка, виховує все: люди, речі, батьки і педагоги. Поведінка батьків – основний фактор виховання дітей. Педагог вказував, що батьки виховують дитину не тільки тоді, коли з нею розмовляють або карають, але й в кожную хвилину свого життя, навіть тоді, коли їх немає вдома. "Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте чи сумуєте, як ви поводитесь з друзями і з ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету – все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить чи відчуває"(3).

У своїй лекції "Про батьківський авторитет" він детально аналізує хибні його види: авторитет придушення, чванства, педантизму, резонерства, любові, дружби, підкупу. Він вказує батькам, яким повинен бути справжній авторитет і які шляхи його формування. Серед його складових він виділяє: загальну ерудицію батьків, обізнаність, відповідальність у всьому, зацікавленість справами дітей і допомога їм, господарність, турботливе ставлення до членів сім'ї тощо.

Антон Семенович вважав, що головною умовою батьківського авторитету може бути життя і робота батьків. "Справжній авторитет, - писав Макаренко, - ґрунтується на вашій громадській діяльності, вашому громадському почутті, на вашому знанні життя дитини, на вашій допомозі їй і на вашій відповідальності за її виховання"(4). Вже у ті роки А.С. Макаренко передбачав загрозу зміни структури сім'ї - виникнення великої кількості однодітних сімей - і зв'язку з цим підкреслював: виховання одної дитини набагато важча справа, ніж виховання декількох дітей.

Особливого значення надає Макаренко ранньому вихованню дітей. Він вважав, бо в перші 2 – 3 роки закладається фундамент не тільки фізичного здоров'я дитини, але й основні риси майбутньої особистості, її характеру : "успіх виховання людини визначається в молодшому віці до 5 років. Якою буде людина, головним чином, залежить від того, якою ви її зробите до п'ятирічного року її життя." (3) В "Книзі для батьків", в лекціях про виховання дітей, прочитаних по Всесоюзному радію у другій половині 1937 року. А.С. Макаренко розкриває особливості виховання у дошкільному віці, формування культури почуттів, підготовки майбутнього сім'янина. Він закликає застосовувати різноманітні методи виховання: привчання, переконання, доказ, натяк, покарання, заохочення.

Серед цінних порад А.С. Макаренка не можна не помітити найважливішу світоглядну і духовну проблему, що гостро поставлена педагогом: глибокий смисл виховної роботи сімейного колективу полягає у доборі і вихованні високих морально-виправданих потреб особистості. На думку А.С. Макаренка, потреби спрямовуючи думки і почуття до ідеалу, є рідною сестрою обов'язку. І передбачаючи можливість виникнення подвійної моралі: однієї - "для дому", "для сім'ї", а іншої - для зовнішнього світу, він закликав до єдиної цілісної поведінки батьків, бо інакше ми, за словами А.С. Макаренка, виховаємо жалюгідну тварину, обмеженого патріота власною квартиркою, жалюгідного звіра сімейної нори.

Правильне виховання в сім'ї закладає в дитині основи свідомої дисципліни. Щоб правильно виховувати, батьки, насамперед, повинні знати, що вони хочуть

виховати в дитині, які якості необхідні їй як громадянинові і людині.

Зупиняється А.С.Макаренко і на таких специфічних проблемах сімейного виховання, як виховна роль грошей в сім'ї, значення статевого виховання, сутності материнської любові.

З обуренням, як про злочинців, пише він про такі подружжя, які залишили дітей і не виконують своїх батьківських обов'язків.

Проблеми, які піднімає Макаренко є актуальними і сьогодні, бо кінець ХХ століття характеризується такими тенденціями щодо змін у структурі української сім'ї: масова нукліаризація сім'ї, зменшення сімей, що складаються з трьох поколінь; зниження кількості реєстрованих шлюбів і збільшення частини переєстрованих співмешкань та питомої ваги незаконно народжених дітей у цих співмешканнях; збільшення кількості одиноких матерів, зростання кількості сімей з одним із батьків; розповсюдження повторних шлюбів, де один із батьків не є кровним і виховує чужих дітей; збільшення кількості сімей змішаного типу, в яких є діти від повторного шлюбу та від попередніх шлюбів кожного з подружжя; масова малодітність і одностітність сім'ї; зростання кількості розлучень; скорочення міжсімейних і внутрішньосімейних контактів, зниження контактності членів сім'ї їх здатності до комунікації.

Зазначені тенденції призводять до дезорганізації та кризи сім'ї, а іноді – до її розпаду. Український інститут соціальних досліджень оприлюднив дані, отримані його фахівцями, які займаються вивченням сімейних стосунків. Згідно з опитуванням, проведеним ними, тільки 17% батьків готові до виховання дітей, 82% змушені шукати джерела заробітку і не займаються вихованням дітей. 10% опитаних хлопчиків і дівчаток скаржились, що в їх сім'ях не обговорюються проблеми і новини, а в кожній третій родині батьки і діти не проводять разом вільний час. (5)

Водночас у суспільстві зростає соціальна цінність сім'ї у вихованні розвитку особистості дитини. Для більшості людей сім'я сьогодні являє собою необхідний життєвий осередок, який захищає особистість від деструктивного сьогодення та продовжує виконувати соціальні функції. Така суперечність породжує проблеми у сімейному вихованні. І ті батьки, вихователі, педагоги, яких хвилює доля підростаючого покоління, знайдуть відповіді на складні питання сімейного виховання у розумних, добрих порадах великого педагога.

Теоретична спадщина А.С.Макаренка постійно вивчається і творчо використовується у всьому світі. В умовах побудови нового демократичного суспільства, незалежної Української держави першочергового значення набувають ідеї А.С.Макаренка "оптимістичного виховання, заснованого на оптимістичній перспективі у підходах до людини," думки про те, що добре виховати свою дитину може кожна людина, якщо цього справді захоче.

На перший план виступає ідея А.С.Макаренка про випереджаючу соціальну функцію виховання, про посилення цілісності впливу родинно-шкільного виховання на формування члена демократичного суспільства, актуалізується значення таких макаренківських принципів виховання, як єдність поваги і вимогливості, взаємообумовленість активності педагогів і вихованців, їх організованості, дисциплінованості та відповідальності.

Література

1. Макаренко А.С. у 8 т.т.: М; Педагогіка, 1983 – 1986, т.4-с 316-317
2. Макаренко А.С. Пед.сочинения. у 8 т.т.. М: Педагогика, 1983-1986, т3 – с.397.
3. Макаренко А.С. "Книга для батьків" - К: Радянська школа, 1954.
4. Макаренко А.С. "Книга для родителей " (Выступление А.С.Макаренко на московском станкостроительном заводе им. С. Орджоникидзе 9 мая 1938г.): Собр. соч. в 4-х т. - т.4.- М., Правда, 1987.
5. Варто задуматись //Житомирщина - №21, 22.02.2003.

НОВИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ ЛЮДСЬКОГО “Я” ЯК ЦІЛІСНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА МАКАРЕНКА

Якщо людина, за визначенням Протагора, є мірою всіх речей, то найвищою цінністю людини є особистість, людське “Я”, яке за своїм визначенням розуміється як щось самостійне, відокремлене та ідентичне тільки самому собі й здатне бути вільним, тобто здійснювати вчинки, вільні від детермінізму світу. Тут особистість людини, її “Я”, згідно своєму визначенню, постає самодостатньою, самодетермінованою сутністю (що володіє “почуттям неперервної самототожності”, за Е. Еріксоном), здатною бути вільною від причинного підґрунтя Всесвіту.

Саме свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі “біологічного робота”, програма існування якого встановлюється принципом детермінізму. Отже, “Я” людини є тим, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою “вільну волю”, яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу.

З іншого боку, “Я” людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка “Я” повинна обумовлюватися зовнішнім середовищем і впливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді “біологічного робота”. А її “Я” в даному випадку можна визначити як те, що “трапляється” (П.Д. Успенський). Даний висновок підтверджується так званим *парадоксом розвитку (виникнення, або телеологічним парадоксом)*, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – Я) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному змісті цього слова. У К.Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч.Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

Самодетермінація й самототожність людського “Я”, особистості людини (яку І. Д. Бех та А. В. Петровський, вважають наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий переборює парадокс розвитку, однак дане переборення передбачає, що “Я” людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу. Ця трансценденція людського “Я” відповідає висновкам деяких філософів і психологів, котрі вважають, що джерело особистості варто шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі. Бути особистістю, як підкреслює В. Франкл, значить бути самотрансцендентним, самовідстороненим. М.М.Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності. Тут “особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними” (3, с. 13–15).

Як пише М.М. Заброцький, “наше свідоме “я” у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно “зникає”, коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову “появляється”, коли ми приходимо до тями. Усе це заставляє припустити, що за цим свідомим “я” є якийсь постійний центр, з якого воно “повертається” у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього “Я” (внутрішнього, духовного, трансцендентного за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та

форм його збереження” (1, с. 63–65).

Аналіз *трансцендентної природи людської особистості* виявляє щонайменше три виміри даної природи, що відповідають трьом головним формам буття матерії – руху, простору та часу.

Ідея *динамічної, рухомої трансценденції* людського “Я” знаходить своє світоглядне втілення у орієнтальній уяві про реінкарнацію як принцип буттєвої неперервності сутності людини – її душі.

Просторова трансценденція людського я реалізується у площині уявлень про Абсолютну сутність, трансцендентну світу і повністю вільну від нього.

Ідея *часової трансценденції* людського “Я” може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у *майбутнє*. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти “Я” людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини від феноменального світу, можна припустити, що людське “Я” кристалізується у майбутньому, як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, яка кристалізується у вигляді *волі* (як надситуативної активності), постає у трьох функціях: 1) аналітичної рефлексії майбутнього; 2) системи цінностей (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини; 3) волі.

Таким чином, **“Я” людини, її особистість** (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й *мета людського розвитку*) – **це ідеальне майбутнє** (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне), виявляючи волю як надситуативну поведінку.

Націленість на майбутнє, здатність рефлексувати майбутнє, проектувати й прогнозувати наслідки дій і вчинків виявляє діалектичне, творче мислення, волю як психічний потенціал спрямованості у напрямку ідеальних цілей (ідеалу), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе і оточення.

Таке розуміння людське “Я”, особистість людини передбачає певні освітні наслідки, які ми знаходимо у педагогів минулого. Спрямованість у майбутнє як основа для формування людської особистості покладено в основу “глибинної” (за нашим визначенням) педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Дану технологію, що одержала назву “завтрашньої радості”, можна проілюструвати 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 найскладніша. 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 у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методичку 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...” (2, с 447).

Самовідсторіність як системоформуючий чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до саморефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини з соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає уміння не тільки виконувати кожну їх його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої, що можна назвати “рольовою дифузією”. Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як *самоусвідомлююча, самодостатня* сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) із боку.

У цьому виявляється наріжний аспект людського “Я” – функція трансценденції людського “Я”, розвиток якої ми виявляємо у виховному закладі А. С. Макаренка, де отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, 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, дана рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, але як постійно діючий колективний процес. У закладі А. С. Макаренка існувала і постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Таким чином, практично всі діти мали можливість керувати своїм оточенням, контролювати певний його аспект, чи навіть **увесь космос** свого оточення, який окреслювався межами колонії.

Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в учбово-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, у закладі постійно функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більше розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних та інших тривіальних соціальних ролей. Життя ж виховного закладу загалом регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів - колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор колонії (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що прямо,

сприймається кожним членом колективу як конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, що втілює в собі принцип соціального керівництва згори, яка визначала життя колонії і була цілком прозорою 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 гуманістичного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Отже, особистість людини виявляє трансцендентну природу, яка реалізується у трьох буттєвих площинах: руху (принцип реінкарнації), простору (принцип Абсолюту), часу (принцип ідеалу). Таким чином, для формування людської особистості та підтримки, відтворення особистісного статусу “Я” як трансцендентної сутності необхідною є опора на три зазначені принципи – реінкарнації, Абсолюту чи ідеалу (надціннісну ідею), як репрезентоване ідеальним чином майбутнє, що постає мотиваційним чинником теперішньої поведінки людини та виявляє волю як надситуативну активність, яка здійснює вплив на теперішнє з майбутнього.

В цілому необхідною умовою формування особистості є розвиток рефлексії майбутнього, розширення рольового репертуару людини, формування ідеалу – ціннісною установки, націленою на майбутнє як на певний ідеальний надситуативний момент існування людини, який здатний мотивувати теперішню її поведінку, коли людина звільняється від актуальної даності, а межа між актуальним та потенційним (можливим) зникає. Людське “Я” у даному розумінні є сутністю не тільки актуально-дійсною, але й потенційно-можливою, ймовірною, що долає принцип класичного однозначно-лінійного детермінізму й оперує діалектико-парадоксальним багатозначним мисленням, здатним до саморефлексії, трансценденції, самодостатньої активності, яка випливає з ідеалу, котрий немов би випадає із системи актуальних відношень та зв'язків теперішнього й постає, таким чином, ґрунтом для автономного, самодостатнього, самодетермінованого, самоідентичного, самототожного людського “Я”, спроможного до вільних вчинків.

Отже, “Я” є функцією ідеалу, поза дією якого неможливо виявлення як принципу реінкарнації, так і принципу Абсолюту. Таким чином, формування ідеалу як спрямованого на майбутнє системи цінностей (що кристалізують людську особистість) має бути наріжним освітнім пріоритетом.

Література

- 1.Заброцький М.М. Іван Огієнко та проблеми педагогічної психології //Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип 9. – С. 63–65.
- 2.Макаренко А. С. Педагогічна поема. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.
- 3.Психология развивающейся личности. Под ред. А. В. Петровского. – М., 1987. – 240 с.

СЛОВО ВЧИТЕЛЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ НА ВИХОВАНЦЯ

Науково-педагогічна спадщина А.С.Макаренка збагатила найважливіші аспекти педагогічної науки: теорію про шкільний колектив та органи колективу, перспективи колективу та особистості; теорію про педагогіку прямої й паралельної дії, індивідуальний підхід до вихованців, індивідуальну роботу і спілкування з ними; про стиль, тон, традиції колективу; трудове виховання, фізичну культуру, спорт, туризм; естетичне виховання й культуру поведінки; етику й виховання моралі; про дисципліну, режим, заохочення і покарання вихованців; про статеве і родинне виховання, педагогічну логіку, про володіння мовленням як засобом професійної діяльності.

Відомо, що складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення. Слово вчителя – це інструмент педагогічної діяльності. За допомогою слова можна розв'язати різні педагогічні завдання: створити щире спілкування у класі, встановити добрий контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформулювати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе; зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення - привабливим.

А.С. Макаренко блискуче використовує слово як засіб впливу на вихованців. Цікавою для аналізу здатності педагога переконувати є ситуація "Бурун" з "Педагогічної поеми" (там, де йдеться про пограбування старої економіки). Вихователеві треба було пробитися крізь моральні бар'єри у свідомості вихованців, для яких факт крадіжки не є великим злом. І тоді А.С.Макаренко намалював перед ними яскраву картину, що розкривала сутність такого вчинку: "Пограбувати стару, в якій тільки й щастя, що це мізерне ганчір'я, пограбувати, не зважаючи на те, що ніхто в колонії з такою любов'ю не ставився до хлопців, як вона, пограбувати тоді, коли вона просила допомогти, - це означає справді нічого людського в собі не мати, це означає бути навіть не гадом, а гадюченням. Людина повинна поважати себе, бути сильною й гордою, а не віднімати в немічних бабусь їхню останню ганчірку"(1, с.39).

Всього дві тези було висловлено з яскравими аргументами: першу через заперечення, другу – ствердження пристойної поведінки. Отже, моральний доказ, побудований на не суперечливих, яскравих аргументах, з фактами, зрозумілими для вихованців, стає беззаперечним і приймається як принцип поведінки.

Якщо перегорнути сторінки його інших праць, де йдеться, наприклад, про сутність батьківського авторитету, про заохочення і покарання, то можна переконатися в тому, що майстерність вихователя потребує розвинутої здатності впливати словом, викликаючи порух душі, емоційну реакцію, роздуми. Це слово, яке звертається до свідомості і до неусвідомлюваної сфери психіки, є словом переконання і словом навіювання (2, с. 27).

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. А.С.Макаренко з цього приводу писав: "Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчався говорити "Іди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчався давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба" (3, с. 247).

Слово вчителя як інструмент впливу на вихованця нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починається з невміння вчителя говорити з учнями. Вплив особистості вчителя на учня ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити.

Особистість учителя розкривається перед учнями в єдності слова і поведінки. Учитель в слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця.

Головне, що визначає ефективність слова вчителя, - його чесність. Адже, діти дуже тонко відчувають правдивість слова, чутливо відгукуються на нього. Ще тонше відчувають учні неправдиве, лицемірне слово.

Звичайно, у формуванні духовного обличчя людини велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, конкретна праця на благо народу. Але ж і поведінка, і взаємини, і праця – все це залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово. В руках вчителя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру і різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає навчання і виховання. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність. Вплив слова вчителя великою мірою залежить також від емоційної його культури; це – частина культури педагога як особистості.

Емоційність навчання, щонайперше досягається змістовною, захоплюючою розповіддю вчителя. Якщо педагог звертається до розуму вихованців лише, не дбаючи по їхні почуття, його уроки, позакласні заходи справді видаються сухими. На них панують нудьга і байдужість. Знання, не підкріплені і не зігріті позитивними емоціями, залишають учня холодним і індіферентним, не зачіпають за живе.

Крім того, що мова вчителя повинна бути емоційною, вона ще повинна бути культурною. Висока культура мовлення пов'язана з високим рівнем загальної культури людини – культури її мислення, культури поведінки, культури почуттів. Основні вимоги до культурного мовлення: змістовність, правильність, комунікативна доцільність, багатство, точність, виразність, стилістична вправність, грамотність.

Змістовність мовлення передбачає повне розкриття предмета розмови з дотриманням логічної послідовності і доказовості думок. Важливими чинниками є лаконізм ("тісно" словам), відсутність пустих фраз, невиправданих повторень і дублювань. Правильність – відповідність нормам літературної мови. Якщо вчитель їх порушує, то його мовлення не можна вважати культурним.

Комунікативну доцільність визначає мотивований вибір мовних засобів: який із них – залежно від мовленнєвої ситуації – доречніший, точніший, виразніший. Показником багатства мови служить великий обсяг активного словника. Точність мовлення пов'язана з оптимальними слововживаннями, використанням таких засобів мови, які щонайкраще передають зміст висловлювання. Стилiстично вправним вважається мовлення, яке за своєю будовою і мовним оформленням відповідає, з одного боку, особливостям певного стилю, з другого – стилістичним нормам мови. Нарешті, грамотність мовлення – це дотримання правил правопису. Мовна майстерність пов'язана із природженим даром слова, яким володіє далеко не кожний вчитель; це набуте з часом уміння до ладу, ясно й образно говорити і писати, добираючи з багатьох варіантів висловлення думки чи передачі почуття найбільш точний й стилістично доречний. Майстерне усне мовлення вчителя передбачає, крім, звичайно, відповідної інтонації, міміки і жестів, добре поставлений наголос, чітку дикцію, а також паузи, які часом красномовніші слів.

Культура мовлення тісно пов'язана з культурою мислення. Якщо людина ясно, логічно мислить, то й мовлення в неї ясно, логічне. І навпаки, якщо в людині немає думок, якщо вона говорить про те, чого не розуміє або не знає, то й

мовлення у неї плутане, безмістове, захаращене зайвими словами. Мовлення тоді гарне, коли воно якнайповніше і якнайточніше передає думки чи малює образи і легко сприймається, зрозуміле.

Грамотне, багате мовлення – не тільки ефективний засіб передачі й сприймання думок та образів. Це виявлення поваги до людей, до народу, який створив цю мову. Мовлення вчителя може по-різному впливати на учнів. Значною мірою це залежить від його комунікативних якостей, зокрема, такого важливого показника, як виразність. Безбарвне, монотонне мовлення не викликає в учнів емоційного ставлення до того, про що говорить вчитель, не збуджує їхньої думки. Вчитель просто інформує про ті чи інші явища, предмети, залишаючи учнів пасивними слухачами, які мусять механічно сприймати і відтворювати цю інформацію. Виразне ж мовлення активізує увагу учнів, їхнє відтворювальну і творчу уяву, викликає співпереживання.

Образне, емоційне, естетично привабливе мовлення і називають виразним. Для виразного мовлення характерним є також конкретність, безпосередність, здатність викликати у слухачів візуальні картини, яскраві бачення і відчуття.

На практичних заняттях з курсу педагогічної майстерності застосовуються різноманітні вправи на розвиток умінь виразного мовлення: уміння аналізувати зразки виразної розповіді майбутнього вчителя, визначати засоби виразності, прогнозувати педагогічний ефект виразного мовлення; уміння аналізувати техніку створення словесних образів під час педагогічної розповіді; уміння розробляти партитуру тексту, визначати ритміко-інтонаційний малюнок своєї розповіді; уміння конструювати і виконувати словесну дію під час педагогічного спілкування; уміння володіти інтонаційними фігурами різних розділових знаків.

Велике значення має моделювання педагогічної ситуації "розповідь вчителя". Студенти в аудиторії виступають зі своїми розповідями, проводять їх самоаналіз, групове обговорення виступів студентів (аналіз доцільності використання засобів виразного мовлення, культури мови, аналіз ефективності використання виражальних засобів мовлення для активізації уяви, образної і ситуативної пам'яті).

Вчитель постійно повинен удосконалювати своє мовлення, звертаючись до поезії, прозових творів письменства, до усної народної творчості, бо мова там постає в усій своїй величчї і красі. В зв'язку з цим В.О.Сухомлинський, звертаючись до вчителів, писав: " Якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте своє слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості...Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися найніжнішої рисочки людського характеру... Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її. Тож оволодіймо цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса" (4, с.167).

Література

1. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Твори: В 7 т. – М.: Академія педагогічних наук, 1959. – Т.1.- С. 39.
2. Зязюн І.А., Кривонос І.Ф., Тарасевич Н.М. Гуманістична сутність майстерності А.Макаренка-вихователя //Педагогіка і психологія. - 1998.- №1.- С.27.
3. Макаренко А.С. Про мій досвід. Твори : В 7 т. – К.:, 1954. – Т.5. – С.247.
4. Сухомлинський В.О. Слово про слово. – Вибрані твори: В 5т. – К.: Рад. шк., 1977.-Т.5. – С.167.

А. С. МАКАРЕНКО І РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

Цікавими є погляди А.Макаренка на формування культури поведінки дітей та молоді. Важливим є те, що вчений розглядав виховання культури поведінки як складову загальної виховної системи. Для нас особливо важливим у цьому зв'язку є наступний висновок А.Макаренка: "Гарне в людині доводиться завжди проектувати, і педагог це зобов'язаний робити. Він зобов'язаний підходити до розуміння людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з деяким ризиком помилитися" (5, с.299-300).

Природно, що особливості тоталітарної виховної системи відбилися на поглядах А.Макаренка. Проте, заслуговують на увагу розроблені ним принципи, на яких базується виховання культурної поведінки. Це, насамперед - оптимізму, опори на позитивне, віри у прогресивне зростання якостей вихованця.

А.Макаренко досить чітко обґрунтував принцип соціальної детермінації у виховній роботі. Відповідно до цього принципу, завдання виховання культури поведінки на кожному віковому етапі залежать не від природи, психологічних особливостей вихованця, а від суспільної мети, від потреб суспільства, його ідеалів. У зв'язку з цим А.Макаренко зазначав: "Загальний напрямок виховання повинен керуватися найближчими реальними цілями, що необхідні нашій країні. Це - дисциплінованість, чесність, політична свідомість" (4, с.43).

На думку А.Макаренка, у вихованні культури поведінки особливу увагу необхідно приділяти проблемі гармонії свідомості і поведінки. Педагог довів фундаментальну закономірність, згідно з якою для вирішення проблеми єдності моральної свідомості й поведінки необхідно проводити виховну роботу у двох паралельних напрямках: накопичення елементарного гностичного досвіду з правил поведінки і розробки чіткої, продуманої до деталей системи вправ у правильній поведінці. У зв'язку з цим він зазначав: "Скільки б ви не створювали вірних уявлень про те, що треба робити, але, якщо ви не виховате звичку перемагати тривалі труднощі, я маю право сказати, що ви нічого не виховали. Я вимагаю, щоб дитяче життя було організоване як досвід, що виховує певну групу звичок" (3, с.64).

Згідно з цим, була розроблена чітка система вимог, нагород, примусів, покарань – того, що в американській педагогіці називається "модифікацією поведінки". Проте, у А.Макаренка це застосовувалось за умови поваги до кожної особистості, прийняття цієї особистості.

А.Макаренко не відділяв питання виховання культури поведінки від розвитку колективізму вихованців. На його думку, визначальними у становленні поведінкових звичок є метод виховання у колективі, для колективу і через колектив у поєднанні з методом перспективних ліній.

У зв'язку з цим, він виділяв три основних етапи проходження вимог від вихователя до вихованця: вимоги вихователя, вимоги активу, вимоги всього колективу, які перетворюються в особистісні.

На думку А.Макаренка, вправи у моральній поведінці реалізуються у вигляді вчинків і дій, які дитина здійснює під впливом прямих і непрямих вимог колективу. На перших стадіях розвитку колективу вимоги повинні висловлюватися у формі, що не допускає заперечень, а основними мотивами соціальної поведінки можуть бути переконання, роз'яснення, навіювання, погрози. Велика увага приділяється стилю міжособистісних взаємин у колективі. Саме вони визначають характер і силу впливу на особистість, відіграють важливу роль у регулюванні її поведінки.

Оскільки у радянській державі відмовились від таких мотивів вчинку як

боязнь гриху, віра в Бога і т.д., А.С.Макаренко вважав за доцільне у вихованні “комуністичної поведінки” спиратися на науку про право: “Тільки виховуючи емоцію обов’язку, привчаючи дітей йти не тільки за власним інтересом, а за ідеєю створення колективної цінності, явно корисної для них – ми виховаємо міцних, вольових людей” (т.8, с.143-144). Виконання обов’язку він вбачав не тільки у солідарності інтересів, ідей, а й у солідарності поведінки. Отже, розвинене почуття обов’язку, негативне ставлення до аморальних вчинків, здатність вихованців усвідомлювати і планувати наступну поведінку, виділялись А.Макаренком як критерії сформованості культурної поведінки.

Виховуючи культуру поведінки шестирічних першокласників, на наш погляд, доцільно спиратися на досвід видатного радянського педагога. У плануванні виховної роботи вчителю, вихователю необхідно враховувати особливості поведінкової сфери дітей 7-го року життя. Серед них можна виділити такі: усвідомлене оволодіння соціальними нормами, проте лише їх зовнішніми формами; готовність до сприймання правил поведінки та тих її зразків, що демонструє дорослий; відсутність моралі як інтеріоризованих норм, хоча існують еталони “правильної” і “неправильної” поведінки (6).

Сучасні психологи (І Бех, О.Кононко, А.Прихожан, О.Смирнова та ін.), стверджують, що у 5-6 років починає формуватися довільна поведінка, яка відіграє важливе значення у становленні культури поведінки дитини. О.Смирнова зазначає, що формування довільної поведінки відбувається шляхом подолання імпульсивних реакцій і становлення усвідомленої і вільної поведінки (7, с.127).

На думку О.Кононко, М.Боришевського, шестирічні діти можуть свідомо узгоджувати власні дії і вчинки з суспільними нормами і правилами. У них виховуються моральні звички, форми і засоби реагування на різні ситуації, які вони переймають у дорослих (2, с.15). Т.Єрмолова, С.Мещерякова зазначають, що внаслідок кризи 7 років виникає стала рольова поведінка, яка до цього періоду мала нестійкий і епізодичний характер (1).

Наша педагогічна практика та вивчення особливостей життєдіяльності шестирічних першокласників показали, що діти виявляють певний рівень знань про моральні норми і правила поведінки в суспільстві: розрізняють (у загальних рисах) що добре, а що погано, адекватно оцінюють вчинки казкових героїв, а також оточуючих (рідних, близьких, старших), об’єктивно визначають їх позитивні і негативні риси. Проте спостереження за поведінкою дітей, бесіди з батьками, вихователями, вчителями показали, що рівень знань норм і правил не відповідає рівню моральної поведінки дітей цього віку (це підтвердили 90% респондентів). Таким чином, домінує тенденція невідповідності між уявленнями, знаннями дітей про культуру дій, вчинків і реалізацією цих зразків у власній життєдіяльності.

Отже, виникає необхідність у спеціальній виховній роботі з орієнтації на засвоєння правил поведінки, що відповідає нормам загальнолюдського соціального співжиття. Наше дослідження передбачало здійснення такої роботи у трьох паралельних напрямках: накопичення елементарного гностичного морального досвіду (знання про правила поведінки, розуміння їх соціальної значущості, формування впевненості у доцільності цих знань (необхідності і практичної корисності)); утвердження практичного досвіду культури поведінки (формування поведінкових умінь і навичок у різноманітних ситуаціях життєвого вибору); а також корекції негативного досвіду, негативних стереотипів поведінки у висхідному напрямку з тим, щоб діти не лише усвідомлювали, але й переживали почуття краси вчинку.

Виходячи з окресленого вище, нами розроблена програма факультативу “Азбука етикету”. В його основу були покладені такі підходи: особистісно-

орієнтований, діяльнісний і культурологічний.

Проведення занять з основ етикету планується за рахунок варіантної частини програми загальноосвітньої школи (1 год. на тиждень; тривалість занять має бути приблизно 20 хвилин).

Мета факультативу – сприяти засвоєнню норм і правил культурної поведінки, виховання позитивного ставлення до близьких, однолітків, старших, до навколишнього, розвиток почуття спільності і співпричетності з іншими людьми.

Структура курсу складається з чотирьох блоків: етикет міжособистісних взаємин, культура спілкування, правила поведінки у громадських місцях, культура зовнішнього вигляду. Кожний блок складається з декількох розділів.

Культура зовнішнього вигляду.

1. “Санітарно-гігієнічні навички”. Дитина має знати основні правила догляду за тілом; уміти самостійно виконувати основні гігієнічні процедури, самостійно користуватися основними гігієнічними засобами та предметами догляду.

2. “Моя зовнішність”. Дитина прагне дотримуватися охайності, акуратності у зовнішньому вигляді; слідкувати, щоб волосся було чистим, охайно причесаним, а зачіска відповідала обставинам; вона повинна розуміти про призначення одягу, його відповідності місцю, віку, часу (святковий, щоденний, робочий, спортивний, літній, зимовий одяг); дотримується естетики жестів, поз, ходи.

Правила поведінки у громадських місцях.

1. “Поведінка у НВК “школа – дитячий садок”. Дитина з повагою ставиться до вчителів, співробітників, виконує їх вимоги; дотримується норм культури спілкування у взаєминах з близькими, старшими, вихователями, вчителями, однолітками, бережно ставиться до громадського майна; бере активну участь у підготовці та проведенні різноманітних національних та державних свят (дитячих ранків, театралізованих дійств та ін.).

2. “Місто і ми”. Діти повинні дотримуватися правил безпеки життєдіяльності (знати правила поведінки на дорозі у різні пори року, у критичних ситуаціях звертатися за допомогою до дорослих, мати уявлення про особливості поведінки в екстремальних умовах, дотримуватися порядку у громадських місцях, виконувати елементарні правила поведінки у громадських місцях). У цьому зв’язку важливо сформулювати у дітей неприпустимість заподіяти будь-яку шкоду собі або іншим.

3. “Правила поведінки у гостях”. Дитина вміє виявляти гостинність, дарувати подарунки, знайомити гостей між собою; володіє елементарними навичками сервірування святкового столу, виконує правила культурної поведінки за столом.

Етикет міжособистісних взаємин.

1. “Твоя сім’я”. Кожна дитина має уявлення про свій рід, родовід, усвідомлює правила родинного співжиття, сумлінно виконує обов’язки (шанує старших, дбає про них; поважає батьків, поступається своїми бажаннями, потребами, інтересами заради них; задовольняє їхні прохання, прислухається до порад, вказівок старших; піклується про молодших, уважно ставиться до їхніх потреб, прохань, навчає їх); дотримується чистоти і порядку у домі; любить і шанує сімейні свята, бере участь у їх створенні.

2. “Етика взаємин з однолітками”. Діти виявляють інтерес, доброзичливе ставлення до однолітків, дотримуються демократичних взаємин з ними, прагнуть бути справедливими, морально витриманими, виявляють відповідальність, зважають на індивідуальність; дотримуються норм спілкування, володіють виразними (вербальними і невербальними) засобами спілкування; підтримують загальну для всіх мету діяльності, узгоджують власні дії із спільною метою та бажаннями партнерів; уникають конфліктів, вміють їм запобігати.

3. “Етика взаємин зі старшими”. Дитина має виявляти чемність, стриманість,

толерантність у стосунках з старшими, розмовляти неголосно, не ображати оточуючих надто пильним розгляданням; розуміти стан, потреби та інтереси людей, враховувати їх та прагне задовольнити; без дозволу близьких не розповідати незнайомим про свою сім'ю та місце проживання; знати про існування фізичних і психічних вад людини, але коректно ставитися до тих що їх мають.

Культура спілкування.

1. “Мовний етикет”. Дитина знає основні формули мовного етикету (знайомство, привітання, прощання, звертання, прохання, подяка, утіхи, вибачення), вміє використовувати їх в ситуаціях стандартизованого спілкування, виявляючи ввічливість, доброзичливість; ясність, лаконічність, виразність вживання формул мовленнєвого етикету; вміння уважно слухати співрозмовника; прагнення до збагачення словникового запасу.

2. “Культура невербального спілкування”. Під час розмови дитина повинна дивитися в обличчя співбесіднику (або в очі), зберігати уважний і доброзичливий вираз обличчя, посміхатися, коли це є слухним; розмовляти спокійно, досить виразно, щоб добре чув співбесідник, але необов'язково чули оточуючі люди; дотримуватися естетики жестів, міміки, пантоміміки, позитивних (гарних, привабливих) рухів тіла.

ТЕМАТИКА ЗАНЯТЬ З “АЗБУКИ ЕТИКЕТУ”.

Культура зовнішнього вигляду (7 год.).

1. Санітарно-гігієнічні навички. Охайність у всьому. Головні закони здоров'я. Почнемо зранку. Відпочивати треба вміти.

2. Твоя зовнішність. Мій одяг. Мода, свій стиль. Як бути приємним для оточуючих.

Правила поведінки у громадських місцях (11 год.).

1. Поведінка у школі. Школа – другий дім. Навіщо добре вчитися. Шкільна дружба. Бережливе ставлення до шкільного майна.

2. Місто і ми. Прогулянка по місту. Що робити, коли трапилось непередбачене. Де можна відпочити.

3. Правила поведінки у гостях. Нас запросили в гості. Поведінка за столом. Особливості харчування. “По одягу зустрічають, по розуму проводжають”.

Етикет міжособистісних взаємин (10 год.).

1. Твоя сім'я. У колі сім'ї. Що ти можеш зробити для своєї сім'ї? Сімейні традиції.

2. Етика взаємин з однолітками. Я і мої друзі. Хлопчики і дівчатка. Яким повинен бути друг.

3. Етика взаємин зі старшими. Чи важко сподобатись оточуючим? Знайомі і незнайомі.

4. Самовиховання. Головний вихователь – ти сам. Твої ідеали, яким ти хочеш бути?

Культура спілкування (8 год.).

1. Мовний етикет. Грамотність. Як правильно вести розмову. Що сказати у різних ситуаціях Слова, що засмічують мову.

2. Культура невербального спілкування. Посмішка, доброзичливість. Твої манери. Шкідливі звички. Як з ними боротися.

Природно, що кожен розділ цього факультативу потребує досконалої розробки, новітніх прогресивних технологій, основою яких мають бути казка і гра. У такий спосіб вчитель має спонукати у дітей бажання виконувати дії, кажучи словами дітей, “щоб було красиво”. Загалом, визначальними у діяльності вчителя є дотримання наступних умов: опора на потребу дитини у рухах, дії; постійне заохочення (вербальне та емоційно-позитивне) дітей до діяльності; вдале

словесне заохочення та похвала досконалих рухів, дій окремих дітей; позитивний емоційний настрій самого вихователя. Наш тривалий досвід переконує, що саме ці умови є необхідними і достатніми для позитивно-емоційного, культурного зростання шестирічних першокласників.

Література

1. Ермолова Т.Е., Мещерякова С.Ю. Ганошенко Н.И. Личностное развитие дошкольника на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии.- 1999.- №1.- С.50-60.
2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві).- Навч. посібник для вищих навчальних закладів.- К.: Освіта, 1998.- 288с.
3. . Макаренко А. О воспитании.- М.; Изд-во полит. литературы, 1990.-415с.
4. Макаренко А. Педагогические сочинения. В 8-ми т. М., Педагогика, 1983-1986. Т.1, С.43.
5. Макаренко А. Педагогические сочинения. В 8-ми т. М., Педагогика, 1983-1986. Т.7, С.299-300.
6. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 479с.
7. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педучилищ и вузов. М.: Школа-Пресс, 1997.- 384с.

**Максимова О.О.,
Житомирський педуніверситет**

А.С.МАКАРЕНКО І ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ДІТЬМИ-ШЕСТИРІЧКАМИ

У сьогоднішній актуальною є проблема виховання самостійної, ініціативної особистості, яка не боїться труднощів, матиме бажання їх вирішувати, якісно виконувати справу, за яку береться, та доводитиме її до логічного завершення, долаючи труднощі, що зустрічаються на її шляху. Формування активного творчого суб'єкта, що володіє знаннями, має власну особистісну позицію, здатен робити моральний вибір розпочинається з малих років, набуваючи особливої актуальності у шестирічному віці, коли змінюється соціальне становище дитини у зв'язку з приходом до школи. Провідним видом діяльності стає навчання, з'являються нові обов'язки. У цьому зв'язку важливим є створення атмосфери успіху в шкільному житті, що забезпечить радісне, оптимістичне світосприйняття дітей, віру в себе, впевненість у завтрашньому дні. Все це дозволяє задовольнити провідну в цьому віці соціальну потребу – потребу у визнанні. Головною умовою забезпечення досягнення успіху школярами є взаємодія на суб'єкт-суб'єктному рівні у системі “вчитель (вихователь) – учень”, “учень – учень”, яка розвиває у дитячій особистості прагнення та здатність до свідомої самостійної взаємодії з навколишнім.

Природно, що до проблеми забезпечення успіху у навчанні і вихованні дітей неодноразово звертались педагоги, які були зацікавлені у гідному вихованні підростаючого покоління: Ш.Амонашвілі, А.Белкін, Д.Дьюї, Я.Корчак, А.Макаренко, М.Монтессорі, С.Русова, В.Сухомлинський, С.Френе, С.Шацький, Р.Штайнер та інші. Зокрема педагогічний гуманізм А.С.Макаренка проявлявся у щоденному піклуванні про вихованців, батьківській турботі про них, позбавленій жалісливості, але пройнятій оптимізмом і вимогливістю. Педагог виховував у дітей передусім почуття обов'язку перед самим собою, перед товаришами, перед людством. Результат його праці – бадьорі, енергійні люди, які вірили в краще майбутнє.

А. Макаренко обґрунтував принцип “системи перспективних ліній”, суть якого розкрив у “Педагогічній поемі”: “Людина не може жити на світі, якщо попереду у неї немає нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, по яких розміщується її завтрашня радість”(1). Педагог створював умови для трансформації перспективи завтрашньої радості в індивідуальному та

колективному житті на стимул до праці. “ Ми добре знаємо, наскільки радісно і щасливо живуть люди, котрі вміють багато працювати, у яких усе вдається і ладиться”(2). Він вносив оптимізм у душі вихованців у важкі хвилини, підтримував надію на краще, підбадьорював, підносив віру в себе.

Виховуючи дитину в колективі, для досягнення нею успіху передовсім доцільно створити умови для її вільного розвитку, щоб почуття захищеності, власної гідності, мажорний настрій не залишали її ні на мить. Методика А. Макаренка ґрунтувалась на увазі до окремої людини, до її успіхів і невдач, труднощів, особливостей, прагнень. Він дотримувався думки, що необхідно бачити хороше в людині, навіть якщо це важко помітити в “живих буденних руках людей”, навіть коли воно “губиться в поточних конфліктах”. Вихователь має глибоко вірити у сили свого вихованця. Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимог до неї, - такий принцип роботи А.С.Макаренка. Праця, здорове колективне життя, самоорганізація і “сонячні сподівання на майбутнє”, посмішки, сміх, гумор – це ті чинники, за вченим, які є основою успішної діяльності дитини.

Ці та інші положення вченого покладені нами в основу досягнення успіху шестирічними першокласниками. За таких умов нами виділено структурні компоненти успіху шестирічних першокласників у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Вони включають: уявлення про сутність успіху, про моральні норми людських взаємин, адекватну самооцінку і рівень домагань, здатність до рефлексії, розуміння світу переживань іншої людини, мотивацію діяльності, почуття радості, впевненості у своїх силах, організаційні, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні, комунікативні та емпатійні вміння. Робота з формування зазначених елементів здійснюється у двох напрямках: теоретичному та практичному, що реалізується прямим (повідомлення необхідних теоретичних знань згідно вікових можливостей дітей, розвиток відповідних умінь) та опосередкованим шляхом (створення ситуацій успіху в навчальній і позанавчальній діяльності). Стосовно напрямків, у яких доцільно проводити роботу з досягнення успіху дітьми, пропонуємо виділити наступні:

- забезпечення світлого, життєрадісного, доброзичливого мікроклімату у сім'ї та в школі, що включає особистий приклад дорослих позитивного, мажорного ставлення до життя. Необхідно показувати приклад радості не тільки від успіху, але і від наполегливості у прагненні до успіху, від процесу подолання перешкод;
- формування системи знань про сутність успіху і шляхи його досягнення, про моральні норми, суб'єкт-суб'єктних умінь;
- розвиток внутрішнього потенціалу дитини, а саме: дисциплінованості, відповідальності, самостійності, сили волі, віри у свої сили, вміння раціонально використовувати час, здібностей (важливо забезпечити простір для розвитку і вияву інтелектуальних, творчих, спортивних тощо здібностей і задатків дітей), активного ставлення до дійсності;
- розвиток емоційно-мотиваційної сфери;
- розвиток адекватної самооцінки;
- забезпечення підтримки дорослого, під якою розуміємо вивчення і подолання психологічного і фізичного напруження учнів, опору на позитивні якості дитини, уникнення нагадування про невдачі вихованців, показ задоволення дитиною (перевага позитивних емоційних оцінок, що дають дорослі діяльності дитини, над негативними). Навіть коли здається, що хвалити немає за що, потрібно відшукати реальний привід для схвалення. Стосовно покарання слід відмітити, що дитині важливо відчувати турботу і любов у ставленні до себе (а не ненависть і відчуження) і тоді, коли її карають за проступки), демонстрацію любові і поваги до неї, прояв оптимізму у ставленні до школяра, його розуміння, прийняття і

визнання;

- прийняття і визнання дитини однолітками, що опосередковується ставленням до неї дорослих, думка яких є важливою для дитячого колективу;
- творення індивідуального “Я” та вміння поєднувати особисті інтереси з інтересами інших. Виховання у дитини почуття соціальної відповідальності, емпатійності.

Головними принципами, якими доцільно керуватись у роботі з дітьми, стимулюючи їх успіх, є активність, ініціативність, самостійність дітей, принцип опори на позитивне, співробітництва, активізації морально-вольових сил учня і пробудження безпосереднього інтересу до справи.

Система пропонованої нами роботи із забезпечення умов для досягнення успіху дітьми-шестирічками в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає використання наступних методів: казки, гри, малюнку, психогімнастики, конкурсів, бесід, дискусій, розповідей, музикотерапії, імітаційних вправ, драматизацій, аналізу ситуацій та їх програвання, методу педагогічного навіювання та ін. При цьому використовуються індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи.

Перевагу ми надаємо все ж таки грі та казці, адже гра у цьому віці, поряд з навчанням, є провідним видом діяльності. Основною формою організації спілкування дітей виступає також гра. У ній школяр виражає себе дуже відверто, відкрито, природно, не відчуючи скутості. Його почуття, настанови і думки легко виявляються у грі. Завдяки їй дитина переймає соціальний досвід, вчиться розуміти себе та інших, встановлювати відносини з людьми. Доцільним є використання рольових, пізнавальних, творчих ігор, ігор за правилами, ігор-драматизацій. Вони забезпечують дитині позицію творця, суб'єкта діяльності та спілкування.

Сформувані у дітей комплекс необхідних знань про себе, про взаємини між людьми допоможуть рольові ігри “Уяви себе рослиною”, “Якою твариною я хотів би стати”, пізнавальна гра-конкурс “Чи знаєш ти?”, гра з м'ячем “Що було б, якби на Землі дітей не було?” Для виявлення дитячих бажань, захоплень, здібностей пропонуємо рольову гру “Якби я був чаклуном...”, пізнавальну гру “Що? Де? Коли?” У корекції дитячих емоцій на допомогу придуть ігри-драматизації “Мій страх”, творчі ігри “Закінчи комікс”, “Знайди позитивне у будь-якій ситуації”, гра з м'ячем “Актуальне самовідчуття”. Вольові якості розвивають такі ігри, як “Друкарська машинка”, “Слухай і виконуй”, “Що чути”, “Дивись на руки”. Сформувані необхідні вміння допоможуть ігри “Запам'ятай порядок”, “Ось так пози”, “Запам'ятай якнайбільше”, “Безглузді малюнки”, “Зіпсований телефон”, “Впізнай звук, назви його причину”, “Навантажуюмо корабель”, “Впізнай предмет на дотик, смак, нюх”, “Знайди друга із заплющеними очима”, “Знайди відсутню деталь”, “Впізнай себе за описом”, “Впізнай по голосу мій настрій”, “Скульптор”, “Знайди пару”, рольові ігри “Ми чекаємо гостей”, “Інтерв'ю”, мовленнєва гра “Рима”.

Близькими до гри є конкурси, які для дітей є не менш цікавими. Оскільки потреба бути визнаним, поміченим і відміченим є однією з домінуючих у шестирічному віці, мотив змагання займає чільне місце. Конкурси дають можливість задовольнити цю потребу, випробувати свої можливості, порівняти себе з іншими. Крім того, проводячи конкурси, педагог має змогу діагностувати, у кого з дітей домінує мотивація надії на успіх, а в кого – боязні невдачі. Діти, впевнені в успішному наслідку, активно виявляють бажання взяти участь у конкурсі, хочуть бути лідерами (“Діти 6 років відкрито виявляють домагання на лідерство у грі лише в тому випадку, коли вони впевнені в успіху” (3, с.71)).

Безумовно, могутнім засобом впливу на формування дитячої особистості 6

років є казка. Хоча учні знають, що насправді казка – це вигадка, на підсвідомому рівні вони продовжують вірити у казкових істот, у реальність змальованих подій. Тому казка є гарним помічником у розвитку в них моральних якостей (Ш.Перро “Попелюшка”), працьовитості, вихованості (українські народні казки “Бабина та дідова дочка”, “Пані Метелиця”, О.С.Пушкін “Про рибака та рибку”), відповідальності та дисциплінованості (П.П.Єршов “Горбоконик”), віри у свої сили, волі (Ш.Перро “Синя Борода”, “Кіт у чоботях”, французька народна казка “Вовк і лисиця”), оптимізму (Г.Х.Андерсен “Гидке каченя”), людяності та емпатії (Г.Х.Андерсен “Дівчинка з сірниками”), вміння товаришувати (українська народна казка “Котик і півник”), у створенні гарного настрою (брати Грімм “Хоробрий кравчик”). Ефективною є форма роботи, що передбачає створення казок самими дітьми. Це розвиває їх творчість, дає змогу виявити бажання, мрії, страхи дітей тощо. Можна запропонувати учням скласти казку за даним початком, за малюнками, за опорними словами: “Чарівник, що може все”, “Йшла посмішка по Землі”, “Якби я був дорослим”.

Використання музикотерапії, психогімнастик сприяє подоланню бар’єрів у спілкуванні, розвитку кращого розуміння себе та інших, зняттю психічної напруги, створює можливості для самовираження. Проведення бесід, розповідей, дискусій є особливо ефективним, якщо авторитет вчителя, вихователя дуже вагомий для дітей (здебільшого серед 6-річних першокласників ця умова виконується), він володіє артистичними здібностями, красномовством.

Реалізовувати на практиці наведені вище технології ми пропонуємо шляхом запровадження у навчальний процес факультативу “Успіх у моєму житті”. Створюючи ситуації успіху окремо для кожної дитини у навчальній та позанавчальній діяльності, педагог тим самим закладає у дитячі душі фундамент оптимізму, щастя, віри у себе.

Література

1. Макаренко А. С. Твори в 7 т. - Т.3.- К.: Рад. шк., 1953.- С.397.
2. Макаренко А.С. Твори в 7 т. - Т.4.- К.: Рад. шк.,1953.- С.401.
- 3.Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя нач. классов. - М.: Просвещение, 1986.- 144 с.

**Басюк Н.А.,
Житомирський педуніверситет**

А. МАКАРЕНКО І РОЗВИТОК ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Велике значення для розуміння відповідальності як психологічної категорії має спадщина А.С.Макаренка. Він – один із перших у вітчизняній педагогіці, хто розкрив відповідальність як соціальну якість особистості і ввів до науково-педагогічного обігу поняття „відповідальної залежності”. Вчений приділив особливу увагу розмежування питань виховання відповідальності і виховання відповідальністю, колективної відповідальності і відповідальності перед колективом. Як основу, фундамент розвитку почуття відповідальності, А. Макаренко розглядав колектив. Людина за своєю суттю наділена здатністю усвідомлювати зв’язки з іншими людьми, підпорядковувати своє життя певним обов’язкам. Цей процес і є вступом людини у відносини відповідальної залежності.

Мету своєї виховної системи А.Макаренко вбачав у тому, щоб з її допомогою підготувати особистість до життя в нашому суспільстві, підготувати до системи залежностей, в яку вона вступить після закінчення навчального закладу.

Педагог підходив до аналізу відповідальності з різних сторін, розглядаючи

її як почуття, як переживання і як властивість та характеристику суб'єкта діяльності, а також як функцію управління та характеристику організованого колективу.

Відповідальність у колективі, за А.Макаренком, формується на основі чіткого фіксування обов'язків, колегіальності, залучення кожного вихованця до виконання та управління різноманітними видами діяльності. Слід сказати, що відповідальна залежність виникає в процесі навчальної, трудової діяльності, у процесі гри, відпочинку, спілкування. Важливо, що в ході реалізації будь-якого виду діяльності А.Макаренко домагався, щоб була призначена персонально відповідальна людина. Така персональна відповідальність повинна поєднуватись з відповідальністю всього колективу.

Важливу роль у формуванні відповідальної залежності вихованців колонії ім. О.М.Горького відіграло створення відносин підпорядкування. Педагог так будував свою роботу, щоб відносини підпорядкування й управління перетиналися. Вміння наказувати і підкорятися вимагають від дитини певних функцій і відповідальності. Разом з тим, відчуття відповідальності за своїх друзів-колоністів сприяло зміцненню у вихованця адекватної самооцінки.

Ці та інші ідеї визначного педагога ХХ ст. були покладені в основу нашого розуміння відповідальності молодших школярів. Під почуттям відповідальності ми розуміємо інтегральне новоутворення молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність дітей усвідомлено брати на себе прості навчальні, моральні та громадські зобов'язання і чітко дотримуватись їх виконання.

Структуру почуття відповідальності ми розглядаємо як єдність трьох складників: емоційно-мотиваційного, когнітивного і поведінкового.

Емоційно-мотиваційний компонент відповідальності виявляється у відповідних психічних станах, емоційному переживанні морального задоволення чи незадоволення виконаною діяльністю, передбачає наявність потреби в емоційному контакті, мотивів співчуття, співпереживання. Молодші школярі в процесі навчання і позанавчальній діяльності одержують великий обсяг моральних уявлень. Вони знають як потрібно вчинити свідомому учневі, але в них обмежений власний досвід. Моральні норми суспільства, які не стали потребами особистості, не мають для них певного значення, а виступають зовнішнім фактором. Перетворення суспільних потреб в індивідуальні досягається як результат „засвоєння”, „прийняття”, „привласнення”, усвідомлення важливості. Суспільні відносини і потреби включаються у мотивацію як внутрішньо притаманні їй. Спонукають молодших школярів до діяльності як зовнішні, так і внутрішні мотиви.

Когнітивний компонент передбачає засвоєння знань про норми загальнолюдської моралі, самооцінку, яка забезпечує уміння адекватно проаналізувати свої можливості, усвідомлення значимості та необхідності обов'язкового виконання діяльності. Моральні знання необхідні особистості для того, щоб вона могла правильно діяти в тій чи іншій ситуації, уявляти наслідки своєї поведінки, усвідомлювати її. Знання допомагають дитині оцінювати дії, вчинки інших людей, їхні уявлення про добро і зло в моральному аспекті. Це – „моральний фундамент”, який передбачає здатність особистості зробити моральне судження. Моральні знання дозволяють школяреві подолати обмеженість свого досвіду, передбачити результати вчинків.

Поведінковий компонент почуття відповідальності – це сукупність вмінь, навичок, дій, тобто уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і корегувати свою поведінку відповідно до норм та вимог суспільства.

Як засвідчує аналіз, найбільш характерними особливостями формування

почуття відповідальності засобами змісту гуманітарної освіти є до певної міри епізодичність, непослідовність, а іноді неточність. Лише кожне десяте завдання (оповідання, оповідь, казка і т.д.) спрямоване на розвиток почуття навчального й громадського обов'язку дітей. Тому зміст формування розуміння і уявлень почуття відповідальності, за нашими переконаннями, варто доповнити матеріалом, з яким діти будуть ознайомлюватись під час позакласного читання. В зв'язку з цим нами була розроблена програма дитячих творів з проблеми розвитку почуття відповідальності дітей „Азбука відповідальності”. Головним критерієм відбору текстів є їх морально-етична спрямованість, можливість виховання відповідальності. В програму введена література різних видів і жанрів, твори світового й вітчизняного фольклору, дитяча класична література, твори талановитих сучасних дитячих письменників, які увійшли в коло дитячого читання. Загалом „Азбука відповідальності” включає 153 твори. Тексти підібрані нами з врахуванням їх доступності для дітей молодшого шкільного віку. Працюючи з творами, вчитель значну увагу приділяє яскравим художнім образам, які повинен сприйняти, зрозуміти і пережити кожен учень. Емоційне ставлення учнів до персонажів є основою формування моральних уявлень. Діти не пасивно сприймають зображені в художніх творах події, вони співчутливо ставляться до персонажів, переживають з ними і радість, і труднощі. На основі підвищеної емоційної чутливості молодших школярів, як показали дослідження Т.В.Рубцової (3, с.21-50), у них виникає негативне ставлення до творів, що суперечать їх моральним поняттям. І навпаки, якщо герої справили на учня позитивне враження, то він намагатиметься наслідувати їх у вчинках і стосунках з людьми.

Моральні поняття, що уявляються дитині в образах-ідеалах, акумулюють і відбивають не тільки її моральні бажання, а й відповідні норми суспільства, втілені в літературних героїв. Дитяча художня література, розкриваючи в сюжетно-образній формі стосунки між людьми, подаючи зразки громадської поведінки, і є тим матеріалом для формування уявлень, знань молодших школярів про дії відповідальних героїв. Опанування пропонованого нами навчального матеріалу дає школярам уявлення, необхідні для створення морального зразка, – вони мають змогу порівнювати відомі їм вчинки дорослих чи однолітків з власними та з фактами, викладеними в текстах.

Оцінюючи дійових осіб твору, молодші школярі вже оперують моральними поняттями, які привели до вчинку, але вони ще не можуть назвати мотивів, що виявляються в переживаннях або думках героїв твору, визначаючи їх характери.

Робота над художнім твором з метою формування моральних знань учнів початкових класів потребує від педагога творчого підходу. Аналіз твору – процес активний, оскільки сприяє формуванню активного ставлення до навколишнього, розвиває оцінні судження про людей, їхні вчинки. У процесі аналізу художнього твору вчитель має виділяти такі етапи:

1) підготовка уваги учнів до сприймання твору, ознайомлення із сюжетною лінією, з'ясування емоційного впливу твору, аналіз моральних якостей дійових осіб;

2) виявлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування мотивів поведінки героїв (чому так вчинили і як це їх характеризує?);

3) узагальнення моральних рис героїв, оцінка їхніх вчинків, зв'язок з життєвим досвідом учня; поглиблення моральних знань і суджень.

Елементарний аналіз вчинків дійових осіб дітьми показав, що молодші школярі усвідомлюють такі моральні категорії, як чуйність, турботливість, працелюбність, наполегливість, старанність, точність. Саме ці категорії відображають суть відповідальності і є необхідними у формуванні почуття

обов'язку учнів.

Протягом чотирьох років у Бердичівській загальноосвітній школі №6, починаючи з II семестру першого класу щотижня нами проводились заняття з факультативу (з елементами тренінгу) „Розвиток почуття відповідальності в молодших школярів” (34 заняття). В основу були покладені науковий досвід і програма етичного виховання молодших школярів лабораторії морального виховання Інституту проблем виховання АПН України (науковий керівник Віра Андріївна Киричок). Серед технологій, на яких базувався розроблений нами факультатив, доречним є використання психотренінгу, психодрами, психомалюнку. Зауважимо, що технологія – це спосіб дії на дитину, який забезпечує самоціннісні утворення. На думку академіка І.Беха, новітні особистісно-орієнтовані технології можна пов'язати із „створенням і використанням якісно нових виховних методів, які апелюють до самосвідомості, розумного, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей” (1, с.4). Виховуюча технологія відрізняється від методики тим, що формується не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання), а на психологічному механізмі ідентифікації, емпатії, свідомості, самосвідомості. Особистісно-орієнтовані виховні технології передбачають знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості, сприяють підвищенню розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю дитини (2, с.152).

Важливим компонентом в спектрі знань учасника про себе є уявлення про те, як його поведінка впливає на інших. „Через інших ми стаємо самі собою” (4, с.198). Побачити власні особистісні прояви школяр може, не стільки заглядаючи в себе, скільки вдивляючись в інших, виявляючи вплив, який він справляє на них. Суттєвим у цьому зв'язку є психолого-педагогічний тренінг. Відомо, що тренінг – це систематичні вправи з метою надбання або корекції певних навичок, вмінь. На факультативних заняттях тренінг був спрямований на розвиток соціально-психологічної культури особистості, що розуміється як здатність бути творцем самої себе, володіти ситуацією, власне собою, і зв'язками з іншими людьми. Він здійснювався у формі сюжетно-рольових та ділових ігор, аналізу проблемних поведінкових ситуацій, вправ на самопізнання, етюдів на розпізнавання і тренування різних емоційних станів, тренувальних завдань, „Як ти вчиниш, коли ...”.

У процесі експериментальної роботи нами було виявлено, що застосування рольових і ділових ігор: стимулює пізнавальну активність учнів та уміння самостійно знаходити оригінальні рішення поставлених завдань; сприяє обміну практичним досвідом, взаємозбагачує учасників гри; створює позитивний емоційний настрій для пошуку і набуття нових знань; створюються позитивні умови для ліквідації відірваності одержаних теоретичних знань від практичної дійсності.

Крім того рольові та ділові ігри сприяли формуванню та розвитку комунікативних здібностей учнів, покращувався зворотній зв'язок з педагогами, учні набували впевненості у собі при виникненні реальних ситуацій у житті. Слід відзначити, що ці види ігор характеризувалися високим ступенем активності учнів. До роботи залучалися найменш комунікабельні, що сприяло їх самоствердженню, згуртуванню колективу. При цьому виховувалися свідомі дисципліна, взаємодопомога, постійна готовність учнів включатися до різноманітних видів діяльності, самостійність, творчість та ініціатива. У грі молодші школярі задовольняють своє прагнення стати учасниками життя дорослих, спробувати себе в новій якості. Вживаючись в образ, дитина щиро переживає роль, проникається турботами свого персонажу.

У ході експериментального дослідження ми помітили, що сюжетно-

рольова гра дає позитивні результати при умові, коли її учасники усвідомлюють, що це імітація дійсної ситуації, а їх дії є умовними і сприяють „вживанню” в образ. Порушення цих умов призводили до гри заради гри, або витіснення рольових дій, а тоді втрачалася сама ідея гри. Учні мали усвідомлювати єдність рольової і власної поведінки в процесі сюжетно-рольової гри. Зміст ситуації повинен був давати учасникам гри можливість вибрати свої шляхи розв'язку ситуації. У експериментальних групах в процесі вивчення факультативного курсу „Розвиток почуття відповідальності в молодших школярів” традиційними були такі сюжетно-рольові ігри: „Моє доручення”, „Чергування в класі”, „На кухні”, „Магазин”, „Типографія”, „Заколишу дитиноньку”.

Тренінг використовувався нами для того, щоб захопити учнів пізнанням себе і однокласників, допомогти їм усвідомити не лише свою спільність з іншими людьми, але й свою відмінність від них, знайти свою „точку опори” для особистого самовдосконалення. На всіх стадіях роботи учнями здійснювався самоаналіз, без якого неможливе удосконалення будь-якої діяльності.

На факультативних заняттях ми використовували більш складні завдання. Приміром, пропонували учням протягом деякого часу спостерігати за ставленням однокласників до своїх обов'язків. По закінченню визначеного терміну влаштовували виставку малюнків на тему „Наші добрі вчинки” або „Як не можна ставитись до своїх обов'язків”. Після того, як переглянуто всі малюнки, проводилось обговорення. Ми акцентували увагу учнів на тому, як виглядає безвідповідальна людина в очах оточуючих, і допомагали учням зробити відповідні висновки.

Природно, що ці технології передбачають поєднання з участю дітей у виконанні систематичних доручень у школі та родині для зміцнення почуття відповідальності.

Література

1. Бех І. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій // Початкова школа. – 1997. - №9. – с.4
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ВМН, 1998. – 204с.
3. Вікові особливості усвідомлення учнями моральних якостей особистості // Збірник тез доповідей науково-практичної конференції психологів. –К.: Рад. школа, 1959. – с.21-50
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.

**Москвіна Т.П.,
Житомирський педуніверситет**

ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ А.С.МАКАРЕНКА

Видатний педагог А.С. Макаренко висловлював необхідність формування у дітей загальнолюдських якостей особистості: гуманності, гідності, милосердя, співчуття до ближнього, миролюбності, добросердності. Найвищим принципом виховання, на його думку, є гуманне ставлення до дитини, що полягає у любові і повазі до особистості.

Велика заслуга вченого полягає у розробці принципу опори на позитивне, який передбачав довіру до вихованця, тісно пов'язану із справедливими вимогами, зацікавленістю його долею. Видатний педагог радив знаходити, розкривати і проектувати у вихованцях позитивне, складати програму людського характеру за законами краси, щастя, добра, основою яких є розумна цікава діяльність дітей, спілкування з вчителем, товаришами, а не моралізування.

Гуманізм А.Макаренка проявлявся у привчанні дітей бути бадьорими, веселими, енергійними, працьовитими, отримувати радість і задоволення від

праці, вміти фантазувати. Він пропонував учителям будувати стосунки з дітьми без підозри, недовіри, крику і образливої посмішки або зауважень. А. Макаренко закликав “проектувати” людину на основі її включення у цікаву діяльність, спілкування з вчителем.

Для гуманістичної педагогіки А.Макаренка характерний принцип активної цілеспрямованості, який реалізується у вірно обраній меті, засобах та змісті виховання. Вчений застерігав не захоплюватись якимось одним методом, не розглядати його тільки як негативний чи позитивний, не використовувати ізольовано один від одного. Педагог стверджував, що немає ані хороших, ані поганих методів, а є конкретна дитина, конкретна педагогічна ситуація, конкретні умови.

А.С.Макаренко зазначав, що ознакою моральних стосунків є готовність завжди прийти на допомогу, проявити турботу, дійсно товариську зацікавленість в обопільній інформації, захищеності кожного в колективі (2). Він називав серед обов’язкових рис, якими має володіти дитина, хороше самопочуття людини в колективі, вміння включатися в колективні стосунки, увага до людини, душевність, вимогливість, дисциплінованість.

Вчений виділяв характерні ознаки стилю дитячого колективу. Деякі з них: мажор, почуття власної гідності; ідея захищеності дитини, звичка поступатися товаришеві; вміння заступатися за людей, захищати слабшого; боротися з егоїзмом, сумом, байдужістю тощо, які сприяли б, на його думку, встановленню гуманних взаємин в дитячому колективі.

Гуманістичні ідеї А.С.Макаренка у вихованні продовжував видатний український педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки В.О.Сухомлинський, відомі педагоги-новатори С.А.Лисенкова, Ш.А.Амонашвілі. Зокрема, останній реалізував новітні технології гуманістичної суб’єкт-суб’єктної взаємодії, інтерактивні методи навчання та оцінювання результатів пізнавальної діяльності учня молодшого шкільного віку (в його технологіях реалізувався синтез пізнання, гри та казки).

Література

1. Макаренко А.С. Соч.: В 7-ми т. – М., 1960. – Т.5. – С. 98.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М., 1986. – С.11.
3. Столяренко О. Формування гуманних рис школярів загальноосвітньої школи //Освіта і управління. Т.№. – 1999. - №3. – С. 53.

**Дубовенко Н.І.,
Житомирський педуніверситет**

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ А. С. МАКАРЕНКА ІЗ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Особливістю роботи А.С. Макаренка із важковиховуваними підлітками було те, що він не вирізняв їх від решти звичайних дітей, тобто не проводив між ними чіткої грані, а процес перевиховання не відрізняв від самого виховання. Такий підхід був потрібен йому для того, щоб створити оптимально довірливі стосунки між вихователем та вихованцем, якомога більше наблизитись до особистості вихованця, здолати всі можливі бар’єри між ним та педагогічним і дитячим колективами. Але це не означає, що А.С.Макаренко не розумів специфіки того контингенту, з яким йому доводилось працювати.

Розуміючи, що рішення самої проблеми головним чином залежить від дослідження причин її виникнення, А.С.Макаренко намагається їх розкрити. Серед основних причин він виділяє таке явище як активний опір вихованню з

боку вихованців. Цей опір зумовлюється головним чином психологічними особливостями підліткового віку, а саме намаганням будь-що робити все наперекір дорослим, вийти з-під їх контролю, довести свою незалежність. Він посилюється під впливом зовнішніх обставин: несприятлива обстановка в сім'ї (це може бути як низький рівень уваги до підлітка з боку батьків або його відсутність, так і навпаки, надмірно посилений і неадекватний контроль), грубість та нечуйність дорослих (особливо, якщо дитина позбавлена батьківської опіки), фальш у стосунках, інші негативні сторони людського суспільства, до яких так чутлива душа підлітка.

Саме з огляду на ці обставини надзвичайно великого значення у роботі з такими підлітками А. С. Макаренко надавав індивідуальному підходу до дитини. Хоча основним принципом у його роботі з дітьми було виховання у колективі і через колектив, він ніколи не розглядав дітей як масу, як щось суцільне і однакове, як справжній педагог розумів, що кожна дитина - це окремий світ. Тому лише індивідуальний підхід, близькі, дружні стосунки з підлітком дають змогу зрозуміти його внутрішній стан, почуття, переживання, викликати його довіру і таким чином зняти опір. А. С. Макаренко вважав, що педагог має бути перш за все тонким психологом, розуміти найменші нюанси кожної особистості, причини і мотиви її вчинків, передбачати її реакцію на той чи інший метод, форму педагогічної роботи.

Але індивідуальний підхід А.С. Макаренка не передбачав виділення особистості з колективу. Його індивідуальний підхід передбачає гармонійне поєднання інтересів окремої особистості і колективу. Індивідуальний підхід до дитини, зазначав видатний педагог, - в тому полягає, щоб стосовно її індивідуальних особливостей зробити її відданим і гідним членом свого колективу. Виховання в колективі і через колектив тим більш ефективне і корисне, що не дозволяє розвинутися в дитині таких негативних якостей, як егоїзм та егоцентричність.

Індивідуальний підхід А.С. Макаренка базується на максимумі поваги до особистості вихованця, поєднаної з вимогливістю до нього. Через свій досвід роботи А.С. Макаренко довів, що саме справжня, не фальшива повага до особистості підлітка викликає взаємну повагу з його боку і бажання співпрацювати. При цьому ні в якому разі у стосунках вихователя і вихованця не повинно мати місце пристосування, підлабузництво, "задобрення". Дітям (особливо підліткам) найбільш імпонує така форма стосунків, коли дорослі їх сприймають як рівних за віком і інтелектом. Саме таку форму і практикував видатний педагог. Високий ступінь вимогливості до особистості підлітка з боку вихователів та членів колективу також допомагає підліткові відчутти себе дорослим, зрозуміти власну значущість і важливість для колективу.

Важливе місце в індивідуальному підході педагог Макаренко приділяв принципу довіри. Але довіра лише тоді допоможе здійснити вплив, коли вона буде цілком щирою, представлена не на словах, а на ділі, оскільки діти дуже тонко відчувають фальш. Доручаючи ту чи іншу важливу справу дитині слід також враховувати її індивідуальні особливості, чи здатна вона виконати цю справу, чи має для цього необхідні фізичні і психологічні якості, тобто прогнозувати дії вихованця. Саме завдяки принципу довіри в обох колоніях А.С. Макаренка так добре було організоване самоврядування. Контроль з боку дорослих часто викликає агресію у підлітків, а коли їм дозволяють самим контролювати себе і своїх товаришів це викликає почуття власної гідності, формує відповідальність і дисциплінованість.

Отже, можна зробити висновок, що до педагогічно занедбаних підлітків А.С. Макаренко ставився як лікар до пацієнтів, яким потрібна допомога, адже

кожен з них має за плечима свою життєву трагедію, свою психічну травму. Індивідуальний підхід педагога Макаренка ґрунтувався на тому, щоб якнайглибше зрозуміти психологічну сутність такого підлітка, його внутрішнє "Я", а вже потім добирати відповідні форми педагогічного впливу.

Бісик Н.М.,
заст. директора ЗОШ № 2 м. Брусилова

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН У ПІДЛІТКІВ

У сучасних підлітків переважають прагматичні орієнтації. Вони зростають пасивними споживачами суспільних благ, значна частина яких не володіє нормами морально-етичного людського співжиття. Це ознака духовної порожнечі. Тому найважливішим завданням школи є формування духовних потреб особистості, становлення її соціальної-етичної зрілості, вироблення високої культури і навіть мистецтва взаємин.

Різноманітність міжособистісних взаємин, збільшення кількості морально-етичних правил, ускладнення багатьох видів професійної етики призводять до утворення нового типу моральної поведінки. Сьогодні неможливо мати "готовий етикет" на всі випадки життя, людина повинна керуватись у всіх багатоманітних стосунках з іншими чіткими моральними принципами. Настав час творчої моральної поведінки, яка визначається усією духовною культурою людини, а не лише навичками її поведінки у конкретній ситуації життєдіяльності. Одним із перших у радянській педагогіці до проблеми культури взаємин вихованців звернувся А.Макаренко.

Працюючи із специфічним контингентом, А. Макаренко створив власну методику виховної роботи, що була розрахована на дітей із відхиленнями у поведінці та спрямована на виправлення негативних проявів і дотримання зовнішніх форм їх взаємин. За Макаренком, слід виробити своєрідний код поведінки, сформувати здатність підлітків до певного типу ділових взаємин.

Педагог виділяє у дитячому колективі взаємини підлеглих і взаємини рівності. Як правило, зовнішня форма ділових стосунків часто визначає саму їх сутність. Здатність до взаємин підкорення, на думку А. Макаренка, свідчить про наявність таких важливих рис як відповідальність, поступливість, здатність гальмування, без яких, зауважує педагог, "зовнішньої форми поведінки не буде" (1, с.273).

Формуючи особистість через зміни у взаєминах, педагог дійшов висновку про важливість створення середовища-колективу, в якому підлітки самостійно вчилися б вирішувати життєві проблеми. Колектив у А. Макаренка інструментальний засіб, з допомогою якого засвоюються етичні норми і цінності поведінки.

Значну роль педагог відводить таким зовнішнім формам впливу як метод паралельної дії, вибуху, громадська думка, вимога тощо. Як принцип поведінки сприймається і моральний доказ, якщо він, на думку педагога, побудований на незаперечних, яскравих аргументах, з фактами, зрозумілими для вихованців.

Виходячи з потреби формування культури взаємин підростаючого покоління, А. Макаренко вважав за потрібне запровадження у школах теорії моралі. Стриманість, повага до жінки, до дитини, до літньої людини, пошана до себе, теорія вчинків, які стосуються суспільства або колективу, - всі ці якості можна запропонувати учням у переконливій формі. Однак теоретичні положення будуть непотрібні, якщо вони не підтримуватимуться досвідом самого колективу і постійними вправами.

Міжособистісна взаємодія підлітків характеризується позитивністю, індиферентністю, негативністю емоційних переживань, адекватністю і

неадекватністю взаєморозуміння і когнітивним ототожненням або відсутністю такого ототожнення між суб'єктами; готовністю до співпраці, бездіяльності чи виявлення опору один до одного. Однак розвитку особистості підлітка, його соціальної адаптації та самореалізації у суспільстві сприяють лише такі взаємини, що включають позитивні емоційні переживання, а також мотиви поведінки, установки та способи дій, що не суперечать існуючим у суспільстві нормам загальнолюдської моралі. Інакше кажучи, підліток мусить бути здатним до виявлення культури у взаєминах з іншими людьми.

Власне, під культурою міжособистісних взаємин слід розуміти адекватне сприймання підлітками однолітків і старших учнів та їх прагнення до виявлення у власних взаєминах гуманістичних цінностей. У рамках реалізації зазначеної моделі шестикласники протягом навчального року відвідували факультативні заняття з етики, спрямовані на поглиблення знань учнів з культури міжособистісних взаємин.

Факультативний курс проводився протягом 2002 року і включав 10 занять: "Краса людських взаємин як вища краса життя" (1 год.), "Чи знаєш ти себе" (1 год.), "Конверт дружніх запитань" (1 год.), "Ти серед людей і люди навколо тебе" (1 год.), "Моральні заповіді культурної людини (за афоризмами І. Огієнка)" (1 год.), "Веселий етикет" (2 год.), "Мистецтво спілкування" (2 год.), "Вчимося жити у мирі і злагоді" (1 год.).

Загалом, формування культури міжособистісних взаємин на даному етапі включає: організацію навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування етичної свідомості молодших підлітків, розвиток позитивних емоцій, мотивів етичної діяльності, оволодіння практичними вміннями, що дозволяли б виявляти культуру у взаєминах з іншими; чітку взаємодію органів учнівського самоврядування, вчителів, батьків, громадських структур; вибір оптимальних методів формування культури взаємин: методи формування свідомості особистості, методи організації діяльності учнів і формування досвіду поведінки, методи контролю та самоконтролю, методи стимулювання діяльності та поведінки учнів. Проте, все це потребує подальших практичних підтверджень.

Література

1.Макаренко А.С. Методика виховної роботи.-К. : Рад. шк.,1990.-366 с.

**Бутузова Л. П.,
Південноукраїнський педуніверситет**

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ У РЕАЛІЗАЦІЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Проблема статевого виховання та міжстатевих взаємин молоді привертала та привертає увагу вітчизняних педагогів, психологів, фізіологів і гігієністів (М.Й. Боришевський, Б.М. Ворник, Т.В. Говорун, С.І. Голод, Д.М. Ісаєв, В.Є. Каган, Д.В. Колесов, І.С. Кон, І.Ф. Юнда та ін.). На актуальність та необхідність подальшої розробки та вдосконалення системи статевого виховання вказується у працях Л.С.Виготського, Т.В.Говорун, А.С.Макаренка, І.І.Мечнікова, Л.І.Мороз, І.С.Кона, В.Є.Кагана та інших.

Суть статевого виховання, його мета та завдання були розкриті у ряді праць А.С.Макаренка, який підкреслював значення морально-етичного аспекту цієї проблеми. "Ми повинні так виховати наших дітей, щоб вони тільки по любові могли насолоджуватись статевим життям і щоб свою насолоду, свою любов і своє щастя вони реалізували у сім'ї" (1, с.62).

Статевий інстинкт, вважає А.С.Макаренко, є інстинктом величезної дійової

сили. Від того, як ми зуміємо скерувати розвиток цієї сили, значною мірою будуть залежати як негативні, так і позитивні сторони поведінки нашої молоді. Якщо ми залишимо цей інстинкт "...у первісному "дикому" стані або підсилимо "диким" вихованням, то він, - зазначає педагог, - може стати тільки антигромадським явищем. Але, пов'язаний і обласоружений соціальним досвідом, досвідом єдності з людьми, дисципліни та гальмування, він стає однією з основ вищої естетики і найбільш красивого людського щастя" (1, с.241).

Вітчизняні вчені розглядали статеве життя у єдності з фізичним, естетичним та моральним розвитком особистості. Проте їх положення про необхідність вивчення природних закономірностей статевого розвитку дитини та використання виховних можливостей, що несуть в собі міжстатеві стосунки, після 20-30-х років не знайшли свого продовження. Це, мабуть, пояснюється тим, що разом з критикою фрейдизму, який гіпертрофує статеве життя людини, були відкинуті і проблеми, пов'язані із статевим розвитком та вихованням дітей. Поширювалася думка про сексуальну непорочність дитини і недоречність досліджень в цій галузі науки.

Починаючи з 40-х і до 60-х років проблемам розвитку сексуальності та статевого виховання не приділялось достатньої уваги. Тільки з середини 60-х років відновлюються дослідження проблем сім'ї, статі та сексуальності. Інтерес до вказаних питань підсилюється у зв'язку з рядом обставин: збільшення питомої ваги сім'ї як фактору соціалізації, криза подвійного стандарту, наївних уявлень про "природні норми" статевої моралі, необхідність системної розробки проблем статі та сексуальності для педагогіки (2).

Активної розробки дана проблема набуває в працях соціологів та фізіологів (С.І. Голод, Д.М. Ісаєв, В.Є. Каган, Д.В. Колесов, І.С. Кон, О.М.Свядош, О.Г.Харчев), які почали акцентувати увагу на радикальних змінах в сфері сексуальної поведінки молоді.

Демократизація поглядів на статеву поведінку та сексуальність людини у суспільстві, лібералізація соціальних норм привела до активного набуття підлітками дошлюбного статевого досвіду, привабливими для молоді стають відмова від традицій та сексуальна досвідченість. І.С.Кон констатує: "Якщо раніше передчасно дозрілий підліток страждав від своєї "вади", то відтепер молоді люди нерідко соромляться власної цнотливості, яка ніби-то "не відповідає нормі" (3; с.168).

Особливої гостроти в сучасних умовах набуває тенденція погіршення стану репродуктивного здоров'я нації, яке обумовлене зростанням серед молоді кількості захворювань, які передаються статевим шляхом, збільшенням випадків небажаної вагітності підлітків, стрімким поширенням ВІЛ-інфекції.(4). Окрім проблем, пов'язаних з небезпекою для здоров'я, суттєвими є ускладнення емоційного характеру. Активне набуття сексуального досвіду, спроби експериментувати з алкоголем і наркотиками поряд з особистісною та емоційною незрілістю підвищують небезпеку потрапити в ризиковані ситуації та знижують ймовірність адекватного самоконтролю. Такі ситуації супроводжуються також знеціненням кохання, глибокими психічними травмами та розчаруваннями (5).

Ці та інші проблеми психосексуального розвитку особистості, міжстатевої поведінки покликане вирішувати статеве виховання. Однак, статеве виховання, яке базується на науково обґрунтованих психогігієнічних рекомендаціях, ще досить часто не отримує необхідного представлення у педагогічній практиці. Це негативно впливає на розвиток особистості, її фізичне та сексуальне здоров'я, заважає досягненню особистого щастя і максимальної реалізації суспільно цінних можливостей людської особистості.

Вирішення та адекватне реагування на ситуацію, що склалася, можливе

лише за умови відповідної організації статевого виховання, що передбачає врахування досвіду, накопиченого у світовій практиці статевого виховання та результатів психологічних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей міжстатевих взаємин та проявів сексуальності в підлітковому віці. Слід зауважити, що перенесення результатів зарубіжних досліджень та впровадження стратегій статевого виховання, які на них базуються, потребує їх адаптації до етнокультурних умов та визначення їх місця в існуючій системі статевого виховання.

Т.В. Говорун та О.М. Кікінежді (5), проаналізувавши ставлення до функціонування сексуальної сфери в різних культурах, об'єднали їх у два типи: репресивне та ліберальне. Репресивне (обмежуюче) ставлення ґрунтується на повному придушенні проявів людської чуттєвості, приховуванні, забороні сексуальних проявів. Характерною особливістю репресивної сексуальної культури є обмеження статевої просвіти дітей. Ліберальне (пермісивне) ставлення характеризується визнанням чуттєвості як однієї з найголовніших цінностей та заохочує до сексуальної активності. Статеве виховання в ліберальних культурах відрізняється від попереднього широкою статевою просвітою та навчанням певним навичкам міжстатевої взаємодії. В Україні (як і у всьому колишньому СРСР) впродовж десятків років переважав обмежуючий підхід. Зміст статевоосвітніх програм був спрямований на вирішення питань підвищення культури міжособистісних взаємин, особливо в плані підготовки до сімейного життя. Функцію підготовки юнацтва до шлюбу виконував курс "Етика та психологія сімейного життя". В програмі курсу було представлено два блоки: психологічний (особистість, міжособистісні взаємини, любов та морально-психологічний клімат сім'ї) та господарсько-педагогічних знань (бюджет, господарство сім'ї, виховання дітей). Однак зміст курсу, за словами Т.В.Говорун, був "десекуалізованим", оскільки сексологічна просвіта повністю ігнорувалася. Проблеми сексуальних взаємин, статевого життя були суворо заборонені для обговорення навіть з юнаками.

У статевому вихованні виділяють статево просвіту та власне статеве виховання (6). Статева просвіта покликана допомагати усвідомленню особливостей статі та взаємовідносин між ними, власне статеве виховання спрямоване на пошук і реалізацію психосексуальної індивідуальності особистості в гуманних стилях сексуальної поведінки і міжстатевих стосунках.

Статева просвіта дітей та юнацтва є ефективною за умови дотримання певних принципів її реалізації (5). Найважливішими серед них є об'єктивність, доступність віковим можливостям розуміння та адекватність досвіду дитини, позитивне ставлення до проявів сексуальності, природність поведінки дорослих та авторитетність джерел інформації.

У своїй роботі Т.В. Говорун та О.М. Кікінежді виділяють декілька стратегій статевовиховної роботи з школярами (5): авторитарну, біологізаторську та виховання свідомого ставлення до сексуальності. Перша, авторитарна, побудована на жорсткій етичній регламентації сексуальної поведінки. Зміст статевоосвітніх програм при цьому має десекуалізований, відлякуючий характер. Стратегія статевого виховання, заснована на біологізаторському підході до статевої просвіти, спрямована на ознайомлення дітей з анатомією та фізіологією статевого життя, використання протизаплідних засобів. Вона ставить сексуальну поведінку в залежність від сексологічних знань, ігноруючи їх етико-психологічні засади. Застосування даної стратегії вимагає попередньої підготовленості підлітків до певних сексологічних знань, що стає можливим лише за умови проведення психологічно обґрунтованої та систематичної попередньої статевовиховної роботи з ними. Стратегія статевого виховання, орієнтована на

розвиток сексуальності як складової свідомості та самосвідомості, вводить чуттєвість в психологію дітей, активізує сприйняття себе сексуальною, люблячою істотою. Концепція свідомого ставлення до сексуальності кладе в основу розуміння дітьми того, що сексуальність є втіленням прагнення людини до взаємодопомоги і прихильності, а отже висвітлення сексуальності має здійснюватись в контексті міжособистісних стосунків, сімейного життя та інтимності. Важливим аспектом сексуальності є не лише питання гігієни, здоров'я, безпеки, але й особиста і громадська відповідальність. Остання стратегія є, очевидно, найоптимальнішою в сучасних умовах, оскільки дозволяє поєднати переваги двох попередніх та здатна конструктивно реагувати на соціальні запити. В процесі її реалізації ставиться завдання навчити дітей ставитись до сексуальності і з радістю, і з відповідальністю (причому як за власну безпеку, так і за безпеку свого партнера).

В Національній програмі профілактики ВІЛ/СНІДу в Україні акцентується увага на важливості превентивних (запобігаючих) заходів, реалізація яких неможлива без всебічного вивчення психологічних аспектів поведінки підлітків, пов'язаної з ігноруванням, чи, навпаки, уникненням ризику інфікування в гетеросексуальних стосунках. Вивчення цих аспектів дозволить визначити не тільки психологічні механізми безпечної поведінки в підлітковому віці, але й розробити систему цілеспрямованих заходів, орієнтованих на профілактику та корекцію особистісних ставлень підлітків в ситуації ризику.

Поведінка особистості, пов'язана з ігноруванням чи, навпаки, уникненням ризику інфікування в гетеросексуальних стосунках детермінується багатьма взаємопов'язаними чинниками. Вивчаючи статевоспецифічні особливості психологічних факторів ризику інфікування ВІЛ/СНІДом, І.В.Гришаєва вказує на те, що головними серед них виступають наступні:

- ставлення індивіда до проблем ВІЛ/СНІДу;
- оцінка ймовірності ризику інфікування, в основі якої лежать репрезентації в свідомості уявлень про захворювання;
- установки відносно розподілу ролей та прийнятності певної поведінки в між статевих взаєминах;
- атрибуція індивідом відповідальності за власну безпеку та безпеку свого партнера, що уособлюється в локусі контролю;
- когнітивні репрезентації ВІЛ/СНІДу, які тісно пов'язані з вищевказаними чинниками.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що на сьогодні в Україні назріла нагальна потреба включення в структуру статевоосвітніх програм превентивних аспектів, які б базувалися на психологічно виважених моделях безпечної поведінки підлітків в руслі стратегії свідомого ставлення до сексуальних проявів. Тому актуальним стає вивчення ставлення підлітків до небезпеки ураження ВІЛ, або іншим захворюванням, яке передається статевим шляхом, та факторів, що детермінують різні моделі такого ставлення.

Література

1. Макаренко А.С. Твори. Т.4. – К.: Рад. шк., 1954. – 258с.
2. Кон И.С. Половая мораль в свете социологии // Советская педагогика. – 1966. - №12. – С.64-77.
3. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336с.
4. Репродуктивне та статеве здоров'я підлітків в Україні (Ситуаційний аналіз). - К.,1992. – 92с.
5. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навчальний посібник. -Т.:Навчальна книга-Богдан, 1999.- 384с.
6. Пісоцький В.П. Психосексуальний розвиток індивіда: Навчально-методичний посібник для студентів педвузів. – Ніжин, 2000. – 36с.

СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНА ДИТИНА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ СИСТЕМИ А.С.МАКАРЕНКА

Традиційно прийнято вважати, що педагогічний досвід А.С.Макаренка стосується, передусім, підлітків, що вже мали сформовану делінквентну поведінку. Однак, як вказував сам педагог, „перший час я отримував звичайних бездоглядних дітей, а в останні 4 роки я отримував майже виключно дітей із сім'ї, здебільшого із сімей відповідальних працівників, де неблагополуччя виражалось не в матеріальній обстановці, а виключно в обстановці педагогічній, побутовій. Хто важчий із цих трьох категорій: правопорушники, безпритульні чи діти з сім'ї – сказати важко, але я думаю, що найважчі діти з сім'ї. По крайній мірі, за звивистістю характерів, за їх яскравістю і опором ці діти здаються мені в моєму досвіді найбільш важкими” (1, с. 173).

Таким чином, педагог не класифікував важковиховуваність залежно від того, які мікрочинники до неї призвели, а приділяв увагу насамперед самому фактові її існування. З огляду на це постає питання про окреслення девіантності, делінквентності, дезадаптованості як практично-педагогічних категорій, а також методики впливу на корекцію соціально дезадаптованих дітей з урахуванням досвіду А.С.Макаренка.

Безумовно, що сутність вказаної корекції для А.С. Макаренка полягала у виховуючому впливі колективу, де, як у своєрідному плавильному котлі, відхилена поведінка поверталася б до своєї норми. Для Антона Семеновича, таким чином, ресоціалізація – це така само соціалізація під безпосереднім впливом соціальної групи, яка може називатися колективом, тобто знаходиться на найвищій стадії свого розвитку.

Як, відомо, сучасна соціально-педагогічна наука розглядає найближче соціальне оточення як агента соціалізації, який за умови концентрованих комунікацій справляє вирішальний вплив на формування соціальної компетентності. Так само А.С. Макаренко покладав на колектив великі надії щодо формування особистості. Для цього він визначив близьку, середню й далекую перспективу розвитку колективу й особистості в ньому, що близьке до різнорівневої структури формування образу „Я” у сучасних дослідженнях (1).

Головними процесами, які відбуваються із соціально дезадаптованою дитиною у колективі, можна вважати:

А) соціальну *інтегрованість* (адже процес соціалізації ніколи не є справою лише вихователя і вихованця, а й середовища, у якому відбувається їх суб'єкт-суб'єктна взаємодія);

Б) соціальну *контрольованість* (соціум завжди виробляє систему оцінок і контрольних інваріантів для характеристики адекватності тієї чи іншої поведінкової реакції). Щодо останнього, то при існуванні системи соціального контролю особистість завжди знаходиться у координатній системі “вимога-винагорода”.

Одним із незаперечних сутнісних чинників адекватної соціалізації є існування групи, у якій участь дитини (підлітка) позитивно оцінюється. Така група ще називається *групою наслідування*. Через групу наслідування відбувається об'єктивізація суб'єктивного (суспільного, соціального). Власне у А.С.Макаренка роль групи наслідування належала колективові вихованців з його внутрішньою педагогічно доцільною ієрархією (5).

Таким чином, дитина є тим більш соціально адаптованою, чим більше вона може і вміє здійснити згідно з соціальними очікуваннями. Такі соціальні

очікування можна вважати головним виміром соціалізації дитини, підлітка.

Діти та підлітки, поведінку яких ми оцінюємо як девіантну (як фізично, так і соціально), повинні відповідати наступним ознакам:

- їхня поведінка має бути реакцією на певне суспільне очікування (соціальні норми);

- така поведінка має відзначатися деструктивним антагонізмом стосовно загальновизнаних норм і цінностей (негативне ставлення до норм (закону, моралі, звичаїв), що регулюють співжиття людей у суспільстві загалом) на відміну від антагонізму конструктивного (несприйняття та протиставлення себе актуальним цінностям суспільства з причини визнання інших цінностей та норм).

Модель девіантної поведінки дитини може бути представлена як накладання трьох рівнів її формування:

А) **вияви** різних девіацій, соціальних відхилень, які називаються ще маніфестаціями;

Б) **стани** особистості дитини чи підлітка, які становлять, по суті, джерело девіантних виявів;

В) **чинники**, що спричинюють створення станів та провокують вияви девіацій.

У педагогіці А.С.Макаренка можна простежити характеристику виявів та станів особистості, яка характеризується як девіантна чи делінквентна. Слідом за А.С.Макаренком сучасна соціально-педагогічна наука визначає нереалізовані потреби як головний чинник розвитку соціальних девіацій, поділяючи їх на:

А) *біологічні* (їжа, вода, повітря, виділення, статеве життя, уникнення ушкоджень та високих температур тощо); відсутність реалізації цього виду потреб призводить до фізіологічних змін у організмі;

Б) *психологічні*, що мають численні підвиди, а саме: отримання нового досвіду – шукання пригод, забав і приємностей; потяг до пізнавальних і естетичних переживань; потреба забезпечення безпеки як протиставлення потребі нового досвіду; потреба знання; потреба взаємності, як-от: материнської любові, бажання поєднатися з кимсь чи чимось проти нудьги, ностальгії, самотності; потреба відкриття сенсу власного життя, що виявляється у бажанні бути самим собою і не діяти всупереч власній системі норм та цінностей; потреба творчості – створення нового, цінного, в чому реалізується особистість (3).

Заспокоєння потреб може відбуватися у дуже різний спосіб. Потреби дітей, що мають соціально відхилену поведінку і соціально адекватну, абсолютно однакові; різними є лише шляхи їх заспокоєння: узгоджені з соціальним очікуванням чи ні.

У теорії А.С.Макаренка соціально-педагогічна корекція станів девіантної особистості пов'язана з *ризиком*, який одначе, є невід'ємною частиною соціально-педагогічної діяльності: „Я дозволяв собі ризик і бачив, що як тільки я дозволяв собі ризикнути, навколо мене збиралися всі макбетівські відьми, а ну, як ти ризикнеш, а ну, як ризикнеш?..

У Ленінграді, коли я говорив про ризик, я отримав таку записку: ви говорите про ризик, а у нас у школі був такий випадок: хлопчикові поставили поганий бал, а він повісився. Так ось, по-вашому, слід допустити необхідні втрати? Я був здивований. Це ж не проти мене, а проти вас. Хлопчик повісився не в результаті якоїсь ризикованої дії педагога. Якщо це ризик, то не поганих оцінок, а то всі перевішаються. Можна боятися поставити поганий бал, оскільки й тут є якийсь ризик, але це ж дрібниця. Погладити по голові – немає ніякого ризику. Говорити рівним голосом – теж немає ніякого ризику.

А може статися, хлопчик, розпечений постійно такими неризиковними

діями, і дістане схильність до самогубства? І всяка людина, якщо з нею кілька років підряд говорити рівним голосом, матиме бажання повіситися. Якби всі педагоги говорили з дитиною рівним голосом, я не знаю, до якого стану вони могли б довести дитину.

Ця тема ризику має бути розглянута у педагогічній практиці. Я як педагог відкрито сміюся, радію, жартую, серджуся... Такий ризик не страшний. Мені доводилося ризикувати більше, ніж іншим педагогам” (2: 172).

Показником дії головних чинників соціально відхиленої поведінки може стати поняття *соціальної позиції* (позитивної і негативної), яка формується у дитини за умови задоволення чи незадоволення певних потреб. Так, дитина, що зважилася на крадіжку, сприймає співкрадіїв позитивно, а тих, хто перешкоджає крадіжці – негативно. Таким чином, у дитини може бути цілком позитивна позиція стосовно деморалізованої асоціальної особи, якщо остання, наприклад, допомагає залагодити якісь справи, проблеми тощо.

Для А.С. Макаренка адекватна соціальна позиція девіантної дитини могла сформуватися лише у колективі і лише під впливом системи виправно-трудових впливів. Тому він і застосовував у комплексі своєї педагогічної діяльності якнайширший вплив мікросередовища дитини для корекції її поведінки й станів. Звичайно, його практично-педагогічна діяльність не усувала чинників, які лежали у площині соціально-політичної ситуації радянської держави. Однак досвід видатного педагога складає основу соціально-педагогічних методів діяльності сучасних працівників сфери пенітенціарної педагогіки.

Література

1. Макаренко А.С. Сочинения. – М.: Академия пед.наук РСФСР, 1951. - 512с.
2. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: курс лекцій. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – 156с.
3. Життєві кризи особистості: Наук.-метод.посібник: У 2т. /Ред.рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков. - К: ІЗМН, 1998. – 928с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: Сфера, 2001. – 412с.
5. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник /За ред. О.А.Дубасенюк: У2ч. - Житомир: Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. – 384с.

**Литньов В.Є.,
Житомирський педуніверситет**

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

На порозі ХХІ століття втрачає свою ефективність пасивно-адаптивна модель соціалізації індивіда і набуває пріоритетного значення конструктивно-творча, що потребує від особистості готовності і здатності до творчого самовизначення і самоздійснення: визначення свого місця в суспільстві і вибору соціальних ролей, зміни себе і зміни життєвих обставин у світі, що динамічно розвивається, реалізації альтернативних шляхів і способів самоактуалізації, оволодіння мистецтвом життя (6, с.6).

А.С. Макаренко своєю теоретичною і практичною діяльністю ствердив функціонування фундаментальних педагогічних закономірностей і законів, які мають загальний характер. Зокрема, проблема особистості і колективу, його виховної ролі в умовах школи, була, є і буде.

Дослідженнями М.Д. Ярмаченка стверджується, що науково-теоретична спадщина А.С. Макаренка пройнята вірою у великі можливості вихованців. Він виходив із того, що педагогіка має орієнтуватися не на негативні, а на позитивні риси особистості. Педагог має навчитися бачити хороше в людині, проектувати його; він зобов'язаний підходити до людини з оптимістичним припущенням.

Принципово важливо так організувати виховний процес, щоб діти водночас виступали і в ролі суб'єкта виховання, а це можливо лише в умовах раціонального самоврядування, в розумно функціонуючому колективі. Висока інтенсифікація педагогічної праці дала змогу дитячому будинку, в якому виховувалося до 600 важких підлітків, у періоди з 1930 по 1935 рік цілком відмовитися від штатних вихователів. Основним вихователем у комуні був чітко організований колектив. Тут функціонувала така виховна система, за якої вихованці водночас були і вихователями.

А.Макаренко всебічно і критично вивчав, переосмислював зарубіжний та вітчизняний досвід організації самоврядування учнів, не тільки створив, а й перевіряв практично діючу модель учнівського самоврядування. Він зазначав, що не повинно бути самоврядування, яке поширювалося б тільки на дітей і було лише «дитячим», учнівським. Воно — органічний компонент усієї системи управління педагогічною установою. Прерогативи самоврядування стосуються всіх, у тому числі й педагогів. Макаренко неодноразово підкреслював, що колектив учителів і колектив дітей — це не два колективи, а один колектив, і, крім того, колектив педагогічний.

Дитина, підліток, юнак не може жити без спілкування і має потребу в такому середовищі однолітків, у якому він може виявити себе, знайти розуміння і захист. Найважливіше середовище його життя – школа, клас, хоча можливі й інші варіанти. Ігнорувати роль цього середовища в розвитку і вихованні особистості – безглуздо, це давно доведено цілим комплексом наук. Зведення всієї складності виховного процесу до масових заходів відвертає увагу вчителів і керівників шкіл від глибокої вдумливої роботи з особистістю і з тим же колективом. Величезні потенціальні можливості дитячого колективу у вихованні особистості залишаються незатребуваними.

Міністр освіти і науки України В.Г.Кремень неодноразово в своїх зверненнях до педагогічної громади наголошує, що школа – це установа, яка сприяє становленню особистості в дитині, сприяє готовності до життя в широкому розумінні цього слова. Виховний процес – не окремі якісь заходи, це кожне спілкування з дитиною будь-яким вчителем. Окрім суми знань потрібна ще й здатність самостійно навчатися, відчувати в цьому потребу і використовувати ці знання, спілкуватися з людьми, виходячи із своїх знань психології, а ставитись до держави із урахуванням своїх знань із політології, тобто людиною, яка всю свою життєдіяльність будує на отриманих знаннях. Ми ще не звикли бачити в дитині особистість, шанувати в ній цю особистість. А це має бути на рівні закону, бо з дня свого народження дитина живе, а не готується до життя в дорослому віці. Дитина вимагає в захисті своїх прав більше, ніж дорослі, бо в неї для цього менше можливостей.

Розвиток самоврядування — не самоціль. Воно спрямоване на виховання демократичної культури громадянина. «Відповідальність за поведінку суспільства і врядування лежить на кожному членові співжиття,— зазначав Д. Дьюї. - Тому - те виховання має кожного готувати до цієї відповідальності, ознайомити з умовами життя і нестатками народу, як цілого, розвивати властивості і здібності, які гарантують плідну участь громадян у справах врядування. Якщо діти привчаються тільки підкорятися наказам робити те чи інше, тому що їм це сказано, якщо в дітях не розвивають довіру до своїх сил і самостійного мислення, самі собою нагромаджуються перешкоди на шляху вдосконалення демократії і поширення демократичних ідеалів...» (5, с.145).

Модель організації життя дитячого колективу в класі, у школі, як свідчить досвід і висновки А.Макаренка, містить такі основні елементи: самоврядування; конституцію колективу (писані і неписані норми життя, правила поведінки,

систему вимог до особистості), режим; дисципліну; супідлеглість; відповідальність; тон і стиль життя; естетику обстановки; характер взаємин у системі «учень-учень», «педагог-вихованець».

Функціонування в школі розгорнутої системи учнівського самоврядування є справжньою школою демократії, розвиває в дітях почуття господаря своєї школи, демократичну культуру, здатність брати участь в обговоренні проблем, які їх хвилюють, нетерпимість до тоталітарної ідеології.

Самоврядуванню як споконвічній суспільній функції системи властиві:

- самодіяльний характер утворення структури, функцій і управління;
- участь учнів і вчителів у вирішенні проблем школи в безпосередній або представницькій формі;
- мобільний і варіативний характер його структури і функцій, діяльності і складу лідерів;
- висування та самовисування лідерів, визнання статусу неформального лідерства;
- делегування владних функцій за принципом: «знизу-вгору», «згори-вниз»;
- конвенційний характер прийняття і скасування положень, правил, законів і норм.

Самоуправлінські основи в дитячих колективах можна розглядати і класифікувати за різними ознаками чи підставами: сферою діяльності, або рівнем масштабності прав і обов'язків, формами й видами органів самоврядування, їхньою цільовою спрямованістю (6, с.6-7).

Самоврядування - це демократичний спосіб організації колективного (суспільного) життя. Розрізняють соціальний і психологічний аспекти самоврядування. У першому випадку самоврядування розуміється як засіб устрою громадянського життя по демократичних принципах, і в цьому змісті воно виступає як фактор демократизації суспільства. Психологічний аспект самоврядування пов'язаний із саморегуляцією людини, тобто з психічними процесами. Ми розглядаємо зовнішній аспект - самоврядування в соціальному плані, точніше шкільне самоврядування й у його рамках учнівське самоврядування.

Сучасна наука і практика розводять поняття «самоврядування» (самоуправління) і «співуправління». Частина вчених і практиків вважають, що в школі спочатку треба розвивати співуправління, а потім - самоврядування. Діти не можуть самостійно керувати, а тому спочатку треба будувати співуправління - спільне керування разом з дорослими, а коли вони навчаться керувати самі, то тоді буде розвиватися і самоврядування.

Спираючись на аналіз соціальної і психолого-педагогічної літератури по самоврядуванню, ми поділяємо погляд М.П. Капутіна, що самоврядування і співуправління - взаємозалежні. Але перший рівень самоорганізації все-таки - самоврядування, а потім - співуправління. Прикладом органу співуправління є загальношкільна рада (7, с.81-92).

Як невід'ємна складова частина системи самоврядування в освіті учнівське самоврядування є одним з найважливіших факторів формування в учнів умінь і навичок керівництва демократичними процесами, що відбуваються в державі. Формування ініціативної, здатної приймати нестандартні рішення, особистості неможливе без широкого залучення учнів до участі в управлінні шкільними справами через діяльність в органах учнівського самоврядування.

Учнівське самоврядування – це спосіб, принцип організації учнівського колективу, що забезпечує комплексний виховний вплив на учнів шляхом їх залучення до усвідомленої і систематичної участі в справах школи, класу, до вирішення важливих питань життя школи.

Головними функціями учнівського самоврядування є:

- Перша – забезпечення нормальної роботи всього дитячого колективу та його підрозділів, оптимальне розв'язування повсякденних завдань із урахуванням інтересів і запитів його членів. Кожному в колективі повинно бути добре і цікаво. Кожен повинен робити все від нього залежне для спільного успіху.
- Друга – підготовка дітей до майбутньої участі в керівництві державними і суспільними справами, формування у кожного знань, умінь і навичок управлінської і виконавської майстерності.

А тому завданням учнівського самоврядування є формування і розвиток соціальної активності, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості.

Система шкільного самоврядування має три рівні. Перший (базисний) - класне учнівське самоврядування, другий — шкільне учнівське самоврядування, третій — шкільне самоврядування.

Основними принципами діяльності шкільного самоврядування згідно Концепції освіти “рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України є: гласність і відкритість, відповідальність, пріоритетність прав дитини, активність, ініціативність, рівноправність в співробітництві з дорослими, культуровідповідність, системність, неперервність, доступність, врахування вікових і індивідуальних особливостей, творчість. Сформулюємо специфічні принципи побудови і розвитку шкільного самоврядування, представлені в різних наукових джерелах і підтверджені перспективною педагогічною практикою: педагогічне керівництво; предметність діяльності; єдине планування; виборність і представництво в органах самоврядування; змінюваність функцій керівництва і підпорядкування; побудова самоврядування знизу до верху; участь всіх учнів у системі самоврядування (принцип демократизму); згода; обов'язкове виконання рішень, прийнятих усіма членами колективу.

Завдання педагогів - вміло поєднувати свою допомогу з розвитком самодіяльності дитячого гурту. А це передбачає повне виключення авторитарно-адміністративних методів, глибоке переконання вихователя в силі свого впливу на кожну дитину, його високий авторитет, вміння підтримати активність, творче відношення дітей до діяльності колективу. Самоврядування не означає повного невтручання вчителів у справи учнів. Воно вимагає вмілого керівництва і підтримки: допомоги учням у визначенні початкової структури самоуправління, тобто органів шкільного і класного колективу та їхніх функцій; розвитку в учнів організаторських умінь (уміння планувати роботу, розподіляти доручення, аналізувати результати своєї діяльності та інш.). З цією метою можуть використовуватися ділові, імітаційні ігри, аналіз проведених заходів.

Організуючи учнівське самоврядування, слід дотримуватись певних правил, що є реалізацією основних принципів виховного процесу. Для того, щоб самоврядування стало реальним механізмом життєдіяльності і розвитку колективу, кожної особи в ньому необхідним є створення ряду умов і виконання наступних вимог: участь у самоврядуванні всіх членів колективу (дітей та дорослих), а не вузького кола активу та вихователів; самоврядування –механізм постійної дії, а не тимчасова дія чи короточасна гра; обов'язкова співпраця з органами самоврядування дорослих; підтримувати учнів, на рівноправних умовах співпрацювати з ними; наділяти учнів реальними правами і обов'язками, пов'язаними з прийняттям і реалізацією важливих рішень, які впливають на життя всієї школи; самоврядування не повинно перетворюватися у гру, учні мають відчувати реальні наслідки своїх дій; не обмежувати самоврядування окремими заходами (наприклад, днем самоврядування), важливо забезпечити реальну участь учнів в управлінні шкільними справами, для чого адміністрація і вчителі повинні

передавати частину повноважень учням; організація різноманітних змістовних видів і форм роботи, що забезпечують утворення кращих умов (організаційних, психологічних, матеріальних, естетичних та інших) життєдіяльності дітей; не зводити самоврядування до одного лише самообслуговування: прибирання класів, території, чергування.

Важливо відзначити і такі педагогічні умови функціонування шкільного самоврядування, як: періодична змінюваність органів самоврядування і виборних уповноважених осіб; обов'язкова наявність системи підпорядкованої відповідальності органів самоврядування і їхня періодична звітність; наявність ігрових елементів, привнесення в систему самоврядування відповідної атрибутики.

Структура дитячого самоврядування повинна бути такою, щоб воно не тільки вирішувало поточні завдання, а й працювало на перспективу майбутньої участі підростаючого покоління в органах державного і громадського управління і самоврядування. Органи самоврядування потрібні для того, щоб розширити уявлення дітей про демократичні норми життя суспільства; виховання почуття господаря, організатора, управлінця; формування особистої відповідальності за кожну спільну справу; розвиток активної позиції в колективі кожного його члена; формування суспільної думки; розвиток ініціативи, самостійності, активності і творчості. Пошук єдиних організаційних структур самоврядування є неперспективним. Це може бути організація різних рад чи комісій (трудова, культури побуту, інформаційна, спортивна, культурного дозвілля, навчальна та інш.), ініціативних груп і штабів, інституту президентства і шкільних міністерств, адміністрацій і губернаторства.

Органи дитячого самоврядування доцільно класифікувати так:

1. Законодавчі (референдум, зліт, збори, рада, конференція, лінійка та ін.) – обирають систему самоврядування та її органи; приймають програми життєдіяльності та закони колективного життя, дають оцінку роботі колективу, розглядають питання членства в колективі та інші найважливіші проблеми життя дитячого гурту;

2. Виконавчі (уряд, міністерства, президія, бюро, комітет, комісія, сектор, штаб, пост, команда, рада справи, ініціативна група та ін.) – відповідають за реалізацію прийнятих програм, є школою громадянської активності, ініціативи, активності і творчості;

3. Гласності (прес-центр, радіоцентр, агентство, телестудія, кореспондентський пост, центр громадської думки, тощо) – інформують про стан вирішення проблем життєдіяльності колективу і його первинних груп, окремих членів; показують успіхи і недоліки в роботі різних структур дитячих об'єднань; стимулюють і корегують роботу дитячого гурту;

4. Органи дитячого правосуддя (конфліктні групи, комісія рівних, соціологічний центр, коло друзів та ін.) – допомагають всім у вирішенні конфліктних ситуацій, стабілізують стосунки в колективі, забезпечують мажорний лад в життєдіяльності колективу.

Президентські функції в дитячому середовищі виконують педагоги, як гаранті дотримання всіма державних законів, психолого-педагогічних принципів та вимог. Взаємодія педагогів з органами дитячого самоврядування полягає, в першу чергу, в створенні умов для проявлення їх повної самостійності, спільної відповідальності за колективну справу. Обов'язком вихователя є навчити дітей організовувати свою діяльність, тобто планувати, контролювати, виконувати, самостійно доводити справу до кінця, досягати поставленої мети.

Самоврядування не може створюватися "зверху", тобто, починаючи зі створення органів, воно природно повинно вирости "знизу", із самоорганізації тих чи

інших видів діяльності. За дослідженнями Галузяка В.М., Єрмакова І.Г., Ісаєва І.Ф., Міщенко О.І., Сластьоніна В.О., Сметанського М.І., Шахова В.І., Шиянова Є.М. при цьому самоврядування в первинному колективі й у масштабах усієї педагогічної системи у своєму формуванні повинне підкорятися таким досить твердим алгоритмічним крокам: поділу конкретної справи на закінчені частини й обсяги; формуванню мікрогруп відповідно частинам і обсягам; вибору відповідальних за кожну ділянку діяльності; об'єднанню відповідальних у єдиний орган самоврядування; вибору головного, відповідального обличчя. Таким чином, органи самоврядування і їхня кількість у школі формуються в залежності від конкретних справ і видів діяльності, підготовкою яких зайняті й у реалізацію яких включені школярі на даний момент. Іншими словами, багато органів самоврядування тимчасові, створюються з визначеною метою і ніколи не формуються заздалегідь. У цьому й укладений великий педагогічний зміст, що дозволяє варіювати відносини керівництва — підпорядкування. Вищим органом шкільного самоврядування є збори загальношкільного колективу чи його представників (у великих школах), якому підзвітний учнівський комітет (рада, президія, штаб, тощо). При цьому збори вправі приймати рішення тільки в рамках переданих школярам повноважень. А. С. Макаренко, що придумав загальний збір вихованців, писав про те, що педагогам важливо відчувати енергію незачесаної, "неприглаженої" дитячої думки, дитячі тривоги і сумніви і що свіжа ідея, як іскра, спалахує від тертя і розпалюється в суперечках, у боротьбі думок.

Методика проведення учнівських зборів:

- перевірка явки всіх учасників зібрання (можливий варіант лінійки, переклички, анкетування, листівок, мандатів та ін.);
- доповіді про готовність до вирішення проблеми, що буде вирішуватися на зборі (творчість дітей допоможе винайти форму звітності);
- мотивація на активну роботу на зборі (колективна пісня, речівка, гуртівка, заклик, тощо);
- презентація теми чи проблеми зібрання (демонстрація, зачісування, виступ агітбригади, звернення, вручення пакетних завдань, тощо);
- пошук шляхів та умов вирішення проблеми.

Можливі різноманітні моделі проведення головної частини збору: рада збору пропонує учасникам одночасно декілька пропозицій, варіантів на вибір, серед яких можуть бути і дуже спірні. Нехай діти самі обирають раціональний проект; висунуті на зборі пропозиції необхідно захистити вголос, довести їх важливість, продемонструвати шляхи розв'язку; вибіркове інтерв'ю. Обговорюється якась справа, робиться припущення. Ведучі задають запитання представникам окремих творчих груп та гостям; на зборі діє група контрпропозицій ("скептики"), яка "чіпляється", піддає все сумніву, задає питання "на засипку", примушує шукати відповіді і докази; проект рішення збору роздається учасникам заздалегідь, учні комплектуються в групи однодумців для обговорення з наступним виступом-переконанням інших; в кінці збору пропонується обрати президію, яка повинна дати відповіді на всі запитання аудиторії; на зборі присутня спеціально утворена група "експертів". Вона вислуховує виступи, пропозиції і останньою висловлює свої думки. Експертами можуть бути вчитель, вихователь, батько, керівник закладу, гість; на зборі працює "група аналізу", яка збирає письмові питання, класифікує їх, задає зустрічні питання виступаючим, обробляє анкети; на зборі виступає спеціально підготовлена група по темі зібрання; на початку збору оголошується конкурс на кращий виступ, підказку, нестандартну пропозицію. Підсумок робить спеціально утворене журі чи всі присутні (голосуванням); прямо на зборі комплектуються робочі групи, яким даються доручення щось придумати, винести власне рішення,

розподілити обов'язки. В процесі збору робляться спеціальні перерви.

- Прийняття рішення шляхом голосування.
- Розподіл доручень по виконанню прийнятих рішень.
- Мотивація на виконання рішення збору (підсумкова лінійка, наказ, заповіт, заклик, обіцянка, тощо).

Дякуючи позитивному розвитку дитячого самоуправління, процес самовиховання кожного члена учнівського колективу відбувається продуктивніше, що виявляється у динаміці проходження ряду послідовних стадій.

Перша стадія – процесуально-ситуативна; вихованець не встановлює зв'язку між своїми вчинками і якостями.

Друга стадія – якісно-ситуативна; вихованець встановлює прямолінійні зв'язки між своїми вчинками і якостями, тобто здійснення (нездійснення) окремого вчинку ототожнюється з наявністю (відсутністю) відповідної йому якості.

Третя стадія – якісно-статична; відбувається руйнування прямолінійних формальних зв'язків між вчинками і якостями. Якість особистості абстрагується вихованцем від конкретного вчинку, виступає в його свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Усвідомлення того, що конкретний вчинок не означає засвоєння відповідної йому якості, руйнування прямолінійних зв'язків між ними і поряд з цим ще недостатня усвідомленість нових діалектичних зв'язків між якостями особистості і поведінкою призводить до певного відриву в свідомості суб'єкта його внутрішнього світу від безпосередньої практичної поведінки.

Четверта стадія – якісно динамічна; відбувається усвідомлення діалектичних зв'язків між якостями особистості і вчинками. Відрив внутрішнього світу від безпосередньої поведінки долається.

П'ята стадія – якісно-перспективна; вихованець оцінює себе не лише за тими якостями, які вже склались, а й також за потенційними можливостями розвитку своєї особистості, враховує свої зусилля з самовиховання, формує відношення до нього як особливу якість особистості.

Інтенсивно розробляють моделі учнівського самоврядування і впроваджують їх у життєдіяльність кращі учнівські і педагогічні колективи шкіл Житомирщини: Несолонська ЗОШ Новоград – Волинського району, Стрижівська ЗСШ Коростишівського району, Новоград-Волинській ЗОШ №3, арановська а ЗСШ №12, арановська ЗСШ №2 ім. О.Сябрук, Дружбівська СШ Олевського району, Біловоковорицька СШ №1, Володарськ-Волинська авторська СШ №2.

Література

1. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 1999. - 23 червня. - С. 5 - 8.
2. Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” від 27 квітня 1999 року №456/99 // Нормативно-правова база діяльності громадських молодіжних організацій. – К.: Четверта хвиля, 2001. – С. 174 – 178.
3. Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” від 9 жовтня 2001 року № 941 / 2001// Освіта України. – 2001. – № 48. – 16 жовтня. - С. 5.
4. Конвенція ООН о правах ребенка. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 24 с.
5. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. – М.: Работник просвещения, 1922. – 321 с.
6. Єрмаков І. Учнівське самоврядування // Завуч (Наша вкладка). – 2003. - №3(січень). – С.6.
7. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 1999. – 216 с.
8. Кацинська Л.Л. Виховний процес в сучасній школі: Методичний посібник. – Рівне: Рівненський ІПКП, 1997. – 160 с.
9. Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект // Педагогічна газета АПН. – 2000. - №6. – С.4-6.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

Аналізуючи проблеми шкільного виховання А. С. Макаренка писав, що "людина не виховується частинами, вона створюється синтетично всією сумою впливів, яких вона зазнає." (2, с.12).

Виховання – справа надзвичайно складна і різноманітна. Найбільш небезпечним моментом тут є страх перед цією складністю та різноманітністю, що виявляється у двох формах : по-перше, у намаганні " постригти всіх під один номер, втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію людських типів"(1, с.154) і, по-друге, в пасивному слідуванні за кожним індивідуумом, у безнадійній спробі з мільйонною масою вихованців за допомогою розрізної мороки, з кожною людиною зокрема, що називав А. С. Макаренко "гіпертрофією індивідуального підходу"(2, с.158).

Він зазначав, що методична догма є недопустимою умовою у справі виховання. Антон Семенович був прихильником активного виховання, керуючись принципом, що "людину треба не ліпити, а кувати"(1, с.12).

Вчення А.С. Макаренка про колектив – видатний вклад у педагогічну науку. Формування людини – колективіста не може відбуватися саме по собі, ізольовано від участі в колективній діяльності, тобто діяльності того колективу (групи) людей, членом якого є сама особистість, від якого вона залежить і в складі якого діє. На думку А. С. Макаренка організація колективу повинна починатися з розв'язання питання про первинний колектив, який уже не повинен поділятися на дрібні колективи. На чолі первинного колективу має бути неодмінно єдиначальник, який водночас є і уповноваженим від свого колективу. А. С. Макаренко дав чітке визначення колективу учнів як частини суспільства.

Характер різновікового колективу, що найбільше нагадує сім'ю, найвигідніший у виховному відношенні. У ньому "створюється піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин"(2, с.15).

Колектив – об'єднання людей, в основі якого лежать суспільно цінна мета, спільна діяльність, спрямована на досягнення мети, формування відносин взаємної відповідальності між членами колективу. У колонії ім. Горького відігравала важливу роль рада командирів. Рада командирів не мала ніяких ознак бюрократичного органу. Вона не складала навіть планів своєї роботи. Це був орган управління, який працював над тими завданнями і темами, що виникали щодня.

А.С. Макаренко надавав великого значення загальним зборам вихованців, як найвищому органу колективу. Збори колективу, на думку Антона Семеновича, "повинні бути завжди суто діловими і не забирати у вихованців багато часу"(1, с.350).

В колоніях ім. М. Горького було встановлено такий порядок, що той , хто виступав на зборах, мав говорити не більше однієї хвилини, без будь-яких зайвих слів. Водночас на зборах ніколи не допускали припинення дебатов або скорочення списку ораторів. Загальні збори залучали всіх вихованців до активного громадського життя, сприяли вихованню в кожного з них активної життєвої позиції. Рішення зборів було обов'язковим для виконання, відмінити його не міг ніхто, навіть А. С. Макаренко.

Для розуміння поглядів А.С. Макаренка потрібно усвідомити взаємозв'язок відповідальності і захищеності особистості в колективі. Він підкреслював: " Захищаючи колектив у всіх точках його зіткнення з егоїзмом особистості, колектив тим самим захищає і кожен особистість і забезпечує для неї

найбільш оптимальні умови розвитку” (2, с.152).

Вимоги колективу є виховуючими головним чином щодо тих, хто бере участь у вимогах. Тут особистість виступає в новій позиції виховання – вона не об’єкт виховного впливу, а його носій – суб’єкт, але суб’єктом вона стає, тільки виражаючи інтереси всього колективу. Багато уваги надавав А.С. Макаренко вихованню учнівського активу, вважаючи його “здоровим і необхідним у дитячому закладі резервом, який забезпечує наступність поколінь у колективі, зберігає стиль і тон, і традиції колективу”(2, с.138).

Він повністю підтримував ідею Й.Г.Песталоцці про те, що об’єднання навчання і праці відповідає психології дітей, їх природному намагання до діяльності. Він зумів довести на прикладі сотень своїх вихованців, що самосвідомість юної людини, розвиток її світобачення отримує величезний творчий імпульс, дякуючи участі в колективній праці.

Дитячий колектив, вважав А. С. Макаренко, має бути своєрідним “гімнастичним залом”, де б відбувалося постійне тренування у правильному вчинку, дисциплінованій поведінці. Основою макаренківської методики виховання є принцип органічного поєднання високої вимогливості до особистості і поваги до неї. Педагог підкреслює, що довіра позитивно впливає на формування характеру дитини, що тільки довірою можна зміцнити віру в себе, в свої можливості. Та все ж головним методом є вимога: “Не може бути виховання, коли нема вимоги”(1, с. 347). Він переконаний, що без вимогливості не можна створити міцний дитячий колектив, виростити дисципліновану дитину.

У наш час широкої розгалуженої шкільної освіти учень, особливо в місті, знає тільки свій клас, тобто зв’язок між класним колективом і суспільством відсутній. Цей зв’язок має забезпечуватися більш широким колективом - школою. Вона повинна з першого дня пред’явити до учня тверді вимоги, озброїти дитину нормами поведінки і обов’язково стати єдиним дитячим колективом. Колектив до певної міри має захищати кожну особу й забезпечувати для неї найсприятливіші умови розвитку.

Література

1. Макаренко А. С. Тв.-В 7-ми т.- Т.1 – К.: Рад. шк., 1950.-480с.
2. Макаренко А. С. Тв.-В 7-ми т.- Т.5 – К.: Рад. шк., 1952.-502с.

Власенко О.М.,

Житомирський педуніверситет

ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.С.МАКАРЕНКА

Особливістю психолого-педагогічного підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб’єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній.

Позиція особистості й „ціннісний блок” в її структур є системою, яка розвивається і має об’єктивно-суб’єктивний характер. Її об’єктивність обумовлена суспільним буттям, специфікою та рівнем педагогічних та суспільних відносин, потребою соціуму в тих чи інших якостях і моральних нормах, впливом загальнолюдських та морально-етичних цінностей, етнічними традиціями, національним менталітетом.

Разом з тим цінності є суб’єктивними, оскільки вони створюються під впливом свідомості індивіда. Людина завжди має та використовує можливості вибору того чи іншого шляху, мотивованого її потребами, інтересами, переконаннями та врахуванням умов конкретної ситуації.

Необхідність визначення природи і способів буття людських цінностей, їх

класифікації, ієрархії, дослідження співвідношення цілісних і внутрішніх властивостей носіїв цінності — речей і явищ, співвідношення цінності та її оцінки, ролі, а також встановлення форми вияву ціннісних критеріїв у розвитку науки пізнання, логічної специфіки оцінних суджень потребує розвитку ціннісних теорій, розроблення змісту цінностей та практики їх використання.

Серед моральних цінностей загальнолюдського звучання розрізняємо: першу категорію, тобто головні людські цінності, що більшою чи меншою мірою входять до всіх інших етичних цінностей (цінність життя, краса, істина, добро, свобода); другу - чесноти (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність довір'я, скромність, відданість); третю - часткові моральні цінності (здатність дарувати іншим своє духовні надбання; любов, спрямована на ідеалізовану цінність іншої особистості тощо).

Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємозумовленості й мають властивість впливати на психофізіологічний розвиток та формування особистості.

У педагогічній системі А.Макаренка розглядається проблема соціальних цінностей і їх взаємозв'язку з індивідуальними, що є важливим для з'ясування генези, змісту й значення системи цінностей. Вказуючи на цінності освіти в першій третині ХХ ст., М.Богуславський відзначає наступність до- й пореволюційного періодів вітчизняного історико-педагогічного процесу, але водночас підкреслює і їх якісну аксіологічну специфіку, зумовлену зміною в жовтні 1917 р. базових соціокультурних цінностей. Він виділяє інваріантне ядро національних освітніх цінностей російської педагогіки. Сюди він відносить примат духовно-моральної освіти над раціональним знанням; неприйняття освітою утилітарно-прагматичного ухилу; усвідомлену потребу включитися в діяльність «на загальну користь», а не для одержання матеріальних благ. Процес освіти, вважає вчений, є невід'ємною умовою соціалізації особистості, орієнтацією на розвиток особистості дитини, установкою на її творчу діяльність, прагненням гармонізувати запити суспільства та інтереси індивіда (1).

У системі цінностей А. Макаренка можна назвати дві низки провідних орієнтирів. Основна та, в центрі якої людина, її гармонійний розвиток, духовність, свобода, відповідальність, обов'язок як сенс життя. Друга є похідною від першої. До неї входять цінності, які потрібні для розвитку людини: гуманне суспільство, активна діяльність (праця, гра, навчання), краса, ідея гармонії людини й співтовариства (суспільства). Зрозуміло, що названі цінності аж ніяк не вичерпують багатства та різноманітності справжніх цінностей виховання А.Макаренка. Вони лише є моделлю системи аксіологічних орієнтирів, які реалізуються в житті навчально-виховних закладів, якими опікувався А.Макаренко.

Те, що вирізняє специфічність цінностей А.С.Макаренка, міститься в розумінні ним подвійної природно-культурної сутності людини. Він подолав, з одного боку, однобічність теорій, що пояснюють розвиток людини природними потягами (З.Фрейд), генетичне закладеними властивостями (О.Толстой, К.Вентцель), з іншого — недостатність соціоцентричних концепцій, що розглядають специфіку психіки людини тільки як істоти суспільної (О.Лазурський, Л. Виготський). Такі цінності, як свобода й відповідальність, А.С.Макаренко розуміє через співвідношення особистості й співтовариства. Традиційна гуманістична педагогіка вбачає в цьому порушення прав особистості, її можливостей аутентичного розвитку. Але, по суті, розуміння свободи, наприклад К. Роджерсом або В. Франклом, не відрізняється від розуміння цього поняття А.С.Макаренко.

Отже, цінність — це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. Вони, як правило, не піддаються сумніву, але видозмінюються, є еталоном, ідеалом для людей. З іншого боку, цінності — це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають у ролі певної структури особистості. Перший аспект — суспільний, другий — особистісний. Урахування обох — важливий крок у розумінні та практичній реалізації соціалізації шкільної молоді, яка визначена нами як предмет дослідження педагогічної соціології.

Цінності формуються в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу або в результаті ставлення, яке реалізується в акті оцінки. Систему цінностей соціального суб'єкта можуть складати сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя мету та сутність життя тощо); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус та ін.); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо); г) демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) цінності.

**Авдєєва В.В.,
Житомирський педуніверситет**

А.С.МАКАРЕНКО ПРО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасне реформування освіти в Україні зумовлює потребу підготовки й виховання, розвитку педагогічно грамотних та висококваліфікованих майбутніх учителів. Звичайно, підготовка такого спеціаліста залежить, головним чином, від формування його професійно-педагогічних особистісних якостей спрямованості.

Саме поняття “формування особистості” може вживатися у двох вимірах: педагогічному (як “проектування” особистості), так і психологічному (як її розвиток, його процес і результат).

За дослідженнями А.В.Петровського, педагогічний і психологічний підходи до формування особистості складають нерозривну єдність. Виходячи з концепції “зони найближчого розвитку” Л.С.Виготського та “перспективних ліній” А.С.Макаренка, запропонований принцип передбачає своєрідне “забігання вперед” при формуванні особистості вчителя. Спочатку, при опорі на професіограму педагога, здійснюється вивчення вихідного рівня сформованості професійно важливих якостей та визначається зміст тих психологічних новоутворень, які необхідно сформувати (психологічний підхід). Потім через організацію різних видів спільної діяльності створюються умови, які у майбутньому викликають необхідність прояву та розвитку передбачуваних професійно важливих якостей (педагогічний підхід).

Формування професійно важливих якостей здійснюється з урахуванням життєвої перспективи та їх значення у розвитку особистості вчителя. А.С.Макаренком досліджено, що діалектична єдність близької середньої та віддаленої перспективи виступає важливим мотиваційним фактором розвитку особистості. Свідомо визначена мета спонукає особистість до поглиблення, розширення знань про обрану сферу своєї діяльності, стимулює апробацію своїх можливостей у практичній діяльності, прагнення до подолання труднощів об'єктивного і суб'єктивного характеру.

Аналіз новітніх педагогічних, психологічних концепцій засвідчує, що важливе місце займає саме проблема формування професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста.

Творче вивчення наукової спадщини А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, Л.С.Виготського, П.П.Блонського та сучасних підходів до підготовки вчителя дає підстави для обґрунтування принципу випереджуючого формування професійно важливих якостей майбутнього педагога в контексті розкриття проблеми розвитку

У формуванні особистості майбутнього вчителя чільне місце займає, на наш погляд, формування соціоекологічної культури, оскільки фігура вчителя є центральною у формуванні соціоекологічної культури учнів. Вона являє собою складний феномен, що містить компоненти загальної, соціальної і екологічної культури.

Модель формування соціоекологічної культури вчителя включає в себе: відповідні знання, норми поведінки у природі і по відношенню до неї – соціоекологічні цінності (вищий рівень), переконання, практичні дії щодо їх реалізації.

Як стверджував А.С.Макаренко, кожна особистість виявляється у діяльності, що оцінюється як результат її навчання і виховання. Професійна діяльність є виявленням системної дії комплексу професійно важливих якостей особистості вчителя.

Однією із важливих умов, що забезпечує формування та розвиток професійно важливих якостей, є чітко виражена у свідомості кожного вчителя перспектива. Це допоможе йому бачити завтрашній день і прагнути до удосконалення себе як майбутнього фахівця.

**Бобровницька Н.С.,
Житомирський педуніверситет**

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ А.С.МАКАРЕНКА І В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Антон Семенович Макаренко в 20-30-х роках ХХ ст. вперше здійснив соціально-педагогічний експеримент з ресоціалізації неповнолітніх правопорушників і присвятив цьому багато праць, зокрема “Прапори на баштах”, “Методика виховної роботи” (деякі її розділи), в яких відобразив ту методику, яку він застосовував. Його методи роботи з важкими дітьми актуальні і сьогодні, хоча, звичайно, сучасна педагогічна наука вносить і свої корективи. В.Сухомлинський також надавав великого значення розв’язанню цієї важливої проблеми.

Погляди А. Макаренка і В. Сухомлинського були прогресивними, а, виховуючи справжню особистість, обидва створили систему виховного впливу. Метою нашого дослідження було порівняти ці виховні системи (саме з метою глибокого аналізу кожної з них ми наводимо порівняльну таблицю).

Методи, застосовані А.С. Макаренком	Методи, застосовані В.О.Сухомлинським
1. Методи формування свідомості особистості: а) бесіда (проводив зі своїми учнями, враховуючи їх можливості, таланти); б) диспут (його думка протиставлялася думці колоністського колективу);	1. Методи формування свідомості особистості: а) пояснення (роз’яснював дітям вчинки, які вони зробили і які надалі не мали робити: діти зірвали квіти хризантем); б) розповідь (завжди розповідав дітям казки, які цікавили їх і викликали у них

<p>в) приклад – особистий приклад педагога;</p> <p>г) розповідь (приклади з життя інших колоністів або важких підлітків, яких знав раніше).</p>	<p>відповідну позитивну реакцію);</p> <p>в) бесіда (в основному розмовляв з групою дітей, залучаючи їх до діалогу про ті чи інші події з їх життя, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини);</p> <p>г) приклад – особистий приклад педагога.</p>
<p>2. Методи організації діяльності та поведінки:</p> <p>а) суспільна думка (думка колективу);</p> <p>б) педагогічна вимога (принцип паралельної дії, дотримання правил поведінки комунара, колоніста);</p> <p>в) доручення (певним вихованцям бути черговими по загону тощо);</p> <p>г) привчання (до точного шкільного режиму).</p>	<p>2. Методи організації діяльності та поведінки:</p> <p>а) суспільна думка;</p> <p>б) привчання (навчав організовувати свою навчальну діяльність, привчав їх до майбутньої роботи в класі).</p>
<p>3. Методи стимулювання поведінки і діяльності:</p> <p>а) змагання (традиції колективу по прибиранню кімнат), ;</p> <p>б) засудження (дії хлопця з талантом актора, який поступив у технологічний інститут).</p> <p>в) покарання (позбавлення задоволення у розвагах, байдикування).</p>	<p>3. Методи стимулювання поведінки і діяльності:</p> <p>а) заохочення (вважав, що в початковій школі одиниці і двійки ставити не потрібно, що й буде своєрідним заохоченням для дітей).</p>
<p>4. Методи контролю, самоконтролю і самооцінки:</p> <p>а) вимога (як до себе, так і до вихованців);</p> <p>б) особисті зобов'язання (робив все, що міг для колонії, щоб там були кращі умови життя).</p>	<p>4. Методи контролю, самоконтролю і самооцінки:</p> <p>а) спостереження (на перших порах вивчення дітей);</p> <p>б) самоаналіз, самоконтроль, самооцінка (оцінював свої дії, аналізуючи і контролюючи їх).</p>

Крім методів, наведених у таблиці, можна виділити ще спільні і відмінні позиції у поглядах А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського. Так, наприклад, обое цих педагогів-практиків надають величезного значення досвіду. Антон Семенович Макаренко, виводячи свої методи, керувався впливом власного досвіду.

В.О.Сухомлинський також надавав великого значення досвіду (див.: “Серце віддаю дітям”). Щоб краще розуміти потреби дітей, ефективніше здійснювати вплив на їх почуттєву, емоційну сферу, необхідно мати досвід спілкування, взаємодії з учнями.

Але відмінною рисою, наприклад, у цих педагогів були погляди на колектив. А. Макаренко виділяє: “Найважливішою формою виховної роботи я вважаю колектив”. А колективна думка має бути важливішою, ніж особисте, тобто індивід повинен враховувати те, що думає колектив про ту чи іншу його дію.

На противагу йому, В. Сухомлинський говорить: “... дитячий колектив лише тоді стає виховуючою силою, коли він звеличує кожну людину, стверджує в кожному почуття власної гідності, поваги до самого себе”.

Важливим положенням виховної системи обох видатних педагогів можна виділити вимоги до вчителя, його особистості, яким він повинен бути. Навчання і виховання дітей вимагає від педагога палкої любові до дітей, повної віддачі сил, глибоких знань, активності і творчості. Адже професія вчителя захоплююча, творча; для людини, що її обрала, ця професія повинна бути джерелом постійного зростання і вдосконалення.

**Соловйова О.В.,
Житомирський педуніверситет**

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А.С. МАКАРЕНКА ОЧИМА СУЧАСНИКА

Антон Семенович виховував покоління дітей, на долю яких прийшлися складні часи, які до сьогодні не мають однозначної оцінки. Проте, педагог, не втрачаючи ентузіазму, вже ж таки вчив дітей життю, і вони вміли жити, цінувати це життя, навколишніх людей, їх моральні якості, їх радості, їх болі... Макаренці завжди стримані, підтягнуті, завжди готові прийти на допомогу і вони колективісти.

Антон Семенович добре розумів, що в житті кожної дитини немає жодного такого слова, такого факту, чи такого явища, які б не мали виховного значення для цієї ж дитини. Тому її життя і, насамперед, виховання потрібно правильно і системно організувати. Ця система включає: визначення перспективних ліній життя колективу, створення традицій, утвердження законів життя, організацію колективних справ, застосування принципу паралельної дії. Педагог повинен не прямолінійно впливати на особистість, а через колектив: він ставить вимоги до колективу, а колектив впливає на окрему особистість, і таким чином, діяльність цих дітей, які виховуються, є тим єдиним засобом, яке розвиває їх природні сили, формує їх духовні і фізичні якості.

Отже, за висновком А.Макаренка, одним із центральних завдань педагога є організація колективу, всього його життя. Педагог не є якимось наглядцем, який суворо вимагає виконання своїх особистих наказів, як це, на жаль, практикується в наш час. Колектив допомагає педагогу в проведенні заходів виховного характеру, але ні в якому випадку колектив не має бути диктатором для особистості. Якщо це звучить непереконливо, то можна навести такий факт, що в таких класах рівень виховної роботи набагато вищий, ніж в тих класах, де відсутня дружня підтримка і організованість дітей. У моїх комунарів, писав Макаренко, потяг до навчання був сильніший, ніж у середнього школяра. І за допомогою цього потягу вони переборювали лінь і всі труднощі на цьому шляху. Тому що в такий спосіб вихованці формують свої погляди, знання, характери, навички, норми поведінки і стають яскравими особистостями.

Ми, майбутні педагоги, не завжди усвідомлюємо, що тільки завдяки вихованню в суспільстві особистість переймає досвід, моральні і духовні цінності, традиції, закони, культуру цього ж самого суспільства.

На перший погляд може здатися, що те життя, яке намагався створити

А.Макаренко для свого покоління, надумане, нереальне, відірване від дійсності, але це тільки на перший погляд, який часто буває поверховим і неглибоким.

Отже, педагогічний досвід А.Макаренка є безцінним, а сама постать вченого є яскравою і непересічною в історії вітчизняної освіти.

**Король Л.М.,
Житомирський педуніверситет**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Цікавість до проблеми самостійності не випадкова: вона тісно пов'язана з інтересом до питань розвитку особистості, з одного боку, і з потребою вирішення в конкретно-психологічному плані філософської проблеми свободи волі і необхідності – з іншого.

Зважаючи на актуальність вказаної проблеми і необхідність її вирішення, мету нашого дослідження ми вбачали у вивченні особливостей прояву старшокласниками самостійності в учінні та визначенні деяких умов і засобів її розвитку.

Самостійність характеризує силу волі і виявляється на всіх стадіях вольового акту. Самостійність людини полягає в умінні обходитись в своїх діях без чужої допомоги, а також в умінні критично ставитись до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Самостійна людина розглядає чужі поради і вказівки, вміє критично розібратися в них, оцінити, зважити та прийняти ті чи інші з них з повною впевненістю в їх правильності. Самостійність не народжується сама по собі, вона виховується і розвивається в процесі діяльності дітей під впливом умов їх життя та виховання.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми тепер можемо визначити такі ознаки, притаманні самостійності:

- виконання школярем посиленої діяльності без допомоги й постійного контролю збоку (без нагадувань та підказок виконати учбове, трудове завдання і т.п.);
- вміння самому знайти собі заняття та організувати свою діяльність (розпочати готувати уроки, знайти спосіб відпочити і т.п.);
- вміння відстояти свою думку, не проявляючи при цьому впертість, якщо неправий;
- вміння дотримуватись вироблених звичок самостійної поведінки в нових умовах діяльності.

У більшості досліджень, проведених останнім часом, пізнавальна самостійність учня визначається як сформованість прагнення й уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку.

Пізнавальна самостійність нерозривно пов'язана з розумовим розвитком і є одним із критеріїв його сформованості. Як і розумовий розвиток, вона ґрунтується на знаннях і способах їх засвоєння.

Пізнавальна самостійність пов'язана із різними важливими сторонами навчального процесу: у процесі формування всебічно розвиненої особистості виступає як мета навчання; у процесі засвоєння знань, умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості та дієвості засвоюваного матеріалу.

Проведений нами аналіз літератури з питань методів дослідження рівня самостійності учнів змушує визнати факт малочисельності існуючих методик, які можуть бути застосованими, зокрема, серед учнів старшого шкільного віку. У зв'язку з цим виникла потреба у створенні відповідних модифікацій загальновідомих методик, представлених у психологічній літературі.

В процесі вирішення поставлених завдань було застосовано чотири психодіагностичних методики, що являють собою в основному варіанти модифікованих нами відповідно до проблеми дослідження методик.

Слід зазначити, що дослідження проводились в спеціалізованих класах: 10-У (українська мова та література) та 10-М (математика та фізика) Житомирського обласного педагогічного ліцею.

Для виявлення рівня самостійності старшокласників було використано опитувальник, який містить десять тверджень.

На кожне із тверджень досліджувані давали одну із відповідей: “так”, “скоріше так”, “ні”, “скоріше ні”.

Максимально можлива кількість балів – 10. сума балів свідчить про рівень самостійності:

- 1-3 бали – низький рівень;
- 4-6 балів – середній рівень;
- 7-10 балів – високий рівень.

Підраховувався середній бал по класу, який вказував на рівень самостійності класу в цілому.

Отримані нами результати дослідження, проведеного в 10-му математичному та 10-му гуманітарному класах вказують на перевагу в них учнів з високим та середнім рівнем розвитку самостійності. Так, серед учнів-математиків 75% мають 7 і більше балів, решта – 25% - від 4 до 6. середній показник по класу становить – 7,8 бали.

У класі з профілюючими предметами мова та література загальний показник – 6,4 бали, що вказує на загальний середній рівень розвитку самостійності. Високий рівень мають 70% досліджуваних, середній – 17%, низький – 13% (по 3 бали кожен із них).

Нижчий показник самостійності учнів гуманітарного класу у порівнянні з математичним ми пояснюємо складністю учбових предметів, що вивчаються учнями-математиками і потребують від них більшої наполегливості, вольових зусиль в цілому та самостійності, зокрема.

З метою визначення рівня самостійності старшокласників при виконанні домашніх завдань нами була складена анкета.

Учням пропонувались бланки анкети, в яких вони позначали характерну для них відповідь або давали свій варіант відповіді.

Відповіді десятикласників свідчать про те, що більшість із них намагаються готувати домашні завдання самостійно – 89% учнів гуманітарного класу та 76% математичного. Однак, велика кількість школярів вказує, що “коли не може зробити домашню роботу, то списує” – 56% математиків і 48% гуманітаріїв; “просить про допомогу” – 44% і 45%; 8% учнів математичного класу - “виконують як-небудь”.

Отже, значна частина досліджуваних старшокласників надає перевагу списуванню над можливістю попросити допомоги або пошукати відповідь у інших джерелах. Значно більша кількість учнів гуманітарного класу (94%) користується додатковою літературою при виконанні домашніх завдань, ніж учнів математичного (всього 62%). В певній мірі це можна пояснити специфікою профілюючих предметів.

Наступне дослідження було спрямоване на вивчення оцінки старшокласникам своїх власних можливостей та успіхів в учбовій діяльності, місця самостійності в ній.

Методика складалась із восьми тверджень, які слід закінчити, вибравши один із поданих варіантів.

Аналіз даних по двох класах показує, що самостійність виконання різних

завдань учнями обох класів неоднакова. Так, опрацювати матеріал підручника більшість учнів (хоч і не переважна) прагне самостійно - 61% (10-М) і 59%(10-У). Коли ж йдеться про виконання конкретних завдань (рішення прикладів, задач тощо), то більшість учнів математичного класу (39% і 44%) прагнуть допомоги вчителя чи друзів і батьків, меншість – всього 17% - самостійності. 66% учнів класу з поглибленим вивченням української мови та літератури самостійні, зі їх власною оцінкою. Значна більшість учнів гуманітарного класу надають перевагу самостійному виконанню доручень – 76%; досліджувані учні з математичного класу менш самостійні і поділяються у виборі самостійного виконання чи за чияюсь порадою відповідно на 56 і 44%.

В питанні наслідування інших учні-математики більше схильні вчиняти по-своєму (61%), ніж співпрацювати з іншими (33%) або їх наслідувати (16%). Близько половини десятикласників гуманітарії (55%) надають перевагу співпраці з іншими; робити по-своєму люблять 31%.

Майбутнє пов'язують із навчанням як головним фактором – 94% та 76% досліджуваних, решта – з чимось іншим.

Отже, старшокласники оцінюють самостійність власних вчинків у різних ситуаціях по-різному: в одних випадках вона дещо переважає, учні прагнуть до неї, в інших, особливо, коли йдеться про практичне їх здійснення, - надають перевагу допомозі та співпраці, іноді – наслідуванню.

Останньою методикою у нашому дослідженні, яке складалось із двох серій, була методика оцінки та самооцінки запропонованих учням якостей особистості, в тому числі й самостійності:

чесність	самостійність
працелюбність	чуйність
доброта	старанність
розум	веселість
справедливість	скромність
відповідальність	начитаність
дисциплінованість	безкорисливість
щедрість	обачливість

В I серії десятикласникам пропонувалось розташувати ці якості в порядку необхідності їх (від найбільш необхідної – 1 місце до найменш необхідної – 17 місце) для досягнення успіху в учбовій діяльності та життєво важливої мети.

Отримані дані аналізувались нами, визначалось місце самостійності, вказане досліджуваними.

Результати по 10-му математичному класу такі: самостійність поставили на

I місце – 7,5%	X місце - 18
II місце – 7,5%	XI місце - 0
III місце - 10%	XII місце - 3%
IV місце - 3%	XIII місце - 0
V місце - 10%	XIV місце - 0
VI місце - 10%	XV місце - 3%
VII місце – 7,5%	XVI місце - 7,5%
VIII місце – 10%	XVII місце - 0
IX місце – 3%	

Учні 10-го гуманітарного класу самостійність оцінили таким чином:

З I по IV місце – 0	XI місце - 6%
V місце - 10%	XII місце - 0
VI місце - 10%	XIII місце - 0
VII місце – 7,5%	XIV місце - 6%
VIII місце – 10%	XV місце - 0

IX місце – 3%

X місце - 16%

XVI місце - 6%

XVII місце - 22%

Як бачимо, самостійність на думку більшості старшокласників, особливо гуманітарного класу, не належить до найважливіших якостей, що визначають успіх у життєвих та учбових справах.

У II серії дослідження школярі мали вибрати із списку запропонованих 5 якостей, найбільш притаманних їм самим.

31% учнів математичного класу вказали на самостійність, як притаманну їм рису, і лише 22% учнів гуманітарного класу визнали її наявною у себе.

Останнє з проведених досліджень до певної міри може вважатись показником недооцінки старшокласниками самостійності як важливої морально-вольової властивості, необхідної сучасній людині.

Підводячи підсумок, можна зазначити, що самостійність учнів старшого класу потрібно ще розвивати та вдосконалювати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду та наш власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що пізнавальна самостійність формується лише в процесі активної учбової діяльності самих школярів, яка вимагає від них прояву самостійних зусиль думки, волі, почуттів та дій в умовах застосування вчителем розвиваючих методів навчання. Пізнавальна самостійність розвивається в пошуковій діяльності: процесі відбору учнями потрібних знань і способів виконання завдань та самостійному пошуку з метою отримання нових знань і способів дій.

Таким чином, пізнавальна самостійність школяра – це результат досконалої системи навчання, виховання і розвитку учнів, спрямованої на формування розумової та практичної самостійності як якості особистості.

Розвитку самостійності старшокласників сприяє поступове збільшення обсягу самостійних завдань і їх урізноманітнення, застосування творчих робіт у поєднанні з роботами тренувального характеру, проведення дискусій і диспутів на уроці та в позаурочний час.

**Тернопільська В.І.,
Житомирський педуніверситет**

А.МАКАРЕНКО І СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У творчій спадщині А.С. Макаренка велика увага приділяється формуванню відповідальності особистості. Зокрема, він одним із перших розкриває відповідальність як соціальну якість, яка ґрунтується на відносинах відповідальної залежності, що характеризується її виявленням вихованцями у процесі навчання та позанавчальної діяльності.

У його працях ми зустрічаємося з такими поняттями, як “відповідальна залежність”, “загальна відповідальність”, “сувора відповідальність”, “принцип відповідальності”, “відповідальна людина”, “переживання відповідальності”, “почуття відповідальності перед колективом”, тощо. Педагог підходив до аналізу відповідальності з різних сторін, розглядаючи її як почуття, як переживання і як властивості та характеристику суб'єкта діяльності, а також як функції органів управління та характеристику організованого колективу (1, 25).

Формування світогляду, відповідальності у юнацькому віці він бачив у правильному поєднанні того, що вчений називав близькою і далекою перспективами або розширенням тимчасової перспективи “вглибину” (охоплення більш далеких відрізків часу) і “в ширину” (включення свого особистого

майбутнього у коло соціальних змін, які характеризують ставлення до суспільства загалом). Також А. Макаренко вперше у радянській педагогіці зробив спробу розгляду всіх ланок соціальної відповідальності особистості.

При цьому вчений трактував відповідальність як головну якість особистості. “Це дуже важливо, – писав він, – набагато важливіше всього іншого... Почуття відповідальності службової, ділової, юридичної є поки що головною спонукою праці та ініціативи” (1, 336–512).

Доречно відзначити, що вся теорія розвитку відповідальності у А.Макаренка ґрунтується на вихованні особистості у колективі і через колектив. Тому у створених ним виховних закладах кожний відчував себе захищеним і відповідальним за своє і загальне благо.

Але він не зводив відповідальність до зовнішнього контролю поведінки особистості за допомогою колективу. У цьому зв'язку важливо виховувати почуття обов'язку, емоційне переживання вихованцем власної відповідальності. Відповідальність, нагадував він, полягає не тільки в тому, що людина боїться покарання, а й у тому, що людина і без покарання відчуває себе незручно, якщо з її вини пошкоджена або знищена річ, “... щоб дитина сама побачила шкоду, якої вона завдала недбалим поведженням з річчю, і пожаліла про своє недбальство” (2, 383–384).

Доречно відзначити, що у його колективах стало неписаним законом – не цікавитись карним минулим дітей, а, тим більш, дорікати їм за колишні “гріхи”. Вихованець при цьому мав дотримуватись та виявляти повну відповідальність лише за вчинки, зроблені після того, як він став колоністом чи комунаром. Суттєво, що найпершою умовою виховання дітей у колективі вчений вважав поєднання інтересів суспільства і особистості. Становлення особистості у такий спосіб пов'язується з її здатністю усвідомлювати зв'язки з іншими людьми, підпорядковуючи при цьому власне життя певним обов'язкам.

Отже, відповідальність у колективі формується на основі чіткого фіксування обов'язків, колегіальності, залучення кожного вихованця до виконання та управління різноманітними видами діяльності. Оскільки вона (відповідальність) розвивається як якість особистості лише на основі багаторазового повторення, закріплення і перетворення у 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 та стягнень і т.д., тобто тих механізмів формування вищезначеної стрижневої якості, які він реалізовував у власному досвіді.

Також суттєвим є той факт, що вчений вважає відповідальність “найважливішим людським атрибутом”, наголошуючи, що першопочатком авторитету людини є її відповідальність. Очевидно, тому весь зміст навчально-виховного процесу закладів Макаренка спрямовувався на формування людини майбутнього вже “сьогодні”, з тим, щоб “проектувати краще в людині”, поєднувати при цьому класове і загальнолюдське, індивідуальне і колективне (3, 144).

Результати досліджень дозволяють стверджувати, що ефективність виховання особистості школяра сучасної загальноосвітньої школи якісно зростає в умовах орієнтації виховної роботи на розвиток самоврядування.

Ефективність учнівського самоврядування, як засобу виховання особистості школяра, визначається створенням такого мікросоціального середовища, в основі якого лежить формування соціальної відповідальності у процесі спільної діяльності, взаєморозуміння, забезпечення гідного місця кожної особистості у колективі, повагу до її думок, вихованню у душі соціальної комунікабельності, вимогливості до самого себе, до інших.

Але, на жаль, на сучасному етапі розбудови правової держави Декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Конституція України, Закон України “Про освіту” та інші чинні документи ще не завжди мають практичне втілення щодо учнів, зокрема, старшокласників. Серед таких причин головною є відсутність механізмів запровадження цих положень у шкільну систему та свавілля дорослих.

Самоврядування – це спосіб організації життя учнівського колективу, який реалізується у залученні всіх його членів до планування, організації, контролю і підбиття підсумків навчальної і суспільно-корисної праці.

Основна мета самоврядування – виховувати в учнів активну життєву позицію, готувати їх до подальшої участі в демократичному управлінні суспільством. Воно сприяє виробленню у молодих людей організаторських навичок, розвитку соціальної активності, відповідальності, вихованню почуття господаря школи, класу, вміння співпрацювати на принципах рівності, гласності, відкритості. Також, самоврядування допомагає формувати у старшокласників такі якості, як відповідальність за доручену справу, колектив, уміння здійснювати об’єктивну оцінку власних вчинків і вчинків людей, що їх оточують, самостійність, готовність залежно від конкретних умов знаходити правильні рішення, долати труднощі, ініціативність, уміння вносити в будь-яку справу свої зусилля, думки, пропозиції. Воно функціонує з метою забезпечення виконання учнями своїх обов’язків та захисту власних прав.

Разом з тим, у реалізації завдань організації учнівського самоврядування у школах простежується наступна суперечність: з одного боку, самоврядування потребує самостійності старшокласників, а з іншого – воно неможливе без удосконалення педагогічного керівництва. Тому досить часто авторитарність та шаблонність з боку педагогів не сприяє розвитку самостійності учнів. Також, молоді люди прагнуть бути самостійними, але в більшості випадків у реальній життєвій ситуації вони цього принципу не дотримуються.

Особливу увагу належить приділяти вдосконаленню діяльності загальних зборів як найважливішої форми безпосередньої участі кожного учня в управлінні. Саме на загальних зборах обговорюються і приймаються плани, за якими учнівський колектив буде жити і працювати.

Активна участь школярів в діяльності учнівського самоврядування можлива тільки тоді, коли вона мотивована, якщо школяр усвідомлює її суспільну значимість, правильно оцінює свої можливості та здібності, зміст тієї конкретної роботи і тих функцій, які на нього покладаються.

Головне – задовольнити природне бажання молодих людей самим вирішувати, яким повинен бути зміст їхнього життя, поставити їх в умови бути відповідальними за все: за школу, товаришів, надавати їм реальні, а не формальні права у вирішенні шкільних справ, участь у педрадах, у плануванні роботи, у заохоченні й покаранні учнів, у вирішенні конфліктів.

Важливу роль у стимулюванні інтересу учнів до суспільно корисної діяльності, участі в самоврядуванні може відігравати громадська думка (система загальних суджень старшокласників, яка виникає в процесі їхньої діяльності і спілкування, і виражає ставлення до оточуючої дійсності).

На жаль, у сьогоденні керівництво учнівським самоврядуванням навіть здібними педагогами з досвідом зводиться до односторонніх, стихійних зусиль, в результаті чого самоврядування на колектив і особистість учнів має незначний вплив. З метою стимулювання ефективності педагогічного керівництва учнівським самоврядуванням потрібно дотримуватись наступних правил.

1. Не командувати, а співпрацювати з вихованцями, враховувати їх природне прагнення до самостійності, незалежності, бажання проявити свою

ініціативу і самодіяльність.

2. Відповідно до рівня розвитку учнівського колективу поступово змінювати тактику управління, розвивати демократію, самоврядування, громадську думку і на вищих рівнях розвитку колективу вступати у стосунки співробітництва з вихованцями.

3. Координувати виховні впливи колективу вчителів, які працюють в класі, колективу класу, сім'ї, інших колективів.

4. Показником правильного керівництва учнівським самоврядуванням є наявність в колективі здорової громадської думки з найважливіших питань життя колективу.

5. Дотримуватись контролю, самоконтролю, корекції.

6. Вчити вихованців терпеливо відноситись до недоліків інших, прощати нерозумні дії, нанесені образи.

7. Становище учня в колективі залежить від норм і стандартів прийнятих в колективі стосунків, морально-ціннісних орієнтацій.

8. Постійно турбуватись про зміну характеру і видів колективної діяльності, що дозволяє ввести вихованців у нові стосунки.

Організовуючи самоуправління в сучасній школі, необхідно дотримуватись таких принципів:

- максимальний розвиток самодіяльності вихованців. Необхідно створити умови, щоб кожен учень мав висловити свій погляд на вирішення тих чи інших завдань, умів відстояти власну позицію й організувати реалізацію висунутої ним ідеї;

- змінність виконавців, яка дозволяє включити в активну діяльність усіх вихованців. Для цього потрібно, щоб не тільки кожен учень знав свої можливості, але й весь колектив (щоб доручення збігалися з можливостями вихованців). Водночас змінність доручень дає можливість “спробувати” себе в різних видах діяльності. Реалізація такого принципу має важливе перспективне значення, бо дає підстави для формування почуття відповідальності, справедливості суспільства й відчуття особою комфортності в ньому;

- систематична звітність виконавців, оцінка їхньої діяльності ровесниками. Коли учні знають, що праця буде оцінена всім колективом, вони ведуть себе достойно, підходять до виконання завдань старанніше й відповідальніше, об'єктивніше бачать результати. За методикою колективних творчих справ, розробленою І. Івановим, кожна загальна справа має бути проаналізована її учасниками, а тому важливим є формування вміння аналізу й самоаналізу у вихованців;

- педагогічне керівництво самоуправлінням. Наукова організація праці вимагає узгодженості й взаємодоповненості зусиль дорослих і дітей, економії сил педагогів, підвищення відповідальності учнівського самоврядування за навчання і працю. Необхідно розглядати колектив дорослих і дітей як єдине ціле, як соціальну систему відносин.

З цією метою у Житомирському педагогічному ліцеї існує дієва структура учнівського самоврядування з чітким визначенням прав і обов'язків його органів на основі демократичних принципів. Самоврядування в ліцеї має двоступеневу структуру – загальноліцейську і класну з чіткими взаємозв'язком органів самоврядування класів із загальноліцейськими, а також консультативним педагогічним керівництвом. Основними принципами самоврядування в ліцеї є: виборність, змінність, гласність, контроль і звітність.

Література

1. Макаренко А. С. Педагогічна поема // Твори: в 7-ми т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1953. – 425 с.
2. Макаренко А. С. Сімейне господарство. // Тв.: в 7-ми т. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1954. – 452 с.
3. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990. – 144с.

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У 20-ті рр. ХХ ст. дещо по-новому проблему патріотизму розглядав А.Макаренко. Природно, що його погляди формувалися під впливом тодішньої комуністичної ідеології. Проте, заслуговують на увагу принципи, на яких базується поняття “патріотизму” у А.Макаренка. Це, насамперед - оптимізму, перспективних ліній, віри у прогресивне зростання якостей виховання, опори на позитивне, системності.

Особливо важливим у цьому зв'язку є висновок вченого, що гарне в людини приходить завжди проектувати, і педагог це зобов'язаний робити. Він зобов'язаний підходити до розуміння людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з деяким ризиком помилитися.

До змісту патріотизму вихованців вчений включав, волю, мужність, цілеспрямованість, почуття власної гідності, гордості за свій народ, честі та ін. Оскільки на початку 30-х рр. виховання в тодішньому СРСР було комуністичне заідеологізованим, інфікованим, то це не могло не позначитися й на формуванні патріотизму у закладі Макаренка (Комуна імені Ф.Дзержинського). Проте, більшість дотримання традицій (віддання урочистих рапортів біля прапора; бережливе ставлення до герба, гімну; урочистий порядок виносу прапора; урочистості дотримання державних свят і т.д.) формували почуття взаємної відповідальності; віри у майбутнє, оптимізм.

Сучасне розуміння патріотизму передбачає розкриття сутності та структури цього поняття щодо старшокласників сучасної загальноосвітньої школи. Під патріотизмом ми розуміємо здатність юнаків і дівчат ідентифікувати себе з рідним народом, почуватися громадянами Української держави та потребу в постійному самоствердженні для власного духовного, інтелектуального різнобічного зростання й утвердження демократії та блага самого суспільства.

У структурі патріотизму старшокласників ми виділяємо когнітивний, етноідентифікаційний, емоційно-мотиваційний та практичний компоненти, які у своїй сутності розкривають системний зміст цього поняття. Когнітивний компонент репрезентує знання про історію й сучасне свого рідного народу, держави Україна, про особливості малої батьківщини, її минуле. Результатом його сформованості в старшокласників постає цілісна світоглядно-ціннісна картина сприйняття й розуміння світу. Етноідентифікаційний компонент включає національні цінності, які охоплюють сутність національної самосвідомості (глибоке розуміння рідної місцини, звичаїв, традицій свого краю, українського народу), усвідомлення старшокласниками духовних надбань, своєрідності, унікальності, неповторності національних почуттів інших народів, у виявленні толерантності до інших культур, народів. Емоційно-мотиваційний компонент виявляється в глибокому почутті любові, поваги до рідного народу, в розвитку внутрішніх мотивів старшокласників, серед яких визначальними є мотиви самоствердження, самовираження та самореалізації. Практичний компонент патріотизму передбачає сформованість пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних, емпатійних умінь та вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які сприяють розвитку патріотичних звичок старшокласників, які, завдяки зміцненню внутрішньої мотивації, є основою утвердження патріотичних переконань.

До новітніх форм і засобів розвитку патріотизму у старшокласників доцільно, насамперед, віднести факультативи: “Національно-патріотичне

виховання старшокласників засобами народознавства”; “Відомі культурні пам’ятки та діячі культури і науки Житомирщини”; психолого-педагогічний тренінг “Заочний інститут позитивної поведінки”, діяльність клубу “Я і мистецтво”, включення учнів старшого шкільного віку до суспільно корисної (волонтерської) пошуково-краєзнавчої діяльності (патріотичного спрямування) та діяльність зі збереження пам’яток культури; залучення старшокласників до науково-дослідницької роботи (в рамках МАН). Серед них чільне місце посідає психолого-педагогічний тренінг ЗІПОПО (заочний інститут позитивної поведінки), оскільки у цей період перед юнаками та дівчатами гостро постають питання про їх місце у світі і роль у суспільстві, про ціль і зміст життя. У молодій людини існує гостра потреба у засвоєнні знань про людину. Педагог був глибоко переконаний в тому, що молодій людині потрібно дати знання про специфічно людське і вміння користуватися цими знаннями у житті, праці, взаєминах з іншими людьми.

Враховуючи ці положення, ми так спрямували зміст програми ЗІПОПО, щоб у подальшому житті молоді люди почували себе комфортно і змогли самоутвердитися. Як відомо, програма ЗІПОПО є унікальним синтезом досягнень сучасної педагогіки і психології (включаючи методику групового обговорення д-ра Гляйсера, позитивну психологію Н. і Х. Пезешкянов, Центр позитивної психотерапії, Німеччина, а також соціальний театр А. Боалю, Бразилія), дискусійне ток-шоу, драми і дострокової програми морального виховання, психотерапевтичні напрямки психодрами та психомалюнку.

Як засвідчують результати нашого дослідження, використання зазначених форм та методів дозволяє корегувати особистісні якості старшокласників, зокрема, здатність до позитивного виходу із складної життєвої ситуації; набуття досвіду засідання як духовного і інтелектуального обміну; створення готовності до незвичайних раптових життєвих ситуацій (через виховання моральних норм); розвиток вміння аналізувати виникаючі життєві ситуації; позбавлення від страху перед несподіваною ситуацією і, як наслідок, зниження агресії; підвищення престижу позитивного вчинку серед молоді; корегування моральних норм (здатність до терплячості з однолітками, старшими, сусідами за місцем проживання, у розмові з незнайомими); вироблення вмінь прийняття правильних моральних рішень; обмін життєвим досвідом з однолітками, молодшими школярами; здатність адекватно сприймати життєвий досвід старших людей; набуття здатності до моральної самостійності і стійкості.

Як підтверджують результати нашого дослідження, складності в реалізації програми відчутні на першому етапі її реалізації. Тому керівником ЗІПОПО був призначений шкільний психолог. Саме він спрямовував і корегував діяльність старшокласників у процесі проведення масового заходу, зайнявши позицію “я не педагог – я співучасник пошуку істини”.

Отже, після початку масового заходу ведучий повідомляв тему та пропонував учасникам переглянути драму (героями і акторами якої були самі старшокласники) (загалом вона відбиває життя людей в гостро конфліктних, але, на відміну від трагедії, не безвихідних відносинах з суспільством чи самим собою). Це дозволило нам застосувати специфіку театру ЗІПОПО для вирішення навчально-виховних задач: загального духовного розвитку та практичного формування комунікативних навичок.

Таким чином сама драма стає підґрунтям до подальшої співпраці вчителів і старшокласників, оскільки вона є взірцем актуальних проблем сьогодення, а актуальність зумовлює зацікавленість, яка стає запорукою активного спілкування. Відзначимо, що структура сценарію написана достатньо професійно, вона має всі елементи, що характерні драмі як літературному жанру.

Важливою в ЗІПОПО є кульмінація конфлікту, під час якої ведучий каже: “стоп”. Це означає, що актори завмерли і починається дискусія. Перша її частина є об'єктивне розслідування. Учасники висловлюють своє враження від побаченого. Повідомляють різну інформацію щодо теми, наводять життєві приклади. Цікавим є те, що у процесі дискусії кожен має право не лише висловлювати, але й захистити свою думку, довести достовірність своїх міркувань.

Обов'язковою умовою ЗІПОПО під час дискусії - підтримувати атмосферу безконфліктності, акцентувати на протидії думок, а не особистостей.

Після дискусії за сигналом ведучого драма продовжується. Заклучна її частина несе в собі високоморальні риси, вона показує духовний розвиток людей. Важливо відзначити, що процес відродження героя найчастіше відбувається поступово. В драмі показується тільки початок, перші кроки. Таким чином учасникам програми пропонується самотійно зробити наступний крок.

Результатом такої діяльності старшокласників в ЗІПОПО протягом року стали певні особистісні новоутворення, які дозволили старшокласникам впевненіше почувати себе з однолітками, бути уважнішими до них та з більшою повагою сприймали інформацію, настанови вчителів, старших, батьків. Разом з тим вони стали привітнішими, доброзичливішими, тобто у них зміцнилися мотиви самоствердження, самовираження, котрі є складовою і патріотизму, особливо в його індивідуально-особистісному вияві.

**Сахневич І.Д.,
Житомирське ПТУ № 15**

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ПТУ

Формування громадянського самовизначення українського суспільства тісно пов'язано з державотворчими процесами, які ґрунтуються на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості. Це мало б забезпечити рівні стартові можливості нашим сучасникам щодо розвитку і застосування їх потенційних можливостей. При цьому, досягнення суб'єктно привабливих і водночас соціально значущих цілей є умовою реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості в самовизначенні та самоствердженні.

А.С. Макаренко значну увагу приділяв формуванню особистості, почуттю “завтрашньої радості”, оптимізму. Звичайно, система Макаренко, до певної міри, відтворювала систему тодішніх соціальних відносин. Проте, у зв'язку з автономією (закритістю) соціокультурного простору вихованці Макаренка менше відчували на собі “тиск” з боку “партійно-державної машини”, тобто розвивалися як повноправні громадяни суспільства.

У “Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності” визначальним завданням є формування особистості, у якій б органічно поєднувалися високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, здатність до творчості, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною.

Проблема громадянського виховання знайшла своє відображення у філософії (Аристотель, І. Надольний, І. Стогній, Л. Сохань, В. Собко, О. Забужко, В. Шинкарук та ін.).

У психології ця проблема досліджувалася І.Бехом, А.Богуш, М.Боришевським, Л.Долинською, О.Киричуком, В.Котирло, Ю.Трофімовим, О.Роменцем, О. Чебикіним, В.Франклом та іншими. У цьому зв'язку важливою є

концепція особистісно зорієнтованого виховання академіка І. Беха, яка визначає стратегічний напрям реалізації особистісних сутнісних сил юнаків і дівчат.

Педагогічний аспект даної проблеми визначено у працях зарубіжних (Я.Коменський, Я. Корчак, Й. Песталоцці, Д. Дьюї) і вітчизняних (Г. Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, І. Огієнко, Г. Сковорода, М.Грушевський) педагогів.

Особливості громадянського виховання старшокласників (учнів ПТУ) досліджуються українськими вченими-педагогами (А. Бойко, В.Киричок, Б.Кобзар, М. Левківський, Л. Масол, А.Сиротенко, О. Сухомлинська, В. Радул, К.Чорна). Пріоритетним, у цьому зв'язку, є структурування загальнолюдських і національних цінностей О. Сухомлинської, що, зокрема, слугує методологічною основою нашої проблеми.

Формування демократичної держави можливе за умов розвинутого суспільства, що передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури громадян. Громадянське суспільство як система самостійних і незалежних від держави інститутів і відносин, має забезпечити умови для реалізації прав людини, її інтересів і потреб, самореалізації окремих індивідів і колективів. Головна ознака такого суспільства – люди з демократичною свідомістю. Визначальними атрибутами громадянського суспільства є права людини, власність, закон.

Загалом, час формує пріоритети і визначає корективи всілякої діяльності. Але провідною завжди була ідея про громадянське суспільство, яке розуміється одночасно як і мета, і засіб, зокрема, громадянського становлення особистості. Виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про права людини, суть громадянського суспільства, його специфічні риси, закономірності розвитку. Усвідомлення цього слугує вирішальною умовою переходу до нової парадигми громадянського виховання і освіти.

Виховання громадянина полягає у підготовці підростаючого покоління до участі у розв'язанні сучасних та перспективних завдань, пов'язаних зі становленням держави, управлінням нею та виконанням функцій трудівника і господаря, керівника і виконавця, громадського діяча та захисника Батьківщини. Система перспективних завдань, “реальної радості”, у цьому зв'язку, є творчим набутком А.С. Макаренка.

Виконання відповідних завдань передбачає формування у молоді особистісних якостей і рис характеру. Серед них особливо важливими є розвиток патріотичної свідомості, громадянської відповідальності і мужності, готовності працювати задля власного блага та блага Батьківщини.

Нова система цінностей має базуватися на національній гордості й гідності; суверенності особистості, здатності захищати й відстоювати власні позиції та погляди, керуючись національними й загальнолюдськими цінностями. Як зазначав В.А.Караковський, виховання юного громадянина – це соціальне замовлення, викликане об'єктивними потребами нашого суспільства.

Мета громадянського виховання конкретизується через систему завдань, практична реалізація яких спрямовується на формування особистісних рис громадянина України (національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної та екологічної культури). Серед напрямків громадянського виховання особливо важливими є: формування національної свідомості і самосвідомості; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору світоглядної позиції; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності і культури розумової праці; формування високої мовної культури.

Від дошкільного закладу, через школу, до професійного навчального закладу педагогічний процес має органічно характеризуватися завданням формування громадянина України. Критерієм особистісної зрілості при цьому є громадянськість (Б.Г.Ананьєв).

Теоретичною основою визначення етапів еволюційного розвитку особистості стали положення О.В.Киричука про інтра-, інтер- та мета- рівні розвитку особистості. У процесі піднесення до "Я-державного" людина проходить через усвідомлення своєї спорідненості з іншими і особливостей ставлення до них через "Я" як представника сім'ї, роду, фахового колективу, народу, держави, людства. Важливою умовою плідного розвитку є інтеграція суб'єктом усіх етапів свого розвитку.

Поступове піднесення себе до "Я-державного" починається з "Я-індивідуального". Опір масі, як зазначав Юнг, може бути успішним тільки з боку людини, індивідуальність якої організована всередині себе.

Ф. Бекон підкреслював, що любов до Батьківщини починається з сім'ї. Сім'я-це те перше середовище, де людина повинна вчитися творити добро (В.О.Сухомлинський). На цьому еволюційному етапі розвитку громадянина ("Я" - як представник сім'ї) людина переймає досвід поведінки в колективі близьких за духом людей, де в ідеальному варіанті вона відчуває емоційний комфорт і безумовне прийняття себе з добрим і поганим, з усіма особистісними суперечностями. Саме тут, у сім'ї, вперше здійснюється приєднання до психологічного феномена "ми", "наше", що є важливим внеском у еволюційну лінію сходження до громадянськості.

Сім'я має народжувати у громадянина почуття віри (у першу чергу, віри в себе), оскільки дім - це те місце, де людину цінують, люблять, де дитина вчиться міцності і розумної любові, стабільності у розумінні людини іншими людьми. Це те місце, де цінують гідність дитини, поважають її точку зору, визнають право на унікальність і неповторність. Добре, коли таким місцем стає і шкільний клас або референтна група. Якщо в сім'ї, шкільному класі, референтній групі та інших спільнотах є взаємна моральна відповідальність та адекватна дієва допомога, то це створює умови розвитку громадянської самосвідомості.

Майбутні громадяни мають привчатися брати відповідальність за самого себе, турбуватися про власну гідність. Опановуючи цінності – віру, надію і любов, вони формують усвідомлення сенсу власного існування – удосконалення. Зрозуміло, що прийняття відповідальності за свою державу має починатися з прийняття відповідальності за власну долю.

Аналізуючи свій життєвий шлях у різні періоди життя, особистість усвідомлює виключність власної індивідуальної своєрідності притаманних їй властивостей. Особистість опановує відчуття своєї незамінності в бутті, яке починається з усвідомлення своєї індивідуальності як неповторної своєрідності властивих особистості якостей.

На цьому етапі розвитку важливим є механізм персоналізації – розуміння того, як особистість продовжує себе в інших людях, одухотворених речах тощо, без чого нема особистості й індивідуальності. Механізм персоналізації виражається і на всіх наступних рівнях еволюційного розвитку громадянськості, коли особистість відчуває себе такою, що продовжує себе у дітях, внуках (через покоління), у народі і світі (через націю і людство). Основне надбання для розвитку громадянськості – усвідомлення себе частиною того, що є тривалим у віках – "Я" є те, що переживе мене" (Е. Еріксон).

У зв'язку з цим, видатний педагог А. С. Макаренко вказував, що тільки через колектив кожен його член входить у суспільство. Тут особистість бере відповідальність за колектив. У протилежність формальній "колективній"

відповідальності, (а за суттю – безвідповідальності), відповідальність особи, що ствердила себе, виразила себе і реалізувала себе у колективі – це добровільна відповідальність кожного, перш за все – за своє самоздійснення серед товаришів. У кращому випадку в колективі складаються взаємини односторонніх – людей з спільною життєвою позицією, з максимально повним співрозумінням.

У колективі людина оволодіває ролями: помічник, співробітник, лідер. Саме в колективі автономна мораль отримує перевірку груповим досвідом. У колективі, з метою бути прийнятим до певного середовища, людина вчиться дотримуватися норм поведінки колективу, визначаються її комфортність, інтернальність та інші особистісні якості.

У колективі людина починає розуміти, що система свобод, що існує в будь-який час, завжди паралельна системі обмежень чи контролю, що існує в той же самий час. Ніхто не може зробити щось без урахування того, що можуть чи не можуть зробити інші.

При цьому розвиток громадянськості пов'язується з ідентифікацією спільних цілей, програм їх досягнення і спільних видів діяльності. У процесі спільної активності це сприяє розширенню меж різних внутрішньо колективних угруповань. На цьому рівні людина визначає ступінь своєї схожості з різними представниками свого колективу, що дозволяє їй, зокрема, бачити індивідуальну неповторність представників професії, які створюють навчальний чи виробничий колектив. Саме в колективі має бути забезпечене ставлення до кожної окремої особистості, яка має усвідомити, що про неї знають, думають, підтримують.

У процесі високого рівня організації суспільно-корисної діяльності в колективі відбувається наповнення мотиваційних структур особистості. Домінуючими стають мотиви відповідальності перед соціальною групою, яка включена в організацію суспільно-корисної діяльності. На цьому ґрунті розвивається і відповідальність перед суспільством.

У становленні громадянськості особистості особливу роль набувають національні традиції, які дозволяють особистості пізнати особливості української ментальності, розвивають любов до Батьківщини. Опанування традиціями – важливе надбання еволюційного розвитку особистості у сходженні до громадянськості.

На наступному етапі сходження до громадянськості особистість стає суб'єктом відповідальності за народ. Усвідомлення свого "Я" як представника народу" ("народ") здійснюється на основі відповідальності за свій рід. На цьому етапі еволюційного розвитку громадянськість проявляється у творчому житті народу – культурному, духовному, просвітницькому, самодіяльному, художньому.

Розвиток причетності до життя свого народу і відповідальності за його долю підводять людину до виявлення громадянськості на наступному етапі еволюційного розвитку людини: "Я"- державне". На наступному етапі розвитку громадянськості особистість символічно приймає відповідальність за весь Світ ("Я" як представник людства)". Для неї стає характерним так зване планетарне мислення. Особистість опановує поняттями "еволюція людства", "безмежність буття", "сутність життя", "цілісність світу" в їх екзистенційному вимірі. Таким чином, становлення громадянськості на еволюційному шляху розвитку особистості проходить ряд етапів, які є взаємопов'язаними й обумовлюють індивідуальні характеристики цього інтегративного утворення: "Я"- індивідуальне", "Я"– як представник сім'ї", "Я"– як представник роду", "Я"– як представник колективу", "Я"– як представник народу", "Я"– як представник людства". Образ "Я- громадянина" в його різних аспектах складають: "Я"- родове", "Я"- професійне", "Я"- колективне", "Я"- громадянське".

Вчені (Ю.А.Маринкіна, М.М.Чумакова) дотримуються думки, що процес виховання молоді повинен бути спрямований на формування в них громадянської зрілості, що, на їхню думку, визначається як інтегральна якість особистості, яка характеризує загальний рівень громадянської вихованості і насамперед її соціально моральні якості, усвідомлення своїх прав і обов'язків, відповідальності перед державою, суспільством, собою.

Громадянсько зрілій особистості притаманний процес постійного самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії рідної країни, гуманістична мораль, знання і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, стійкі переконання. До якісних сторін громадянської зрілості належать: любов до Батьківщини і рідної мови, рідного краю, людяність, милосердя, доброта, чесність, відповідальність, працьовитість. Громадянська зрілість особистості припускає відповідний рівень громадянської самосвідомості, світогляду, наявність патріотизму, політичної і правової культури, соціальної активності.

При цьому, критеріями та показники громадянської зрілості є: громадянська самосвідомість з показниками: усвідомлення значущості громадянської зрілості, вибір ідеалів, що виступають як вирішальні життєві цілі, соціально-моральна самооцінка, рефлексивна позиція; світогляд з показниками: тип громадянського поведіння і діяльності, ціннісні орієнтації, переконання; патріотизм з показниками: готовність захищати інтереси Батьківщини, гордість за минуле, сьогодення своєї Батьківщини, готовність підпорядковувати особисті інтереси суспільним; політична та правова культура з показниками: повага до законів і норм співжиття, політична активність, інтернаціоналізм; соціальна активність з показниками: стійкий інтерес до суспільної роботи, активна позиція, прагнення до лідерства.

Отже, розвиток самосвідомості призводить учнів ПТУ до потреби самовизначення та визначення свого місця як майбутнього члена демократичного суспільства. Для цього віку характерне оволодіння своїм внутрішнім світом, що супроводжується формуванням життєвих планів та професійного самоствердження.

**Михайлов О.В.,
Житомирський педуніверситет**

ІДЕЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДЖОНА ДЬЮЇ Й АНТОНА МАКАРЕНКА (порівняльний аналіз)

У 20 - 30 ті роки ХХ століття у всесвітньому соціокультурному просторі досить чітко виокремилися дві яскраві постаті Д.Дьюї й А. Макаренко. Метою підготовки дитячої особистості до життя в обох було систематичне залучення вихованців до життєдіяльності, навчання, проте їхнє розуміння даних процесів мало свої особливості, а часом набувало діаметральних уявлень.

Працюючи у радянських установах закритого типу, А. Макаренко досяг значних успіхів у перевихованні правопорушників. Природно, його система не могла не повторювати загальну радянську систему виховання. Втім, вчений по-своєму підходив до розуміння мети виховання. Макаренко уявляв її як програму розвитку людської особистості, програму становлення людського характеру (стаття „Проблеми шкільного радянського виховання”). При цьому „стандартна” програмою передбачалося формування сміливості, мужності, чесності, працьовитості, патріотизму. В загальний список необхідних надбань входили і

знання, тобто „вся картина людської особи”.

Індивідуальна програма виховання за Макаренком повторювала стандартні якості людини-колективіста. Тому вчений додатково уточняв, що було б неймовірним верхоглядством ігнорувати людське розмаїття і до стандартної програми додавав „індивідуальний коректив”. Останній набув особливої значимості для виявлення „інтелектуальної еліти”: майбутніх акторів, музикантів, художників, лікарів, педагогів, інженерів, в цілому – творчих особистостей.

Перейдемо до характеристики діяльності Джона Дьюї. Деякі історичні дані. У 1894 році він стає професором філософії у Чикаго і включає педагогіку в число предметів, що викладає. Таким чином була започаткована прогресивна на той час авторська школа. Дьюї продовжує писати про освіту протягом усього власного життя, приділяючи їй стільки ж уваги, скільки і філософії. Усе створене Дьюї зібрано ним в книзі „Школа і суспільство” (1899). Еволюційна уява вплинула на розуміння Джоном Дьюї характеру розвитку дитини. Центральною в даній уяві була ідея про те, що дитина в пізнанні оточуючого світу в онтогенезі повторює шлях людства.

У 20 ті роки ХХ століття Північноамериканські Штати були охоплені тотальною економічною соціальною і духовною кризою. Можна вважати, що керівництво країною опинилося у руках гангстерів і мафіозі. Саме тому досить прогресивний за своїми громадянськими поглядами і відомий вчений Джон Дьюї спробував (хоча він не був соціалістом у політиці) окреслити своє, відмінне від загального, розуміння підготовки особистостей шкільного віку для включення до кардинальних і необхідних соціально - демократичних перетворень у суспільстві. Він пропагував “участь у суспільному житті”, починаючи зі шкільної лави, тобто турботу кожного про благо суспільства. Сучасна соціологія іменує це громадянською активністю.

Залучення дітей та молоді до громадянського життя Дьюї розглядав як одну з найважливіших цілей виховання і розвитку. Він писав: “... школа повинна бути суспільним центром, в якому складаються суспільні відносини, виникають суспільні інтереси. Замість місця для вивчення уроків школа повинна стати соціальною групою, де майстерні, лабораторії і майданчики для ігор не тільки розвивають самостійність, але й вчать спілкуванню і кооперації, розширюючи розуміння учнями суспільних взаємин”. (1, 62).

Як один із засновників педагогіки прагматизму, у меті виховання він особливо виділяв здатність дітей та молоді вирішувати реальні життєві проблеми (в межах визначених суспільством), тому головним вважав не самі наукові знання, а „вторинну” здатність учнів засобами навчання самотужки розв’язувати життєві і соціальні проблеми. При цьому Дьюї все ж таки обстоював визначальну ідею навчання з деякими уточненнями: в його основу має бути покладений зміст, котрий готує людину, що здатна змінюватися в динамічних умовах. Отже, вчений пропонував, передусім, розвиток індивідуальності дітей. Навчання передбачалося в умовах реалізації „методу проєктів”, згідно з яким учні, починаючи з молодшого шкільного віку, долучаються до виконання різнобічних завдань комплексного спрямування.

У Макаренка ідею громадянського виховання також передбачалося реалізовувати, насамперед, у поєднанні навчання з колективною працею. Варто нагадати, що у 20-ті роки ХХ століття у радянських школах, зокрема в УРСР, учні семирічних шкіл навчалися в умовах комплексної і комплексно-проєктної системи. За відповідних умов навчальні дисципліни вивчалися учнями самостійно (так званім бригадно-лабораторним методом), де вчителів відводилася другорядна роль, а сам він перетворювався у консультанта. В освітніх закладах А. Макаренка (колонія імені М.Горького й комуна імені Ф.

Дзержинського) вихованці мали „звичайну” класно-урочну систему. Ретроспективний погляд як на територіальну різницю, так і часові співпадання наводять на певні роздуми. Насамперед на близькість поглядів відносно того, що зараз іменують технологіями навчання і виховання. Так і Дьюті і Макаренку притримувались певної педагогічної ідеї (інакше – раціональності), відповідно певної педагогічної техніки, а звідси – і технологій. „На лице” технократичні” підходи, що не було дивним в умовах розвитку відносно молодих соціальних систем „по різні боки океану”.

Аналізуючи педагогіку Макаренка, варто відмітити, що, звичайно, вона не могла не вторувати тодішнім провідним радянським ідеям розвитку вітчизняної школи, зокрема тим, що передбачали виховання особистості саме в колективі. Вчений писав: „дитячий колектив рішуче не хоче жити підготовчим життям,... не хоче бути явищем лише педагогічним, він хоче бути повноправним явищем громадянського життя, як і всякий інший колектив...” (2, 400). Провідною метою і домінуючим фактором виховання у видатного педагога був дитячий колектив (різновіковий загін).

Виховні заклади Макаренка були закритими, тому вони мали певну автономію в управлінні та життєдіяльності (з творів вченого ми, до речі, дізнаємося про чималі колізії, ексцеси та конфлікти з місцевими освітніми чиновниками та чиновниками Наркомосу УРСР). Основною одиницею самоврядування вихованців був різновіковий загін, а вищим органом його – загальні збори. Важливим, у цьому зв’язку, було волевиявлення вихованців, оскільки кожен міг під час зборів висловити свою думку і брати участь у відкритому голосуванні. При цьому рішення зборів було обов’язковим для всіх. Природно, що всі вихованці і вихователі мали підкорятися волі колективу. Тут не завжди узгоджувались індивідуальні і колективні переконання, а точніше – не враховувалося громадянське право кожного, право зробити свій вибір. Маємо, хоча і в завуальованій формі, деякі ознаки тоталітаризму, який пронизував весь тодішній радянський простір як домінуюча комуністична ідеологія.

Переважно громадянське самовираження вихованці освітніх установ Макаренка отримували у процесі оволодіння ролями керівництва і підпорядкування. Відомо, що командир різновікового загону замінювався іншим (переобирався) кожних півроку; тобто у такий спосіб ставав підлеглим. Також відомо, що і в колонії і в комуні діти та молодь щоденно займалися фізичною працею не менше 4-х годин. Керував такою діяльністю, як звично, (тобто був на чолі зведеного загону) теж командир. Структура взаємопов’язаної діяльності передбачала підлеглість командира різновікового загону командиру зведеного загону. Таким чином, писав вчений, я прагнув, щоб взаємозалежність вихованців була систематичною, тобто щоб вони отримували досвід громадянського становлення. Саме громадянського, як у Дьюті (прим. автора).

Порівняльний аналіз двох авторських освітніх систем неможливий, насамперед без оцінки їх ставлення до принципів навчання. Дьюті визначає такі головні принципи розвиваючого критичного мислення:

- створювати свої власні концептуальні карти і схеми;
- мислити абстрактно, відволікаючись від конкретного;
- знаходити головні та провідні принципи будь-якого явища;
- володіти багатозначністю, тобто вміти передавати зміст понять і теорій за допомогою слів, малюнків і математичних виразів;
- вміти точно передати будь-яку концепцію своїми словами або символами; узагальнювати інформацію; ефективно узагальнення подібне

картинці, що може бути описана за допомогою 10000 слів.

Навчання повинно проходити як переважно трудова й ігрова діяльність, у якій розвивається смак дитини до самонавчання і самовдосконалення. Досвід і знання дитина повинна здобувати шляхом "поєднанням роботи голови і рук", у ході дослідження проблемного навчального середовища, виготовлення різних макетів, схем, дослідництва, надання відповідей на спірні питання, і, у цілому, сходження від часткового до загального, тобто використання індуктивного методу пізнання.

Макаренко також реалізовував у школі при комуні імені Ф. Дзержинського, насамперед, принципи систематичності, послідовності та поєднання навчання з продуктивною працею.

Актуальною також в наші дні є методика роботи учнів у малих групах, що дозволяє їм більш продуктивно формувати узагальнення і розкривати закономірності оточуючого середовища.

У цілому, віра Дж. Дьюї і А. Макаренко у суспільний прогрес, заклик до неупередженої і критичної оцінки навколишньої дійсності, турбота про розвиток активного і творчого мислення дітей дуже співзвучні нашому часові і продовжують служити слугувати певною теоретичною основою.

Література

1. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1921.
2. Макаренко А.С. Тв. В 7-т. Т. 2.— К., 1950.- 480 с.

Трифонов Т.М.,

Житомирський економіко-правовий коледж

ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У свій час Макаренко стверджував: " ...чи повинен мій вихованець бути сміливою людиною, чи я повинен виховати боягуза. Тут я припускав стандарт, що кожен повинен бути сміливим, мужнім, чесним, працьовитим, але, в той же час, не забувати, що кожна людина неповторна індивідуальність" (1, 256).

Виходячи з такого положення, у своїх виховних установах Макаренко створював умови для включення вихованців у діяльність, яка б забезпечувала оптимальне виявлення загальнолюдських якостей — людини-громадянина, людини-трудівника. Разом з тим, така особистість, у розумінні Макаренка, мала б виявляти загальну освіченість, повагу до самої себе, до однолітків, старших, а також глибоко розуміти прекрасне в мистецтві і навколишній дійсності. Природно, цьому сприяло включення вихованців, педагога до навчання, продуктивної праці, до широкої участі в різноманітних гурткових об'єднаннях, а також залучення всіх до широкого самоврядування.

Ці та інші положення вченого використовувалися нами при обґрунтуванні сутності гуманістичних цінностей сучасної студентської молоді. Загалом при цьому ми виходили з розуміння, що сучасна людина — це суб'єкт діяльності й спілкування, пізнання, естетичного сприймання і освоєння дійсності. Така людина є, насамперед, істотою творчою, моральною, відповідальною за свої дії і вчинки. В результаті включення такої людини у суспільні відносини і діяльність вона водночас змінює власну природу і долучається до еволюційних змін, суспільного прогресу. При цьому така людина, включаючись у пізнавальну й предметно-перетворювальну діяльність, засвоює і, водночас, продукує матеріальні і духовні цінності.

Матеріальні цінності стають визначальними, перетворюючись у самоцінності смислом життя і, водночас, засобом утвердження субкультури. До духовних цінностей аксіологія відносить цінні надбання людства: добро, справедливість, любов, надію, які засвоюються індивідами через сприймання, усвідомлення, розуміння, через діалог. Водночас ці духовні цінності є підґрунтям для цінностей гуманістичних.

В педагогічній науці природа загальнолюдських цінностей є достатньо структурованою (І. Бех, А. Бойко, В. Сухомлинська та інші). Особливо важливими у зв'язку з предметом нашого пошуку, є гуманність, милосердя, співчуття, терплячість, емпатійність, честь і гідність. Попередньо названі та зазначені у своїй сутності і становлять змістову структуру гуманістичних цінностей.

Виходячи з зазначеного, нами зроблена спроба виявити, зокрема, у навчальній діяльності студентів коледжу бізнесу і права розуміння ними гуманістичних цінностей з використанням виховних можливостей зарубіжної літератури.

Між тим, у вирішенні зазначеної проблеми засобами зарубіжної літератури є суттєві недоліки, зумовлені недостатньою теоретичною і методичною підготовкою викладачів до здійснення цього морально-гуманістичного виховання у процесі занять.

Для виявлення рівня сформованості гуманістичних цінностей у сучасних юнаків і дівчат нами проведено опитування (на базі Житомирського коледжу бізнесу і права), студентів. При опитуваннях було охоплено 120 респондентів.

Результати аналізу усних відповідей юнаків та дівчат показали, що вони, розкриваючи зміст морально-гуманістичних понять, не підкріплюють їх прикладами з творів зарубіжної художньої літератури. Частина студентів (20%), що має морально-гуманістичні знання, не використовує їх у повсякденному житті. В них відсутні навички гуманної, відповідальної поведінки. Загалом, уявлення про основні гуманістичні цінності мають біля 80% опитуваних. 60% респондентів наводять приклади гуманних взаємин з реального життя. Половина студентів коледжу вбачає основне протиріччя у розвитку гуманних взаємин між неузгодженням буденної реальності й тими високими ідеалами, які містять у собі гуманістичні цінності. Також біля 90% опитуваних вважають, що сучасне телебачення, масмедіа й засоби масових комунікацій, у зв'язку з тим, що репрезентують насилля над особистістю, вбивства, злочини, не сприяють утвердженню гуманістичних цінностей.

Для адекватного встановлення рівня морально-гуманістичної вихованості студентів коледжів нами розроблено програму морально-гуманістичного виховання юнаків і дівчат у процесі вивчення зарубіжної літератури. Програма складена з урахуванням розподілу студентів на умовні групи. До першої ми відносимо таких студентів, знання гуманістичних цінностей яких реалізуються в їхній поведінці. До другої групи належать ті юнаки та дівчата, знання яких не завжди збігаються з їх реальною поведінкою; до третьої групи відносимо студентів, у яких знання не співвідносяться з їхньою поведінкою.

У процесі дослідницької роботи було встановлено, що студенти, з якими цілеспрямовано і систематично проводилася робота з формування гуманістичних цінностей, стали на вищий ступінь моральних вчинків і моральної поведінки.

Значною мірою стимулює морально-гуманістичний розвиток студентів взаємозв'язок урочної та позаурочної роботи. Позаурочні заняття надають значних можливостей для переходу від обговорення етичних проблем до перевірки практичного засвоєння юнаками та дівчатами морально-гуманістичних знань, що отримані на уроці

Як свідчить наш досвід, запорукою успіху всієї виховної роботи з формування у студентів гуманістичних переконань у процесі вивчення зарубіжної літератури є охоплення якомога більшої кількості юнаків і дівчат дорученнями у межах позаурочної роботи, залучення їх до цілеспрямованої, систематичної діяльності у коледжі та за його межами.

Опитування показало: загальний відсоток студентів, які беруть участь у позаурочній роботі із зарубіжної літератури, є недостатньо високим (31 %). Загальна причина малого охоплення юнаків та дівчат позаурочною роботою, до початку експерименту, полягає у низькій морально-гуманістичній підготовці студентів, яка здійснюється, здебільшого, безсистемне, носить односторонній характер, відстає від рівня можливостей, інтересів, естетичних і духовних потреб юнаків та дівчат.

Одним із шляхів підвищення ефективності морально-гуманістичного виховання юнаків та дівчат у процесі вивчення зарубіжної літератури є використання активних форм занять. Уроки-диспути на етичні теми значно активізують інтелектуальну та емоційну діяльність студентів в їх оцінці ситуації, що ставить літературного героя перед проблемою морального вибору. Форма дискусії розкриває перед вчителем природну картину становлення почуттів, світосприймання кожного студента. У такий спосіб знання перетворюються на переконання.

Загалом, короткий теоретичний аналіз, наш досвід доводять, що ефективність процесу гуманістичного виховання юнаків та дівчат на позаурочних заняттях із зарубіжної літератури підвищиться, якщо вчитель буде дотримуватись наступних умов:

- спиратиметься на позитивні вікові потреби та інтереси, що створюють "ефект актуальності";
 - забезпечить емоційну насиченість занять, організує спільно-колективні зусилля та переживання, що об'єднують їх учасників;
 - створить в колективі атмосферу емоційно-вольової напруги, що веде до успіху;
 - створить атмосферу доброзичливості та взаєморозуміння.
- брати участь в їх роботі.

Література

1. Макаренко А.С. Тв. в 7 т. – Т. 5. – К. 1952. – 450 с.

**Додурич С.М.,
Житомирський агротехколедж**

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХКОЛЕДЖУ (з досвіду роботи)

У патріотичному вихованні дітей та молоді А.С.Макаренко обстоював як визначальний принцип оптимізму, "перспективних ліній" (1, 107). Серед засобів формування патріотизму у досвіді А.Макаренка чітко вирізняються, перш за все суспільно-корисна діяльність, продуктивна праця колоністів, екскурсії, відвідування театрів, музеїв (у м.Харкові) та ін. Природно, що до реалізації згаданих засобів вчений підходив системно.

Сучасне патріотичне виховання молоді орієнтоване, передусім, на формування якостей свідомого громадянина, патріота, професіонала, людини із шляхетними особистісними рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток. В нашій

державі воно зумовлене завданням державотворення на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості. Патріотизм постає як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє, а головним є турбота про благо народу.

Патріотичні почуття зміцнює героїко-патріотичне виховання, покликане виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Вітчизни, оволодівати військовими знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії народу, його Збройних сил.

У Житомирському агротехколеджі з 1970 року діє музей, якому чотири роки тому присвоєне звання народного. Музеєм ось уже чверть віку керує колишній викладач технікуму (такий статус мав коледж до 1994-го року), ветеран Великої Вітчизняної війни К.Р. Поляк.

Експозиція музею складається з трьох розділів: "Історія Житомира з найдавніших часів до наших днів", "Житомир, Житомирщина в роки Великої Вітчизняної війни" та "Історія агротехнічного коледжу". Виходячи з експозиції музею, історія коледжу розглядається у тісному взаємозв'язку з історією Житомира і тими подіями, які відбувалися в місті і на території області.

Завдання музею-розповіді відвідувачам про історію навчального закладу, його здобутки у підготовці кадрів, у вихованні патріотів свого краю, своєї Батьківщини. Тільки у 1998-99 навчальному році тут проведено майже 100 екскурсій для студентів і абітурієнтів, зокрема екскурсії, присвячені 1114-й річниці м.Житомира, 55-й річниці визволення Житомира і Житомирщини від гітлерівських загарбників, 54-й та 55-й річницям визволення України від гітлерівських поневолювачів, 128-й річниці з дня народження Лесі Українки, 185-й річниці з дня народження Т.Г.Шевченка та інші. З кожною групою першокурсників у музеї проводиться певна робота. Спочатку знайомлять їх з історією міста, у якому вони житимуть і навчатимуться, потім з історією навчального закладу і, нарешті, напередодні свята Перемоги, чергових річниць визволення Житомира, Житомирщини і України - уроки мужності. Керівництвом коледжу створені всі необхідні умови для підготовки студентів до служби в Збройних силах: є кабінет допризовної підготовки, обладнано два стрілецькі тири, майданчик для практичного вивчення прийомів і правил стрільби, для стрийової підготовки. Обладнане навчальне містечко для практичних занять допризовників зі смугою перешкод.

У підвищенні патріотичного, морально-психологічного і фізичного загартування студентів, військової майстерності велику роль відіграє огляд-конкурс на кращу групу з питань патріотичного виховання і допризовної підготовки. Він проводиться в 2 етапи: перший - до дня Збройних сил, другий - до дня Перемоги. Стан допризовної підготовки в коледжі високо оцінений комісіями Червонопрапорного Прикарпатського Військового округу, Ради Міністрів України, районного військового комісаріату.

Центрами патріотичного виховання молоді в коледжі стали музей історії технікуму, музей бойової Слави колишньої 322-ої Житомирської стрілецької дивізії. Музейні експозиції використовуються не тільки для проведення екскурсій, але і як джерело інформації при самостійній роботі учнів над рефератами, доповідями, альбомами, допомагають у навчально-виховному процесі.

Допомагає в роботі музеїв група "Пошук". Групою проведено величезну роботу по вивченню бойового шляху 322-й Житомирської стрілецької дивізії. В експозиції музею немало особистих речей ветеранів дивізії, документальних свідчень, спогадів, газетних публікацій фронтової пори. За велику пошукову і військово-патріотичну виховну роботу музей одержав подяку від радянського

комітету ветеранів війни, а ЦК ДТСААФ відзначив музей Почесною грамотою.

У музеї зібрана велика бібліотека мемуарної літератури. Заслужують уваги й альбоми про події періоду Великої Вітчизняної війни на території кожного з 25 районів області. Музей коледжу проводить різноманітну змістовну роботу. У музеї відбуваються цікаві зустрічі з ветеранами війни та праці. Продовження музейних зустрічей відбувається безпосередньо на місцях бойової і трудової слави. Музей коледжу підтримує тісний зв'язок з ветеранською організацією міста та області. Робота, яка здійснюється музеєм, сприяє вихованню у слухачів почуття гордості за своє місто, за свій навчальний заклад. Вона спонукає юнаків та дівчат до примноження славних традицій старших поколінь.

Патріотичному вихованню в коледжі в останні роки надається особлива увага. Працює і оформлений по-новому кабінет української мови і літератури, гурток художнього слова при ньому. Відомо, що матеріальні багатства країни знаходяться в її землі, а духовні - в її народі. Отже, потяг до духовності, до душі, до людяності прищеплюється студентам у процесі індивідуальних бесід, тематичних вечорів і виховних годин. Тим самим, знаючи генетичне коріння свого народу, сягаючи у глибинну суть його, студенти стверджуються у повазі до минулого, а разом і з тим, прагнуть глибше пізнати свій край, його яскраві постаті.

Література:

1. Макаренко А.С. Тв.-в 7-ми т.- Т.-5.- К.:Рад. шк.,1952.-490с.
2. Житомирський агротехнічний коледж / За. ред. Зорі А.Є. - Житомир, 2000.- 40с.

**Шевчук І.М.,
Житомирський міський ліцей при ЖІТІ**

А.С.МАКАРЕНКО І САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Практична та наукова діяльність А.С. Макаренка – це бажання допомогти людині “бути щасливою” (1,288). Виховуючи дітей, морально пригнічених, А.С. Макаренко довів, ефективність педагогічних технологій та силу оптимізму, які ґрунтувалися на повазі до дитини, вірі в її здібності, ствердженні якісно нового ставлення до неї. Він зумів переконатись, що “немає дітей-правопорушників, а є люди не менш...,ніж я талановиті, здатні жити, працювати, здатні бути творцями” (1,389).

А.С.Макаренко відкрив і науково обґрунтував важливий принцип педагогіки – систему перспективних ліній. “Справжнім стимулом людського життя, - писав він, - є завтрашня радість”, яка стала одним з найважливіших об’єктів науково-педагогічної діяльності.

У процесі практичної роботи А.С. Макаренко довів, що постановка перспектив, відчуття “завтрашньої радості” роблять особистість морально стійкою, впевненою в собі, допомагають позитивно вирішувати труднощі на шляху до успіху. Щоб практично застосувати метод радості, необхідно спочатку організувати її, викликати до життя, дозволити відчутти і сприйняти як позитивний досвід. Далі наполегливо перетворити простіші види радості в більш складні, більш значні для людини, практично закріпити потребу мотивації успіху. Перспективи стають стимулом життя і розвитку “навіть наймізерніша людина, коли бачить перед собою... хай навіть найскромнішу перспективу... починає й сама веселіше дивитись вперед” (2,511), виховують цілеспрямованість, зміцнюють віру у власні можливості, а також дозволяють позбавитись егоїзму, формувати моральні цінності.

Важливою у практичній роботі вчителів повинна бути середня перспектива,

яка полягає у проєкті колективної події дещо віддаленої в часі. На лінії середньої перспективи можуть бути: участь у святкових вечорах закладу, святкування визначних дат, учать в олімпіадах та клубних змаганнях, випуск учнів. Середня перспектива матиме значення лише за умови, що до заходів готуються задовго, якщо їм надається особливого значення, залучаються всі члени колективу.

Саме на цих засадах вченого базується сучасний процес гуманізації освіти, її особистісної орієнтації. У зв'язку з цим виділяють наступні принципи особистісно орієнтованої освіти:

1. Визнання особистості суб'єктом взаємодії.
2. Визнання дитини системою, що саморозвивається.
3. Забезпечення умов саморозвитку, самовираження та самоствердження.
4. Формування соціокультурних цінностей.
5. Єдність та інтеграція урочних та позаурочних форм роботи.
6. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу.

Особливо актуальними на сучасному етапі є процес розвитку та самоствердження особистості, виховання гуманістичних цінностей, що безпосередньо пов'язано з створенням та використанням нових технологій, які мають ґрунтуватись не на механізмах зовнішньої дії, а на механізмах співпереживання і позитивно емоційного оцінювання. Важливе місце серед виховних технологій належить системі педагогічної взаємодії суб'єктів виховного процесу (сім'ї, однолітків, педагогічних працівників, ЗМІ інших) з особистістю, її цінностями, переконаннями та потребами. Отже, важливо, щоб взаємодія була спрямованою на розвиток та саморозвиток особистості.

Міжособистісна взаємодія виступає найважливішою у виховному процесі, задовольняючи основну потребу у спілкування людини з людиною. Предметом такої взаємодії виступають міжособистісні стосунки, які є засобом самоствердження. Головною умовою ефективності педагогічної взаємодії має бути симетричність, що реалізується через "суб'єкт-суб'єктну" взаємодію. Враховуючи попередній досвід, нами розроблено технологію формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі. При цьому головним вважаємо принцип оптимізму та демократизму взаємин. Технологія включає декілька етапів.

Перший етап – психолого-педагогічна діагностика взаємовідносин учнів у колективі. Діагностика проводиться за допомогою методик ("соціометрії", "референтометрії", "оцінки взаємин з колективом"), методу спостереження та бесіди (індивідуальної і групової). Комплексне використання визначених заходів дозволяє виявити особливості стосунків групи та окремих учнів (лідерів та відсторонених у різних сферах діяльності).

Другий етап – планування корекційної програми на кожну особистість. Виходячи з поставлених цілей та завдань, формувати сприйняття шкільного колективу як самостійної цінності (коли проблеми, потреби групи і окремих її членів співпадають, цікавлять успіхи та поразки кожного окремо та групи в цілому); формувати мотивацію контактів на основі моральних принципів та цінностей; розвивати позитивні особистісні риси характеру.

Третій етап – планування розвивальної програми. Необхідно, щоб в учнів з'являлося бажання зробити вклад у групову діяльність, брати активну участь у колективних формах позаурочної роботи. Треба спиратись на динамічні сторони характеру (активність, бажання виділитись, прагнення до переваги, моральні переконання) і спрямовувати інтереси учнів на більш ціннісні задоволення, які вимагають деякого прикладання праці. Отже, найголовніше завдання – організувати близьку перспективу, тобто загальне прагнення до завтрашнього дня, наповненого колективними зусиллями і колективним успіхом. Усяка, навіть

невелика, радість, яка очікує попереду, робить колектив міцнішим, дружнішим, активнішим.

Четвертий етап – регулювання взаємин у колективі. Потрібно вчасно виявити і ліквідувати конфліктні ситуації, уникнути накопичення негативних емоцій, “сміслових бар’єрів”.

П’ятий етап - оцінка результативності та ефективності взаємних стосунків у колективі.

Антон Семенович також вважав, що виховання неможливе без чіткого уявлення про цінності особистості, які відображають сутність оптимістичної спрямованості діяльності вчителя. Ідеї оптимізму, застосовані на практиці, довели, що поважливе, турботливе й водночас вимогливе ставлення дорослих до дітей сприяє самоствердженню та моральному зростанню особистості. Особлива увага має надавалась засвоєнню законів людяності, справедливості, чуйності, взаємодопомоги, навиків робити добро іншим, соціальної захищеності. Отже, моральна атмосфера є важливою складовою особистісного розвитку: “якщо є піклування про життя і щастя іншого, - такі взаємини завжди будуть прекрасні” (1,283). Отже, педагогічний оптимізм повинен бути невід’ємною частиною діяльності вчителя.

Для старшого шкільного віку характерна нестабільність психофізіологічних процесів, обумовлена їх кардинальною перебудовою, яка може позначатися на ставленні до навчання, взаєминах із викладачами, батьками і однолітками. Таким чином, потреба в адаптації до нового типу взаємин, як у внутрішньому, так і в зовнішньому світі набуває актуальності для самого старшокласника, і для навколишніх. Тому, вважаємо за необхідне створити програму "Формування морального самоствердження юнаків і дівчат", яка б допомагала у їхньому самоствердженні.

Концептуальною основою даної програми є синтез психолого–педагогічних концепцій як зарубіжних так і вітчизняних. Її метою є формування моральних цінностей старших школярів шляхом пізнання й практичного використання.

Програма розрахована на вивчення старшокласниками протягом двох років (70 год. факультативних занять). Зокрема, найбільш важливими є наступні напрямки морального розвитку старшокласників.

I. Виявлення і формування змістовного компоненту морального самоствердження (2заняття).Мета проведення даних занять полягає в активізації самопізнання, диференціації юнаками та дівчатами змісту моральних цінностей, розвитку почуття успіху та лідерства, самопізнання, самоствердження та самореалізації як основи самокорекції.Серед завдань головними є : визначити цінності шкільного життя, загальні життєві цінності (діагностика за допомогою шкала цінностей Рокіча).

Передбачено розглянути проблеми: традиційні моральні цінності для школярів, для дорослих людей (погляд самих учнів); поведінка в різних ситуаціях: відношення між собою; поведінка в конфліктних ситуаціях; взаємовідносини з батьками; відношення до себе; інтереси; знання. Якщо різко відрізняються реакція, то поведінка визначається як аморальна. При цьому у старших школярів формують переконання у відповідності співвідношення особистісних і суспільних цінностей; здатність до пристосування; розуміння лідерства, аналітичність мислення, здатності до творчості.

II. Формування життєвої перспективи та активізація самоствердження (2 заняття з тренінговими формами роботи).Метою занять є формування змістових конструктів як ціннісних орієнтирів життєвої програми та морального самоствердження (розвиток ціннісно–змістових конструктів як ієрархії цілей і засобів їх досягнення (1заняття). Робота повинна спрямовуватись на узгодження

цілей і їх успішної реалізації як провідних векторів особистісної перспективи, потенційних можливостей морального саморозвитку. Серія об'єднує цикл занять: “Добро і зло”, “Моє життєве кредо”.

Оптимізація самопроекції у майбутнє (2 заняття). При цьому орієнтація на майбутнє є важливим способом підготовки юнаків і дівчат до зрілого соціального і особистісного самовизначення, прогнозування суб'єктом моделі успішної поведінки, визначення ціннісно-змістових моральних категорій. Формування перспективи тим самим стимулює відповідні до її змісту форми поведінки, внаслідок чого можливий моральний розвиток та самореалізація. Також доцільним є розгляд наступних тем: “Ідеальний день мого життя, “У якому часі ви живете?”, “ Жити для себе чи для інших ?”

У своїх технологіях ми керувалися положенням А. Макаренка про те, що звичка чинити морально правильно є “звичкою до моральної дії”. Вона формується лише через моральні вправи. Але моральні цінності особистості формуються кожної хвилини тому не можна стверджувати, що лише школа відповідальна за ступінь сформованості цінностей дитини. Все це потребує подальших експериментальних підтверджень.

Література

1. Макаренко А.С. Тв.в 7-ми т.-Т.5.-К.-1952.-490с.
2. Макаренко А.С. Тв.в 7-ми т.-Т.1.-К.-1950.-450с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.-К.:ІЗМН,1998.-240с.

**Агапов Ю.Ю.,
Житомирський педуніверситет**

КОЛЕКТИВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ Й ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ

Є в історії науки імена, що як віхи відзначають перехід наукового знання в якісно новий стан. Великі трудівники науки акумулюють досягнення своїх попередників і могутнім проривом творчої думки наближаються до щирого бачення предмета, розкриваючи істотні зв'язки явищ у їхньому розвитку. Таким першопрохідником є й Антон Семенович Макаренко.

Великою заслугою А.С.Макаренка є глибоке обґрунтування виховних можливостей колективу, розробка змісту його діяльності і принципів організації. А.С. Макаренко не перший звернувся до проблеми колективу як педагогічному явищу. Багато педагогів ставили і вирішували задачу виховання колективу, розвитку в ньому самоврядування.

А.С. Макаренко до цієї задачі підійшов з позицій, щоб зробити колектив вихователем особистості. “ Створити характер – писав Макаренко, - можна тільки дуже тривалою участю людини в житті правильно організованого, дисциплінованого, витриманого, гордого колективу.”(1, 287). Макаренко надавав великого і принципового значення використанню в педагогіці гри, що обов'язкова в дитячому колективі і без якої він не може стати сьогоденням. Це - сходінка прилучення школярів до управлінської діяльності. У ході педагогічної гри в серйозній формі виконуються обов'язки від чергового до директора школи.

Макаренко був переконаний, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як багато хто думають. Педагог повинен не тільки організувати цю гру, але і сам приймати участь у ній. “ Якщо я буду тільки привчати, вимагати, наполягати,- я буду сторонньою силою, може бути, корисної, але не близької. Я повинний обов'язково небагато грати, і я цього жадав від своїх колег.”(т.5. с.220).

Однак даремно розвивати цю самостійність у школярів, якщо починати це

робити зі старших класів. Їх треба привчати до самостійності з молодших класів.

Звичайно зробити це в сучасних умовах, або як прийнято говорити, в період зatoryжної економічної кризи, украй важка задача.

Але варто згадати в яких умовах Макаренко втілював у життя свої ідеї. Адже це були 17-30 роки. Роки голоду, масового жебрання. І незважаючи ні на що, йому удалося. Справжній новатор педагогіки А.С. Макаренко при житті не одержав визнання з боку гнітючої більшості теоретиків.

За допомогою втілення ідеї Макаренко про виховання особистості, можна вирішити також проблему виховання патріотизму підростаючого покоління. Адже в результаті активної суспільно-корисної діяльності відбувається присвоєння патріотичного досвіду школярами. У свою чергу, активна суспільно-корисна діяльність неможлива, якщо на більш ранньому етапі не сформовані самостійність і усвідомлення власної відповідальності школярем.

Корені виховання активності й ініціативи у більшості випадків знаходяться в умінні вчителів пробудити у дітей і самостійність суджень, які незмінно призводять до прагнення у самостійності, у відповідальних вчинках.

Література

1. Макаренко А.С. В 7 – ми т. – Т.5.- К.: Рад. шк., 1952.- 490 с.

**Гужанова Т.С.,
Житомирський педуніверситет**

КЛУБНО-ГУРТКОВА РОБОТА – СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ШКОЛІ

Технологія виховної роботи, яку створив А.С. Макаренко, охоплює багато питань теорії та методики організації виховного процесу в школі. Це побудова колективу, організація самоуправління у колективі, робота колективу, дисципліна і режим, покарання і заходи впливу, стиль роботи з колективом, робота вихователя та багато іншого. Одне з питань, якому приділяв увагу Антон Семенович, є культробота. Він розробив загальні принципи клубно-гурткової роботи.

“Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”, документи Уряду та міністерства освіти України визначили головне завдання позашкільної освіти та виховання, яке спрямоване на розвиток творчої особистості, здобуття дітьми та підлітками додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, підготовку до соціально-громадської діяльності.

Вся організація процесу позашкільної виховної роботи спирається на включення дітей у клубно-гурткову діяльність з урахуванням інтересів дітей на основі їх добровільної участі. Вона створює умови для розвитку творчості, дає змогу відпочивати, спілкуватися, самоутверджуватися, самовиявлятися, самореалізовуватися.

Перші клуби були відомі ще давним римлянам. Вони мали велике значення для політичного життя Римської держави. У тих клубах (вони мали назви “товариство”, “братство”) збиралися для обміну інформацією, щоб послухати музику, поезію.

У другій половині ХІХ століття клуби стають більш різноманітніші: професійні, спортивні, жіночі.

Енциклопедичний словник дає визначення поняття “клуб” /англ. club/ - це громадська організація, добровільне об’єднання людей з метою спілкування, яке пов’язане з різноманітними інтересами, а також для спільного відпочинку і розваг.

Соціально-психологічні ознаки клубу: соціальна однорідність; домінування

міжособистісних, експресивних стосунків; єдність ціннісних орієнтацій; соціально-психологічна опозитивність; наявність внутрішніх норм, регулюючих стосунки.

Клуби у позашкільній виховній роботі – це особлива система додаткової освіти і організації дозвілля дітей. Клуби можуть бути предметними, що передають дитині існуючі культурні норми, і проектними, що здійснюють конкретну діяльність.

Задача педагога полягає саме в тому, щоб на визначеному матеріалі розвинути в кожній дитині допитливість, збуджувати бажання до самопізнання, допомогти у самовизначенні і прояві самостійності. Сила клубу в тому, що є можливість з кожним працювати індивідуально, аналізувати і показувати зростання і рух учасників.

Крім того, клуб – явище багатофункціональне і особливість його у взаємозв'язках всіх функцій: реалізації потреб дитини у спілкуванні; здійсненні обміну формами організації вільного часу дитини; творчій, інтелектуальній, організаційній самореалізації дитини; удосконаленні знань та вмінь дитини у вибраному виді діяльності; додаткова освіта; уміння дитини здійснювати вибір діяльності та нести за це відповідальність.

Організацію клубного спілкування можна вважати ефективною, коли діти задоволені спілкуванням, перебуванням у клубі, діяльністю, положенням у колективі; коли у дитини змінюється мотивація діяльності, поведінки, інтереси перетворюються у професійні наміри, розвивається вміння спілкуватися.

Для цього організатори клубної діяльності повинні дотриматись таких умов:

1. Давати дітям можливість здійснювати вибір форм і видів діяльності та спілкування.
2. Слідкувати за відповідністю змісту спілкування інтересам і потребам дитини. Інтерес вказує на значимість та цінність для особистості предметів об'єктивного світу. Активним суб'єктом людина стає у діяльності, яку обрала добровільно і самостійно за своїм бажанням та інтересами.
3. Реалізовувати вікові інтереси і потреби дітей у самовираженні, самоутвердженні і самовизначенні.
4. Залучати дітей до різновікової і різностатевої аудиторії, що дозволяє накопичувати досвід різних соціальних ролей.
5. Здійснювати ефективну взаємодію всіх компонентів педагогічної системи клубу.
6. Дотримуватись законів і принципів організації дозвіллевої діяльності

С.Л. Палад'єв дає характеристики ряду ознак будь-яких клубних об'єднань. Клубні об'єднання - це власно клуби, гуртки, студії, секції, товариства. Всі вони різняться своїми особливостями, але всі створюються і діють на основі принципу добровільності об'єднання дітей за інтересами.

Клубні об'єднання характеризуються доступністю для будь-якої дитини. Вона обирає мету, зміст, форми і методи своєї діяльності.

Діяльність клубних об'єднань визначає самодіяльний характер, демократичний стиль життєдіяльності, заснований на свободі вибору занять, має аматорський характер, який спрямований не стільки на результат, скільки на процес, котрий приносить задоволення його учасникам.

Найважливішою ознакою клубного об'єднання є відносна стабільність його складу. Завдяки ній визначається структура, встановлюються внутрішні та зовнішні зв'язки, розподіл соціальних ролей учасників та ін. Але стабільність складу об'єднання відносна: перехід в інші об'єднання або вихід з нього вважається нормальним явищем, як педагогічно правильно організована діяльність. “Природний рух” є пошуком дітей своїх сил, можливостей, є процесом

надбання нових знань, умінь та навичок; він необхідний для бажання знайти своє покликання до реалізації індивідуальних творчих планів.

Ще одна важлива ознака об'єднання – діалектична єдність особистої мети роботи і суспільної спрямованості діяльності.

Специфіка клубних об'єднань полягає у тому, що діти приходять в клуб /гурток/ для задоволення своїх потреб, інтересів, але запровадити в життя індивідуальні плани вони можуть, лише беручи участь у реалізації суспільно визначеної мети, яка здійснюється у колективній діяльності.

У членів клубу народжуються і розвиваються потреби у згуртуванні формальних об'єднань за інтересами у колектив. Тому що приходять до клубу з товаришами, які мають однакові інтереси і розподіл праці здійснюється на основі добровільності вибору ділянки роботи. Це сприяє гуманізації і демократизації їх стосунків в об'єднанні.

У клубних об'єднаннях діти беруть участь у різноманітних видах колективної діяльності, але головною умовою є творчий характер, бо потреба у творчості – головний і міцний мотив вступу дітей до клубного об'єднання.

Організація колективної творчої діяльності формує в кожній дитині активну позицію, тоді вона стає творцем того, що відбувається, виявляє свою індивідуальність, таким чином здійснюється творчий розвиток кожної особистості.

В клубі дітям легше знайти себе, самоствердитися, відчувати себе першим серед рівних.

Програми для гуртків, клубів, творчих об'єднань дають чималий їх перелік. Це гуртки технічної творчості, юних натуралістів, спортивні секції, гуртки музичної творчості, художньої творчості, естетика побуту, туризм, гуртки прикладного мистецтва, народних промислів і т.п.

Як приклад роботи об'єднання, яке доцільно організувати для молодших школярів, наводимо програму занять клубу “**У СВІТІ КАЗОК**”.

Мета клубу: розвиток творчої уяви.

Завдання: 1. Створення умов для розвитку творчої уяви.

2. Реалізація творчого потенціалу дитини.

Очікуваний результат: конкретні роботи дітей /легенди, казки/; розвиток інтересу дитини; прийняття творчості як стилю життя.

Актуальність: з роками фантазія дітей згасає /хоч теоретично доведено, що уява залежить від життєвого досвіду/, перед педагогом стоїть проблема виявити, підтримати і розвинути творчу уяву, показати її необхідність в житті.

Заняття №1.

1. Пояснення психологічних понять. 2. Тест на розвиток уяви. 3. Ігровий блок “Уявити і побачити”.
4. Завдання: намалюй і опиши свій настрій.

Заняття №2.

1. Ігровий блок “Уяви собі”. 2. Складаємо казку / є герої, місце, очікувані події/.
3. Розповідь про людей, які створюють казки.

Заняття №3.

1. Ігровий блок “Уяви собі”. 2. Прогулянка у ліс, казки про рослини, тварин.

Заняття №4.

1. Малюємо казку /під музику розповідається казка, після чого діти малюють/
2. Демонстрація робіт.

Заняття №5.

1. Вчимося складати казки. /Робота по групах. Задається місце, про яке складається казка/.
2. Демонстрація /розповідь/ казки.

Заняття №6.

Індивідуальна робота дітей. Кожна дитина складає свою казку, записує її.

Заняття №7.

“Я дарую вам казку “ – вечір – вогник.

Заняття №8.

Тест на розвиток уяви. Складання збірки казок.

Заняття в такому клубі дозволяє дитині не тільки познайомитися зі світом казок, але і розкрити свої творчі здібності, зазирнути в себе, подивитися на світ іншими очима. Коли це закріпиться і буде використовуватися у подальшому житті, то збільшиться кількість творчих людей на Землі.

Таким чином, процес виховання може ефективно реалізувати свої функції, якщо в нього включається діяльність клубних об'єднань, які створюють умови для розвитку творчих здібностей дитини, для задоволення його потреб у спілкуванні, для самовираження, самоутвердження, самовизначення серед однолітків.

Література

1. Возможности проявления самостоятельности подростка в условиях детского лагеря / Материалы научно-практической конференции. Всероссийский детский центр «Орлёнок», 2000. – 180 с.
2. Классному руководителю. Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И.Рожкова. – М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. –280с.
3. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. шк., 1990. – 366 с.
4. Советский энциклопедический словарь. – М., Советская энциклопедия, 1981. –1600с.

**Павленко В.Д.,
Житомирський педуніверситет**

А.С. МАКАРЕНКО ПРО РОЛЬ БАТЬКІВСЬКОГО АВТОРИТЕТУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

У “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” визначено, що родина є основою держави. Родинне виховання – це природна та постійно діюча ланка виховання, що обумовлює розвиток людини на всіх стадіях життя.

Дуже важливу роль в процесі сімейного виховання займає авторитет батьків. Під батьківським авторитетом прийнято розуміти заслужене повне довір'я дітей, яке дозволяє батькам впливати на них у потрібному напрямку. Авторитет батьків означає здатність і можливість так впливати на дітей, що б ті без усяких виконували усі необхідні доручення і вимоги, бачили у батьках свій ідеал і приклад для наслідування. “...Суть авторитету – писав А.С. Макаренко, - у тому й полягає, що він не вимагає ніяких доказів, що він приймається як безсумнівна гідність старшої людини, як її сила і цінність, видима, так би мовити, простим дитячим оком.”

У більшості випадків рівень батьківського впливу прямим вимірам не піддається, проте існують непрямі його показники - це характер поведінки і рівень слухняності дітей. В одній сім'ї діти без усякого натиску піддаються батьківському впливу, в іншій – це робиться з великими зусиллями, супроводжується прихованими чи відвертими конфліктами, а в третій – батьківські вимоги взагалі відкидаються. Без сумніву, що усі три випадки характеризують рівень батьківського авторитету в цих сім'ях та ступінь їхнього впливу на результат сімейного виховання.

Сила батьківського авторитету полягає, перш за все, у високій і чистій, в найповнішому розумінні цього слова, моральності батьків, в усіх її проявах. Якщо батьки живуть повним, активним, творчим життям, якщо їхня поведінка і окремі дії та вчинки диктуються високими громадянськими якостями, якщо вони у відповідній формі проявляються й у внутрішньо сімейних стосунках, - усе це формує у дітей почуття пошани і поваги до батьків, щирі бажання і потребу наслідувати їх. Звідси й природне прагнення дітей все робити так, як просять, радять і, зрештою, роблять самі батьки. Звідси ж прагнення не засмучувати батьків своєю неслухняністю. Тому одним із шляхів формування батьківського авторитету є правдива інформація про їхні успіхи у виробничо-трудовій діяльності, інформація, яка виховує повагу до праці і до людей праці – батьків.

Дуже важливою умовою завоювання дійсного авторитету слугують стосунки батька і матері у сім'ї. Взаємна повага, любов, дружба, щоденна допомога одне одному є прикладом найкращих людських стосунків. Саме у такій атмосфері й формується життєрадісна і активна дитяча особистість.

Батьки повинні знати чим живе, цікавиться, що любить, що не любить, чого бажає і чого не бажає їх дитина, з ким товаришує, що читає, як справи у школі, які труднощі. Діти повинні про все розповідати самі й, особливо важливо, щоб вони були зацікавлені у тому, щоб батьки це знали.

Це авторитет знання, який веде до авторитету допомоги. Часто дитина не знає, як слід вчинити, і батьки повинні прийти на допомогу. Батьківська допомога має бути ненав'язливою, не набридливою, яка стомлює, принижує. У деяких випадках слід дати дитині можливість самій вийти із важкого становища, але слідкувати, як дитина вирішує цю операцію, не дати їй заплутатись і прийти у відчай. Іноді достатньо того, щоб дитина відчувала батьківську увагу і довіру до неї. Нехай дитина відчує вашу присутність поруч із собою, вашу турботу і підтримку, але хай знає, що ви не збираєтесь усе за неї робити, і знімаєте з неї відповідальність.

Проте, на жаль, є у нас і такі сім'ї, де батьки не користуються повагою у власних дітей і тому намагаються відновити її штучно, педагогічно невинувато, іноді за будь-яку ціну. Як це відбувається і в чому полягає антипедагогічна сутність і шкідливість таких авторитетів?

Формування й утвердження псевдавторитету авторитету батьків свого часу дуже вдало і досить повно розкрив А.С. Макаренко. До таких авторитетів він відносив: авторитет придушення, віддалення, чванства, педантизму, резонерства, любові, доброти, дружби, підкупу та ін.

Авторитет придушення іноді називають авторитетом деспотизму. Основний засіб у його утвердженні – залякування. Щоб діти слухалися, треба, щоб вони боялися. Для цього, кажуть деякі батьки, які узяли на озброєння подібний вид стосунків із дітьми, дітей треба бити і як найчастіше. Жорстокість є для них єдиним надійним, перевіреним засобом виховання.

У дитини розвивається страх перед фізичною розправою, прихована образа, неприязнь до батьків. Це спонукає дитину на брехню і боягузтво, породжує у неї жорстокість.

Дуже поширений авторитет “резонерства”. Деякі батьки вважають, що коли вони щоденно читатимуть дітям нотації, повчатимуть їх, то цим сформує у них необхідні моральні якості і навіть викличуть до себе повагу – виростуть в очах дітей.

Моралізування ж батьків викликають у дітей лише нудьгу й бажання скоріше позбутися обтяжливих розмов. А потім вони вже не вислуховують батьківські моралі мовчки, а сперечаються з ними, іноді говорять грубо, а також намагаються робити “на зло”. А батьки не можуть зрозуміти, чому діти раптом стали такими нестриманими, неслухняними.

За словами А.С. Макаренка, набагато шкідливіший за всі інші види псевдаавторитету батьків – є авторитет чванства. Деякі люди вважають, що вони є найзаслуженішими, найважливішими діями, і підкреслюють цю важливість на кожному кроці, у тому числі і перед своїми дітьми. Така позиція батьків може призвести до формування у дітей таких негативних рис, як гордовитість, зарозумілість, неповага до інших людей, тощо.

Важливою умовою ефективності сімейного виховання є знання батьками вікових та індивідуальних особливостей розвитку своєї дитини. Ці особливості з віком змінюються, а зміни, що виникають, підпорядковуються цілком певним закономірностям, які вивчаються психологією та педагогікою. Тому в організації подібної роботи треба спиратися на наукові досягнення.

Соціологи відзначають той факт, що сім'я особливо чутлива до будь-якого роду реформаторських змін державного масштабу, наприклад, безробіття, ріст цін тощо. У зв'язку з цим виникають нові нетипові проблеми виховного характеру. Невпевнені в собі батьки перестають бути авторитетом і зразком для своїх дітей. Авторитет матері змінюється залежно від сфери її діяльності. Підлітки часом виконують неprestижну, некваліфіковану роботу, але вигідну в грошовому відношенні, і їхній заробіток може наближатися до заробітку батьків, чи навіть перевищувати його. Це один з факторів, що сприяють падінню авторитету батьків в очах підлітка. Подібна тенденція не тільки скорочує виховні можливості родини, але і призводить до зниження інтелектуального потенціалу суспільства.

Література

1. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти. – К., 1996. – С.9-10.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів. – Харків, 1997.
3. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Рад. шк., 1982.
4. Макаренко А.С. О родительском авторитете. – М., 1981.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С.58-72.
6. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996.

**Василевич О.В.,
Житомирський педуніверситет**

А. С. МАКАРЕНКО Й УКРАЇНСЬКА КОЗАЦЬКА ПЕДАГОГІКА

У процесі оновлення змісту освіти педагогам, батькам варто глибоко усвідомлювати, що кожна цивілізована нація виховує молоде покоління на своїх вищих культурно-історичних здобутках, на героїзмі предків, подвижницьких справах дідів та прадідів, духовних традиціях та ін. (6;3)

Починаючи з 1995 року, на загальнодержавному рівні реалізуються укази Президента України „Про відродження історико-культурних та господарських традицій Українського козацтва”, „Про День Українського козацтва” (1999), „Про Координаційну раду з питань розвитку Українського козацтва” (1999) та ін. У листопаді 2001 року Президент України затвердив „Національну програму відродження та розвитку Українського козацтва на 2002 – 2005 роки”. У цьому важливому документі ставляться завдання творчо розвивати козацько-лицарські традиції у сферах військово-патріотичної роботи, освіти і виховання, науково-дослідницької, видавничої діяльності, фізкультури і спорту.

Багато в педагогічній спадщині А. С. Макаренка є спільного з козацькою педагогікою. Зокрема, він досліджував у своїх педагогічних працях такі питання:

а) всебічного виховання особистості. Антон Семенович казав, що всебічний розвиток і виховання особистості забезпечуються поєднанням розумового, фізичного та естетичного виховання в процесі всього суспільного життя і виховання;

б) любов до праці. Для розвитку особистості велике значення має поєднання навчання з продуктивною працею. Виховання в праці видатний педагог вважав визначним фактором формування свідомої особистості.

в) морального, естетичного, патріотичного виховання. Він підкреслював, що молоді люди повинні бути духовно розвиненими, морально сильними, активними членами суспільства. (5;276)

г) родинного виховання. На думку педагога, батьки у дітей повинні з дитинства формувати такі риси: гуманізм, працьовитість, дисциплінованість, чесність, патріотизм та ін.

Метою козацької системи виховання є духовний розвиток особистості майбутнього лицаря рідної землі, надання майбутньому воїну гарної фізичної підготовки, виховання високих людських якостей, патріота своєї держави.

Духовний розвиток особистості, згідно козацької педагогіки, проходить три ступеня. Перший ступінь — сімейне виховання, що припускає передачу з покоління в покоління національних традицій, смаків, поглядів, норм поведінки. Другий ступінь — виховання і навчання в січових, братерських та інших типах козацьких шкіл, де відбувається формування козака-воїна на кращих прикладах прославлених запорожців, гетьманів і кошових отаманів. Третій ступінь — продовження навчання і виховання як у вітчизняних колегумах і академіях, так і в європейських університетах з метою ознайомлення зі світовою і духовною культурою. (2; 52)

Фізичне виховання в козацькій педагогіці мало значне місце. З семи років дітей навчали фехтувати і стріляти з лука. Син від батька засвоював мистецтво верхової їзди, володіння шаблею, влучності стріляння. Він учився боротися в рукопашній схватці, стріляти при швидкій верховій їзді, піднімати із землі монету, рубати полум'я свічі. Юнаків, яких готували до військових походів, привчали спати під відкритим небом, купатися в холодній воді, харчуватися простою грубою їжею. Велике значення в своїй педагогічній системі А.С. Макаренка також відводив питанням фізичного виховання. Підкреслював, що воно благотворно впливає на розумове, моральне і трудове виховання. Радив займатися різними видами спорту, загартовувати своє тіло та частіше організовувати екскурсії, походи. (5; 277)

Велика роль у духовному розвитку особистості в козацькій педагогіці приділяється моральному вихованню, заснованому на любові до рідної землі, рідного краю (За рідний край - хоч помирай), ствердженню правди (По правді роби - доброго кінця сподівайся), миролюбства і гостинності (Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш), (Друга шукай, а найдеш - тримай). (1)

Одним з основних критеріїв оцінки моральності особистості є здатність до праці. (Будеш трудитися - будеш кормитися), (Землю прикрашає сонце, а людину—праця). А. С. Макаренка про мораль казав, що норми моралі створюються і засвоюються в процесі реальних стосунків людей. Вважав за потрібне домагатися того, щоб у колективі позитивний досвід старших поколінь передавався молодшим у вигляді різноманітних норм і виховував в них такі якості, як повага до людини, великодушність, вимогливість, якості майбутнього сім'янина та ін.

Важливим є те, що в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) і в „Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ столітті” обґрунтовані шляхи виховання підростаючих поколінь на кращих, духовно набагатіших вітчизняних традиціях. Сучасні науковці й методисти розробили концепції, програми, наприклад, „Сучасне козацько-лицарське виховання дітей і

юнацтва України” (1997). (6;3) Створені козацькі хрестоматії, читанки. Серед дітей, підлітків і юнаків поширюється наукова і художня література на козацько-лицарську тематику. Діють дитячі та юнацькі громадські організації „Січ”, „Молода Січ”. В навчальних закладах створюються козацькі республіки, козацькі ради, коші, курені тощо. Організовується посвята учнів в козачата, джури і молоді козаки. Створюються Січові колегіуми, вихованці яких творчо продовжуватимуть традиції запорозьких козаків(4;8).

Література

1. Активно использовать лучшее наследие прошлого: К 100-летию со дня рождения А. С. Макаренка. // Народное образование. – 1987. - № 7.
2. Гурова О. М. Українська козацька педагогіка про духовний розвиток особистості.// Виховання і культура. – 2001. - № 1.
4. Ковальчук О., Руденко Ю. Козацька педагогіка (Про відродження української національної школи) // Освіта. – 1991. – 18 червня.
6. Кононенко П. Українське козацтво: шляхи розвитку, традиції виховання молоді. // Освіта. – 2002. – 21-28 серпня.
5. Ніжинський М. П. Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка. – К.: Рад. шк., 1967. – 302с.
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232с.

**Андрійчук Р.Г.,
Житомирський педуніверситет**

ПЕДАГОГІЧНА ЛОГІКА А.С. МАКАРЕНКА

Літературна спадщина відомого педагога А.С. Макаренка характеризується положеннями, звернення до яких і на даному етапі розвитку сфери освіти виявляється актуальним. Серед них – розмірковування про педагогічну логіку. Автор часто використовує дане словосполучення, посиляється на нього при характеристиці різних варіантів своєї ефективної практики. Однак, при цьому, не дає узагальнюючого визначення, оперування яким дозволило б науковцям побудувати певну систему координат логіки передового педагогічного досвіду „за Макаренком”. При спробах самостійно виконати відповідне узагальнення, створюється враження про індивідуальну педагогічну логіку Антона Семеновича на рівні його власної педагогічної моралі.

Педагогіка і логіка мають давні, але не завжди зафіксовані взаємозв'язки. Зокрема, знаменита навчальна книга абата Кондільяка, написана для „освіти монархів”, включала геометрію, географію і механіку з елементами фортифікації і називалася просто „Логіка” (2,11). Проте, дослідники не знайдуть визначення педагогічної логіки у загальнонаукових словниках; вивчення ж педагогічних енциклопедій з відповідною метою має смисл хіба що в історичному плані. Уявний розрив діалектичної єдності загального (логіка взагалі) одиничного (педагогічна логіка) та особливого (логіка Макаренка) наштовхує на думку про те, що відомий педагог використовував словосполучення „педагогічна логіка” „в робочому порядку”, не піклуючись при цьому про вивід його на рівень узагальнення.

Чи можливо цей „робочий порядок” екстраполювати на педагогічну практику сьогодення?

Філософ-енциклопедист Аристотель розглядав логіку як систему правил розумного, „раціонального” розмірковування, яка гарантує отримання істинних висновків із істинних посилянь (3,25). Чи базувався Антон Семенович у своїй діяльності саме на ідеях раціональності та істинності? Звернімося до творів. Характеризуючи логіку доцільності (термін Макаренка), він виділяє три типи її

викривлення: тип дедуктивного передбачення; тип етичного фетишизму; тип відокремленого засобу. І вже перший тип пояснює таким чином: „Тип дедуктивного передбачення характеризується тим, що в ньому переважає висновок із припущеного посилення. При цьому саме посилення ніколи не контролюється і не вважається хибним” (1,104). Подальший аналіз типів викривлення не має смислу, виходячи з різних причин: не наша проблема, та й зв’язок „посилення-висновок” представлений дослівно в тексті першоджерела. Зв’язок „посилення-висновок” – елемент класичної логіки, використання якої на рівні власних узагальнень освіченою людиною того часу не видається дивним.

Класична логіка виявилася лише частковим варіантом логіки, але її базові філософські ідеї генералізували низку концепцій раціональності, представлених в роботах відомих мислителів (Декарт, Лейбніц, Кант, Гуссерль). Можливе припущення про вплив на А.С. Макаренка відповідних філософських ідей. Власне кажучи, це теж окрема проблема.

Нам же важливо дати відповідь на інше питання: чи можна ототожнювати поняття про педагогічну логіку в розумінні відомого педагога з поняттям про раціональність в сучасному розумінні? Раціональність на даний час представляють як сукупність стандартів, еталонів, правил і ціннісних установок, загально значимих для членів певного соціуму (3,32). Окремі елементи даного списку присутні у висловлюваннях Макаренка: це підтверджує текстовий аналіз його творів. „Ніщо так не зміцнює колектив, як традиція” (1,125). Отже, педагогічна логіка Макаренка – раціональність? Якщо так, то подальший аналіз особливої педагогічної логіки А. С. Макаренка можливий з урахуванням структури та сутності раціональності. По-перше, раціональність визначається єдністю типів діяльності для переважаючої більшості членів певного соціуму. Немає сумніву в тому, що радянська школа 20 – 40 років характеризувалась єдністю традицій, правил, установок тощо. В діалектичному зв’язку загального, особливого та одиничного це педагогічна логіка на рівні одиничного.

По-друге, раціональність фіксує індивідуальні відмінності світорозуміння (педагогічна логіка Макаренка на рівні особливого). Серед варіантів раціональності Антона Семеновича зустрічаються і дискусійні. Наприклад, логіка розуміння і використання різних видів покарання. Це не тільки проблема радянського часу, але й прояв індивідуальної педагогічної етики. „Ми повинні вимагати, проте вимагати виключно посильні вимоги” (1,450). Нагадаємо, етика – наука про мораль та моральну поведінку, а мораль можна розуміти як абсолютну систему цінностей. Отже логіка А.С. Макаренка – сплав раціональності і моралі? Так, виходячи з твердих життєвих позицій видатного педагога, його декларованих принципів діяльності.

Суто раціональна педагогічна діяльність неможлива як неможлива взагалі 100% однорідність. Зокрема, перехід від одного її типу до іншого досить часто позараціональний і може слугувати основою індивідуальної досить ефективної, навіть творчої діяльності. ”Я став справжнім майстром тоді, коли навчився говорити "йди сюди" з 15-20 відтінками” (1,269).

Перехід від одного типу раціональності до іншого не завжди раціональний або позараціональний, інколи він ірраціональний (нелогічний). В таких випадках варто чекати суб’єктивного деструктивного впливу на систему взаємовідносин в соціальних спільнотах.

Раціональність як ідея – проміжна ланка між теорією і практикою. Раціональні міркування А.С. Макаренка поширювалися, зокрема, і на перевірку

правильності власної педагогічної логіки. На питання, якою вона має бути, в роботах видатного педагога дана чітка відповідь – доцільною. Причому, пробною областю, в якій перевіряється правильність (інакше – доцільність) педагогічної логіки є відношення мети і засобів. З цієї тези Антон Семенович пропонує два висновки. Перший: не має такого засобу, який не вів би до поставленої мети; другий: немає такого засобу, який є постійно ефективно діючий та корисний. Отже, доцільність і діалектичність засобів виховання – ось, що поставлено в основу логічно сконструйованої виховної системи А.С. Макаренка і домінує на рівні його раціональності (логіки) та педагогічної етики (моралі).

Протилежний напрямок реалізації раціональності як системи домінуючих принципів видатного педагога передбачав наявність і використання певної педагогічної техніки. „Збереження цінних джерел досвіду і повага до них може нашу молоду логіку реалізувати в чітких формах педагогічної техніки” (1,483).

Ще з часів Аристотеля техніка розглядалася як діяльність або як матеріальний атрибут цієї діяльності. Техніка може бути не тільки матеріальною, але й ідеальною (психотехніка, техніка навчання тощо). Макаренко, хоч в дещо прихованій формі, актуалізує дану подвійність, вказує на важливість покращення як матеріальної так і ідеальної педагогічної техніки. Паралельно аналізуючи роботу відомого німецького філософа Мартіна Хайдегера („Питання про техніку”) (5) приходимо до ряду значимих висновків. Зокрема, важлива ще одна функція техніки: відкриття суті, утаємниченості. Реалізація цієї функції можлива через „по-став” (термін Хайдегера), тобто включеність техніки в людську діяльність. В якійсь мірі, техніку виховної роботи А.С. Макаренка, що відповідає саме його педагогічній логіці, його педагогічній етиці, можна розглядати як певну діяльну утаємниченість. Через „по-став” людина розкриває потаємність власного життя. В цьому, до речі, прихований певний ризик. Тому відомий філософ образно писав, що техніку треба пережити як зубний біль.

Проекція варіантів практичної реалізації педагогічної логіки А.С. Макаренка на сучасність дістане конкретну назву – технології.

Можливий висновок про те, що видатний педагог у своїй діяльності стояв на позиціях педагогічної практики майбутнього. Справа не тільки в цьому. В подібних узагальненнях спадає на думку справедливе твердження відомого грузинського і, водночас, радянського філософа Мераба Мамардашвілі про те, що немає сучасної людини, є людина, яка формується. Становлення сучасних педагогів повинно базуватися і на результатах вивчення особливостей діяльності визначних постатей минулого, однією з яких був А.С. Макаренко.

Література

1. Макаренко А.С. Пед. соч. в 7 т. -Т. 5. -М.: Изд-во АПН, 1958. – 558 с.
2. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: Касталь. – 1993.– 414 с.
3. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат. – 286 с.
4. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике: Учебное пособие – М.: МИРОС, 1994. – 136 с.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
6. Богуславский М. В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века. — Л., 1996.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. — М., 1984.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ (у контексті ідей А.С.Макаренка)

Одним з принципів положень педагогічної науки є аксіома, яка стверджує, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Тобто, яскрава, неординарна, приваблива особистість вчителя виступає однією з найважливіших умов, а також засобом досягнення успіху у виховній і освітній діяльності.

Як стати педагогом-фахівцем? Одні дослідники твердять, що для цього потрібен великий досвід: працюючи на робочому місці поруч з гарними вчителями набуваєш вміння працювати з учнями. Інші вважають, що потрібно мати педагогічний талант: є він — успіх у роботі забезпечено. “Вчителем потрібно народитися” – вважають вони. Треті, слідом за А.С. Макаренком, стверджують, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації.

Оцінюючи свою особистість, Антон Семенович стверджував, що сам він “скоріше за все звичайний, середній педагог”, який своєю наполегливою працею спромігся досягти високого рівня педагогічної майстерності. Більш того, на думку А.С.Макаренка, у розпорядженні школи завжди буде тільки “середній вихователь, який володіє середніми здібностями, проте цікавиться наукою і літературою”...

Що ж до питання про педагогічний талант, то А.С.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? І, на кінець, коли стоїть питання про виховання десятків мільйонів дітей, навряд чи можна “у цьому складному завданні покладатися тільки на добре серце, ентузіазм”, педагогічний талант... Антон Семенович був глибоко переконаний, що у такій ситуації має сенс вести мову тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховні уміння. Він на своєму особистому досвіді переконався, що “все вирішує майстерність, яка заснована на умінні, на кваліфікації”.

Отже, складається думка, що Антон Семенович категорично заперечує саме існування такого поняття як “педагогічний талант”. Проте, якщо уважніше перечитати записи його численних виступів перед педагогами, можна помітити, що іноді він все ж таки використовує слово “талант”, особливо коли мова заходить про одного з найвідоміших його вихованців – педагога, розвідника, просто прекрасну людину – Семена Калабаліна. “Чудова людина. Якщо про себе я кажу, що я майстер, а не талант, то Карабанов перш за все справжній талант”. “Справжній талант...” Це чи не єдиний випадок, коли А.С.Макаренко, надзвичайно вимогливий до себе (самовизначення “просто майстер” позбавлено будь-якого позування) і до інших, коли справа стосується педагогічної діяльності, застосовує таку високу оцінку.

Антон Семенович був глибоко переконаний у тому, що кожна нормальна людина може оволодіти педагогічною технікою: «Я переконаний, що навчити виховувати так же легко, як навчити математиці, як навчити читати, як навчити бути хорошим фрезерувальником або токарем...” А.С.Макаренко вважав, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, яке вимагало б

таланту. На його думку, це спеціальність, якій необхідно навчати, як треба навчати лікаря його мистецтву, як треба навчати музиканта. Видатний педагог стверджував, що кожна людина може бути лікарем, музикантом, педагогом, щоправда, одна – кращим, друга – гіршим. Від чого це залежить? Антон Семенович був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання.

Проте, за часів Макаренка, тобто на початку XX століття, у педагогічних навчальних закладах не було “навіть духу педагогічної майстерності, там навіть не знали, що воно таке – педагогічна майстерність”. З таким положенням справ видатний педагог миритися не хотів. Він наполегливо переконував педагогічну громадськість у необхідності кардинальних змін у побудові процесу навчання майбутніх учителів. У чому ж має полягати таке навчання? “Перш за все в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователю не зможе бути гарним вихователем, не зможе працювати, тому що у нього не поставлено голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити. Без цих вмінь не може бути гарного вихователя. Не може бути гарним вихователем, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. Вихователю повинен вміти організовувати, ходити, шуткувати, бути веселим, сердитим. Вихователю повинен себе так поводити, щоб кожний рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він бажає у даний момент і чого не бажає».

Як бачимо, А.С.Макаренко вимальовує певну програму формування педагогічної майстерності, яка заснована на психічному стані педагога, є яскравим виразом його внутрішніх почуттів, намірів, переживань. Тільки за такої умови майстерність педагога буде мати дієвий вплив на особистість вихованця.

Антон Семенович нагадував, що педагогічна техніка повинна виходити не з практики, а, в першу чергу, обґрунтовуватися теоретично. Шліфовка ж її має здійснюватися у ході практичної діяльності. Він зазначав що “теорія повинна розробляти педагогічну техніку”, звертаючи уваги на “велику бідність викладання педагогічної методики, техніки, і тому ті, хто закінчили педагогічні вузи, нічого не знають про те, як треба говорити з учнем...не вміють сидіти, стояти, не знають, як треба пройти сходами”.

А.С.Макаренко був переконаний у тому, що “у майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатись і постановка голосу, і пози, володіння своїм організмом”, і без такої роботи він не уявляв собі роботу вихователя. Певна річ, постановка голосу має значення не тільки для того, щоб красиво співати або розмовляти, а щоб вміти найбільш точно, переконливо, владно висловлювати свої думки і почуття. Всі ці питання, на думку Антона Семеновича, є питаннями виховної техніки”.

У сучасних наукових джерелах прийнято вважати, що педагогічний талант – найвищий ступінь здібностей особистості, які забезпечують можливість найбільш успішного, творчого виконання педагогічної діяльності. Як бачимо, ключове поняття тут – “здібності”. У той же час поняття “педагогічна кваліфікація” означає підготовленість особистості до педагогічної діяльності, тобто наявність у неї спеціальних знань, умінь та навичок, що необхідні для здійснення цієї діяльності. Тут ключовим словом є “підготовленість”. Порівнюючи ці поняття можна дійти висновку, що здібності особистості як індивідуальні її особливості, які є умовою успішного здійснення вчительської роботи, не можна звести тільки до знань, умінь та навичок, тобто таланту не можна навчити.

Дійсно, прекрасним педагогом може стати той, чий педагогічний талант

буде доповнено спеціальною педагогічною освітою і буде розвинено у практичній педагогічній діяльності. Справжнім педагогом може і не стати той, хто сподівається тільки на свій педагогічний талант або ж тільки на отриману ним педагогічну освіту.

На думку академіка І.А.Зязюна, який багато років присвятив проблемі формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів, не можна чекати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вузу.

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу. На сьогодні актуальності набувають такі зміни в організації професійної підготовки майбутнього вчителя як

- ✓ розвиток організаційної структури педагогічної освіти за рахунок запровадження *ступеневої системи освіти*, що дасть змогу забезпечити *варіативність* навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості, зробити навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів;

- ✓ *диференціація змісту* загальнопедагогічної підготовки вчителя для різних груп студентів протягом всього терміну навчання, що знаходить своє відображення у багатоваріантних навчальних планах та програмах ВНЗ, кожний з яких самостійно визначає зміст професійної підготовки вчителів; і

- ✓ *індивідуалізація навчання*, здійснення якої, на думку експертів, полягає у реалізації концепції підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів; навчання студентів за індивідуальними програмами і планами; у розробці широкого кола освітньо-професійних програм;

- ✓ *технологізація* процесу навчання;

- ✓ *запровадження нових методів, форм, засобів та технологій* навчання студентів, адже організаційно-методична гнучкість забезпечить студентам свободу вибору рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості студента, його здібностей та можливостей (обдарувань).

Отже, одним із провідних завдань вищого педагогічного навчального закладу є підтримка і розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, формування його педагогічної майстерності. Сучасні дослідники, зокрема І.А.Зязюн, під майстерністю вчителя розуміють найвищий рівень педагогічної діяльності як вияв творчої активності особистості педагога, а саме комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка:

- ✓ педагогічна майстерність у структурі особистості — це система, здатна до самоорганізації, системоутворюючим чинником якої є гуманістична

спрямованість;

✓ фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, яка забезпечує цілісність системи, що самоорганізується);

✓ педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

✓ техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників. Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно він повинен мати певну внутрішню опору, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога.

Ефективність професійної підготовки педагогічно обдарованих майбутніх учителів суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи, які дозволяють розвивати спеціальні здібності, формувати мотивацію (спрямованість) до педагогічної діяльності, стимулювати креативність мислення. Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. Сучасний вищий педагогічний навчальний заклад володіє цілою системою організаційних форм навчальної діяльності студентів, серед яких є як традиційні, так і інноваційні: лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквіуми, ділові ігри, навчальні конференції, конкурси педагогічної майстерності, олімпіади тощо. Проте серед методів навчання педагогічно обдарованих студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні.

**Березюк О.С.,
Житомирський педуніверситет**

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С.МАКАРЕНКА

У психолого-педагогічній літературі існують різні характерні особливості формування творчої особистості (Ю. А. Азаров, Б. Г. Ананьєв, Ф. Н. Гоноболін, І.А.Зязюн, В. М. Коротов, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколаєнко, І. А. Синиця, В. І. Щербакова ті ін.), але найбільш повно дана проблема висвітлена в працях А. С. Макаренка.

У літературі ставиться питання про необхідність відбору абітурієнтів, які здатні володіти педагогічним талантом, зможуть проявити творчість в професійній діяльності. А. С. Макаренко говорив: «Чи можемо ми будувати виховання дітей та молоді, розраховуючи лише на талант? Ні." Талант—явище рідке, а країні потрібні мільйони вчителів, тому "чому повинна страждати дитина, яка потрапила до неталановитого педагога" (4, 234). А. С. Макаренко був переконаний, що творчість в педагогічній діяльності є набутою особливістю особистості і її може досягти кожний, хто буде оволодівати педагогічними знаннями та удосконалювати свої індивідуальні здібності.

А.С.Макаренко зазначав, що творчий педагог, перш за все, повинен мати загальні та глибокі знання наук, що викладаються, знання з педагогіки, загальної, вікової, педагогічної психології, вміння використовувати їх в практиці навчання та виховання; досконале оволодіння методикою та технікою педагогічного впливу на учня, вміння із числа методів вибрати найрезультативніший, загальна висока культура та ерудиція (3,76).

Для розвитку творчого потенціалу вчителя потрібно створити відповідні умови ще під час його підготовки у педвузі. Формуванні творчого, ініціативного, самокритичного педагога може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання в педагогічному вузі буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до творчої діяльності.

Процес спілкування вчителя і учня становить суттєвий компонент змісту професійно-педагогічної діяльності. Адже однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організувати взаємодію з дітьми, тобто спілкуватись з ними, керувати їх діяльністю.

У сучасній науково-педагогічній літературі термін "професійно-педагогічне спілкування" розглядається як система засобів і навичок органічної взаємодії педагога і вихованців, до змісту якої входить обмін інформацією, пізнання особистості, прояв виховного впливу, організація відносин з допомогою різних комунікативних засобів.

Проблема підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями тією чи іншою мірою знайшла своє відображення в дослідженнях педагогів: І. А. Зязюна, В. А. Кан-Каліка, О. В. Киричука, Н. В. Кузьміної, Ю. М. Кулюткіна, А. С. Макаренка, А. В. Мудрика, В. А. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна, В. О. Сухомлинського, П. І. Щербаня, а також психологів — Б. Г. Ананьєва, О. Б. Бодальова, Я. Л. Коломийського, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, І. О. Синиці, Т. С. Яценко та ін. У працях цих вчених розкрито сутність педагогічного спілкування, його структуру, функції, умови, стадії формування комунікативних умінь, методи навчання студентів певних прийомів педагогічного спілкування; встановлено закономірності психічних явищ, на основі яких можна сформувати комунікативні уміння, обирати певний стиль спілкування відповідно до особистих якостей вчителя.

Тим часом спостереження за навчально-виховним процесом педагогічного вузу, якісний і кількісний аналіз змістових недоліків педагогічної практики студента дають змогу дійти висновку, що розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями є далеко не повним.

Як свідчать дослідження, лише 9,8% опитуваних молодих вчителів вважають, що в них не виникає труднощів у спілкуванні з дітьми, а 54,6% вважають, що такі труднощі є. Пов'язано це з недостатнім рівнем психолого-педагогічної підготовки у вузі (42,3% опитуваних).

Опитування, аналіз планів і програм вузівської підготовки майбутніх вчителів свідчать: необхідні зміни у викладанні психолого-педагогічних дисциплін, які спрямовували б майбутнього вчителя на удосконалення умінь спілкування з учням, розвиток творчої майстерності. Адже навчання має творчий характер. А відтак формування педагога творчого, ініціативного, самокритичного може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання в педагогічному вузі буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до співпраці з учнями.

Для дослідження готовності до спілкування, до майбутньої творчої

професійної діяльності ми розробили спеціальні критерії: знання суті, структури спілкування і можливих моделей педагогічних ситуацій; аналіз педагогічних явищ та фактів; проектування (конструювання) змісту та способів майбутнього педагогічного впливу; практичне застосування моделювання педагогічних ситуацій у шкільних умовах.

Встановлення рівнів готовності до спілкування проводилось на основі визначення теоретичних знань студентів, опитування і тестування їх, моделювання ними типологічних педагогічних ситуацій.

Було запропоновано три види завдань: аналіз фактів і явищ спілкування і моделювання; проектування змісту та способів педагогічного впливу; практичне застосування педагогічного впливу.

Виходячи з наведених критеріїв, за результатами діагностичного зрізу було виділено чотири групи студентів, готовність до спілкування з учнями в яких перебуває на різних рівнях (нульовий, аналітичний, конструктивний та професійно-творчий).

З нульового (0) рівня студент вміє передавати інформацію без аналізу й оцінювання; не знає сутності й структури спілкування, педагогічної ситуації, моделювання педагогічних ситуацій; не володіє розумовими операціями у пошуках виходу з моделюючої ситуації, а якщо вихід відбувся, останній був без чіткого орієнтування.

Аналітичний (I) рівень засвідчує, що студент здатний передавати інформацію емоційно і виразно, але без її аналізу й оцінювання; не знає сутності та структури спілкування; розумовими операціями володіє частково; орієнтується в умовах взаємодії слабо; у змозі проектувати найпростіші типові ситуації.

Конструктивний (або конструктивно-проективний (II)) рівень дає підстави стверджувати, що студент знає сутність та структуру спілкування, уявляє педагогічні ситуації, а типові ситуації може моделювати; розумовими операціями володіє частково; пошук виходу із запропонованих ситуацій супроводжує пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням.

Професійно-творчий (III) рівень свідчить, що студент знає сутність і структуру спілкування; пошук виходу із запропонованих завдань-ситуацій супроводжується активною пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням і творчістю у виборі педагогічних засобів і методів впливу на вихованців; вміє систематично моделювати педагогічні ситуації на спілкування як в умовах уявної (моделюючої) педагогічної діяльності, так і за реальних умов шкільної практики.

Отже включення студентів у професійні ситуації створює умови, за яких майбутні вчителі мають змогу самостійно аналізувати педагогічні процеси, встановлювати зв'язки між явищами, педагогічним впливом та зворотною реакцією учня, усвідомлюють логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляють раніше вивчене з новими набутими знаннями і використовують їх для розв'язання педагогічних ситуацій, тобто вчать спілкуватись. Відтак педагогічні ситуації створюються за врахування структури спілкування.

Література

1. Бех І.Д. та ін. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1.
2. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т.5.
3. Макаренко А.С. Пед.соч.: В 8 т. – М., 1986. – Т.8. Основи педагогічної майстерності / За ред. Зязюна І.А. – К.: Вища школа. – 1998.
4. Основи педагогічної майстерності / За ред. Зязюна І.А. – К.: Вища школа. – 1998.
5. Хромов О.О. та ін. Концепція родинного виховання А.С.Макаренка і сучасність // Педагогіка і психологія. – 1998. - №1.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Загально відомим є положення, що кожна епоха має свою школу, свою освіту і культурний зміст, кожен історичний період - відповідне його соціально-економічному характеру виховання молоді в дусі тих завдань, котрі ставить перед нею суспільство. Динаміка розвитку суспільства характеризується як періодами оптимізму у сфері освіти, коли активно здійснюється реформування усіх ланок освітньої системи: професія вчителя визначається як особливо важлива, і формуванню компетентності майбутніх учителів надається першочергова значущість; так і періодами розчарувань. У цей час освітня система не справляється із поставленими завданнями, виникає розчарування, втрачається віра у майстерність вчительства, звужуються його функції, утверджуються консерватизм, байдужість у роботі.

Багато чинників впливає на виникнення цих періодів: це і політичні, і соціальні перетворення, економічні проблеми і т.п. Але одне повинно бути незмінним: освіта покликана випереджати інші сфери суспільного життя і бути фактором розвитку суспільства. Завдання школи – підготувати дитину не тільки до життя в сучасних умовах. Школа виступає одним з головних впливових інститутів соціального розвитку і формування особистості школяра.

Особливо важливого значення соціальної ролі школи надавав А.С.Макаренко. Він виділяв, що головним завданням педагога в процесі соціалізації підростаючого покоління має бути врахування системи діючих соціальних факторів і забезпечення педагогічно доцільної організації відношень у взаємодії вихованця з середовищем.

Одним із важливих положень Макаренка полягає у визначенні ролі середовища в організації навчально-виховного процесу, тлумачення школи як одного з соціалізуючих чинників розвитку дитини, який повинен узгоджуватись з іншими.

Вирішення цих завдань вимагає посиленої уваги до проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Сучасний період розвитку суспільства можна характеризувати як період системного реформування освіти. Радикальні зміни, інновації мають на меті покращити якість та результативність усіх ланок освіти.

Якість педагогічної освіти зумовлена її змістом, спрямованістю на особистість, на розвиток її інтересів та здібностей з використанням ефективних технологій організації навчального процесу, зв'язком із потребами шкільництва і практикою його діяльності. Нові функції і завдання ставить перед вчителем суспільство.

Педагогічну діяльність вчителя можна розглядати як систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються, відтворюючи дійсність, що характеризується впливом широкого спектру соціальних, природних, культурно-історичних та етнографічних чинників. Рівень сформованості умінь розв'язувати педагогічні задачі, а саме соціально-педагогічні, свідчить про рівень компетентності вчителя як фахівця. Розв'язання соціально-педагогічних задач вимагає формування системи таких умінь.

I. СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНІ УМІННЯ

- Вивчати та аналізувати соціологічну, психолого-педагогічну літературу, різні

соціально-педагогічні концепції, підходи до процесу виховання, методики використання засобів педагогічного впливу.

- Формувати провідні цілі соціально-виховної роботи відповідно до вимог суспільства і практичних вимог школи.
- Виділяти і формулювати соціально-педагогічні задачі, котрі виникають у вигляді ускладнень, суперечностей, труднощів в соціально-педагогічній діяльності як результат дії соціально-педагогічних чинників.
- Критично оцінювати умови, особливості соціально-педагогічних ситуацій, їх значущість (вагомість).
- Вчити учнів пояснювати свою поведінку вчинки, а також поведінку і вчинки інших людей.
- Вивчати, осмислювати індивідуальні, вікові особливості своїх учнів, рівень їх соціального розвитку.

➤ Адекватно сприймати і критично оцінювати соціальні проблеми життя учнів, їх поведінку, мотиви та причини їх вчинків.

II. АНАЛІТИКО-ДІАГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

- Використовувати безпосередню та опосередковану інформацію для визначення рівня соціального розвитку учнів.
- Аналізувати соціально-педагогічну ситуацію та чинники, що її спричиняють.
- Складати обґрунтовані соціальні паспорти класу, групи, окремого учня.
- Давати аргументовану оцінку фактів, соціально-педагогічних явищ і заключення про їх педагогічну доцільність.
- Діагностувати умови та чинники оптимальної дії обраних методів розв'язання соціально-педагогічної задачі.
- Визначати домінанту серед інтересів, захоплень, здібностей учнів.

III. ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ

- Передбачати реакцію вихованців на застосування системи методів педагогічного впливу при розв'язуванні соціально-педагогічних задач.
- Проектувати форми і методи самоосвіти, самовиховання та саморозвитку з метою формування високого професіоналізму.
- Моделювати можливі соціально-педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх учнів та методи виховного впливу на них.
- Формулювати систему соціально-педагогічних задач в роботі з учнівським колективом та батьками.

➤ Вчити учнів прогнозувати результати своїх дій, вчинків, передбачати можливі труднощі у соціумі.

➤ Проектувати програму соціального та індивідуального розвитку учнів та способи виховного впливу на них.

IV. ОРГАНІЗАЦІЙНО-СТИМУЛЮЮЧІ УМІННЯ

- Створювати умови, які б спонукали учнів до розвитку в них прагнення до самовиховання, самоудосконалення.
- Засобами навчальної і позанавчальної діяльності сприяти соціалізації учнів.
- Навчати учнів орієнтуватися в різних соціально-педагогічних ситуаціях і самостійно приймати доцільні рішення.
- Встановлювати з учнями доброзичливі стосунки, знаходити гуманні способи розв'язання соціально-педагогічних задач.
- Встановлювати педагогічно доцільні стосунки з батьками учнів.
- Застосовувати різні педагогічні методи для стимулювання в учнів накопичення соціального досвіду, позитивних навичок поведінки, ініціативи.
- Виявляти педагогічний такт, керувати власними емоціями, поведінкою в процесі соціально-педагогічної діяльності.

V. КОНСТРУКТИВНО-ПРОГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Оцінювати результати застосування методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач.
- З метою ефективного вирішення соціально-педагогічної задачі планувати етапи її розв'язання.
- На основі аналізу досягнутих результатів прогнозувати нові соціально-педагогічні задачі.
- Навчати учнів знаходити оптимальні способи розв'язку соціально-педагогічних задач в реальному житті.
- Вчити учнів виділяти головні напрями в своїй життєдіяльності.
- Аналізувати свою соціально-педагогічну діяльність, її сильні та слабкі сторони.

Загальна логіка реалізації технологічного підходу підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач базується на дедуктивному підході і становить: 1. Проектування цілей навчання студентів.

2. Засвоєння студентами загальних опорних знань (типологія соціально-педагогічних задач, алгоритм розв'язку, методичний інструментарій розв'язку тощо).

3. Поетапне виконання студентами практичних завдань, що вміщують різний рівень складності, утруднення і забезпечують перехід від навчання до професійної соціально-педагогічної діяльності.

4. Контроль, оцінювання та корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів та основі рівнів сформованості умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

Таким чином, технологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації і формування педагога як творчої особистості. З метою якісного розв'язку соціально-педагогічних задач було розроблено алгоритм розв'язку. Даний алгоритм вміщує наступні дії студента.

1. Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів соціально-педагогічної ситуації) з опорою на психолого-педагогічну теорію.
2. Усвідомлення рівня її проблемності, виділення проблеми, виявлення суперечностей, головних впливових чинників, явищ, що аналізуються, формулювання соціально-педагогічної задачі, визначення її типу.
3. Висування гіпотези стосовно способів розв'язання соціально-педагогічної задачі, надання їм гуманістичного напрямку.
4. Прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу розв'язку задачі).
5. Здійснення прийнятого рішення, організація педагогічно доцільної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (в соціумі).
6. Оцінка, аналіз отриманого результату.
7. Визначення напрямів подальшої соціально-педагогічної діяльності, наступних соціально-педагогічних задач.

Уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі розглядається нами як педагогічна дія, котра є не лише елементом структури навчально-пізнавальної діяльності студента, але й вихідною одиницею його творчого професійного мислення. Пошук розв'язку соціально-педагогічних задач реалізується за

допомогою: механізму аналізу шляхом синтезу та узагальнення; взаємодією логічного та інтуїтивного; шляхом асоціації та евристичних прийомів і методів.

Технологічний підхід у підготовці студентів до розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів забезпечує:

- 1) розвиток цілісного уявлення про професійну соціально-педагогічну діяльність вчителя та її окремі фрагменти;
- 2) формування творчого професійного мислення, професійних мотивів та інтересів;
- 3) навчання студентів розв'язувати соціально-педагогічні задачі різних типів, формування соціальних умінь і навичок взаємодії і спілкування, виховання відповідального ставлення до праці вчителя, гуманного ставлення до особистості.

Аналіз одержаних результатів свідчить, що відбувається перехід від поверхових неусвідомлених розрізнених знань, умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі до високорозвинутого «сплаву» професійних психолого-педагогічних, методичних знань та умінь, що в комплексі складають модель професійної соціально-педагогічної діяльності вчителя; від методу «навчання» - до гнучкої варіативності системи дій, здатної до перенесення у будь-яку соціально-педагогічну ситуацію.

Зіставлення даних, одержаних після навчального експерименту, показує, що найвищих показників досягли студенти експериментальної групи. Це свідчить про важливість використання технології розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів при підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності.

**Шанскова Т.І.,
Житомирський педуніверситет**

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З КЛАСНИМ КОЛЕКТИВОМ ТА СІМ'ЄЮ УЧНІВ

Діяльність соціального педагога у школі спрямована на учня як об'єкта соціалізації та на мікросередовище, де вона відбувається. Найвпливовішими у процесі соціалізації компонентами виступають сім'я та школа.

Сім'я є найпершим і найголовнішим виховним інститутом. Сімейна соціалізація дитини знаходиться під впливом дії таких механізмів:

- підкріплення, що являє собою заохочення певного типу поведінки дитини, покарання за невиконання тих чи інших правил, тобто батьки впроваджують у свідомість дитини систему схвалюваних суспільством норм поведінки;
- ідентифікація – дитина наслідує батьків, свідомо чи підсвідомо спирається на їх приклад;
- включення батьків у внутрішній світ дитини – знання їх інтересів, потреб, прагнень.

Школа відіграє подвійну роль у соціалізації дитини. З одного боку, саме в ній здійснюється соціально керована соціалізація учня. З іншого боку, вона впливає на учнів стихійно у процесі їх взаємодії. І цей вплив за своїм характером не завжди співпадає з нормами та цінностями, що культивуються соціальним вихованням.

Для успішної діяльності соціальному педагогу необхідно розуміти основні принципи соціалізації. Принцип системності передбачає вплив на особистість як мікро так і макросередовища, які тісно взаємодіють, взаємовпливають та

взаємодетермінують одне одного. Принцип діяльності обумовлює активну взаємодію особистості з іншими людьми, в яку індивід вступає у ході діяльності та спілкування. Принцип двосторонньої взаємодії особистості й соціального середовища передбачає входження її у систему суспільних відносин і водночас відтворення цих відносин у системі навчальних, товариських, сімейних та інших зв'язків. Принцип активності особистості дозволяє розглянути людину не як пасивну ланку у процесі соціалізації, а як особистість, спроможну активно засвоювати суспільний досвід.

В умовах орієнтації виховання саме на особистість питання відносин учня як особистості та класного колективу як вагомого щодо соціалізації компоненту мікросоціуму набуває особливої значимості. Особливо гострими на сьогоднішній день є проблеми сімейного виховання. Тому звернення до педагогічної спадщини А.С.Макаренка, який створив педагогічну теорію колективу та написав праці з сімейного виховання, є закономірним.

А.С. Макаренко зазначав, що виховання – це процес соціальний у широкому розумінні цього слова. Дитину виховує (погано чи добре) усе – природа, середовище, явища, речі, але, в першу чергу, - люди, із них на першому місці батьки й педагоги (1).

У працях А.С. Макаренка детально розроблена методика колективного виховання, згідно якої колектив учнів є засобом виховання особистості. Видатний педагог зазначав, що не може бути виховання, якщо не зроблена центральна установка в цінності людини. (2).

Виховний колектив Макаренка не затьмарює конкретну особистість, а розвиває її у процесі спілкування та спільної діяльності.

А.С. Макаренко зазначав, що індивідуальний підхід до дітей не означає возні з капризуватою особистістю. Безпорадним є той педагог, який потурає недолікам учня, підігрує йому, замість того, щоб виховувати та переробляти його характер.

Одним із провідних принципів у макаренківській виховній системі є принцип педагогічного гуманізму, в основі якого лежить віра у позитивне, що є в кожній людині, та опора на нього у вихованні. Разом із тим, для А.С.Макаренка повага до дитини є основою для висунення високих, але посильних вимог до неї.

А.С. Макаренко описав основні особистісні риси, якими повинен володіти член колективу: повага до встановлених у цьому колективі норм життєдіяльності та поведінки; дотримання правил і норм колективістського життя; відчуття рівності між членами колективу; вміння організовувати свою роботу, а також роботу інших членів колективу, а також керувати цією роботою та вміти оцінювати її результати; бути охайним, життєрадісним, постійно дбати про свій фізичний, фізіологічний та нервовий стан. (3).

У працях А.С. Макаренка показане співвідношення дисциплінованості та свободи особистості. Він наголошував на тому, що поняття “свобода” не протиставляється поняттю “недисциплінованість”, а є протилежним за значенням до волюнтаристського хаосу та сваволі.

Багато уваги А.С. Макаренко приділяв також проблемам сімейного виховання, взаємодії школи та сім'ї, педагогічній освіті батьків. На думку видатного педагога, гарну людину можуть виховати тільки батьки, що щасливі справжнім людським щастям. Дуже важливо, щоб дитина бачила в сім'ї красу та чистоту людських стосунків, тому що поведінка батьків виступає вирішальним фактором виховання дітей.

Видатний педагог підкреслював, що вчителі повинні постійно спостерігати за сімейним вихованням, цілеспрямовано вивчати досвід виховання дітей у сім'ї. Він зазначав, що не можна вірно оцінити поведінку дитини у школі, не знаючи,

що відбувається в її сім'ї.

У процесі підготовки до соціально-педагогічної діяльності майбутньому соціальному педагогу, спираючись на особистісно зорієнтований підхід до виховання учня, необхідно оволодіти знаннями щодо його вікових та особливостей дитини, динаміки розвитку особистості в онтогенезі, співвідношення виховання, навчання та розвитку, особливостей дитячого колективу як малої групи, основами сімейного виховання та особливостями роботи із сім'єю учня тощо.

У Житомирському державному педагогічному університеті імені Івана Франка підготовка майбутніх соціальних педагогів та вчителів початкових класів до роботи з сім'ями учнів здійснюється за допомогою відповідної соціально-педагогічної технології. Технологію соціально орієнтованої підготовки студентів до роботи з батьками учнів ми розглядаємо як програму дій, сукупність методів соціально-педагогічної діяльності.

Дана підготовка проводиться з урахуванням особистісного підходу до студента у процесі його навчання та вміщує початковий, основний, практичний та завершальний етапи.

На початковому етапі відбувається осмислення сучасних соціокультурних тенденцій щодо проблеми сім'ї, дитинства, початкової школи; усвідомлення цілей соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи; концептуалізація (засвоєння ключових соціально-педагогічних понять, провідних ідей); ознайомлення та первинне засвоєння основних напрямів соціально-педагогічної діяльності вчителя з батьками учнів; формування позитивної мотивації студентів, що сприяє підвищенню інтересу до соціально-педагогічної діяльності; розвиток готовності до набуття соціально-педагогічних знань та вмінь.

Основний етап передбачає оволодіння студентами системою загальнопедагогічних, етнопедагогічних та соціально-педагогічних знань та оперування ними; оволодіння комплексом узагальнених та більш часткових дій, прийомів соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів, набуття необхідних соціально-педагогічних умінь; розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, становлення соціально значущої мотивації; оволодіння способами управління власною навчальною діяльністю; оволодіння різноманітними засобами розв'язання соціально-педагогічних задач різного типу; оволодіння способами аналізу, моделювання, конструювання організації, спілкування у соціально-педагогічній роботі з батьками.

На практичному етапі здійснюється застосування набутих соціально-педагогічних знань та умінь у практичній соціально-педагогічній діяльності; вибір у своїй діяльності способів дій адекватних до цілей соціального замовлення; встановлення з батьками учнів доброзичливих взаємостосунків, залучення батьків до спільної виховної роботи зі школою; вибір форм, методів, прийомів роботи із сім'ями різних типів та індивідуальної роботи з конкретними батьками; розв'язання соціально-педагогічних задач різного типу в роботі з батьками та учнями молодшого шкільного віку.

На завершальному етапі результати соціально орієнтованої підготовки відобразилися у сформованій власній системі соціально-педагогічних цінностей студентів та їх соціальній позиції щодо роботи з батьками учнів, соціально значущій мотивації, набутті відповідних соціально-педагогічних знань та умінь.

Особлива увага під час впровадження соціально-педагогічної технології у навчально-виховний процес приділялась методам соціально-педагогічного впливу як способам взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі. Ці методи за виявленням соціальної активності студентів були розподілені на мотиваційно-стимулюючі, професійного педагогічного спілкування, практичні та оцінно-

регулюючі.

Мотиваційно-стимулюючі методи спрямовані на стимулювання потреби студентів у набутті знань щодо особливостей сучасної соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів (аналіз педагогічних ситуацій, метод співпереживання ситуації, бесіди, дискусії, диспути, вивчення першоджерел, творчі завдання тощо).

Методи професійного педагогічного спілкування спрямовані на оволодіння студентами способами соціального впливу на батьків (ділові та рольові ігри, тренінги та ін.).

Практичні методи сприяли підвищенню рівня соціально-педагогічних умінь стосовно роботи з батьками (розв'язання соціально-педагогічних задач, самостійна робота, мікронавчання, виконання практичних завдань під час проходження педагогічної практики в школі).

Оцінно-регулюючі методи допомагають закріпленню та оцінці набутих соціально-педагогічних знань та вмінь студентів щодо майбутньої діяльності з батьками учнів (тестування, розв'язання соціально-педагогічних задач різного рівня складності).

Запропонована технологія враховує запити сьогодення щодо діяльності соціального педагога із сім'єю як з важливим інститутом соціалізації дітей, а також найкращий педагогічний досвід минулого, зокрема ідеї А.С. Макаренка про батьківський авторитет, особливості виховання в сім'ї однієї дитини, вплив розлучення батьків на виховання дітей, ставлення до грошей у сім'ї тощо.

Література

1. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957, Т. 4. – С. 20 – 21.
2. Макаренко А.С. Теорія і практика комуністичного виховання. – К., 1985. – С. 201.
3. Макаренко А.С. Пед. соч. В 8-ми т.- Т. 8. М., 1988. – С.137- 138.
4. Творча спадщина А.С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.- Суми-Харків-Полтава, 1998. – 375 с.

**Бойко А.В., Яскажук Н.К.,
Житомирський педуніверситет**

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Ідеали дівчини й хлопця виділяються в ситуації вибору шлюбної пари. Обираючи майбутнього чоловіка, дівчина враховувала такі якості: зовнішність, людські якості (доброді, працьовитість, любов до дітей), риси характеру (правдивість, чесність, благородство, рішучість у боротьбі за своє кохання), честь.

Ідеали жінки та чоловіка виділяються через призму мрій про протилежну стать. Жінка мріє, щоб чоловік шанував, захищав і поважав її, був сильним, гарним, розумним і працьовитим, добрим господарем, дбав про сім'ю, не пив і не гуляв. Чоловік мріє, щоб жінка була вродлива, ніжна, чепурна, працьовита, весела, розумна господиня, ласкава мати для дітей. Спільною рисою ідеалів чоловіка та жінки є: взаємне кохання, подружня вірність й гарне виховання дітей.

Зауважимо, що про матеріальне забезпечення зовсім не згадується, і воно не є домінуючою рисою при виборі ідеалу давніх українців. Але звертається увага на працьовитість, господарність. Ці риси були запорукою добробуту сім'ї. Була надія на те, що праця, завзяття допоможуть досягти певних матеріальних благ.

Виходячи з зазначеного, нами було проведено опитування серед студентів Житомирського державного педагогічного університету ім.І.Франка (респондентами були студенти перших курсів, при цьому досліджувався багаж

уявлень, цінностей і пріоритетів, і студенти старших курсів). Вік респондентів 17-19 років і 20-22 роки. Всього опитано 42 студента.

Студенти молодших курсів та старшокурсники, окремо дівчата і хлопці, відповідали на ряд питань. Це, зокрема, такі:

1.Поставте у порядку важливості ознаки, за якими ви обиратимете супутника життя.

2.Для вас важливіше зовнішня чи внутрішня краса?

3.Яке місце займає матеріальна забезпеченість вашої(го) обранки(ця)?

4.Ваш обранець(ка) буде молодшим чи старшим за вас?

5.Ви надаєте перевагу освіченості чи працьовитості у вашого(ї) обранця(ки)?

6.Щоб ви робили в ситуації, коли б ваш(а) обранець(ка) мав(ла) схильність до зради?

7.Яке ваше ставлення до того, що у вашого(ї) обранця(ки) буде потяг до алкоголю?

Охарактеризуємо отримані результати.

На перше питання хлопці молодших курсів дали такі відповіді: на першому місці – розум (83%), на другому – чесність (75%), на третьому зовнішність(92%). Серед дівчат цих же курсів ми маємо: на першому – доброта(89%), друге – чесність (56%), розум(67%).Старшокурсники надали перевагу тим же рисам характеру, але в іншому співвідношенні.

Відповіді такі: у хлопців на першому місці доброта(40%), на другому – зовнішність(50%), на третьому – чесність(40%); дівчата на перше місце поставили чесність(88%), на друге – доброту(63%), на третє – вірність(50%).

Відносно другого питання, то студенти старших курсів (дівчата – 88%, хлопці – 80%) і молодших (дівчата – 89%, хлопці – 67%) курсів надали перевагу внутрішній красі свого обранця(ки).

У третьому питанні на перші місця поставили матеріальну забезпеченість лише дівчата – старшокурсниці(56%), всі інші не дотримуються такої думки: хлопці молодшого курсу (100%), дівчата молодшого курсу (56%), хлопці – старшокурсники(70%).

На четверте запитання дівчата молодших курсів відповіли, що мріють щоб обранець був старшим(100%) і старшокурсниці теж(100%). Більшість хлопців молодшого курсу відмічають, що вік не відіграє важливої ролі, і зокрема, для них немає різниці(67%), хлопці – старшокурсники бачать свою обранку молодшою(70%).

На питання про перевагу освіченості студенти і молодших, і старших курсів, дівчата і хлопці, одностайно відповідають позитивно.

За результатами опитування сучасна молодь, і юнаки, і дівчата, молодших і старших курсів, визначальним у виборі супутника життя (ідеалу) вважають відданість, проте необхідно відмітити, що дівчата(64%)проявляють більше агресивності і у відповідях вказують на необхідність покарання юнака за зраду.

Відповіді на останнє питання про схильність обранця до вживання алкоголю різняться за статевою та віковою ознаками. Хлопці молодших курсів майже одноголосно дали негативну відповідь і вважають, що необхідно провести бесіду(92%). Дівчата молодшого курсу – покинули б(78%). Хлопці – старшокурсники відреагували на це дуже негативно(90%), дівчата – старшокурсниці старалися б зарадити цьому різними способами(88%).

Отже, із проведеного нами соціологічного опитування вже можна зробити певні висновки. Виявляється, що більшість опитуваних матеріальну забезпеченість відносять на другорядне місце. Що не можна сказати про

внутрішню красу, яка займає важливе значення у виборі супутника життя.

Таким чином, не претендуючи на абсолютну точність, можна зробити деякі висновки щодо пріоритетів і цінностей сучасної студентської молоді.

Незважаючи на суттєві зміни у соціальному і духовному житті українського народу, основні характеристики ідеалу майбутнього супутника сімейного життя не змінилися. Традиції народу, які пов'язані із основами сімейного щастя, залишаються більш стійкими у порівнянні з іншими.

**Кодубовська О. В.,
Житомирський педуніверситет**

ГРУПОВІ КОНФЛІКТИ І ТЕХНОЛОГІЯ ЇХНЬОГО ПОДОЛАННЯ

А.С. Макаренко у своєму педагогічному досвіді розкриває актуальні питання шкільної педагогіки, організації діяльності педагога й учнівського колективу, педагогічну техніку, майстерність, проблеми сімейного виховання. Твори Макаренка а також збережені архівні документи підтверджують, що видатному педагогу нерідко доводилося займатися вирішенням конфліктних ситуацій, які виникали в процесі спілкування між особистістю і колективом та окремими групами усередині колективу.

Групові конфлікти являють собою не що інше, як протиборство, у якому хоча б одна зі сторін представлена малою соціальною групою. Таке протистояння виникає в результаті зіткнення протилежно спрямованих групових мотивів. Виходячи з цього, можна виділити два основних типи групових конфліктів: конфлікт "особа-група" і "група-група".

Конфлікти між особистістю і групою виникають в середовищі колективних взаємовідносин і відрізняються деякими особливостями, які варто враховувати під час їх вирішення.

Перша особливість пов'язана зі структурою такого конфлікту. Його суб'єктом, з одного боку, виступає особистість, а з іншого - група. Конфлікт взаємодії тут відбувається на основі зіткнення особистісних і групових мотивів, а образи конфліктної ситуації представлені першим суб'єктом в індивідуальних поглядах і оцінках, а другим – у групових.

Друга особливість відбиває специфіку причин розглянутого конфлікту. А такі причини безпосередньо пов'язані зі становищем індивіда у групі, що характеризується такими поняттями, як «позиція», «статус», «внутрішня установка», «роль», «групові норми».

Причини конфліктів, які виникають між групою й особистістю завжди пов'язані: а) з порушенням рольових очікувань; б) з неадекватністю внутрішньої установки статусу особистості (особливо це спостерігається при завищенні внутрішньої установки); в) з порушенням групових норм.

Третя особливість знаходить своє відображення у формах прояву даного конфлікту. Такими формами можуть бути: застосування групових санкцій; істотне обмеження чи повне припинення нормального спілкування членів групи з конфліктуючими; різка критика на адресу конфліктуючого; ейфорія з боку конфліктуючого.

У міжгруповому конфлікті протилежними сторонами виступають групи (малі, середні чи мікро-групи). В основі такого протиборства лежить зіткнення протилежно спрямованих групових мотивів (інтересів, цінностей, цілей).

У процесі керування міжгруповими конфліктами важливо враховувати і деякі інші особливості.

По-перше, варто визначити специфіку міжгрупового конфлікту по змісту

деяких його структурних елементів. Зокрема, під час аналізу такого конфлікту важливо враховувати суб'єктивний зміст образу конфліктної ситуації, який носить характер групових поглядів, думок, оцінок. Характеристика типового суб'єктивного змісту конфліктної ситуації міжгрупового конфлікту зводиться до трьох явищ: 1. *"Деіндивідуалізація" взаємного сприйняття*. Члени конфліктуючих груп сприймають один одного за схемою "Ми-Вони"; 2. *Неадекватне соціальне групове порівняння*. У групових думках своя група оцінюється вище, а достоїнства протилежної групи занижуються; 3. *Групова атрибуція*. У цьому випадку позитивна поведінка своєї групи і негативна іншої пояснюється внутрішніми причинами. А, відповідно, негативна поведінка своєї групи і позитивна чужої - зовнішніми обставинами.

По-друге, міжгрупові конфлікти відрізняються і у формах, в яких вони виявляються і протікають. Такими формами є: збори, наради, мітинги груп; страйки; зустрічі лідерів; дискусії; переговори.

Ці форми роботи зустрічаються на сторінках "Педагогічної поеми" А.С.Макаренка. Під час прийняття управлінських рішень міжгрупових конфліктів важливо враховувати не лише особливості, але і функції цих конфліктів. У цьому плані варто пам'ятати такі як: згуртованість групи, яка відстоює справедливі інтереси; розкол групи, яка відстоює незаконні інтереси; затвердження статусу особистості в групі.

Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2002.
2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2002.
3. Макаренко А. С. Соч. В 7 –ми. т. – Т.5. - М., 1958. – 480 с.

**Єремесва В.М.,
Житомирський педуніверситет**

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ (20-40 роки ХХ століття)

Вивчення проблеми індивідуалізації навчання зумовлено посиленням демократичних тенденцій в освітніх системах загальної і вищої школи, появою особистісно і практично орієнтованих технологій, застосування яких сприяє оновленню професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, виведенню їх на рівень сучасних вимог практики.

Виходячи з унікального педагогічного досвіду А. С. Макаренка, можна стверджувати, що індивідуалізація – це така організація навчально-виховної діяльності, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей учня є головним сенсом і метою педагогічних зусиль учителя. Видатний вчений мріяв про "створення методу, який, виступав би одночасно і загальним і одиничним, в той же час давав можливість кожній окремій особистості розвивати свої нахили, зберігати власну індивідуальність". Він також вважав, що індивідуальний підхід не повинен бути в своїй основі "парною педагогікою", а опиратися на принципово нову роботу вчителя (1).

Педагогічна система видатного педагога, що виникла на базі творчого опрацювання прогресивних ідей педагогів минулого, своїх сучасників, а також власного інноваційного досвіду, розуміння дитини і колективу як суб'єктів виховання, мети як провідного компоненту, а особистості вчителя як центру педагогічного процесу, є прикладом для створення сучасних педагогічних технологій. Тому дослідження шляхів та форми підготовки вчительських кадрів, у тому числі і до здійснення індивідуального підходу, на різних етапах розвитку суспільства перебували в центрі уваги науковців.

На початку XX століття педагогіка розвивалась під істотним впливом політичних та економічних подій, що відбувалися як усередині кожної країни, так і в усьому світі загалом. Вітчизняна педагогічна наука знаходилася у кризовому стані: стара модель педагогіки як науки потребувала докорінної перебудови. Серйозному перегляду в цей період підлягали важливі питання теорії навчання, серед яких проблема індивідуального підходу та індивідуалізації у практиці педагогічного процесу й пошуків способів їх розв'язання.

Актуальність даної проблеми у визначений період, на наш погляд, зумовлена, з одного боку, масовим характером навчання і виховання, а з іншого – потребами суспільства в освіченій, вихованій, творчій особистості. При врахуванні вікових особливостей учнів та здійсненні індивідуалізації переважав еволюційно – біологічний підхід до дитини, прагнення враховувати культурно–історичні закономірності її розвитку. Побудований на цій основі навчально-виховний процес, який мав на меті формування яскравої і самобутньої індивідуальності, і складав освітню парадигму цього часу.

Будівництво нової радянської школи, яке розпочалося у 20-ті роки, зумовило необхідність створення нової системи освіти і виховання. Перед вітчизняною педагогічною наукою постала проблема пошуку шляхів створення нової школи, яка б відповідала природі дитини, закономірностям її розвитку. Були створені авторські вітчизняні концепції комплексного навчання (технології), розроблені такими вченими, як Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга. Підґрунтям комплексності була система принципів, серед яких одним із основних виділяли принцип індивідуального підходу, що визначався як урахування природи дитини, її інтересів і потреб (2, 121-207).

Проте в середині 20-х років радянська педагогічна наука почала відходити від пріоритетності розгляду особистості дитини, від оцінки діяльності школи і виховання як одного із шляхів формування індивідуальності. Вся увага в дусі офіційної ідеології зосередилася на вивченні соціального середовища, колективу як основної форми дитячого життя. Постанова ЦК ВКП(б) “Про педагогічні перекручення у системі Наркомпросів” підштовхнула певну групу педагогів до неадекватних висновків і відмови від вивчення вікових і індивідуальних особливостей дітей, а принцип індивідуального підходу втратив своє значення і розглядався в контексті принципу колективізму. Але прогресивними педагогами продовжуються пошуки нових підходів до організації навчання. Одним з прикладів може бути Корнинський метод, розроблений у 1928 році О.Г. Ривіним, який він сам назвав “талгенізмом” (від слова “талант”, “геній”) і який має всі ознаки інноваційної технології: економія часу (досягнення значних успіхів за десять місяців); гарантований результат (розвиток мови, аналітичного мислення, пробудження викладацьких здібностей); використання, поряд з традиційними, авторських форм та методів (КСН, робота за абзацами тексту, виступи учнів, оргдіалог) (3).

У 30-ті роки головною метою функціонування школи стало формування “нової радянської людини”. Соціологізм став визначальним чинником у її становленні та розвитку, а колективізм - основним шляхом створення певного соціального середовища. Незважаючи на це передові педагоги розуміли важливість індивідуального підходу в навчанні та вихованні. “Особистість – мета виховання, а колектив - засіб для досягнення цієї цілі”, – писав у своїй програмній заяві А.С. Макаренко. Він відстоював органічну єдність інтересів індивідууму та колективу, визнаючи первинність інтересів особистості, вимагав розробки індивідуальної програми розвитку для кожного вихованця, підґрунтям якої є діяльнісний та індивідуальний підходи. Видатному педагогу вдалося синтезувати ідеї світової гуманістичної та національної педагогіки і на цій основі

обґрунтувати свою виховну систему, яка визнана однією з найефективніших педагогічних технологій XX століття (1).

Відомий вчений, психолог-гуманіст Л.С. Виготський висунув ідею навчання, яке зумовлює розвиток дитини і орієнтоване на нього як на основну мету навчально-пізнавальної діяльності. Перегляд ним традиційних уявлень щодо розвитку особистості і його співставлення з навчанням дало можливість висунути ідею індивідуального розвитку дитини як суб'єкта різноманітних видів і форм людської діяльності. Ідеї Л.С. Виготського про розвивальне навчання були розроблені, обґрунтовані й експериментально реалізовані в 50-ті роки Л.В. Занковим, у 60-ті роки Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим у інноваційних технологіях навчання (4, 14-23).

Поява новітніх технологій навчання та виховання дитини вимагала створення технологій професійно-педагогічної підготовки вчителя, тому в період 1917–1920 років розпочалися активні пошуки змісту, форм та методів підготовки вчительських кадрів радянської школи, запроваджувалися принципи демократизму, гуманізму, особистісно-орієнтована модель освіти. На цей час припадає вироблення основних тенденцій формування особистості вчителя нової школи України (Г. Ващенко, Г. Лубенець, Я. Мамонтов, І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга). Великого значення надавали спеціальній освіті учителя, професійному педагогічному досвіду, умінню будувати навчально-виховний процес з врахуванням індивідуальних особливостей дитини (5).

Нові вимоги до теоретичної підготовки вчителя знайшла своє відображення у підручниках з педагогіки того часу. У 20-ті – 30-ті роки вийшла досить велика кількість підручників як для вищих педагогічних закладів, так і для технікумів та курсів короткочасної підготовки педагогічних кадрів (П.П. Блонського, А.П. Пінкевича, М.М. Пістрака). У методичній літературі головним чином детально розглядалися педагогічні ідеї минулого. Принципи добору цих ідей визначалися прихильністю автора до того чи іншого напрямку у педагогіці; разом з тим, у підручниках пропонувалися і деякі нові перспективні шляхи підготовки вчителя.

На покращення формування змісту педагогічної підготовки вчителя вплинув вихід у 1931 та 1933 роках програм з педагогіки, які не тільки систематизували накопичені знання, форми і методи роботи, але й допомагали окреслити шляхи професійної підготовки вчителя на перспективу.

У 40-х роках з'являються монографії і навчальні посібники з теорії та історії педагогіки. В них на більш високому науковому рівні висвітлюються загальні проблеми педагогіки, питання дидактики і теорії виховання, а поняття “індивідуальний підхід” знаходить належне місце і розглядається як один з основних принципів педагогіки. Створена у 1943 році Академія педагогічних наук РСФСР як результат узагальнення та систематизації накопиченого педагогічного досвіду підготувала й опублікувала академічні видання - зібрання творів видатних педагогів, у тому числі К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, погляди яких на дослідження найважливіших для школи питань вплинули і на тлумачення таких понять, як “індивідуальна робота”, “індивідуальний підхід”.

Індивідуальна робота в підручниках і навчальних посібниках з педагогіки розглядається в цей час як невід'ємна частина правильно організованої роботи колективу. Принцип індивідуального підходу виділяється не як самостійний, а в тісному зв'язку з принципом колективізму, підкреслюється, що індивідуальний вплив на учнів може бути успішним тільки у колективі, а це означає, що головна увага вчителя має бути спрямована на організацію роботи колективу класу.

Особливої важливості у 30-40-х роках набуває практичний досвід та праці А.С. Макаренка, який не тільки розкривав складові педагогічної професії, але

конкретно визначив шляхи її становлення. Розроблена ним технологія виховної роботи, ґрунтувалася на вивченні конкретного учнівського колективу, сприйманні кожного члену колективу як особистості і вимагала, у першу чергу, майстерності та професіоналізму вчителя, які, на його думку, полягають в умінні відкрити перед кожним, навіть найбільш важким в інтелектуальному розвитку учнем, ті сфери його духу, де він може досягти вершин, виявити себе, а найважливішими їх складовими є професійні знання та уміння, педагогічний такт, гуманне ставлення та індивідуальний підхід до дитини (1). Підготовка вчителя у вищому навчальному закладі розглядалася А.С. Макаренком, як певна чітко організована система, що мала всі ознаки технологізованості, у основі якої – індивідуальний підхід до особистості.

Педагогічний досвід та ідеї А.С. Макаренка стали значним стимулом для розвитку педагогіки в усіх її основних напрямках: методології, теорії та методики виховання і навчання, в питаннях професійно-педагогічної підготовки вчителя, слугували джерелом творчості для багатьох вітчизняних й зарубіжних педагогів.

Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів на основі впровадження індивідуалізованих педагогічних технологій в історичному контексті дає змогу дійти висновку, що її елементи зустрічаються в працях більшості видатних зарубіжних і вітчизняних педагогів всіх часів. Останнє дозволяє також припустити, що найбільш ефективним напрямом удосконалення існуючих технологій є їх творча та особистісно орієнтована спрямованість на розвиток активності, самостійності, творчих здібностей, професійних умінь і навичок під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. Макаренко А.С. Тв. В 7-ми т. – К.: Рад. шк. - 1954. – Т.5. – 484с.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібн. /За ред. О.В. Сухомлинської. - К.: Заповіт, 1996. – 304с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. –М.: Просвещение, 1991.- 192с.
4. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и развитие личности //Школьные технологии – 1977. - №3. – С.14-23.
5. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

**Ілліна О.В.,
Житомирський педуніверситет**

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відповідно до Концепції педагогічної освіти в Україні, одним із основних завдань педагогічних вузів є підготовка вчителя, який би забезпечив всебічний розвиток людини як особистості й найвищої суспільної цінності. Тільки педагог із високим рівнем розвитку професійних умінь здатен виховувати учнів, які б за своїми характеристиками відповідали ідеалу виховання Української держави, вказаному в Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, а саме: були б гармонійно розвинутими, високоосвіченими, соціально активними й національно свідомими людьми, наділеними глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, були б носіями кращих надбань національної та світової культури, здатними до саморозвитку й самовдосконалення.

Отже, на перший план ставиться проблема підготовки педагога, який має необхідні знання й уміння, образ мислення та поведінки лідера, керівника й організатора.

А.С.Макаренко виховання організатора, людини, яка вміє дати наказ товаришу й уміє сама підкорятися наказу, вважав однією з цілей виховання. Найважливішими факторами розвитку організаторських умінь А.С.Макаренко називав виховання в колективі й через колектив, виділяючи при цьому організацію самоврядування, розвиток громадської активності, інститут командирів, зведені загони, чергування, систему внутрішніх колективних залежностей. До характеристик особистості, які забезпечують успішність організаторської діяльності, він відносив розум, розсудливість, підприємливість, жвавість, бадьорість, твердість характеру, вимогливість, вміння розрахувати роботу, розставити виконавців, бачити кожного виконавця й вірно його оцінити, сміливість, стриманість, енергійність, наполегливість, працездатність, пам'ять, звичку до вольового зусилля та інше. А.С.Макаренко надзвичайно великого значення надавав виховній діяльності педагога, його професійним якостям. Педагог як «інженер людських душ» повинен відповідати таким вимогам: бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну й педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і оптимістичним, людяним, чуйним, вимогливим до себе й до вихованців, проявляти педагогічний такт. А.С.Макаренко наполягав на створенні системи спеціальної підготовки вчителів. На його думку, сутність такого навчання полягає « ... в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем...». Зокрема, він наголошував на важливості оволодіння уміннями мовлення, мімікою, пантомімікою, емоціями, поведінкою.

Формування педагогічних умінь не можливе лише через запозичення досвіду інших, але й використання лише вправ не є ефективним, оскільки засвоєння готових способів і прийомів неспроможне забезпечити творчої за своїм характером організаторської педагогічної діяльності. Формування високого рівня розвитку педагогічних умінь можливе в результаті активності (в тому числі й емоційної, й інтелектуальної). Така активність можлива лише при квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності студентів.

Педагоги-дослідники пропонують різні методи формування в майбутніх учителів педагогічних умінь. Це використання ситуаційно-рольових ігор (В.П.Бедерханова, О.І.Забокрицька, А.Й.Капська, Л.В.Кондрашова, Т.Н.Левашова, В.О.Соловієнко, П.М.Щербань та ін.); систем тренінгів (Т.А.Дроздова, В.Г.Литвинов, В.Л.Леві); засобів театральної педагогіки (В.Ц.Абрамян, І.А.Зязюн, Ю.Л.Львова); спец семінари, спецкурси, практикуми (В.Т.Бабич, В.А.Кан-Калик, Г.І.Щукіна) та ін. Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація технології формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаторської педагогічної діяльності.

Моделювання виступає як специфічний евристичний метод і одночасно прийом навчального пізнання, який сприяє творчому засвоєнню студентами знань про предмети, явища і процеси і забезпечує умови для перевтілення студента із об'єкта в суб'єкт педагогічного процесу.

Широке розповсюдження методу моделювання пояснюється тим, що, моделювання – це певна логіка спрощення, це дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів.

В сучасній філософії моделлю називають будь-яку систему, уявну або реально існуючу, яка знаходиться в певних відношеннях до іншої системи (яку

називають оригіналом, об'єктом, прототипом, натурою). При цьому виконуються такі умови:

- між моделлю і прототипом є відношення подібності, форма якого явно виражена і точно зафіксована (умова аналогії);
- модель у процесах наукового пізнання є замінником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації);
- вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції).

Ці умови є необхідними і достатніми ознаками моделі.

Моделювання застосовують при управлінні процесом засвоєння понять – створення моделей операцій мислення (Д.Б.Богоявленський, Д.М.Мізинцев, А.С.Родіонов, Р.П. Цирульник та ін.); для управління пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні навчальних завдань (Р.Я.Касимов, Н.В.Кузьміна, М.А.Солодухін, Л.Ф.Спірін); для спрощення навчального матеріалу, полегшення розуміння його в процесі навчання (Афанасьєв, Д.Лоренц, А.А. Шибанов та ін.); для формування практичних навичок та вмінь (Л.В.Кондрашова, Т.С.Яценко та ін.). Нами моделювання використовується з метою формування професійних умінь майбутніх вчителів, необхідних для продуктивної організаторської педагогічної діяльності.

Проте застосування будь-яких методів поза межами певної системи формування педагогічних умінь не дає належного результату, що було доведено констатуючим експериментом.

Ефективність реалізації будь-якої системи, в тому числі й системи формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, на думку багатьох сучасних дослідників, забезпечує технологічний підхід, який є досить популярним у зарубіжній педагогіці.

У 1979 році Асоціацією з питань педагогічних комунікацій і технологій США було опубліковано таке визначення педагогічної технології: "педагогічна технологія – це комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби й методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють головні аспекти засвоєння знань".

Таким чином, на сучасному етапі під педагогічною технологією розуміється систематичне й послідовне відтворення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Під педагогічною технологією формування в майбутніх учителів професійних умінь у процесі моделювання організаторської педагогічної діяльності будемо розуміти обґрунтований, логічно послідовний процес цілеспрямованого становлення й вдосконалення умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, який реалізується в практичній діяльності викладачів вищих навчальних педагогічних закладів.

Запропонована технологія формування професійних умінь майбутнього вчителя передбачає їх засвоєння вже на першому етапі підготовки спеціаліста й подальше узагальнення й удосконалення. Це досягається шляхом застосування, як навчальних завдань з педагогіки, змістом яких є моделювання організаторської педагогічної діяльності, педагогічних задач організаційного характеру, рольових ігор, рольового тренінгу й мікровикладання.

Мета запропонованої дидактичної системи полягає в тому щоб якомога тісніше наблизити зміст і розв'язання певних навчальних задач до педагогічних задач, які доведеться розв'язувати випускникам у майбутній професійній діяльності.

Створено й запроваджено програму поетапного формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаторської педагогічної

діяльності.

Програма поетапного формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаторської педагогічної діяльності.

Етапи	Навчальні завдання, змістом яких є моделювання організаторської педагогічної діяльності	Зміст підготовчої діяльності майбутніх педагогів
I	Аналіз організаторської педагогічної діяльності. Розв'язування оцінних і пізнавальних задач організаторського характеру.	Усвідомлення мети організаторської діяльності. Дії методом спроб і помилок.
II	Мотиваційно-стимулюючи бесіди, ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої організаторської педагогічної діяльності та вивчення її основ; навчальні дискусії, розв'язування оцінних і пізнавальних педагогічних задач організаторського характеру; рольовий тренінг.	Усвідомлення важливості організаторських умінь для організаторської діяльності. Ознайомлення з теоретичними основами організаторської діяльності, положеннями про педагогічні ситуації, задачі, методи їх розв'язання.
III	Розв'язування типових і евристичних педагогічних задач організаторського характеру; моделювання організаторських педагогічних ситуацій; рольовий тренінг і рольові ігри.	Вироблення почуття природної свободи взаємовідносин і контактності в організаторській діяльності. Формування первинних умінь необхідних для організаторської діяльності.
IV	Розв'язування творчих педагогічних задач організаторського характеру; ділові ігри; мікрОВикладання.	Застосування набутих умінь в умовах наближених до реальних педагогічних ситуацій. Формування власно педагогічних умінь необхідних для організаторської педагогічної діяльності

Процес формування професійних умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, є частиною цілісного процесу формування педагогічних умінь, який, у свою чергу, є структурним компонентом загальної системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Для визначення рівнів сформованості умінь майбутніх учителів, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, були застосовані такі критерії: мотивація організаторської діяльності, тип вирішення організаторських педагогічних задач, оптимальність технологічних дій та об'єктивні й суб'єктивні утруднення при виконанні завдань, які моделюють технологію продуктивної організаторської діяльності.

Експериментальні дані дозволяють стверджувати, що застосування активних методів навчання з метою реалізації системи навчальних завдань, змістом яких є моделювання технології продуктивної організаторської діяльності, являє собою важливий дидактичний засіб, який позитивно впливає на формування

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вивчення діяльності видатного педагога А.С.Макаренка підтверджує, що джерелом збагачення мови учня є чистота, досконалість, образність мовлення вчителя. „Я переконаний, - писав А.С.Макаренко, - що добре сказане дітям ділове, сильне слово має величезне значення, і , може бути у нас так багато помилок в організаційних формах тому, що ми ще говорити з дітьми по-справжньому не вміємо. А потрібно сказати так, щоб в вашому слові відчували вашу волю, вашу культуру, вашу особистість. Цьому потрібно вчитися”(1. 242).

На сьогодні модернізація загальної середньої освіти відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту” передбачає методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування різних видів його компетентності, однією з яких є комунікативна.

Компетентність - це загальна здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності передбачає оволодіння системою знань, умінь, навичок і якостей особистості.

Комунікативна компетентність передбачає опанування важливим в суспільному житті досвідом усного і писемного спілкування. Сформувані ж комунікативні уміння і якості в молодших школярів може тільки педагог, який знає досконало психолого-педагогічну теорію, уміє застосовувати її в практичній діяльності, володіє основними законами і методикою риторики, мистецтвом доброго мовлення.

Саме підготовці такої генерації вчителів початкових класів певною мірою сприяє оновлення мовленнєвої підготовки студентів педагогічного університету на основі оволодіння альтернативними формами, методами, прийомами роботи над розвитком комунікативної компетентності на практичних, лабораторних заняттях з методики мови.

Мовленнєва діяльність студентів, як і будь-яка інша, потребує оволодіння системою умінь. Виділяють чотири групи комунікативних умінь: 1)інформаційно-змістові; 2)структурно-композиційні, 3)граматико-стилістичні; 4)редагування. В основу такої їх класифікації покладенні основні етапи творення тексту (орієнтування, планування, реалізація, контроль).

Інформаційно-змістові уміння забезпечують оволодіння змістом повідомлення. Вони включають уміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему і основну думку висловлювання та добирати до нього необхідний матеріал.

Будь-яке висловлювання розпочинається із орієнтування у ситуації спілкування. В умовах шкільного навчання ситуація уроку не створює природну комунікативність мовлення. Саме тому виникає проблема ввести учнів у мовленнєву ситуацію і навчити орієнтуватися в ній. Слід створити такі умови, які б викликали внутрішнє спонукання висловити свої думки і почуття, бажання розповісти про свої враження, побачене і пережите. Важливо з перших кроків роботи над розвитком монологічного мовлення навчати школярів обмірковувати формулювання теми, осмислювати її зміст, межі.

При підготовці до виконання завдань, щодо формування інформаційно-змістових умінь, необхідно розробити разом з студентами мовленнєві ситуації, що стимулювали б у молодших школярів бажання висловитись. Розглянемо завдання,

які слід використовувати при проведенні фрагменти уроків рідної мови. Для прикладу: ” 1. Діти уявіть, що редакція журналу „Пізнайко” оголосила конкурс на кращий опис-загадку тварини, птаха чи рослини. Побудуйте свій опис (Хто це? Що це?) так, щоб слухаючи вас, можна було б одразу здогадатись, яких тварину, птаха ви описуєте. 2. Вам необхідно скласти розповідь „У лісі узимку”. При цьому уявіть, що ви розмовляєте по телефону з далеким африканським другом. Він ніколи не бачив зими”. На допомогу молодшим школярам додається пам’ятка мовленнєвої діяльності учня:

Перед тим, як приступити до побудови висловлювання (усного чи писемного), я маю обміркувати :

- 1.Що скажу? Для чого?
- 2.Які частини буду виділяти, як їх буду поєднувати?
- 3.Які слова, речення, інтонацію доберу?
- 4.Як буду контролювати правильність викладу та поліпшувати його?

При виконанні завдання в практичній діяльності діти вчаться використовувати в своїх висловлюваннях такі виразні засоби, як тон, сила голосу, швидкість мовлення, що безпосередньо спрямованні на слухача і враховували б загальну ситуацію мовлення.

Завдання усвідомити тему та її межі, підпорядковувати свій виклад основній думці вимагає оволодіння уміннями збирати матеріал для висловлення, фіксувати його, користуватись ним у творчій праці. Збирання матеріалу для висловлення безпосередньо зв’язане з його систематизацією. Це складне вміння включає в себе ряд мислительних операцій. Необхідно навчати студентів: 1)аналізувати зібраний матеріал, відбирати у ньому те, що необхідно для розкриття задуму; 2)групувати зібране, зв’язуючи між собою факти, думки в окремі частини (мікротеми) висловлювання; визначати, у якій послідовності доцільно розташовувати ці логічні завершені частини; 3)продумувати смислові зв’язки між частинами тексту і сусідніми реченнями та знаходити словесне вираження цих зв’язків; 4)виділяти слова, особливо вагомі для вираження певної думки, за допомогою граматичних та інтонаційних засобів.

Систематизація мовленнєвого матеріалу спирається на теоретичні відомості про семантико-композиційну структуру тексту. Діти дізнаються, що будь-яке зв’язне висловлення – це спосіб передачі думки, яка розкривається не в одному реченні, а в ланцюгу взаємозв’язаних речень. Перше речення-зачин, стисло називає предмет(тему) висловлювання, вводить у ситуацію мовлення. Наступні ж речення становлять основну частину тексту-розробку теми. Заключне речення інтонаційно завершує повідомлення. Розглянемо один із варіантів розвитку уявлень про семантико-композиційну структуру тексту на прикладі фрагменту бесіди на уроці: „Вчитель: - Про кого розповідається в тексті? Який заголовок придумаємо до оповідання? За допомогою яких слів автор змалює вдачу білочки?»

Критика власного тексту важлива для оволодіння монологом. Уміння вибирати більш точні слова і синтаксичні моделі та знаходити більш влучні для вираження думки дає можливість досягнути зрушення у мовленнєвому розвитку.

Однією з причин середнього рівня володіння учнями усним мовленням є недостатня підготовка вчителя, а також недостатня розробленість методичних шляхів формування у молодших школярів комунікативних умінь.

Молодші школярі, навчаючись складати власний текст, на перших кроках навчання не помічають пропусків головного у змісті висловлення, порушень логічної послідовності у викладі, невинуватених повторень тих самих слів, одноманітних конструкцій речень. Необхідна систематична, цілеспрямована робота для вироблення у дітей звички до свідомого контролю за якістю свого

мовлення, прищеплення їм уміння редагувати власний текст. Для удосконалення цих умінь вчитель на уроці використовує такий метод як відповіді на запитання. Вчитель: "Діти прочитайте уважно твір. Які слова часто повторюються? Сьогодні будемо вчитися точно висловлювати свою думку. Виконуємо вправу на редагування. Редагувати означає виправляти не до ладу вжите слово. Подивіться, як відредаговано текст (праворуч)":

Моя сестра працює в школі.
До сестри часто приходять
школярі. Школярі допомагають
сестрі малювати машини.

Моя сестра працює в школі.
До неї часто приходять
школярі. Учні допомагають
їй малювати машини.

Основними засобами формування граматико-стилістичних умінь і навичок в учнів на уроці рідної мови є спеціально дібрані тексти, у яких виучуванні мовні засоби (звук, слово, речення) є типовими, особливо важливими для вираження думки. Поєднуються такі тексти: 1) з картинкою, кадрами діяфільму, відеофільму, чи грамзаписом музики; 2) з різними видами діяльності дітей (грою, драматизацією, малюванням, працею, спостереженням за навколишнім.

Зразки текстів:

Пісенька весняної води.
З гір у долину
Біжу, стрибаю, рину!
Місточки збиваю
Всі гребельки зриваю,
Бо весняна вода, як воля молода!

Розплела береза коси
на веснянім вітерці.
Опустила ніжку босу
в тиху воду на ріці,
мов зібралася до мене
Вблід на берег перейти.

(Л.Українка)

(В.Ладижець)

Тематична спорідненість текстово-ілюстрованого матеріалу дає можливість сконструювати чітку систему вправ за мірою допомоги учнів й їх творчої активності, яка визначає кожній дитині шлях від дій, спільних з учителем, товаришем, до самостійних; від діяльності за наслідуванням через конструктивну до творчої.

Найефективнішими виявилися такі прийоми активізації мовленнєвої творчості:

- проблемна постановка завдань у ході організованої системи спостережень за словом і навколишнім;
- створення на уроці ситуації живого спілкування;
- взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності;
- поєднання колективної, групової та індивідуальної діяльності на основних етапах виконання мовних і мовленнєвих завдань;
- постійна опора у процесі оволодіння текстом на сформовані узагальнені способи мовленнєвої діяльності;
- включення зв'язних висловлювань за враженнями від уроків мислення в природі в систему вправ за іншими джерелами словесної творчості, зокрема за предметно-практичною та ігровою діяльністю, за картиною, ілюстрованим текстом.

Таким чином, практичними засадами формування комунікативної компетентності учителів початкових класів вважаємо систематичність знань, їх постійне поглиблення, інтерес, увагу до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значимості високого рівня культури мовлення всього народу на оволодіння системою комунікативних умінь.

Література

- 1.Макаренко А.С. Собр. соч. В 7-ми т. - М., 1958.
- 2.Варзацька Л.О. Навчання мови і мовлення на основі тексту.-К.,1986.
- 3.Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н.М.,Савченко О.Я., Байбара Т.М., Вашуленко М.С. та ін.- К., 2002.

Шквир О.Л.,
Житомирський педуніверситет

А.С.МАКАРЕНКО І ЗДІЙСНЕННЯ КЛАСНИМИ КЕРІВНИКАМИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ

Важливою ланкою в структурі і діяльності української школи є класне керівництво. Сьогодні з утвердженням нової парадигми виховання (особистісно зорієнтованої) гостро постає проблема оновлення діяльності класних керівників сучасних загальноосвітніх шкіл та удосконалення підготовки майбутніх учителів до класного керівництва в педагогічних закладах України. Так, в Концепції 12-річної загальноосвітньої школи зазначається, що переорієнтація вчителя-вихователя від авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої є важливим завданням підготовки вчителів та їх професійного вдосконалення (1). Новий підхід в організації виховної діяльності потребує від сучасного класного керівника розуміння сутності, цілей, завдань особистісно зорієнтованого виховання та володіння відповідними технологіями. Звідси постає актуальна проблема щодо необхідності дослідження саме цих аспектів особистісно зорієнтованого виховання.

Вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури (І.Д.Бех, В.М.Доній, В.О.Сухомлинська та ін) дає підстави нам стверджувати, що особистісно зорієнтоване виховання у нинішньому його варіанті певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо. Особистісно зорієнтоване виховання передбачає мету формування і розвитку в дитини особистісних цінностей (2). Здійснення його неможливе без одержання певної інформації, що стосується окремого учня: знання вікових особливостей дитини, всебічне вивчення індивідуальних особливостей учнів. Воно передбачає вміння педагога визначати такий стиль особистого спілкування з учнем, вибирати з методів, форм, прийомів виховання такі, які з найбільшою ефективністю сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей, нейтралізації негативних тенденцій його розвитку і цим шляхом – залучення до гуманістичних моральних цінностей та інтелектуальних надбань людства. Такий підхід в організації виховної діяльності потребує від класного керівника сучасної загальноосвітньої школи введення інноваційних технологій.

Технологія виховання, зазначає Н.Є.Мойсеюк, це чітко обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання (3:318).

Аналіз сучасної педагогічної літератури (Л.В.Буркова, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська, Н.Є.Мойсеюк, О.М.Пехота та ін.) свідчить про те, що накопичено значний вітчизняний досвід використання технологій виховної роботи. Вивчення та впровадження його в практику загальноосвітньої школи допоможе, на нашу думку, значно поліпшити діяльність класних керівників.

Саме з цієї точки зору викликає теоретичний та практичний інтерес для кожного вихователя творчість видатного вітчизняного педагога А.С.Макаренка. Він стверджував, що діяльність вихователя – це робота організатора, це вміння створювати педагогічні ситуації, які б стимулювали ефективний розвиток школярів (4:266). А.С.Макаренко вперше ввів у педагогіку термін “технологія”.

Він вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю “проекувати особистість”, тобто чітко передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання (5). В своїх працях “Педагогічна поема”, “Прапори на баштах”, “Методика виховної роботи” та у численних своїх статтях він першим розкрив технологію колективного творчого виховання. Вся діяльність його колонії імені М.Горького та комуни імені Ф.Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній.

Згодом санкт-петербурзький учитель І.П.Іванов, узагальнивши ідеї А.С.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання.

Докладніше розглянемо стадії (етапи) організації колективної творчої діяльності.

Етап I. Попередня робота колективу або колективне визначення цілей: визначення теми, мети, завдань майбутньої діяльності, висування перспектив перед учнями, вироблення у них переконання в суспільній значущості та необхідності майбутньої діяльності, захоплення всіх загальною справою. Іде обговорення: Що можна зробити? Для кого? Де? Коли? Хто братиме участь?

Етап II. Колективне планування справи: обговорення різноманітних пропозицій, варіантів плану, конкурс на кращу розробку плану, визначення оптимального для даних умов варіанту, підбір матеріалу, складання запитань-завдань, вибір ради справи. На цьому етапі головна роль відводиться дітям. Відповідь на поставлені запитання-завдання учні шукають спочатку в мікроколективах. Після цього збирається весь колектив і уважно слухає представника кожного мікроколективу. Це обговорення можна назвати “збором-стартом”.

Етап III. Колективна підготовка справи: розподіл доручень між учасниками, визначення завдань мікроколективам, вибори відповідальних, проведення анкети, організація контролю за виконанням завдань.

Етап IV. Проведення справи: зміст і методика проведення справи залежить від її форми, мети і завдань.

Етап V. Колективний аналіз: чи була користь, радість від діяльності навколишнім людям? Чи був колектив дружнім, організованим, доброзичливим? Хто показав себе з кращого боку і в чому? Кому можна висловити загальну подяку? Що треба враховувати в майбутній роботі? Головне, щоб кожний брав участь в аналізі досвіду проведеної колективної творчої справи, навчався оцінювати, аналізувати, брати уроки на майбутнє. Слово класного керівника – це роздум вголос, це нова ідея, нове завдання, нова пропозиція.

Етап VI. Найближча післядія: виконання рішень, прийнятих після аналізу справи. Відразу ж після підбиття підсумків слід докласти максимум зусиль для колективного втілення пропозицій, висловлених на підсумковому зборі, колективно накреслити програму наступних дій (6).

Аналіз сутності вищеописаної технології дає нам можливість зробити наступний висновок: технологія колективних творчих справ відповідає особистісно зорієнтованому вихованню, оскільки сприяє розвитку нахилів і задатків дитини, спонукає учнів до активних, самостійних і творчих дій у здійсненні корисно-значимих справ.

На жаль, описана технологія не була належно оцінена в радянські часи і тому досить невпевнено впроваджувалась у практику класного керівництва. Проте сьогодні вона заслуговує на особливу увагу.

Втім, використання означеної технології вимагає від вихователя певної професійної майстерності, на що неодноразово наголошував у своїх працях

А.С.Макаренко. Він писав, що хороший вчитель повинен бути сам добре вихований, мати спеціальні знання, навички в організації і проведенні виховної роботи і одночасно володіти суто технічними вміннями. Умінню виховувати, відзначав А.С.Макаренко, необхідно вчитися як мистецтву (5).

На сьогоднішній день здійснено ряд досліджень щодо проблеми підготовки до класного керівництва. Так, різні аспекти загальнопедагогічної підготовки вчителя, його професійного зростання знайшли відображення в працях О.О.Абдуліної, С.І.Архангельського, В.І.Загвязинського, Л.Г.Коваль, Б.І.Коротяєва, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, З.П.Шабаліної, А.І.Щербакова та інших вчених.

Шляхи формування професійної педагогічної майстерності викладені у працях Ю.П.Азарова, І.А.Зязюна, І.Ф.Кривоноса, О.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало та інших.

Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена у працях І.Д.Беха, В.І.Воробей, О.В.Киричук, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, Л.І.Міщика, В.П.Король, Г.В.Троцько та інших.

Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В.Л.Воронова, Л.І.Макарової, Л.О.Масунової, Р.І.Пенькової, М.П.Федорова, Г.Я.Цибулько та інших.

Проте аналіз науково-педагогічних джерел дає нам підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх класних керівників до здійснення особистісно зорієнтованого виховання недостатньо розроблена, а тому потребує і теоретичного, і практичного дослідження.

З цієї точки зору знову заслуговують на увагу думки А.С.Макаренка. Навчання вчителів, на його думку, повинно полягати “передусім 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” (5:223). А.С.Макаренко виділив шляхи формування педагогічної майстерності, а саме:

- розвиток вміння вихователя “читати за обличчям” вихованців, за їхніми жестами, внутрішнім станом, намірами тощо;
- формування вміння керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- акторська підготовка;
- психологічна підготовка, формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя (7).

Таким чином, думки великого педагога не втрачають своєї актуальності і сьогодні. Тому здійснення особистісно зорієнтованого виховання за нових умов потребує глибокого вивчення праць А.С.Макаренка, який привніс ряд нових ідей у практику особистісно зорієнтованого виховання та підготовки майбутніх вихователів.

Література

1. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи // Педагогічна газета. – 2000. - №9. – С.4-7.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.- К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. - 2-е вид. – К.:Гранма, 1999. – С.241-345.
4. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1972. – 335 с.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад.школа, 1990. – 366 с.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг.ред.О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.-С.181-196.
7. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С.218-235.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ У СІМ'І

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – це розлад, що вражає навчальні здібності дитини та впливає на її зв'язки з оточуючими. І зовсім не легко мати справу з цими розладами зі дня в день. Особливо важко бути батьками дитини, яка не в змозі контролювати свою активність, постійно створює безлад, має приступи роздратованості, агресивності, ніколи не слухається. Батьки почувають себе безсильними, не знають, що робити. Звичайні методи – пояснення, бесіди, крик – не спрацьовують. Іноді батьки настільки роздратовані, що починають застосовувати фізичні покарання, висміювати, гримати, розуміючи, що це неправильно. Звичайно, це негативно впливає на дітей. Батьки звинувачують себе. Іноді при огляді дитини та лікуванні деякі емоційні розлади, пов'язані з сім'єю, взагалі не виявляються. Кожного дня зустріч з розладами, викликаними СДУГ, призводить до того, що діти комплексують: думають, що вони дивакуваті, підступні. Часто коло розчарувань, звинувачень, агресивності настільки велике, що потрібен час, щоб впоратись з цим. І батьки, і діти повинні настроїтись на важку працю щодо розробки засобів боротьби з проблемою гіперактивності. В таких випадках психотерапевти допомагають розвивати нові здібності, змінювати відношення до навколишнього світу, знаходити шляхи взаємодії один з одним.

Батьків навчають давати дітям так званий “якісний час” кожного дня, коли вони можуть знаходитися разом у приємній та розслаблюючій атмосфері. Проводжуючи час разом, батьки спостерігають за дітьми, коли це необхідно – хвалять.

А. С. Макаренко вніс багато нового, оригінального в освітлення проблеми сімейного виховання. Головною умовою сімейного виховання А. С. Макаренко вважав наявність дружби між батьками і дитиною, атмосфери, де панує любов та взаємна повага. Але він застерігав від сентиментального кохання дітьми. “Діти – це квіти життя,” – любили повторювати батьки, однак багато з них не думали над цими прекрасними словами, із яких зовсім не випливає, що “квітами потрібно тільки милуватися, нюхати їх...” У відносинах з дітьми не потрібно сентиментальних поцілунків, обіймів, пестощів і т. п., але необхідне “почуття міри в любові та строгості.” У відношенні до дітей потрібна “вимагаюча любов”: чим більше поваги до дитини, тим більше вимог до неї.

Саме цей принцип А. С. Макаренка рекомендують використовувати батькам при роботі зі своїми гіперактивними дітьми: з гіперактивною дитиною слід вести себе твердо, але не жорстоко.

Заброцький М. М.
Житомирський обласний післядипломної освіти
А.С. МАКАРЕНКО ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Всякій цілісній педагогічній системі притаманний не лише формуючий, а й евристичний потенціал, який суттєво впливає на основні методологічні напрямки подальшого наукового пошуку. Без сумніву, сказане повною мірою стосується педагогічної системи А.С. Макаренка. Тому осмислення наукових поглядів видатного педагога з урахуванням тих ідей, що обговорюються в сучасній

педагогічній психології, є актуальною задачею. В даній статті за предмет розгляду взято педагогічну позицію.

Нагадаємо, що А.С. Макаренко вважав виховну ситуацію тим елементом, що задає структуру всього педагогічного процесу. Для виховання вона виявляється у вигляді певної задачі, поставленої перед ним педагогом. При цьому характер вимоги (те, як педагог ставить задачу) задає сутність ситуації, її параметри, тобто визначає її виховний потенціал. У свою чергу, сама вимога є вираженням певної позиції педагога стосовно виховання.

Явище, про яке йде мова (позиція), є досить архаїчним психічним утворенням, в основі якого лежить глобальне, всеохоплююче переживання нерівності між мною та іншою людиною, відсутності тотожності між нами, яке сприймається (усвідомлюється) як щось таке, що залишається в мені від впливів інших. Це легко можна виявити, проаналізувавши ті мовні конструкції, за допомогою яких ми осмислюємо свій досвід (“Він зіпсував мені життя”, “За це я все життя йому вдячний”, “Я не зміг йому цього вибачити” тощо). Ймовірно, що це переживання пов’язане і з іншими, зокрема ще (чи вже) неусвідомлюваними феноменами, які, в свою чергу, впливають на прийняття рішень, особливості “Я-концепції” та інші прояви психічної реальності.

Можна говорити, приміром, про рефлексивну позицію, яка займається щодо наявних якостей свідомості, особистісну позицію як ставлення до власного буття в цілому, трансцендентальну позицію як вихід людського буття за власні межі. Рух людини в кожній позиції можна описувати в координатах “довільність - спонтанність” і “вимушеність - природність” (Г.С. Абрамова).

Позиція завжди є втіленням певної цілісності в конкретність, вираженням, проявленням такої цілісності. По суті, мова йде про те, що від рівня освоєння людиною власної цілісності залежать і її можливості у виборі позиції, свобода здійснення такого вибору. Чим більш узагальненою цілісністю володіє людина, тим легше здійснюються і природніше переживаються такі вибори.

Особливе місце займає педагогічна позиція, оскільки в її основі лежить переживання рівня залежності людей один від одного. Переживання екзистенції іншої людини тут персоніфікується та співвідноситься з переживанням власної рівності (нерівності) з нею як момент прийняття рішення про вплив на нього, про дозволеність такого впливу, яка обґрунтовується саме цими екзистенційними переживаннями.

По суті, займати педагогічну позицію стосовно когось - це приймати рішення про вплив на нього, вчити його через цей вплив доцільній поведінці, тобто ставати для цієї людини носієм мети, смислу життя.

В історії офіційної та народної педагогіки представлено ряд типів педагогічних позицій. Розглянемо, приміром, один з них (зауважу, що в методичних посібниках така позиція широко рекомендується), сутність якого можна відобразити словами “Роби як Я”. Не даючи ніякої оцінки даній позиції, наголосимо, що в ній критерієм правильності всього, що відбувається у взаємодії з дитиною (більш широко, з іншою людиною взагалі), є “Я” педагога.

Цікаво виділити позитивні та негативні переживання, зумовлені цією позицією у різних учасників педагогічної взаємодії. Так, серед позитивних переживань педагога можна назвати: цілеспрямованість; енергійність; активність; напруженість; лідерство; самореалізацію; розум; відчуття власної компетентності; самодостатність; відчуття повноти життя. Але є й інше: вичерпність мети; відсутність релаксації; постійна самостимуляція; емоційна холодність інших; страх втратити лідерство; механістична картина життя; безпристрасність; страх втратити компетентність; звуження кола спілкування; страх перед власною слабкістю.

Якщо розглядати цю позицію з погляду людини, яка переживає педагогічний вплив (дитини), то її незаперечними плюсами є: присутність іншої людини; існування психічної реальності; переживання здійсності мети; можливість самореалізації; персоніфікація переживань; оптимізм; досяжність ідентичності; зняття з себе відповідальності; довіра; цілісність власного “Я”. Та не слід забувати і інше, а саме: обмеженість психологічного простору; лише часткове використання властивостей психічної реальності; слабкість власного “Я”; відчуття провини; скутість почуттів; неможливість тотожності з іншими; зняття з себе відповідальності; одноманітність “Я”.

Найважливішим наслідком такої позиції є стабільна асиметричність взаємин, яка породжує постійну нерівність “Я” її учасників, оскільки ця позиція не передбачає зворотного рефлексивного зв'язку для зміни “Я” педагога.

У педагогічній системі А.С. Макаренка представлена зовсім інша педагогічна позиція, сутність якої можна виразити словами “Давай разом подумаємо, що слід зробити”. Її принципова особливість полягає у відображенні концепції життя, відповідно до якої і педагог, і дитина є живими носіями власної сутності. Внаслідок цього ситуація їх взаємодії стає потенційно трансцендентною, нескінченною, час стає фактором усвідомлення руху до цієї нескінченності, а сама взаємодія набуває форми втілення людської сутності.

Позитивними переживаннями, типовими для педагога в цій позиції, будуть: я існую; я відчуваю; я думаю; я можу; я хочу. Відповідно негативними переживаннями виступатимуть смерть, недовіра, нерозуміння, нездійсненність, безсилля. Аналогічні позитивні та негативні переживання і вихованців.

По-іншому, педагог і дитина у цій позиції пов'язані взаємною орієнтацією на сутнісні якості один одного. Зрозуміло, що це вимагає від них постійних зусиль по утриманню сутнісних характеристик як власних, так і іншої людини. Внаслідок цього рефлексія стає необхідністю, особистісна позиція - природною і невимушеною, вплив іншого не розцінюється як прояв сили; а згода, співробітництво є логічним наслідком взаємодії; прийняття рішення - вираженням власної екзистенції, нехай у побутовій формі, але остання і є природною в даний момент життя. Якщо перша позиція механістична по своїй природі, то останню можна назвати антропологічною. Вона вимагає імовірнісного підходу до людини, розв'язання всіма учасниками педагогічної взаємодії задач життя, для яких немає готових рішень; всякий раз їх необхідно творити, знаходити, придумувати.

Учасники педагогічної взаємодії не лише рівнозначні, вони ще й рівні самі собі. Вони не втрачають свого “Я”, а утверджують його різноманітність та ідентичність власній екзистенції. По-іншому, взаємодія не деформує людей, а приносить їм нові, більш глибокі переживання власної сутності. Така педагогічна позиція є вираженням екзистенційно-антропологічної концепції життя, необхідність утвердження якої в кінці ХХ століття стало звичною риторикою. Однак не слід забувати, що в педагогічній спадщині А.С. Макаренка ця проблема вже ставилась і, що набагато важливіше, успішно вирішувалась.

**Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В.,
Житомирський педуніверситет**

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розбудови незалежної української держави особливо актуальним стає завдання вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, що значною мірою визначається якістю їх психологічної підготовки. Проте аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів узагалі та психологічної

зокрема свідчить про те, що вона неспроможна забезпечити ефективну діяльність випускників педвузу в сучасних умовах, коли пріоритетними якостями вчителя є творчість, ініціатива, гуманізм та високий професіоналізм. Тому психолого-педагогічна наука має визначатись насамперед у стратегії вирішення найактуальніших проблем професійної підготовки вчителя. До таких проблем слід віднести розробку науково обґрунтованої системи формування у студента педвузу професійно-творчих здібностей. Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя вимагає докорінної перебудови навчального процесу в педвузі. Визнано, що основним шляхом перебудови вищої педагогічної школи є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студента, забезпечення самореалізації педагогів та студентів як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній педагогічній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі (3;35). Для репродуктивної стратегії навчання характерною є переважна орієнтація на становлення виконавчих, операційно-технічних професійних навичок, а не досягнення смислової сторони майбутньої діяльності, концентрація інтересів більшості студентів на сфері суто навчальних інтересів на шкоду сфері професійній, зниження особистісної значущості завдань професійного становлення. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до утворення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. В такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на співмислителів, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати нагромаджені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низьку соціально-психологічну компетентність майбутніх учителів.

Основні принципи суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми сформульовані рядом вітчизняних вчених, особливе місце серед яких займає А.С. Макаренко. У працях А.С. Макаренка визначені головні принципи організації і діяльності колективу: наявність спільних колективних цілей, суверенітет і самоуправління колективу у єдності з педагогічним управлінням, постійних рух назустріч перспективам, створення і накопичення традицій, бадьорий тон життя, психологічна рівноправність стосунків вихователя та вихованців (1). Важливе значення має розроблена А.С. Макаренком методика "паралельної педагогічної дії", яка забезпечує злиття особистого впливу педагога з його непрямим впливом на вихованців через колектив з використанням сили суспільної думки.

Антон Семенович показав, що продуктивний розвиток учнівського колективу відбувається при наявності значимої для всіх діяльності; загальних

цілей і активної позиції кожного члена колективу. Вирішальним принципом навчально-виховного процесу А.С. Макаренка вважав розвиток самоуправління, коли вихованці виконують функції організаторів, відповідальних за спільну справу, які самостійно ставлять цілі діяльності, планують їх і здійснюють контроль за її виконанням (там же). Ці ідеї виступають основою базових принципів суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми: співробітництва, співтворчості педагога та учнів (студентів) забезпечення їх самореалізації як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання. Одним із шляхів реалізації цієї стратегії навчання у вузі є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студента. У процесі проведеного нами експериментального дослідження були виділені такі об'єктивні та суб'єктивні фактори успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів при викладанні психологічних дисциплін:

- оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів;
- введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання;
- проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань;
- переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості;
- застосування групової форми навчання студентів;
- створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу;
- формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування;
- трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта і організатора процесу навчання;
- зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство".

Вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів є, на нашу думку, організація вузівського навчання на основі діалогу. Психологічною наукою вже доведено, що діалог — це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Соціокультурна концепція спілкування та творчості як діалогу обґрунтована дослідженнями М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, Г.Я.Буша, Л.С.Виготського, І. Лакотоса, Ю.М.Лотмана та ін. Психологічні механізми зародження діалогу, особливості його різних видів, творчі можливості діалогу в навчанні, провідна роль діалогу в організації педагогічної співтворчості дедалі частіше стають предметом сучасних психологічних досліджень (С.Л.Братченко, Г.Т.Васильєва, Г.М.Кучинський, О.М.Матюшкін, Л.М.Попов, Н.Ю.Посталюк). На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог — це найприродніша форма стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий суб'єкт творчості. Нарешті — це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації (2;136). Саме діалог створює для студентів "зону їх найближчого розвитку" (Л.С. Виготський), формує позитивну навчальну мотивацію, стимулює творчу активність, інтереси. Діалог стає для студента і вузівського викладача особистісно формуючим, стимулює їх взаєморозуміння у навчанні.

У діалозі "Я" обох співрозмовників спирається на взаємне утвердження себе як особистості. Тим самим для партнерів зі спілкування розкриваються

необмежені можливості щодо всебічного взаємного розвитку і вдосконалення, більш глибокої орієнтації в ситуації спілкування і кооперації при виконанні завдань спільної творчої діяльності. Діалог не дає змоги партнерам зі спілкування односторонньо тлумачити обговорювані ними проблеми, розширює діапазон підходів до роз'яснення і вирішення цих проблем. Саме тому діалог — несприятлива основа для догматичного мислення, натомість він є важливою умовою розвитку діалектичного, гнучкого, творчого мислення учасників педагогічної взаємодії.

Введення у вузівське навчання елементів творчого тренінгу (методів оптимізації колективної творчості: різних модифікацій методу "мозкової атаки", евристичних питань, синектики, творчих рольових ігор) дає змогу стимулювати окремі етапи творчого вирішення завдань і розвиток творчого мислення студентів, а також створює сприятливу психологічну атмосферу для організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Одним із важливих факторів успішної організації педагогічної співтворчості партнерів зі спілкування є зміна характеру навчальних завдань — введення системи творчих завдань, перехід від суто навчальних до навчально-професійних завдань. Ми вважаємо, що саме аналіз і вирішення творчих навчально-професійних завдань у напружених педагогічних ситуаціях (де відтворюються реальні змістові суперечності педагогічної діяльності) дають можливість зробити навчання справді глибоким, діалектичним і перетворити його з пасивного засвоєння інформації в активний творчий процес відкриття нового, в засіб розвитку й саморозвитку його учасників. Принципово важливим стає не тільки знання, але й "незнання" — розуміння суб'єктом того, яких саме знань йому не вистачає для вирішення даного завдання. Проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань зумовлює формування в майбутніх учителів якостей, необхідних для творчої педагогічної діяльності.

Педагогічна співтворчість викладача і студентів у навчанні неможлива при авторитарному стилі управління викладача, оскільки це управління зовсім не враховує внутрішній світ студентів, розриває зв'язок між особистістю викладача й особистістю студента. Організація спільної творчості викладача і студентів у навчальному процесі вимагає зовсім іншого типу управління. Це має бути таке управління навчально-творчою діяльністю майбутніх учителів, за якого студентові забезпечується позиція активного суб'єкта учіння, розвиваються здібності студента до самоуправління власною діяльністю, процес навчання організується як вирішення навчальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) викладача зі студентами.

Описаний вище стиль управління викладачем навчально-творчою діяльністю студентів не може бути реалізований, якщо викладач ігнорує картину внутрішнього світу студента і не регулює навчально-творчу діяльність студента з позиції самого студента. При використанні педагогічних засобів такого непрямого управління важливе значення має також ставлення викладача до себе як до одного з учасників рівноправного діалогу зі студентами й одночасно як до організатора творчої взаємодії зі студентами.

Успішній реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів сприяє також групова форма організації навчальної діяльності. Її головною ознакою є діалогічне спілкування учасників навчального процесу. Психологічною наукою вже доведено, що вплив групової форми навчання не обмежується власне дидактичним рівнем і що групове навчання має потужний особистісно формуючий потенціал. В умовах групової форми навчання спілкування студентів стає дуже важливим елементом навчального процесу, різко збільшуються інтенсивність і тривалість контактів студентів між собою, урізноманітнюються варіанти взаємодії і відповідних способів спілкування, за рахунок чого зростає

творча активність студентів. Групова форма сприяє виявленню кожним учасником навчання своїх творчих можливостей, адже ставить їх перед необхідністю творчого співробітництва. Активізується рефлексивна діяльність, з'являється потреба зіставляти, порівнювати себе з іншими, координувати свою активність із діями всієї групи та окремих її членів. Групова форма навчання сприяє зростанню довіри, терпимості й уваги до людей, здатності до розуміння партнерів зі спілкування, готовності до рівноправних стосунків, збільшенню самоповаги і впевненості в собі, підвищенню адекватності й гнучкості у спільній діяльності та спілкуванні.

Спільна творча діяльність викладача і студентів у вузівському навчальному процесі може бути успішною лише за наявності взаємного інтересу сторін, які співпрацюють. Важливими є провідні мотиви діяльності партнерів зі спілкування. Як показало проведене нами анкетування студентів і викладачів Житомирського педуніверситету, студентам властиві: прагнення реалізувати надії, з якими вони прийшли до педвузу; потреба в самовдосконаленні; бажання добре підготуватися до обраної професії; інтерес до творчості, до нового; намагання реалізувати свій творчий потенціал у вузівському навчальному процесі; прагнення брати безпосередню участь у вирішенні важливих та цікавих виховних і навчальних проблем.

Викладача спонукають професійні мотиви: інтерес до творчості, до нового; потреба у співробітництві та емоційно-значущих контактах зі студентами; прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів; передати студентам свої наукові й моральні настанови; підвищити свою професійну кваліфікацію реалізувати свої професійно-творчі здібності; отримати задоволення від успішно виконаної справи; прищепити студентам інтерес до майбутньої професії.

При організації спільної творчості викладача і студентів відбуваються зміни психологічних позицій учасників навчання. Основною функцією викладача при здійсненні співтворчості стає не передача знань, а організація діяльності студентів, що змінює характер взаємодії "викладач — студент", переводячи її у план міжособистісних стосунків. Вузівський викладач виступає як консультант і організатор навчального процесу, а не лише як носій інформації. При цьому вирішальний вплив на студента справляє не інформація, слово викладача, а його особистість. Одночасно зі зміною позиції викладача змінюється статус студента в навчанні. У процесі педагогічної співтворчості студент виступає як повноцінний суб'єкт навчання, як помічник викладача, доповідач, опонент у суперечці, ведучий дискусії, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста з "учнівства" на "партнерство".

Вважаємо, що реалізація охарактеризованих вище об'єктивних і суб'єктивних факторів організації педагогічної співтворчості викладача і студентів у вузівському навчанні сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього педагога.

Література

1. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. — К.: Рад. шк., 1990. — 366с.
2. Попов Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов. — Казань: изд-во Казанского ун-та, 1990. — с.135-152.
3. Сенько Ю. Диалог в обучении// Вестн. высш. шк. — 1991. - №5. — с.35-40.

**Максимець С.М.,
Житомирський педуніверситет**

СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Важливою характеристикою особистості та діяльності випускника педагогічного вузу є його адаптація в новому соціальному середовищі після закінчення навчального закладу. Ця проблема стає все більш актуальною у зв'язку з її практичним значенням. Учитель сьогодення – це перш за все особистість, яка здатна швидко адаптуватись до умов школи, що перебуває на стадії реформ та нової соціальної ситуації свого розвитку. Важливими ознаками його особистості мають стати суто людські риси: моральна чистота, чутливість, людяність, душевна щирість.

На тлі динамізму сучасного життя процес адаптації молодих педагогів проходить повільно, іноді розтягується на роки, що в край негативно впливає на якість професійної діяльності та стан психічного здоров'я самого вчителя і його оточення. В окремих випадках учитель взагалі не в змозі адаптуватися до нового соціуму. Це породжує затяжні, а іноді й приховані конфлікти з оточенням.

Молоді спеціалісти в початковий період самостійної роботи стикаються з цілим рядом труднощів. Перш за все, це стан напруженості, незадоволення, що викликається як зовнішніми, так і внутрішніми факторами нової соціальної ситуації. Він залежить власне і від характеру цих факторів, і від професійної, психологічної, фізичної підготовки молодих спеціалістів до самостійної роботи, і від їх відношення до об'єктивних змін у своєму житті.

Скорочення строків адаптації, адекватна адаптація є одним з показників якості підготовки спеціалістів у вузі. Тому педагогічний навчальний заклад повинен закласти потенціал адаптаційних знань, умінь, навичок з метою їх актуалізації у майбутній професійній діяльності.

Процес соціально-психологічної адаптації – своєрідний перехідний період на певному етапі життєдіяльності людини, що характеризується невизначеністю умов, способів та методів дій. У цей період організм людини, його психіка налаштовуються на те, щоб діяти певним чином. У молодого спеціаліста формується відповідний стереотип поведінки, який змінити, коли це потрібно, дуже важко. Тому слід приділяти велику увагу соціально-психологічній адаптації молодих учителів для того, щоб вона проходила як самоконтрольований процес, побудований на науковій основі. А.С.Макаренко відзначав, що ідея захищеності повинна бути присутньою в колективі й прикрашати його стиль. І ця захищеність впливає з досвіду (1).

Важливою характеристикою соціально-психологічної адаптації молодого педагога є спрямованість педагогічного спілкування. Ми дотримуємося думки, що спілкування - це психологічна категорія, яку можна інтерпретувати як діяльність, і тому синонімом поняття спілкування для нас є термін комунікативна діяльність. Крім загальних функцій (комунікативної, перцептивної та інтерактивної), спілкування породжує ще й функцію соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності, входження та адаптації в новому соціальному середовищі. Саме спілкування можна вважати провідним видом діяльності в такому процесі, як соціально-психологічна адаптація. Є такі види діяльності, де спілкування займає професійно значиму позицію та переходить у функціональну категорію, наприклад, педагогічне спілкування. На наш погляд, категорія “педагогічне спілкування” отримала достатньо глибоке та повне розкриття в дослідженнях В.А.Кан-Каліка, який розглядав його як систему, прийоми та навички органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, надання

виховний вплив, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів та цілісна “трансляція” особистості педагога на аудиторію (2). О.О.Леонтьєв відзначає, що оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя (та ширше педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру учбової діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, зашкоджує виникненню “психологічного бар’єру”), забезпечує керівництво соціально-психологічним процесами в дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати в учбовому процесі особистісні властивості учнів (3).

Склалось так, що в педагогічній науці найбільш розробленими виявились прийоми формальних відносин у колективі. Неформальні ж відносини, які саме і несуть емоційне навантаження, опинились у тіні. Труднощі, з якими стикаються як початківці, так і зрілі педагоги при встановленні та розвитку емоційних контактів, свідчать не тільки про недостатність життєвого досвіду, а й про відсутність комунікативних та адаптивних стратегій поведінки.

Справжній педагог внутрішньо відчуває необхідність перебудови стратегії своєї поведінки, подолання таких рис, як нестриманість, образливість, некритичність, розвиток таких умінь, як, наприклад, уміння вислухати учня, увійти в його становище, щоб зрозуміти школяра і т.д. Учитель завжди прагне бачити в учневі особистість, бажає проникнути в духовний світ, проникнутись його почуттями, співчувати, ідентифікуватися з ним. Він прагне розвитку уміння відчувати себе в іншій людині, а іншу людину в собі, бо без взаєморозуміння, підтримки та допомоги педагогічне спілкування неможливе.

Перераховані вище якості особистості є характеристиками емпатії - здатності до відчуття стану інших, розуміння їх прагнень, цінностей, цілей.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою, що сприяє прискоренню адаптації. Розвинута емпатія – важливий фактор соціально-психологічної адаптації та досягнення успіху у тих видах діяльності, які вимагають від молодого спеціаліста відчуження світу партнера по спілкуванню: в професіях типу “людина-людина”, до якого належить і професія педагога.

Як зазначалось, процес адаптації, входження в нове соціальне середовище відбувається внаслідок спілкування. Це є основний спосіб та провідний вид діяльності, що сприяє соціально-психологічній адаптації.

Прояв емпатії в спілкуванні – це загальна установка на розуміння не стільки формального боку інформації, скільки відчуження прихованого змісту сказаного, в стан партнера, репрезентований всіма вербальними, а особливо невербальними засобами. Різницю між почуттями та змістом спілкування не завжди легко вловити. Розуміння та адекватна відповідь на емоційні прояви важливі тому, що в спілкуванні люди, по суті, обмінюються тим, що для них має суттєве значення. Демонструючи емоційне приєднання до партнера, ми підказуємо йому, якою мірою нами розуміється його стан. Продуктивність спілкування, а в нашому випадку і успіх, терміни та результат соціально-психологічної адаптації залежать не тільки від фактичної інформації, але й від почуттів, емоційних проявів.

Найбільший успіх у спілкуванні мають люди з розвинутою емпатією. Спосіб спілкування безпосередньо пов’язаний з емоційним відчуженням стану партнера. Емпатійні якості молодого спеціаліста залежать від його досвіду спілкування, уявлень про інших людей та здатності винахідливо використовувати свої знання.

Молоді спеціалісти, що мають малорозвинені емпатійні якості,

сприймають нове соціальне оточення, людей, що в ньому перебувають, за певними шаблонами, діють за стереотипами, їх адаптивна стратегія відзначається вузькістю, бідністю. Все це може привести до хворобливо довгого процесу соціально-психологічної адаптації.

Погляд на спілкування з точки зору розуміння позицій партнерів може не тільки допомогти проаналізувати своє спілкування, свої помилки в ньому, але й стати відправним моментом у формуванні емпатійної спрямованості особистості вчителя. Адже зайняти позицію іншого – це свого роду мистецтво, якому необхідно навчитись. Але це неможливо без уміння розуміти світ переживань іншої людини, без здатності приєднатись до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання, без здатності сприяти у вирішенні його емоційних проблем.

Адаптація людини до нового соціального середовища по суті є реакцією на це середовище відповідно до власного життєвого досвіду, з і сформованою в цьому досвіді системою цінностей та потреб, що визначають спрямованість особистості. З вищесказаного випливає, що гармонійне поєднання відкриття власного “Я”, внутрішнього світу з емпатійною спрямованістю на інших виступає одним з важливих чинників адекватної соціально-психологічної адаптації.

Література

1. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: “Радянська школа”, 1990.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс/ Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества. – Л., 1985.
3. Леонтьев А.М. Педагогическое общение. – М., 1979.

**Мірошниченко О.А.,
Житомирський педуніверситет**

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО – ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ВИХОВАТЕЛЯ (у контексті ідей А. С. Макаренка)

Макаренківська концепція виховання – передусім соціально особистісна. Її першоосною є спільне благо, людська солідарність, трудова мораль, а базовим компонентом – трудовий виховний колектив, де повнокровна соціальна активність дітей, дорослих і педагогів невід’ємна від загального та індивідуального розвитку особистості.

Випереджаюча роль поглядів Макаренка на людину полягає в тому, що він подолав дихотомію індивідуального і соціального в розвитку особистості, висунув і практично реалізував тезу про гармонійність розвитку особистості і співтовариства. Він писав: “У практиці колективу, на кожному кроці виникають питання протиставлення особистих і колективних цілей і питання гармонізації цих цілей. Якщо в колективі відчувається це протиставлення між цілями суспільними і приватними, особистими, то це означає, що колектив організований не правильно” (1).

Негативні явища сучасності, що мали місце в економіці, в соціальній сфері, призвели до виникнення суперечностей між “офіційно” пропагованою моральністю і реальним моральним рівнем розвитку особистості. Виявилася значна неоднорідність морального розвитку людей, в першу чергу, молоді.

Моральний розвиток особистості не можна розглядати як збалансований в усіх своїх вимірах процес. Неузгодженість економічної сфери і морального фактора призвели до внутрішньої ерозії моралі. Вивірюється роль багатьох завойованих соціалізмом моральних цінностей, бідніє їх запас і втрачається колишня ефективність. В окремих аспектах морального життя під впливом різнорівневого

соціально-економічного розвитку, урбанізації, прискореного ритму соціально-економічних і побутових зрушень, абсолютизації національних культурних традицій, певних “пустот”, що виникають в результаті відмирання ряду старих норм, а новими заповнюватися не встигають, складається ситуація хаосу норм, принципів, оцінок та ін. Вона вказує на те, що негативну роль при цьому відіграла і відірваність суспільної, офіційної моралі від особистісної. Суспільна мораль виступала сферою належного, ідеалом, але настільки далеким від реального життя, інтересів кожної окремої людини, що її просто перестали брати до уваги. Регулятивна роль моралі знизилася. Це призвело до зосередження уваги багатьох людей тільки на власних інтересах, що, на жаль, не завжди відповідає моральності взагалі. У системі цінностей А.Макаренка можна назвати дві низки провідних орієнтирів. Основна – та, в центрі якої людина, її гармонійний розвиток, духовність, свобода, відповідальність, обов’язок як сенс життя. Друга є похідною від першої. До неї входять такі цінності, які потрібні для розвитку людини: гуманне суспільство, активна діяльність (праця, гра, навчання), краса, ідея гармонії людини і співтовариства.

Нами було проведено дослідження ієрархії педагогічних якостей, визначених у професіограмі Л.Ф. Спіріна, серед студентів факультету іноземних мов та філологічного. В ньому взяли участь 150 чоловік: першокурсники, випускники та студенти проблемної групи, яка займалась на практиці соціально-педагогічною роботою.

Піддослідним пропонувалось проранжувати 40 соціально-значущих якостей педагога в порядку їх пріоритетності в “ідеалі” та наявності в учасників дослідження. Ранг №1 присвоювався найбільш вагомій якості, а 40 – найменш вагомій. Дані дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

ВИЗНАЧЕННЯ ЗНАЧИМОСТІ ЯКОСТЕЙ В ІДЕАЛІ І НАЯВНОСТІ У СЕБЕ

№ п/п	Якості особистості	1 курс		5 курс		Проблемна група	
		ІДЕАЛ	“Я”	ІДЕАЛ	“Я”	ІДЕАЛ	“Я”
1	Потреба в спілкуванні з учнями, їх батьками	13	16	4	10	9	21
2	Потреба в оволодінні пед- і психол. знаннями	2	2	18	28	3	5
3	Потреба в громадській роботі	25	25	33	16	29	34
4	Патріотизм	34	37	40	40	40	30
5	Любов до дітей, гуманізм	1	1	1	1	1	1
6	Бути громадянином	40	40	37	39	39	38
7	Принциповість	37	29	38	37	25	31
8	Колективізм	36	35	35	38	36	35
9	Професійне новаторство	6	11	8	33	12	24
10	Професійна дієздатність	10	5	2	18	6	20
11	Товариськість, толерантність, миролюбство	14	21	11	3	11	7
12	Ерудиція	5	13	9	29	20	25
13	Педагогічна уважність	17	17	6	4	14	28
14	Глибина, широта, гнучкість розуму	4	3	3	17	2	16
15	Критичність	32	34	28	27	5	36
16	Розвиненість мовлення	7	6	10	15	17	8
17	Доброта	9	8	13	11	4	2
18	Душевність, доброзичливість	28	9	22	9	8	6
19	Чуйність, витримка	24	15	12	8	18	17
20	Розумна вимогливість, справедливість	3	4	7	24	7	4
21	Моральна активність,	27	28	32	32	27	39

	співробітництво						
22	Демократизм	33	39	30	35	31	40
23	Усвідомлення і почуття власної гідності	18	14	24	21	21	29
24	Совістливість	29	33	34	30	26	11
25	Професійна гордість, впевненість у собі	39	22	5	36	16	23
26	Скромність, самодисципліна	38	32	36	23	37	32
27	Прагнення до самовдосконалення	8	12	14	13	32	14
28	Чесність	11	7	25	20	19	10
29	Порядність	12	10	29	14	10	3
30	Щирість	16	24	19	2	30	2
31	Моральна чистота	30	36	26	5	28	15
32	Працелюбство, добросовісність	15	27	23	25	13	17
33	Підприємливість, ініціативність, цілеспрямованість	20	20	21	22	24	26
34	Організованість	22	38	16	31	22	33
35	Ввічливість	19	23	20	6	35	9
36	По важливість	26	19	17	12	33	19
37	Тактовність	35	31	15	7	15	13
38	Ласкавість	31	30	39	19	38	37
39	Емпатія	23	26	31	26	34	27
40	Оптимізм	21	18	27	34	23	12

Як бачимо, такі суто “моральні” якості, як “моральна активність” та “моральна чистота” займають далеко не перші місце в наявності у студентів і навіть не в “ідеалі”. Це свідчить про велику актуальність вирішення питань формування в сучасному суспільстві.

Спираючись на теорію діяльності О.М. Леонт'єва про те, що якості особистості формуються і розвиваються у відповідності до діяльності людини, ми створили соціально-педагогічну проблемну групу (яка в подальшому і стала експериментальною в нашому дослідженні) в складі 50 студентів факультету іноземних мов. Студенти за власним бажанням були розділені на 4 групи, і працювали як вихователі-педагоги з дітьми-сиротами, дітьми-інвалідами, неповнолітніми порушниками закону, а також в підліткових клубах в нових мікрорайонах. Крім цього, з ними проводилась діагностична і психокорекційна робота та психологічні консультації по спілкуванню з “підшефними” дітьми. Соціально-педагогічна діяльність проблемної групи була скоординована з Житомирським обласним центром соціальних служб для молоді і проходила в рамках обласних програм “Підліток на вулиці” та “Кожній дитині – материнську турботу”.

На нашу думку, одне з головних місць в системі моральних якостей людини та у професіограмі вчителя займає особистісна емпатія, яка відіграє вирішальну роль у гуманному ставленні до оточуючих людей. Серед здібностей, завдяки яким Макаренко досяг успіхів у розв’язанні педагогічних завдань, передусім слід назвати соціально-перцептивні, тобто здібності відчувати й розуміти глибину людської психіки, її особливості. Сам педагог так писав про це: “Я вмів впізнавати почуття з ознак, мені одному відомих: з глибини погляду, з рум’янцю ніяковості, з далекої уваги з-за рогу, з ледве-ледве охриплого голосу, зі стрибків і бігу після зустрічі” (2). Можна з упевненістю стверджувати, що поняття *емпатія*, за Макаренко, вимагає від людини великого емоційного навантаження, навіть виснаження нервової системи.

Ми вважаємо, що адекватний рівень розвитку емпатії є основою для створення позитивних умов процесу формування інших соціально-значущих якостей особистості. Діагностика рівня сформованості емпатійності проводилась за тестом емпатійних тенденцій А.Мехрабяна і Н. Епотейна, в якому рівень

розвитку емпатійних тенденцій визначається 5 рівнями: дуже низький (0-8 балів), низький (9-16 балів), середній (17-22 балів), високий (23-29 балів), дуже високий (30-33 бала). Порівняльний аналіз отриманих даних представлений нами в таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз рівня розвитку емпатійності досліджуваних (середні показники)

Дослідницькі зрізи	Експериментальна група	Контрольна група	Значення t-критерію Стьюдента
I	24	22,65	1,72
II	26,45	21,28	6,82

Як бачимо, на першому етапі дослідження студенти I курсу педвузу і в експериментальній, і в контрольній групах мали високий рівень розвитку емпатійних тенденцій. Значення t-критерію не досягає критичного (яким є для нашої виборки 1,97), т.б. розбіг показників першої та другої груп не значущий. Через 2 роки нами було проведено другий етап дослідження (та ж сама методика, проведена з тими ж студентами на IV курсі навчання). У студентів контрольної групи показник понизився до середнього, а у студентів експериментальної групи – став дещо вищим. Різниця середніх показників емпатійності між цими групами стала значущою:

$t = 6,82$ ($p < 0,05$). Це свідчить про ефективність виховної та психокорекційної роботи, яка проводилась з членами експериментальної групи.

Нами проведено дослідження, яке дозволяє вивчити рівень вихованості таких соціально-значущих якостей особистості, як організованість, працелюбство, колективізм, естетичний розвиток. Це методика “ОПКДЕ” Рейнвальда (3). Дані про розвиток названих якостей представлені у двох часових та змістовних варіантах (див.таблицю 3.). Методика проводилась в експериментальній та контрольній групах, другий зріз був проведений через 2 роки після першого.

Таблиця 3.

Кількісні дані досліджування за методикою “ОПКДЕ”

Назва якості	Дослідницькі зрізи	Експериментальна група (середній бал)	Контрольна група (середній бал)	Значення t-критерію Стьюдента
Організованість	I	8,28	8,72	-0,66
	II	9	9,25	-0,48
Працелюбство	I	9,38	9,57	-0,31
	II	12,86	12,40	0,82
Колективізм	I	8,38	8,48	-0,17
	II	11,47	9,57	3,38
Допитливість	I	8,55	8,86	-0,40
	II	11,41	10,14	2,86
Естетичний розвиток	I	10,40	10,14	0,42
	II	12,43	10,95	2,88

Примітка:

1. Максимальний бал розвитку якості – 15
2. Критичне значення $t = 2,197$ ($p < 0,05$).

Як бачимо, такі соціально значущі якості, як колективізм, допитливість та естетичний розвиток значно покращились в експериментальній групі, що свідчить про правильність обраного нами шляху виховання студентів через соціально-педагогічну роботу.

Література

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М: Педагогика, 1983 – 1985. Т.3.-480 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М: Педагогика, 1983 – 1985. Т.4. 450 с.
3. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М: Издательство УДН, 1978, 197с.).

Сербін І.В.,

Житомирський педуніверситет

А.С.МАКАРЕНКО І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Велику увагу розвитку педагогічної майстерності та педагогічної техніки майбутнього вчителя приділяв А.С.Макаренко. Він наголошував, що педагог повинен бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і оптимістичним, чуйним, вимогливим до себе і до вихованців, проявляти педагогічний такт, володіти мовленнєвими вміннями, мімікою, емоціями, поведінкою (1,385).

Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, яка дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності своїх вихованців. Гуманістична спрямованість професійних рішень А.С.Макаренка виявляється в тому, що він вбачає у вихованцеві особистість, поважає його і тому його тактика – допомогти особистості знайти оптимальне рішення у будь-якій навчальній та життєвій ситуації.

Зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології. Знання педагога – це особистісно усвідомлена система, яка вміщує власні оцінки, судження, переконання, погляди. А.С.Макаренко зазначав, що „головне в житті не самі знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд”(2,107).

Третім елементом у структурі педагогічної майстерності є здібності до педагогічної діяльності, а четвертим – є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Педагогічна техніка – це прийоми володіння своїм організмом, мовленням, увагою й увагою та методами впливу на інших людей.

Уся педагогічна діяльність складається з ланцюга педагогічних ситуацій. Майстерність вчителя полягає в умінні перетворювати ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до поставленої педагогічної мети. Розв’язання педагогічної задачі – це основна клітина педагогічної майстерності, яка відбиває рівень професіоналізму педагога. Розв’язання задачі складається з аналізу ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності, усвідомленні проблеми і формулюванні задачі, розробки проекту рішення практичної реалізації запланованого рішення й аналізу результату, під час якого педагог порівнює наслідки розв’язання задачі з поставленими завданнями. Всі ці етапи можна простежити в ситуаціях, описаних А.С.Макаренком в „Педагогічній поемі”. Успіх їх практичного розв’язання забезпечили гуманістична спрямованість і розвинута педагогічна техніка А.С. Макаренка (вміння володіти собою, витримка, спостережливість, розуміння психічного стану вихованців, а також уміння висловлюватися вагомо і категорично). Він володіє ситуацією, вміє її перебудувати, забезпечити перехід конфронтації у співробітництво.

На думку Н.В.Кузьміної педагогічна задача усвідомлюється як задача,

коли виконуються наступні умови:

- 1) у процесі педагогічної діяльності виникають певні утруднення, подолати які можна декількома способами;
- 2) висувається вимога знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату та із множини рішень, вибирається одне, яке служить критерієм;
- 3) має місце система обмежень при переході з одного стану в інший. Зокрема такими обмеженнями є певні засоби, що обов'язково використовуються при розв'язанні задачі (3, с.167).

Враховуючи, що задачі беруть свій початок з різноманітних педагогічних ситуацій виділяємо наступні три типи задач в залежності від взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов.

Перший – це тип узгоджених взаємодій між суб'єктами виховної діяльності. Він виникає на основі того положення, що педагогічні задачі, які поставлені педагогом, відповідають віковим, індивідуально-типологічним властивостям особистості вихованця, тому внутрішнє приймається ним.

Друга ситуація неузгодженої взаємодії виникає в тому випадку, коли поставлена задача не співпадає з потребами, інтересами, установками учнів.

Третя ситуація суперечливої взаємодії виникає за таких обставинах, коли задача, що поставлена учителем не тільки не співпадає із внутрішніми прагненнями, інтересами учнів, а й відкрито їм суперечить (4, с.143).

Відповідно до типів взаємодії виділяємо три рівні професійної майстерності педагога: продуктивний, малопродуктивний, непродуктивний, що відображають насамперед їх результативність виховної діяльності.

Молодий учитель повинен усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним „інструментом” педагогічного впливу на взаємостосунки з учнями, батьками, колегами, що вимагає від нього вивчення і вдосконалення власної педагогічної техніки, мовлення, невербальної поведінки, розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь. Одним із можливих шляхів реалізації всього цього є педагогічна майстерність.

Педагогічна взаємодія є сукупністю педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких несе в собі всі її ознаки: є певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для досягнення якої організовують дії дітей. Такими ситуаціями є різні форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями, батьками, колегами: організація уроку, ведення бесіди, розповідь про важливі проблеми людського буття.

Розвитку педагогічної майстерності та педагогічної техніки майбутнього вчителя, що ґрунтується на ідеях і діяльності А.С.Макаренка значна увага приділяється під час вивчення педагогічних дисциплін в Житомирському педуніверситеті.

Література

1. Макаренко А.С. Письмо Л.В.Конисевичу // Пед.соч.: В 8т. – М.,1986.-Т.8.- С.107.
2. Макаренко А.С. Избр.произв.: В 3т./ Ред.колег.:Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад.шк.,1985.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя і мастера производственного обучения ПТУ.-М.,1989.-С.167
4. О.А.Дубасенюк Основи теорії і практики професійної діяльності педагога.-Житомир: Житомир.держ.пед.ін-т,1994.- С.143

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ РЕЧИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А.С. Макаренко верил, что в будущем в педагогическом вузе будут обучать искусству речи, постановке голоса, искусству тона – важнейшим элементам педагогической деятельности.

Сужение сферы использования русской речи на Украине, а также пятидесятипроцентное сокращение количества лекционных и практических занятий на всех специальностях факультета подготовки учителей начальных классов порождает серьёзные проблемы овладения русской речью будущих учителей начальных классов.

При подготовке учителя начальных классов к преподаванию русского языка в школах с украинским языком обучения должны быть решены следующие задачи:

- Овладение культурой русского языка для «построения различных типов и жанров речи» (1:166).

- Овладения студентами в полной мере русской литературной речью до прохождения активной педагогической практики.

Сюда входит: усвоение орфоэпических норм русской речи, морфологических и синтаксических правил построения русской разговорной речи, а также особенности произнесения её перед учащимися начальной школы. Следовательно, до прохождения педагогической практики необходимо вооружить студентов основами культуры языка, под которой «понимают степень умения владеть и пользоваться нормами языка» (2:285).

Твёрдое усвоение норм русского языка должно начинаться в лекционных курсах, расширяется и закрепляется на практических занятиях. Известно, что культура речи во многом определяется знанием исключений из правил, поэтому в ходе чтения лекций следует не только раскрывать общую систему читаемого раздела, но и предлагать для сравнения исключения из общих правил.

В первую очередь полноценная русская речь должна быть орфоэпически правильной: студент должен твёрдо усвоить произношение звуков, звукосочетаний, грамматических форм, а также норм русского ударения.

Правильность, благозвучность и чистота русской речи во многом зависят от произношения звуков и звукосочетаний. В условиях украинско-русского двуязычия необходимо отработать произнесение звуков, общих для русского и украинского языка, которые произносятся в них по-разному. В первую очередь, это касается произнесения взрывного «г», оглушающегося в слабых позициях в «к»: сток /стог/, сапок /сапог/, вдрук /вдруг/ и подобных. Крайне необходимо здесь сообщить, что в словах: Бох /Бог/, всех блах /благ/ звук «г» произносится так же, как и в украинском языке. Необходима отработка произношения всегда мягкого звука «ч» и всегда твёрдого звука «ц», например: врач', доч', меч', печ'; цинк, цирк, цифра; конституция, революция, фикция и подобные. Важным элементом культуры русской речи является обучение украинскоязычных студентов произношению мягких согласных после звука «э», графически /е/ в таких словах, как: атл'етика, в'еличие, д'ер'ево, д'ети, инжен'ер, кр'ем, р'едька, с'ело, п'екарь и подобные.

Должное внимание следует уделить работе над произношением согласных, которые согласно фонетическим законам русского языка оглушаются и смягчаются в конце слова и перед глухими согласными, например: кроф', любоф',

траф', лошкь, гр'аткь и подобных.

В русской речи украинцев нередко произносится беглый гласный «э» в суффиксе –ец, тогда как этот гласный согласно русской орфоэпической норме выпадает при произнесении косвенного падежа имён существительных, таких, как: детинеца /детинца/, доминеканеца /доминиканца/, вегетарианеца /вегетарианца/, китобеца /китобойца/ и под. Особенно часто это наблюдается при произношении фамилий: Бышовеца, Горовеца, Жабинеца, Янеца и под.

Обучение русской устной речи будущего учителя начальных классов немыслимо без работы над акцентологическими моделями, которые в близкородственных русском и украинском языках делятся на три группы: идентичные, частично сходные и различные. При усвоении студентами акцентологических норм в первую очередь следует работать над словами, в которых наблюдается ошибочное ударение как у украиноязычных, так и у рускоязычных студентов. Сюда относятся такие слова, как: агéнт, договóр, докумéнт, каталóг, диалóг, квартáл, киломéтр, приговóр, цéнтнер, экспéрт и т. п.

Особое внимание в преддверии педагогической практики должно быть уделено словам, перенос ударения в которых выполняет смыслоразличительную функцию, особенно слов, часто используемых в школьной практике таких, как: связýный текст – связнóй самолёт, солдат; языковóй закон – языкóвый фарш и под.

При усвоении русских акцентологических моделей следует предупреждать интерферентные ошибки, которые могут возникать у студентов под влиянием акцентологии родного языка, например, алфавíт /не алфáвит/, апострóф /не апóстроф/, вёрба /не вербá/, диалóг /не диáлог/, крапíва /не крапивá/, свёкла /не свеклá/, говорíшь /не говóришь/, дышáть /не дýшать/ и т.п.

Работа над усвоением акцентологических норм должна естественно продолжаться при изучении частей речи. Так, при изучении имени существительного, наряду с ударением в конкретных словах, следует обратить внимание на разграничение с помощью ударения разных грамматических форм слова, например: бóроды /им. п., мн. ч./ - борóды /р. п., ед. ч./; нóги /им. п., мн. ч./ - ногí /р.п., мн. ч./, рúки /им. п., мн. ч./ - рукí /р.п., ед. ч./, стéпи /им. п., мн.ч/ - степí /р.п., ед.ч./, берегá /им. п., мн. ч./ - бéрега /р.п., ед. ч./, óкна /им. п., мн. ч./ - окнá /р.п., ед. ч./ и т. п.

При изучении имени прилагательного особое внимание следует уделить ударению в кратких формах качественных прилагательных. В формах мужского рода нормы ударения таковы: чаще всего ударение падает на тот же слог, что и в полных формах, например: бóйкий – бóек, говорлívый – говорлív, голосíстый – голосíст, обыкновéнный – обыкновéнен, круглóлицый – круглóлиц, разносторóнный – разносторóнен. Однако ударение может переходить на первый слог, если:

А/ основа содержит полногласие: голóдный – гóлоден, дорогóй – дóрог, молодóй – мóлод;

Б/ когда в полной форме ударение падает на окончание: больнóй – бóлен, холостóй – хóлост.

В формах женского рода ударение на окончании: а/ в безсуффиксных словах: белá, глупá, гордá, милá, простá, твердá, худá; б/ если основа оканчивается на «л», «н», «к»: круглá, светлá, бледнá, важнá; близкá, робкá; в/ в словах с двусложной основой или с основой на суффиксы –ок /ёк/: веселá, молодá, хорошá; высокá, глубокá, короткá, кроме слов: богáта, готóва, здорóва, свирéпа, сурóва. Во всех остальных случаях в формах женского рода с основой, состоящей из двух и более слогов, ударение на основе: безмóлвна, возмóжна, громáдна, достóйна, замéтна, полéзна, ужáсна и в некоторых других.

В кратких формах среднего рода ударение падает преимущественно на

основу: бе́дно, бо́йко, во́льно, вре́дно, го́рько, гу́сто, дли́нно, ки́сло, кре́пко, му́дро, про́сто, ро́бно, я́сно. Хотя ряд форм среднего рода характеризуется двояким ударением: вели́ко-велико́, вы́соко-высоко́, глубо́ко-глубоко́, широ́ко-широко́.

В кратких формах множественного числа наблюдаются следующие типы ударения: а/ если в формах ж. и ср. рода ед. числа ударение на одном и том же слоге, то во мн. числе оно падает на тот же слог: благо́рна, благо́рно – благо́рны; бога́та, бога́то – бога́ты; здоро́ва, здоро́во – здоро́вы; тяжела́, тяжело́ – тяжелы́; хороша́, хорошо́ – хороши́; б/ когда ударение в формах ж. и ср. рода падает на разные слоги, то во мн. числе ударение на том же слоге, что и в форме ср. рода: бледна́, бле́дно – бле́дны; верна́, ве́рно – ве́рны; узка́, у́зко – у́зки; ясна́, я́сно – я́сны; в/ если в форме среднего рода возможно двоякое ударение, оно сохраняется и в форме множественного числа. Например: бе́лы и белы́, вы́соки и высоки́, по́лны и полны́, широ́ки и широко́.

В формах сравнительной степени с суффиксом –ее возможны две разновидности ударения: а/ если в форме женского рода ударение на флексии, то в сравнительной степени оно падает на суффикс: белá – белее́, важна́ – важнее́, глупá – глупее́, длинна́ – длиннее́, мила́ – милее́, умна́ – умнее́; б/ если в форме женского рода ударение на основе, то в сравнительной степени оно падает на тот же слог: ве́трена – ве́треннее, краси́ва – краси́вее, кудря́ва – кудря́вее, покóрна – покóрнее, роско́шна – роско́шнее и т. п.

При работе над акцентологией глагола следует уделить особое внимание на ударение в формах прошедшего времени, где нормы таковы:

А/ бесприставочные глаголы имеют постоянное ударение: писа́ть – писа́л, писа́ло, писа́ли; рисо́вать – рисо́вал, рисо́вала, рисо́вали; хоте́ть – хоте́л, хоте́ла, хоте́ли; хвали́ть – хвали́л, хвали́ла, хвали́ли;

Б/ глаголы с постоянным ударением на последнем слоге во всех формах: бере́г, берегла́, берегло́, берегли́; бре́л, брела́, брело́, брели́; же́г, жгла, жгло, жгли.

Это глаголы с инфинитивом на –чь и –ти: вести, влечь, волочь, грести, лечь, мести, мочь, нести, обрести, пасти, печь, плести, ползти, пренебречь, скрести, стеречь, течь, толочь, цвести. Есть группа глаголов, где ударение на флексии только в форме женского рода: брал, брала́, бра́ло, бра́ли; быть, была́, бы́ло, бы́ли; взял, взяла́, взя́ло, взяли́. Сюда относятся односложные глаголы: вить, дать, жить, лить, пить, плыть, слыть, спать.

Особое внимание заслуживают глаголы, имеющие неподвижное ударение на флексии во всех формах парадигмы спряжения в настоящем времени: звони́шь, звони́т, звони́м, звони́те, звоня́т; повтори́шь, повтори́т, повтори́м, повтори́те, повторя́т.

Следует предвещать ошибки в инфинитиве глаголов, при произнесении которых в русской речи украинцев наблюдается передвижение ударения с суффиксальной морфемы на корневую: норми́ровать /ср. нормировáть/, обле́гчить /ср. облегчи́ть/, углу́бить /ср. углуби́ть/ и т. п., а также ошибочные ударения в форме женского рода прошедшего времени: взя́ла /вместо взяла́/, спа́ла /вместо спала́/, по́няла /вместо поняла́/ и т.п. Следует предвещать ошибки замены корневого звука «а» звуком «о» под влиянием нормативного чередования ударного и безударного звука в словах: кати́ть – ко́тит, плати́ть – плóтит, посади́ть – посóдит и под.

Работа по усвоению произношения грамматических форм должна проходиться с формами р.п. м. и ср. рода прилагательных: краснѣвъ, мѣлъ^довъ, спельѣвъ, а также с глагольными формами 3л. ед. и мн. числа: идѣт, идут; спешит, спешат; учит, учат /произноси твёрдо флексию/.

Преподаватель русского языка в вузе обязан внушить будущему учителю

начальных классов, что звучание русской речи в её отличии от украинской обуславливается различием фонетических законов в русском и украинском языках, из которых складываются орфоэпические нормы. Учителю необходимо знать эти нормы теоретически и усвоить практически, чтобы дать будущим ученикам образцы правильного произношения.

Большое значение при работе над культурой русской речи студентов имеет обогащение словарного запаса. В первую очередь, словарный запас студента должен пополняться словами, отсутствующими в их родном языке, которые необходимы для обучения в вузе и для работы в школе: благосостояние /добробут/, благородство /шляхетність/, жидкость /рідина/, заведение /заклад/, мечта /мрія/, обзорный /оглядовый/, независимость /незалежність/, подчёркивать /підкреслювати/ и т.п.

Важное место в словарной работе занимает работа над паронимами. В первую очередь, это должны быть слова активного словарного запаса: вдох – вздох, войти – взойти, одеть – надеть, стать – встать, представить – предоставить, а также лингвистические термины: архаичный – архаический, графический – графичный, производная основа – производящая основа, причастие – деепричастие, словный – словарный – словесный и подобные.

Трудности в работе над культурой русской речи сейчас обуславливаются разным уровнем подготовленности студентов, которых условно можно разделить на три группы: а/ изучавшие в школе систематический курс русского языка; б/ изучавшие русский язык факультативно; в/ не изучавшие русский язык в школе. Такое положение приводит к использованию дифференцированного подхода к процессу обучения русской речи будущего учителя начальной школы. Здесь необходимо использовать дифференцированные домашние задания. Студентам, изучавшим систематический курс русского языка в школе, следует предлагать задания по усвоению исключений из правил, а также задания стилистического характера, обуславливающих «стремление к выразительности, наибольшей эффективности высказывания» (3:4). Изучавшим русский язык факультативно необходимы задания по выявлению степени усвоения норм, по проверке чувства языка, а также основных исключений из правил. Не изучавшим русский язык в школе необходимы задания на усвоение основных норм русской речи и формирование чувства русского языка. Для этой группы следует организовать работу по развитию речевого слуха. Для них следует организовать аудирование русской речи, постоянно привлекать внимание к звучащей речи, учить отличать правильную литературную речь от речи неправильной и неискусной.

Література

1. Винокур Г.О. Культура языка // Основы культуры речи. Хрестоматия. – М.: Высшая школа, 1984. – 312 с.
2. Ожегов С.И. Работы по культуре речи // Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М.: Высшая школа, 1974. – 352 с.
3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка // Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 240 с.

ЗМІСТ

Левківський М.В. Творчий досвід А.С. Макаренка і сучасність	1-6
Дубасенюк О.А. А.С.Макаренко про роль вихователя і виховного процесу у формуванні особистості	6-10
Іванченко А.В. А. С. Макаренко про соціалізацію та формування наукового світорозуміння учнівської молоді	10-14
Абашкіна Н.В. Подолання відчуження у педагогічній практиці А.С.Макаренка	14-19
Сидорчук Н. Г. А. С. Макаренко і становлення вітчизняної педагогіки	19-24
Вітвицька С.С., Осадча З.А. Педагогічна система А.С.Макаренка як одне із важливих джерел розвитку сучасного родинно-шкільного виховання	24-28
Вознюк О. В. Новий підхід до розуміння людського “Я” як цілісності та педагогічна система Макаренка	28-31
Грищенкова Т.О. Слово вчителя як інструмент впливу на вихованця	32-34
Федорова М.А. А. С. Макаренко і розвиток культури поведінки дітей	35-39
Максимова О.О. А. С. Макаренко і досягнення успіху дітьми-шестирічками	39-42
Басюк Н.А. А. Макаренко і розвиток почуття відповідальності дітей	42-46
Москвіна Т.П. Гуманістичні ідеї А. С. Макаренка	46-47
Дубовенко Н.І. Індивідуальний підхід у роботі А. С. Макаренка із педагогічно занедбаними підлітками	47-49
Бісик Н.М. Розвиток культури взаємин у підлітків	49-50
Бутузова Л. П. Пріоритетні напрямки у реалізації статевого виховання підлітків	50-53
Сейко Н.А. Соціально дезадаптована дитина як об’єкт педагогічного впливу у системі А.С.Макаренка	54-56
Литньов В.Є. Теорія і практика учнівського самоврядування	56-62
Демчик Л.І. Проблема формування дитячого колективу у педагогічній спадщині А.С.Макаренка	63-64
Власенко О.М. Проблема цінностей у педагогічній системі А.С.Макаренка	64-66
Авдєєва В.В. А.С.Макаренко про формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя	66-67
Бобровницька Н.Н.Методична система виховного впливу видатних педагогів А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського	67-69
Соловійова О.В. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка очима сучасника	69-70

Король Л.М. Особливості розвитку пізнавальної самостійності старшокласників	70-73
Тернопільська В.І. А.С.Макаренко і соціальна відповідальність старшокласників	73-76
Петронговський Р.Р. Виховання патріотизму старшокласників	77-79
Сахневич І.Д. Проблема громадянського самовизначення учнів ПТУ	79-83
Михайлов О.В.Ідеї громадянського виховання Джона Дьюї й Антона Макаренка	83-86
Трифонов Т.М. Виховання гуманістичних цінностей у студентської молоді	86-88
Додурич С.М. Національно-патріотичне виховання студентів агроколеджу (з досвіду роботи)	88-90
Шевчук І.М. А.С. Макаренко і самоствердження старшокласників	90-93
Агапов Ю.Ю. Колектив як основа формування відповідальності й патріотизму учнів	93-94
Гужанова Т.С. Клубно-гурткова робота – складова частина процесу виховання у школі	94-97
Павленко В.Д. А.С. Макаренко про роль батьківського авторитету у вихованні дітей	97-99
Василевич О.В. А. С. Макаренко й українська козацька педагогіка	99-101
Андрійчук Р.Г. Педагогічна логіка А.С. Макаренка	101-103
Антонова О.Є. Професійна підготовка педагогічно обдарованої молоді (у контексті ідей А.С.Макаренка)	104-107
Березюк О.С. Деякі аспекти формування творчої особистості майбутнього вчителя у досвіді А.С.Макаренка	107-109
Ковальчук В.А. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх учителів	110-113
Шанскова Т.І. Робота соціального педагога з класним колективом та сім'єю учнів	113-116
Бойко А.В., Яскажук Н.К Виховний ідеал сучасних студентів	116-118
Кодубовська О. В. Групові конфлікти і технологія їхнього подолання	118-119
Єремєєва В.М. Підготовка вчителя до здійснення індивідуального підходу (20-40 роки ХХ століття)	119-122
Іллїна О.В. Формування організаторських умінь педагогічної діяльності	122-125
Залібовська-Ільніцька З.В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів	126-129
Шквир О.Л. А.С.Макаренко і здійснення класними керівниками особистісно зорієнтованого виховання	129-131
Іванова Ю. І.Особливості виховання гіперактивних дітей у сім'ї	132

Заброцький М. М. А.С. Макаренко та актуальні проблеми педагогічної психології	132-134
Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Використання ідей А.С. Макаренка в організації діалогового навчання	134-138
Максимець С.М. Спрямованість педагогічного спілкування у соціально-психологічній адаптації молодого педагога	139-141
Мірошніченко О.А. Формування соціально – значущих якостей вихователя (у контексті ідей А. С. Макаренка)	141-145
Сербін І.В. А.С.Макаренко і розвиток педагогічної майстерності вчителя	145-146
Гужанов С.И. Обучение русской речи будущего учителя начальных классов	147-150