

УДК 378.015

БАЗОВІ ПАРАМЕТРИ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ

В.М. Галузяк

Анотація. У статті визначаються базові параметри, які характеризують суб'єктивний "образ виховання" педагогів і визначають різноманітні підходи до розуміння сутності виховання.

Ключові слова: концепція виховання, "образ виховання", особистісний конструкт.

Аннотация. В статье определяются базовые параметры, которые характеризуют субъективный "образ воспитания" педагогов и определяют разнообразные подходы к пониманию сущности воспитания.

Ключевые слова: концепция воспитания, "образ воспитания", личностный конструкт.

Abstract. Base parameters that characterize subjective "character of education" of teachers and determine the various going near understanding of essence of education are determined in the article.

Keywords: conception of education, "character of education", personality construct.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Постановка проблеми. Одна з основних проблем, що виникає в процесі моделювання виховного середовища, полягає у виділенні основних векторів – параметрів, які характеризують його якісні особливості. У сучасній філософії науки поширена думка, що наукові теорії, які є результатом творчості дослідників, значною мірою залежать від особистісних установок і життєвого досвіду їхніх творців. Кожна людина має певні уявлення щодо людської природи та певний суб'єктивний образ виховання. "Образ виховання" можна розглядати як педагогічну складову глибокого інтегрального утворення особистості, яке дослідники називають "образом світу" (О.Артем'єва, Дж.Келлі, В. Столін та ін.). "Образ світу" формується у свідомості людини протягом усього її життя: зовнішні ідеї, норми, традиції, заборони поступово "привласнюються", набувають певного емоційного забарвлення і стають для людини її власними, внутрішніми регуляторами, які далеко не завжди усвідомлюються. Змістовно "образ світу" включає уявлення про світ і себе в ньому, про інших людей, про належне і дозволене в людських стосунках, про міру добра і зла в світі. Поступово набуваючи певної стійкості, "образ світу" стає своєрідними "окулярами", крізь які людина дивиться на світ, суб'єктивним регулятором її діяльності, поведінки і стосунків. В "образі світу" педагогів існує своя "педагогічна карта" - суб'єктивний образ виховання, який вбирає в себе усі ознаки і характеристики "образу світу" і професійно заломлює їх. Це не лише логічна, але й образно-емоційна модель, яка далеко не завжди усвідомлюється педагогами, але внутрішньо регулює їх професійну діяльність (цілепокладання, вибір стратегії і тактики виховних дій, методів і прийомів, вимоги до вихованців, стиль педагогічного спілкування тощо).

Теоретики педагогіки також мають певні уявлення про природу дитини, суб'єктивний "образ виховання", який корениться у власному життєвому досвіді, культурних настановах, прийнятих в їх соціальному оточенні. На наш погляд, такі базові уявлення існують у вигляді біполярних параметрів, що репрезентують протилежні виховні підходи. Наприклад: надання дітям свободи у вихованні – обмеження і контроль їхньої поведінки; віра в первісно творчу і гуманну природу дитини – уявлення про егоїстичну і асоціальну спрямованість дитини тощо. Такі погляди являють собою не що інше, як особистісні конструкти, за допомогою яких осмислюється і структурується педагогічна дійсність.

Аналіз попередніх досліджень. Поняття особистісного конструкту вперше ввів і обґрунтував у психології американський психолог Дж.Келлі [11]. На його думку, кожен індивід по мірі розвитку створює індивідуальну систему когнітивних засобів для розуміння та інтерпретації подій і явищ оточуючої дійсності. Дані засоби – конструкти – являють собою ідеї, уявлення, які використовуються для орієнтації в оточуючому середовищі. Вони мають біполярну природу і репрезентують дійсність в термінах схожості та контрасту: "дружній – ворожий", "сильний – слабкий", "добрий – злий", "активний – пасивний" тощо. Дж. Келлі наступним чином характеризує конструкт: "Конструкт можна уявити собі як референтну вісь, основний параметр оцінки, часто не вербалізований і не відображений в символі, інколи взагалі нічим не означений, крім стихійних процесів, що ним управляються. На поведінковому рівні його можна розглядати як відкритий людиною спосіб поведінки; система конструктів забезпечує кожному людину її власною мережею поведінкових стежин, які не тільки обмежують її дії, але й відкривають перед нею свободу, що в іншому випадку виявилася б для неї психологічно неіснуючою" [11, с. 37].

У статті ми ставимо за *мету* визначити базові конструкти, які характеризують суб'єктивний "образ виховання" педагогів і визначають різноманітні підходи до розуміння сутності виховання.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що саме такі біполярні особистісні конструкти, які визначають різні способи сприймання і розуміння людської природи та її розвитку, лежать в основі розроблених у педагогіці концепцій виховання. З метою виявлення таких конструктів ми провели контент-аналіз творів відомих педагогів, на основі чого виділили низку ключових ідей, які репрезентують полярні точки зору на дитину та її виховання:

– ідеалізація дитини, віра в її гуманну природу та конструктивне, творче начало – уявлення про дитину як недосконалу, асоціальну, з самого початку не здатну до конструктивної поведінки (віра – невіра в позитивну природу дитини);

– сприйняття дитинства як самоцінного періоду в розвитку особистості – погляд на дитинство лише як на період підготовки до майбутнього дорослого життя (абсолютна – відносна цінність дитинства);

– розуміння виховання як соціалізації, прищеплення дитині загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки та соціальних ролей - погляд на виховання як індивідуалізацію, розвиток закладених від народження задатків і нахилів (соціалізація – індивідуалізація);

– надання переваги внутрішнім факторам становлення дитини, врахування об'єктивних закономірностей її розвитку – визнання пріоритетної ролі зовнішніх соціальних впливів на особистісний розвиток дитини (інтерналізм – екстерналізм);

– пріоритетна увага до розвитку самостійності, творчості та ініціативності дитини – орієнтація у вихованні на конвенційні цінності порядку, дисципліни та слухняності (творчість – нормативність);

– заперечення доцільності будь-якого тиску, насильства і покарань у вихованні – визнання можливості примусового прилучення дитини до надбань соціокультурного досвіду, якщо вона не усвідомлює важливості та необхідності їх засвоєння (неприйняття – прийняття насильства у вихованні);

– феноменологічне сприйняття дитини, намагання зрозуміти її внутрішній світ, особливості світосприйняття – об'єктивний, зовнішній ракурс сприйняття дитини з точки зору дорослого (феноменологічність – об'єктивність);

– індивідуальний підхід до дитини, врахування її особливостей і закономірностей розвитку – підхід до виховання дитини з точки зору єдиних вимог, принципів і загальних стандартів (індивідуалізованість – загальність);

– погляд на дитину як на активний суб'єкт власного розвитку – погляд на дитину як на пасивний об'єкт виховних зусиль педагога (суб'єктність – об'єктність);

– розуміння виховання як сприяння розгортанню закладених у дитині потенційних можливостей, задатків – трактування виховання як цілеспрямованого формування особистості дитини у відповідності з виховним ідеалом педагога (виховання-сприяння – виховання-формування);

– орієнтація на індивідуальну, контактну форму виховної взаємодії – орієнтація на групові, колективні форми виховання (індивідуалізм – колективізм);

– надання дітям свободи самовираження – регуляція і обмеження поведінки дітей (свобода – контроль);

– акцент на опосередкованих, непрямих впливах на дитину через оточуюче середовище – пріоритетна орієнтація на прямі виховні впливи на дитину (опосередкованість – безпосередність);

– спонукання дитини до особистісного самовдосконалення – споглядальна позиція у ставленні до дитини, невтручання в її поведінку (активність – пасивність);

– пристосування виховних вимог і впливів до індивідуальних особливостей дитини – пристосування дитини до вимог вихователя (адаптація виховання – адаптація дитини).

Вказані конструкти являють собою відносно стабільні біполярні шкали, у просторі яких будь-який педагог може визначити свою позицію у вигляді певної точки між їх крайніми полюсами. Кожен конструкт представлений у вигляді континууму з двома екстремумами (наприклад, віра в гуманне, конструктивне, творче начало дитини розташована на одному полюсі, а уявлення про дитину як недосконалу, асоціальну, не здатну до відповідальної поведінки – на протилежному полюсі цього ж континууму).

Очевидно, що виділені педагогічні конструкти певною мірою перетинаються. Наприклад, уявлення про гуманну, конструктивну природу дитини, як правило, поєднується з визнанням можливості надання їй свободи у вияві своїх задатків і нахилів.

З метою визначення структури внутрішніх взаємозв'язків між виділеними педагогічними конструктами та їх факторизації ми використали модифікований варіант техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, зокрема оціночну решітку [8]. Ця методика дозволила виділити головні фактори, які визначають конкретні погляди педагогів на сутність виховного процесу, а також локалізувати в їхньому просторі відомі виховні концепції.

Сутність методики полягала в тому, що п'ятьом експертам, у ролі яких виступали досвідчені викладачі історії педагогіки педагогічних університетів, було запропоновано оцінити виховні концепції 16 відомих педагогів (Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Й.Песталоцці, Й.Герbart, Л.Толстой, Дж. Дьюї, С.Френе, В.Вентцель, С.Шацький, А.Нейлл, М.Монтессорі, Р.Штайнер, Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Роджерс) за кожним із виділених біполярних конструктів: віра – невіра в позитивну природу дитини; абсолютна – відносна цінність дитинства; соціалізація – індивідуалізація; екстерналізм – інтерналізм; нормативність – творчість; прийняття – неприйняття насильства у вихованні; об'єктивність – феноменологічність у сприйманні дитини; загальність – індивідуальність; об'єктність – суб'єктність; формування – сприяння; контроль – свобода; безпосередність – опосередкованість виховного впливу; індивідуалізм – колективізм; адаптація дитини – адаптація виховання.

Процедура заповнення оціночної решітки була такою. Спочатку в ході бесіди перевірялася адекватність розуміння експертами виділених педагогічних конструктів. Потім їм пропонувалося

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

оцінити педагогічну концепцію кожного із запропонованих педагогів за семибальною шкалою, заданою протилежними полюсами конструкту. Тобто, кожному педагогові експертом приписувався бал (від 1 до 7), який характеризує міру властивості для нього того або іншого полюсу конструкту. Таким чином виховні концепції 16 педагогів оцінювалися по кожному з 15 конструктів.

На основі усереднення експертних оцінок було сформовано єдину матрицю, яка відображає узгоджені погляди експертів щодо вираженості біполярних конструктів у виховних концепціях відомих педагогів. З метою побудови семантичного простору різних моделей виховання та виявлення системи внутрішніх взаємозв'язків між конструктами було використано факторний аналіз, внаслідок якого виділено два головні фактори, у просторі яких розміщуються конструкти та оцінювані педагогічні концепції відповідно до їх факторних навантажень. Якісний аналіз педагогічних конструктів, які з найбільшими навантаженнями увійшли до складу двох головних факторів, дозволяє інтерпретувати їх як „педагогічний оптимізм – песимізм” (1 фактор) і „активність – пасивність” (2 фактор). У перший біполярний фактор з найбільшими навантаженнями увійшли такі конструкти: на одному полюсі – віра в позитивну природу дитини, абсолютна цінність дитинства, інтерналізм, творчість, неприйняття насильства у вихованні, феноменологічність, суб'єктність, опосередкованість виховного впливу; на протилежному полюсі – педагогічний песимізм, відносна цінність дитинства, екстерналізм, нормативність, прийняття насильства у вихованні, об'єктність, директивність виховного впливу. Позитивний полюс цього фактору характеризує педагогів, які вірять в гуманну природу та конструктивне, творче начало дитини, її здатність самостійно визначати власні пріоритети і здійснювати моральний вибір. Так, на думку Л.Толстого, дитина не несе в собі природжених етичних вад і в цьому відношенні є довершеною. Тому цілком законною є вимога свободи для максимальної реалізації всіх її природних задатків. Будь-яке насильство, будь-який зовнішній вплив з метою формування певного типу особистості із заздалегідь наміченими рисами буде вести в бік від природно заданого образу особистості. Л. Толстой, як і Ж.-Ж.Руссо, вважав дитину втіленням гармонії та досконалості. На цій підставі він відмовляв педагогам у праві свідомо впливати на розвиток дитячої особистості. На його думку, цей розвиток здійснюється спонтанно за своїми власними законами, якщо йому не заважати. Виховання може лише зашкодити, намагаючись вплинути на природне становлення дитини. Причому, чим більше на даний момент "зіпсована дитина, тим менше її виховувати, тим більше треба їй свободи", – вважав Л.Толстой, оскільки позитивна внутрішня природа особистості, отримавши свободу, сама виправить недоліки [7, с. 288].

М.Монтессорі також бачила в дитині втілення чистої і незіпсованої людської природи, що несе в собі "дух і мудрість божу". Вона зазначала, що маленька людина набагато ближча до Бога, ніж дорослий, який унаслідок накопичених помилок відхилився від правильного шляху, а тому втратив право бути прикладом і тим більше здійснювати виховання. М.Монтессорі була впевнена, що дитина здатна до саморозвитку і наділена для цього прихованими силами, які розкріпаються завдяки внутрішньому енергетичному потоку за певним індивідуальним планом. "Бог дав дитині власну природу і заклав тим самим певні закони розвитку як тілесні, так і духовні, і кожен, хто відповідає за розвиток дитини, повинен дотримуватися цих законів... Якщо педагог відкриє закони розвитку дитини, то він відкриє дух і мудрість божу, які в дитині закладені", – стверджувала вона [1, с. 113-114]. Заперечуючи активну виховну роль педагога, М.Монтессорі слідом за Ж.-Ж.Руссо прагнула інтенсифікувати і направляти розвиток дітей шляхом спостереження і зміни їх безпосереднього життєвого оточення.

Аналогічної позиції в цьому питанні дотримувалися прихильники вільного виховання, які також вірили в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість, яка виступає передумовою спільного існування та виживання людей. У західній психології та педагогіці найбільш послідовно ця концепція розроблена в гуманістичній психології, основи якої заклали А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс і ін. Головним у цій доктрині є визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої людини, віра в позитивне і творче начало людини, її соціальну спрямованість. Зокрема, А.Маслоу вважав, що люди мають вроджену біологічну внутрішню природу, яка містить всі базові потреби й імпульси до конструктивного розвитку та самоактуалізації. Внутрішнє ядро дитини, на його думку, є позитивною силою, що прагне до реалізації, подібно до того, як жолудь прагне перетворитися в дуб. Саме внутрішня позитивна природа особистості, а не навколишнє середовище, відіграє спрямовуючу роль. Середовище лише підтримує і живить розвиток як сонце, земля і вода живлять насінину, але росте вона сама. Отже, соціальні впливи, виховання слід оцінювати не на основі того, наскільки ефективно вони контролюють дитину або пристосовують її до життя в суспільстві, а залежно від того, наскільки добре вони підтримують і живлять внутрішній потенціал дитини.

Внутрішня природа дитини, вважав А.Маслоу, не така сильна, як інстинкти у тварин. Скоріше, вона непомітна, тонка і багато в чому слабка. Її легко придушити в процесі виховання, контролю, несхвалення. Придушення внутрішньої природи людини, як правило, відбувається в дитинстві. Спочатку діти володіють внутрішньою мудрістю і з повагою ставляться до всього, чим займаються. Вони активно досліджують навколишнє середовище, зосереджуючи увагу на тих речах, які їх цікавлять. Власні почуття і внутрішні спонуки спрямовують їх до здорового розвитку. Однак батькам, вихователям, учителям часто не вистачає довіри і поваги до вибору дітей. Їм важко визнати, що діти здатні самі розвиватися в позитивному напрямку без зовнішнього керування і нагляду. Тому вони починають скеровувати дітей, вказувати їм, як слід поводитися, критикувати, виправляти помилки і давати дітям "правильні відповіді". У результаті діти перестають довіряти собі та своїм почуттям і починають орієнтуватися на думки інших людей.

На думку А.Маслоу, діти, керуючись своїми внутрішніми імпульсами та інтересами, здатні поводити себе досить розумно. Так що замість того, щоб змушувати їх дотримуватися встановлених норм, вихователям слід більше довіряти їхнім природним нахилам і дозволяти діяти за власним вибором.

Отже, ключова ідея прихильників вільного виховання полягає в позитивній оцінці вродженої природи дитини, що, у свою чергу, вимагає довіри до дітей та надання їм свободи самовизначення. При цьому дитинство сприймається як самоцінний період у розвитку особистості, який має свої завдання, а не полягає лише в підготовці до майбутнього дорослого життя. Дитячий період життя має самодостатнє значення, що забороняє підходити до нього з утилітарними мірками. Ж.-Ж.Руссо писав: «Природа бажає, щоб діти були дітьми перш, ніж вони стануть дорослими».

Усвідомлення безцінного значення дитинства, неможливості надалі компенсувати його роль у розвитку людини реалізувалося в теорії вільного виховання у вимозі "повернути дітям дитинство", "дати дітям жити зараз" [9, с. 76]. С.Шацький і особливо К.Вентцель вказували на неможливість принесення дитинства в жертву невизначеному дорослому майбутньому. Не в підготовці дітей до майбутнього життя в традиційному значенні, а в створенні умов, сприятливих для розвитку всіх сил дитячого організму, вбачали вони завдання педагога.

Ідея самоцінності дитинства, як правило, органічно поєднується з визнанням важливості врахування вікових особливостей дитини і специфіки кожного вікового періоду. Принцип самоцінності дитинства диктує необхідність "виходити з дитини" під час організації навчально-виховного процесу, пошуку методів і організаційних форм виховання. Один із представників педологічного напрямку М.Румянцев вважав, що школа намагається пристосувати сили учнів до традиційних методів і програм, у той час як вона повинна бути "педоцентричною, тобто такою, в якій все для дитини й усе виходить з розуміння дитячої природи. Тому вчителю необхідно насамперед вивчити психофізичну природу учнів і закони розвитку дитини" [5, с. 57]. Такий погляд закономірним чином пов'язаний з визнанням переваги внутрішніх факторів у становленні дитини, об'єктивних закономірностей її розвитку, яких не може ігнорувати вихователь. Виховання при цьому трактується як сприяння розгортанню закладених у дитині потенційних можливостей, якостей. Основний шлях такого виховання вбачається не в прямих, а опосередкованих впливах на дитину через доцільну організацію її предметного і соціального оточення. Як підкреслював В.Вахтеров, вихователь не повинен нав'язувати дітям етичних догм, його завдання – створювати таке середовище, в якому діти самі в спільних іграх, витівках, захопленнях, у зіткненні інтересів вчаться жити в суспільстві, встановлювати елементарні правила спільного життя.

Л.Толстой, рішуче відкидаючи тілесні покарання дітей, стверджував, що головне в педагогічній роботі полягає не в застосуванні покарань, а в розвиткові свідомості дітей, у вихованні в них щирості, чесності і правдивості через нову систему шкільної роботи, що усуває можливість поганої поведінки. Міркуючи в дусі Ж.-Ж. Руссо, він писав, що "треба спонукати дітей робити такі справи, невігода невиконання яких негайно ж для них була б відчутна, наприклад: не вичищене вихідне плаття, взуття – не можна виходити, або не принесена вода, не вимитий посуд – і ніде напиться" [6, с. 63].

На думку К.Вентцеля, у дитині "треба якомога раніше пробуджувати... усвідомлення прав оточуючих її людей (дітей і дорослих) і усвідомлення тих шкідливих наслідків, які ті або інші її вчинки можуть мати для її життя, здоров'я і розвитку. Треба попереджати колізії між її волею і законною волею інших" [3, с. 31].

Проведений факторний аналіз засвідчив, що виховні концепції багатьох відомих педагогів локалізуються на позитивному полюсі фактору „педагогічний оптимізм – песимізм”: Ж.-Ж.Руссо, А.Нейлл, Е.Кей, М.Монтессорі, К.Вентцель, Л.Толстой, Дж.Дьюї, С.Шацький. Названі педагоги не сприймають тиску, насильства і покарань у вихованні. Їх відрізняє також феноменологічне

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

сприйняття дитини, розуміння своєрідності дитячого світобачення, здатність до емпатії. Дитина в їхній уяві – не пасивний об'єкт прикладання виховних зусиль, а активний суб'єкт власного розвитку, самореалізації.

Протилежний полюс цього фактору представлений виховними концепціями Дж.Локка, Й.Гербарта і А.Макаренка. Експерти, які брали участь у дослідженні, вважають, що виховні підходи цих педагогів значною мірою орієнтуються на цінності порядку, соціалізації, дисципліни та слухняності, і обмежують свободу вихованців.

Другий з виділених факторів представлений на одному полюсі такими конструктами, як соціалізація, нормативність, контроль, формування, колективізм, адаптація дитини; на протилежному – індивідуалізація, творчість, відсутність контролю, сприяння, індивідуалізм, адаптація виховання до дитини. Якісний аналіз дає підстави кваліфікувати цей біполярний фактор як „активність – пасивність”. На одному його полюсі локалізуються виховні підходи, зорієнтовані на створення у вихованні умов для вияву дітьми власної ініціативи та творчості, спонукання їх до досягнення вищого рівня особистісної зрілості, включення в різноманітні види діяльності. При цьому діти привчаються узгоджувати свою поведінку з інтересами та потребами оточуючих людей, від них очікується поведінка на межі своїх розумових можливостей, високому соціальному й емоційному рівні, їх спонукають розвивати свої здібності в інтелектуальній, емоційній сферах, міжособистісному спілкуванні, наполягають на необхідності й праві дітей на незалежність і самостійність. Результатом такого виховання, як свідчать дослідження, є високий рівень активності, ініціативності та особистісної зрілості дітей [10].

На відміну від цього, концепції виховання, які відводять дітям пасивну роль, не передбачають будь-якого втручання в їхню поведінку, спонукання їх до самоорганізації та особистісного зростання. Педагогові при цьому відводиться роль пасивного спостерігача, який займає споглядальну позицію невтручання в поведінку дітей, навіть якщо вона несе у собі потужний деструктивний заряд. Наслідком виховання у такому середовищі, як свідчать психологічні дослідження, є пасивність, імпульсивність і неорганізованість дітей, невпевненість у собі, поганий самоконтроль, низький рівень особистісної зрілості [10].

Можна зробити висновок, що тип виховного середовища визначається, насамперед, умовами та можливостями, які забезпечуються в ньому для розвитку особистісної свободи (або залежності) дитини та її активності (або пасивності).

Виділені загальні параметри виховання є біполярними і відносно автономними, змістовно незалежними. Кожен з них відображає особливий аспект виховного простру і може використовуватися в якості критерію під час диференціації та типологізації виховних систем і концепцій. Однак цілісне, всебічне уявлення про виховну концепцію може дати лише комплексна характеристика її особливостей за двома визначеними параметрами. В просторі даних вимірів можна вказати точку, в якій локалізується та чи інша концепція виховання.

Враховуючи полярність та ортогональність виділених параметрів, можна побудувати схематичну модель диференціації концепцій виховання, що задає можливий простір типологічно відмінних виховних підходів (рис. 1). Будь-яка концепція виховання може бути віднесена до одного з чотирьох базових типів:

"догматичний", спрямований на формування слухняності та пасивності дитини;

"директивний", зорієнтований на розвиток активності вихованців в умовах контролю і зовнішнього тиску, обмеження можливостей для вияву власної ініціативи та творчості;

"потураючий", зорієнтований на розвиток особистості в умовах цілковитої відсутності будь-яких обмежень і контролю;

"творчий", що забезпечує вільний розвиток активної, зрілої особистості, здатної до самоорганізації та відповідального вибору.

Правомірність виділення чотирьох вказаних типів виховних теорій підтверджується їх відповідністю аналогічним типологіям, які зустрічаються в психолого-педагогічній літературі. Так, К.Баумрінд [10] розрізняє чотири стилі виховання (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), ґрунтуючись на таких особливостях педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії; встановлення обмежень дитячої поведінки; чуйність; теплота; відсутність гніву. Авторитарним дослідниця називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості (керуваності, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя. Відчужений стиль характеризується відносно низькою

структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Авторитетний стиль характеризується вираженістю всіх названих параметрів педагогічного спілкування: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю, співчутливістю, теплотою та відсутністю проявів гніву. Очевидно, що між виділеними К.Баумрінд стилями виховання і описаними нами типами виховних теорій існує певний взаємозв'язок. Орієнтація на авторитарний стиль виховання характерна для догматичних теорій виховання, на відчужений – для директивних, на пермісивний – для потураючих, і на авторитетний – для творчих.

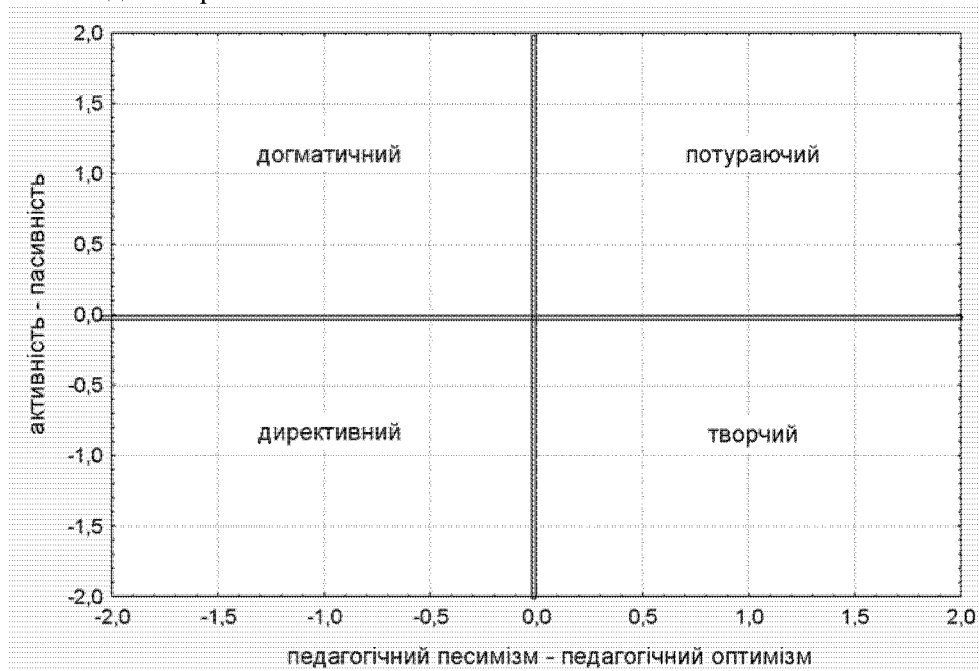


Рис. 1. Типи концепцій виховання у просторі факторів „педагогічний оптимізм – песимізм” і „активність – пасивність”

Й.Раншбург і П.Поппер пишуть про дві вісі системи координат, в просторі яких можна розмістити типові стилі виховання [11]. Перша вісь відображає міру обмежуючого впливу вихователя на поведінку вихованця і простягається від крайньої поступливості до тотального контролю та обмеження активності вихованців. Очевидно, що цей вимір відповідає виділеному нами внаслідок факторного аналізу фактору „свобода – залежність”. Друга вісь відображає модальність емоційно-ціннісного ставлення вихователя до вихованців – від “теплого”, позитивного до “холодного”, негативного. Тепле ставлення проявляється в доброзичливій, емпатійній поведінці вихователя, який часто хвалить і рідко карає, завжди пояснює мотиви своїх дій, обґрунтовує свої оцінки дитячої поведінки, тепло зустрічає спроби дітей наблизитись до себе, кожен прояв дитячої залежності. Протилежні характеристики властиві холодному ставленню. Комбінації крайніх полюсів двох названих факторів дають 4 стилі виховання: теплий – дозволяючий, холодний – дозволяючий, теплий – обмежуючий, холодний – обмежуючий. Перші два стилі, на думку авторів, спрямовують розвиток особистості на шлях конфліктності, грубості, дратівливості, два останніх – у бік тривожності, неспокою і нервозності.

С. Братченко, орієнтуючись на критерій віри/невіри в людину, розділяє виховні підходи на дві групи: ті, що довіряють людській природі (гуманістично орієнтовані) і ті, що не довіряють [2]. На думку дослідника, усередині кожної групи, в свою чергу, можна знайти істотні відмінності, тому доцільно запровадити такий поділ:

а) в групі тих, що не «довіряють» (песимістів) є жорсткіша позиція, яка стверджує, що природа людини негативна - асоціальна і деструктивна, і що сама людина з цим впоратися не може; м'якша позиція полягає в тому, що у людини природної суті немає і спочатку вона є нейтральним об'єктом формувальних зовнішніх впливів;

б) в групі тих, що «довіряють» (оптимістів) також є радикальніша точка зору, що стверджує безумовно-позитивну, добру і конструктивну суть людини, закладену у вигляді потенціалу, який розкривається за відповідних умов; і є обережніший погляд на людину, який виходить з того, що спочатку людина не має суті, але набуває її в результаті самотворення, причому позитивна актуалізація не гарантована, але є результатом власного вільного і відповідального вибору людини, - цю позицію можна назвати умовно-позитивною.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Відповідно до базової установки і розв'язання проблеми суті людини вирішується і питання про те, «що робити» з цією суттю, щоб людина стала «кращою», як її правильно виховувати. Питання про сенс виховання принципово вирішується таким чином: якщо суть людини негативна, то її потрібно виправити; якщо її немає – її потрібно створити, сконструювати і «вкласти» в людину (причому в обох випадках головним орієнтиром виступають «інтереси суспільства»); якщо вона позитивна – їй потрібно допомогти розкритися; якщо суть набувається шляхом вільного вибору людини, то слід допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках за основу беруться інтереси самої людини).

Висновок. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що виділені внаслідок факторного аналізу біполярні параметри „педагогічний оптимізм – педагогічний песимізм” і „активність – пасивність” дають можливість змоделювати семантичний простір виховних концепцій і локалізувати в ньому відомі педагогічні підходи. Можна припустити, що саме унікальне поєднання двох вказаних факторів, з урахуванням їх біполярності та різної міри вираженості, лежить в основі реального різноманіття та якісної своєрідності обґрунтованих у педагогічній науці концепцій виховання, окреслює простір професійного самовизначення педагогів, варіанти вибору виховного підходу і глибинні підстави цього вибору.

Література

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов /Под ред. М.Н.Певзнера, С.А.Расчетиной. – Новгород: НовГУ, 1995. Ч.2. – 232 с.
2. Братченко С. Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.Л. Братченко // Журн. практ. психолога. - 1998. – №1. – С. 19-30.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание / К.Н.Вентцель. – М., 1993. – 170 с.
4. Раншбург Й. Секреты личности / Й.Раншбург, П.Поппер. – М.: Педагогика, 1983.– 160 с.
5. Румянцев Н.Е. Двадцать лекций по педагогической психологии для народных учителей / Н.Е.Румянцев. – М., 1913.– 214 с.
6. Толстой Л.Н. Избранные мысли о воспитании и образовании / Л.Н.Толстой. – М., 1909.– 426 с.
7. Толстой Л.Н. Пед. соч. / Л.Н.Толстой. – М., 1989. – 574 с.
8. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
9. Шацкий С.Т. Грядущая школа // Избранные пед. сочинения / С.Т.Шацкий. – М.: Гос. уч-пед. издат-во Мин.просв. РСФСР, 1958. – С. 58-108.
10. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialisation // Dick A.D. (ed). Minnesota Symposium on Child Development. V7. – Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1973. – P. 178-214.
11. Kelly G.A. The role of classification in personality theory // Clinical Psychology and Personality: the Selected Papers of George Kelley. – New York: Wiley, 1969. – 286 p.