

настоящие возможности для созревания в социальном опыте воспитанников коллективисткой социальной установки. Это не давало развиваться в формальной структуре коллектива отношениям зависти, безответственности, предательства, а в неформальной структуре межличностных отношений создавало атмосферу гуманизма, взаимопомощи, искреннего убеждения, что общее дело всегда важнее и значимее личных интересов и планов. В системе такой «параллельности» отношений коллективное не навязывается сверху, а принимается в опыте коллективной жизни как лично значимая ценность. Каков же должен быть масштаб личности воспитателя, уровень его педагогического мастерства, чтобы воспитывать такие социальные ориентации и такой тип социального поведения?!

### ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – Т.4 /Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. – М., 1984.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – Т.5 /Сост.: Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М., 1985.

УДК 371. 036

### СТАНОВЛЕННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: ВІД “ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ” А.С. МАКАРЕНКА ДО СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО- ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

М.О. Лазарєв  
(Суми)

*У статті розглянуто витоки гуманістичного виховання у педагогічній спадщині А.С. Макаренка. Показано їх розвиток у сучасній теорії професійного спілкування, основу якого, на думку автора, складає особистісно-діалогічний стиль взаємовідносин і взаємодії суб'єктів освіти.*

**Ключові слова:** гуманістичне спілкування, суб'єкти освіти, особистісно-діалогічний стиль.

*В статье рассмотрены истоки гуманистического воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко. Показано их развитие в современной теории профессионального общения, основу которого, по мнению автора, составляет личностно-диалогический стиль взаимоотношений и взаимодействия субъектов образования.*

**Ключевые слова:** гуманистическое общение, субъекты образования, личностно-диалогический стиль.

*In the article the sources of humanism education are considered in the pedagogical inheritance of A. Makarenko. Their development is rotined in the modern theory of professional intercourse basis of which, in opinion of author, makes personality-dialogic style of mutual relations and co-operation of subjects of education.*

**Key words:** *humanism intercourse, subjects of education, personality-dialogic style.*

Гуманізм, творчість, майстерність стають провідною умовою для модернізації сучасної освіти, для утвердження нової освітньої парадигми, для перетворення навчально-виховного процесу в середній і вищій школі у плідну, неперервну, демократичну і приємну співпрацю педагогів та учнів. Проблеми гуманістичного спілкування в освітньому процесі середньої і вищої школи стали предметом багатовекторних досліджень (В.Андреєв, В.Кан-Калик, О.Кузьменко, С.Курганов, Л.Павлова, Н.Тарасевич та ін.). Сучасні педагоги і психологи і Заходу, і Сходу (Д.Аткінсон, Р.Бернс, Дж.Джанпольські, В.Кан-Калик, І.Кон, А.Маслоу, К.Роджерс та інші) знайшли безліч аргументів, які доводять вплив спілкування на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини, становлення її як особистості в цілому.

Ми визначаємо педагогічне спілкування як спеціально організований на наукових засадах, керований учителем (вихователем, викладачем) процес обміну повідомленнями, досягнення взаєморозуміння, оптимальної взаємодії в різних видах діяльності суб'єктів навчально-виховної роботи з метою сприяння їхній якісній освіті, гармонійному розвитку та творчій самореалізації.

Звертаємо увагу хоча б на такі специфічні риси педагогічного спілкування, як присутність свідомого, цілеспрямованого управління комунікацією з боку вчителя, викладача чи вихователя, наявність загальної конкретної мети спілкування, а також вимогу наукової обґрунтованості й достатньо високого професійного рівня комунікації, бо тільки такий рівень забезпечить реалізацію загальної мети – досконалу освіту і гармонійний розвиток вихованців, що безумовно веде до самореалізації сутнісних сил особистості.

Для того, щоб вийти на рівень спілкування, яке можна назвати професійно-педагогічним, учителю (викладачу) потрібно розвинути цілу систему комунікативно-творчих здібностей, домінантно-творчу мотивацію, пройти практичну школу розвитку цих здібностей і перетворення їх у різних реальних умовах на конкретні вміння. Педагогічна комунікація є творчістю, що вимагає мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів (чи не в цьому причина, що деякі фахівці уникають справжнього професійного спілкування?).

Погоджуючись із відомими позиціями вчених щодо перетворення взаємодії освітніх суб'єктів у неперервну співпрацю на діалогічній основі, ми не можемо не відзначити відсутності наукових пошуків основної, інтегративної якості педагогічного спілкування, яка б стала провідним чинником у досягненні освітньої мети – самореалізації творчого потенціалу її суб'єктів.

Тому в даній статті ми ставимо за мету представити результати пошуків вирішальної характеристики сучасного гуманістичного спілкування і його ядра – творчої взаємодії. При всій значущості гуманістичного й конструктивного діалогу для нашого життя і навчання, його наукове дослідження не можна вважати вичерпним. Так, педагоги ще не мають чітких відповідей на ряд принципових запитань типу:

– Якими основними показниками і критеріями відзначається гуманістичний і плідний діалог? Чим він відрізняється від різних форм псевдодіалогу, який часом успішно підміняє у взаєминах і праці діалог справжній, продуктивний?

– Яким чином неформально і достатньо прозоро для педагога визначити особистісний підхід до учня чи студента в сучасних умовах?

– Чи претендують на рівноправне застосування прийоми дискусії й полеміки у шкільній практиці?

Удаючись до спроби коротко відповісти на ці запитання, ми спирались на управлінський закон пріоритету загальних принципів над окремими складовими системи виховання й навчання. Тому важливо було постійно орієнтуватись на провідні принципи гуманістичної освітньої парадигми – суб'єктності, відкритості, інтенсивної творчої самореалізації особистості, паритетності відносин між усіма учасниками процесу навчання й виховання, пріоритету евристичної самостійної діяльності у створенні власних знань і цінностей.

Звертаємо увагу на часто приховані особливості справжнього, повноцінного і повнокровного діалогу тих, хто навчає, і тих, хто навчається. І ті, й інші з позицій гуманістичної педагогіки не дарма розглядаються не інакше, як суб'єкти педагогічного процесу, тобто як незалежні, самостійні, ініціативні, відповідальні, творчі будівники цього процесу й одночасно особистісного потенціалу. Отже, мету педагогічного спілкування визначаємо як досягнення високого або достатнього рівня комунікативної культури суб'єктів освіти заради їхньої успішної самореалізації у конкретній навчальній чи виховній діяльності..

Наступний крок – пошуки достатніх і необхідних чинників для досягнення означеної мети. Серед цих чинників першість, безумовно, належить особистісному підходу до людини. Хоча на перший погляд це здалося дивним, першорядна якість діалогу (як визначальної характеристики спілкування) знаходилась не в самому його змісті, а поза ним, в надрах самої особистості як носія суперечливих цінностей, мотивів, складових сутнісних сил і культури індивіда. Виходило, що силу і слабкість діалогічної спроможності треба шукати, насамперед, не в самій діалогічній технології, а в сутності культури (загальної і психолого-педагогічної) її носія.

Як виявив аналіз психолого-педагогічної літератури, Антон Семенович Макаренко чи не найпершим у вітчизняній педагогіці висунув і практично реалізував провідні принципи гуманістичного виховання – дієвої, конструктивної, а не абстрактної любові до людини, єдності глибокої поваги, довіри і високої вимогливості до неї, виховання красою, принципи єдності освіти і продуктивної виробничої праці, “перспективних ліній” і “паралельної педагогічної дії” тощо. Ці принципи пройшли суворе випробування часом і різними епохами, і сьогодні успішно використовуються в сучасній гуманістичній школі.

Певно, слід нагадати, що саме А.С. Макаренко першим у нашій педагогіці назвав вихованця суб'єктом, а не об'єктом педагогічного процесу. “Вимоги колективу є виховуючими, головним чином щодо тих, хто бере участь у цих вимогах. Тут особистість виступає у новій позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу,

а його носій – суб'єкт..” [6, с. 403]. Хоч А.С.Макаренко досить обережно й зрідка вживав поняття суб'єкт стосовно вихованців, та вся практика його ставлення до них підтверджувала невідповідність наведеної вище думки. Пізніше суб'єктність у психологічній і педагогічній науці буде збагачена і в змістовому, і в технологічному значенні і стане провідним принципом гуманістичної освіти.

У А.С.Макаренка в стосунках з вихованцями послідовно діяла “система перспективних ліній”, яку він називав “теорією завтрашньої радості”, оскільки в ній поєднувалися різноманітні й радісні для всіх перспективи. Це одна з найцінніших знахідок видатного педагога, яка сьогодні знаходить тисячі прихильників. Конче важливо будувати сучасне спілкування педагога й учнів (студентів) таким чином, щоб у центрі його була перспектива майбутньої радості, заслуженого задоволення у вигляді значущої для особистості події (не тільки молодіжного свята, але й захисту колективного чи індивідуального творчого продукту, дипломної роботи, проекту спільної творчої справи тощо).

Теорія і практика особистісно зорієнтованої освіти з її провідною тезою про створення умов для творчої самореалізації нашого сучасника вносить певні корективи в “теорію завтрашньої радості” А.С. Макаренка, який неодмінно поєднував радість, задоволення окремої особистості з радістю колективу і всього суспільства. Це постійно підкреслювали комуністично ідеологізовані педагоги, які абсолютизували ідеї А.Макаренка про незмінну первинність інтересів колективу щодо потреб окремої особистості. На сьогодні стає зрозумілим, що саме потреби, інтереси, радості окремого індивіда стають пріоритетними порівняно з інтересами виробничих колективів, суспільних і релігійних організацій, партій, державних установ тощо. Разом з тим, теорія і практика творчої самореалізації індивіда з'ясували, що мова йде про первинність тільки таких його інтересів, які не суперечать загальноприйнятим правовим і моральним нормам і цінностям. Саме реалізація таких цінностей найбільш сприяє розвитку особистісного творчого й морального потенціалу.

Використовуючи концептуальні ідеї А.Макаренка, В.Сухомлинського, І.Беха, Є.Бондаревської, І.Зязюна, С.Кульневича та інших дослідників проблем особистісно зорієнтованої, гуманістичної парадигми освіти, ми намагалися знайти конкретні, змістовно наповнені критерії особистісно зорієнтованого підходу до школяра чи студента, а не тільки відомі показники, відображені в принципах такого підходу.

Оптимальне управління педагогічним процесом, зокрема, спілкуванням з вихованцями, вимагає, на нашу думку, більш чітких, діагностично забезпечених характеристик, тобто виокремлення і чіткого розмежування рівнів, показників і критеріїв педагогічних категорій, явищ, процесів. Це означає, що такий аспект потрібний і для особистісно зорієнтованого підходу у спілкуванні суб'єктів освіти. Якщо ми, слідом за А. Макаренком, називаємо таку діалектично суперечливу якість названого підходу, як єдність глибокої поваги і високої вимогливості до особистості колеги, учня, студента чи будь-кого з наших співрозмовників, то маємо розглядати цю якість як показник, що неодмінно вимагає своїх більш детальних критеріальних характеристик для

певного рівня (достатнього чи високого) реалізації особистісного підходу. Показники при цьому розглядаються як узагальнені характеристики тої чи іншої якості, а необхідні для них критерії – як деталізація, конкретизація, опрідметнення названої якості (показника). Виходячи з цієї позиції, можна, приміром, показник “єдність поваги і вимогливості” конкретизувати такими, зокрема, критеріями, як прояв педагогом глибокої поваги, насамперед, до самого себе, почуття власної гідності, яка синтезується з непідробною скромністю, самокритичністю, здібністю радіти успіхам іншого, зосереджувати увагу, перш за все, на достоїнствах вихованця, будь-яких його позитивних звершеннях тощо. І тут по-новому звучить у сучасному контексті гуманістичної освіти думка А.Макаренка про підхід “до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть і з деяким ризиком помилитись” [6, с.299-300], про вміння спиратися на кращі, а не гірші людські якості.

Особистісний підхід виявляється і в досягненні цілісного спілкування. Бо часто-густо вчитель чи вихователь, захопившись однією функцією спілкування, наприклад, повідомленням інформації, забуває, що одночасно з цим має вестись будівництво містка до взаєморозуміння, прихильності до себе. Вчитель-творець заздалегідь прогнозує і планує цілісне спілкування, щоб забезпечити й обмін інформацією (а не тільки її односторонню передачу), і спільний пошук відповіді на проблемне (евристичне) запитання, і тактовне, шанобливе ставлення одне до одного. Тільки тоді виникають ланки повноцінного спілкування: взаємообмін, взаєморозуміння, взаємопідтримка, взаємодія.

Діти охоче йдуть на зустріч з контактним, терплячим, творчим наставником, бо юні істоти завжди готові пірнути у світ творчих пошуків, якщо вони пропонуються в умовах психологічної безпеки, довіри, комфорту емоцій. Не забудьмо, що творчість як створення нового для дітей та юнацтва була і є для них первинною діяльністю, тобто більш привабливою, приємною, захоплюючою, ніж робота репродуктивна, тобто копіювання, заучування, переказ, повторення. Творча діяльність, загальна для дітей і дорослих, тобто співтворчість, є найкращою умовою цілісного спілкування з високим розвивальним результатом.

Запрошуючи до роздумів щодо провідного шляху становлення професійно досконалого спілкування, ми звертаємо увагу на кардинальне переосмислення сучасною педагогічною наукою цілей педагогічної діяльності школи та ВНЗ. Ми довго і важко йшли до того, щоб врешті, звільнившись від кайданів стереотипів і забобонів минулого й сучасного, побачити справжній ідеал – нормальну особистість, без ореолів і фальшивих прикрас, як мету наших освітніх і виховних зусиль. А особистість у її сучасному розумінні – це завжди унікальна, не схожа на інших, вільна від потреб рівняння на Держинського, Рузвельта чи Гагаріна індивідуальність. Це людина, яка постійно розгортає свої, по суті, безмежні інтелектуальні й творчі можливості, використовує законне право вибору альтернатив, по-своєму сприймає й реалізує загальнолюдські норми й цінності. Це, повторюємо, суб’єкт, а не об’єкт будь-якої, в тому числі й навчальної діяльності. Тому особистість у справжньому, а не спотвореному значенні цього слова неможливо «сформувати», «викувати», «виховати» чужим розумом і

руками. Особистість не можна створити в іншій людині, її можна створити тільки в самому собі. Такий підхід до людини розкривається теорією і практикою синергетики, провідними ідеями творчої самореалізації дітей і дорослих, яка визнається у Національній доктрині розвитку вітчизняної освіти провідною метою навчально-виховних зусиль школи і держави.

Виходить, скаже критик такого підходу, учитель не виховує особу, що росте, не може впливати на становлення тих якостей, без яких особистості немає? Якраз навпаки. Вчитель-професіонал спроможний активно впливати на розвиток особистості, якщо він здатний переосмислити саме значення слова «виховання», якщо сам досяг досконалості як особистість, тобто інтелектуального і морального багатства, професійних знань, здібностей та умінь, постійної високої потреби у самовдосконаленні. Учитель-особистість переконаний, що виховання – це не спеціальні душерайвні бесіди, а, перш за все, взаємодія особистостей в конкретній і цікавій для обох сторін діяльності – навчальній, художній, спортивній, дослідницькій. Мета такого виховання-дії – розвиток особистості, активної, творчої, гуманної, вмілої. Педагогічна праця – це сплав особистості і професії, і вдосконалення себе як педагога означає вдосконалення себе як особистості. І лише усвідомлюючи себе такою особистістю, можна узріти особистість в іншій людині, можна освоїти головну висоту спілкування – д і а л о г.

Саме особистісно-діалогічний стиль мислення і поведінки ми розглядаємо як основу педагогічної діяльності і, зокрема, педагогічного спілкування. Цей стиль відзначається скоріше не сумою, а множенням особистісного підходу на творчі здібності й уміння вчителя вести професійний діалог з учнями, колегами, батьками, з будь-якою людиною, будь-якою аудиторією.

Відомі дослідники проблем діалогу як основи творчого мислення В. Біблер, М. Бубер, Г. Буш, С. Курганов наполягають на розвитку і зміцненні в практиці навчання й виховання активної ролі учня в діалозі.

Ми переконались на експериментальному матеріалі й досвіді кращих педагогів, що, по-перше, діалог неможливий без сильних мотивів учнів, тобто дозрілих внутрішніх спонукальних імпульсів дітей і юнаків. В основі таких імпульсів лежить осмислена особиста значущість для учня чи студента задуму, мети, завдань майбутньої діяльності. Будь-які мета і завдання, що прозвучали з вуст педагога, мають бути переосмислені, переозначені, перекладені на мову учня (студента) і на основі їхньої значущості трансформовані у власну мету діяльності. По-друге, показником діалогу є запитання чи репліка учня, що не збігаються з уже відомим знанням чи думкою [4]. Практика вперто відкидала зручний шлях розвинути активну боротьбу думок виключно за рахунок «хитрих» учительських запитань. Запитання вчителя – лише прелюдія, підготовка ґрунту для діалогу, але не його початок ...

Збагачує теорію діалогу концепція (Б. Єрунов, Н. Посталюк та ін.) про відмінності конструктивного діалогу і полеміки. Якщо перший базується на світоглядній спільності учасників дискусії, бажанні розвинути власні позиції за рахунок думок інших, виключенні будь-якої ворожнечі

до відмінної точки зору, то полеміка відзначається єдиним прагненням: переконати будь-якою ціною у власній правоті, примусити противника капітулювати. Позиції полемізуючих сторін розведені до протистояння, і діалектичний синтез думок неможливий.

Розширює і поглиблює теорію діалогу концепція американського психолога Еріка Берна про три компоненти «Я» – Дитина, Батько, Дорослий. Найбільш стійким, природним і педагогічно доречним є зв'язок Дорослий – Дорослий. Так спілкується творчий учитель і з колегами, і з керівництвом, і з учнем – як з рівними собі партнерами, з чітким урахуванням конкретної ситуації, щиро, розкуто й одночасно з підкресленою чемністю й повагою до співрозмовника. Різномірні зв'язки завжди менш міцні, вони легко розламуються і призводять до конфліктів.

Особистісно-діалогічний підхід до міжособової комунікації формує й однойменний стиль спілкування. Стиль від підходу відрізняється таким самим чином, як принцип від методу навчання й виховання [8]. Стиль комунікації – це достатньо стала і стійка система методів, прийомів, засобів спілкування, що відзначаються підпорядкованістю певній ідеї, цінностям (у даному випадку – принципам особистісно-діалогічного підходу, творчого діалогізму комунікації, таким цінностям, як пріоритет людини, її самостійності, гуманності, товарищескості тощо).

Особистісно-діалогічний стиль ґрунтується на взаємовідносинах комунікантів як повноцінних особистостей, що спочатку ставляться одне до одного як до неповторних цінностей, поважають гідність співрозмовника, його інтереси, настрої, а потім уже втілюють ці ставлення в конкретні слова, інтонації, жести тощо. Таке спілкування, в основі якого лежить ставлення до людини, названо терміном *метаспілкування*.

Коли вчитель намагається розв'язати конфлікт між учнями і з'ясує, наприклад, хто перший образив, а хто стояв збоку й не заступився за товариша, він ризикує зазнати невдачі, тому що кожне слово й кожний вчинок були реакцією на вчинок і слово з іншого боку. Правильніше було б зразу почати з метаспілкування, тобто виявити, як учні ставляться одне до одного і чому так ставляться.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування вимагає від учителя виділити окремого учня з безликої маси класу, поставитись до нього серйозно, з увагою, зацікавитись його проблемами і турботами, як своїми власними. При сучасному наповненні класів, превалюванні групових форм навчання завжди існує загроза, що багато дітей можуть відчути себе загубленими, забутими і в залежності від темпераменту драматизувати свою відчуженість або компенсувати її задирливою поведінкою. Учитель з достатньо розвинутою здібністю до емпатії завжди сприймає проблеми учня, якими б вони не здавались дрібними для дорослого, як дуже близькі йому, вчителю, якщо він прагне до позитивного ставлення до себе з боку учня. Чим би останній не захоплювався – конструюванням, футболом, грою на баяні чи поштовими марками – вчитель завжди має тему для розмови зі своїм вихованцем.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування вимагає підтримки у дорос-

лого й малого почуття власної значимості, важливості тої справи, якою він займається. Тому вчитель підкреслює не стільки помилки, скільки успіхи учня, демонструє справжню віру в його сили, здібності, обдарованість, спонукає його не скаржитись, а дерзати.

Особистісно-діалогічний стиль спілкування, крім загальних принципів має і декілька загальних правил, які можна вилучити з різних джерел науки і мистецтва спілкування.

– Правило перше: переконуючи своїх співрозмовників, учнів особливо, вміло добирай вірогідні факти, зіставляй їх, аналізуй, виводь нові факти.

– Правило друге: впливаючи на свідомість, намагайся говорити образно, подавай наочні приклади, не забувай пояснити, для чого це потрібно твоєму учню.

– Правило третє: ніколи не говори «ні», зроби все, щоб і учень твій був позбавлений можливості вимовляти цю небезпечну для взаєморозуміння заперечну частку. На допомогу приходять спосіб Сократа, сутність якого в тому, що велике абстраговане «так» роздрібнюється на багато маленьких конкретних «так», і, відповідаючи ствердно на кожне запитання, учень не повинен жодного разу сказати «ні». Так, ідучи через численні очевидні ствердження і жодного разу ні в чому не сумніваючись, учень врешті решт погодиться з тим, з чим відразу він, можливо, і не погодився б. Нормальний, тобто особистісно спрямований діалог вимагає не боротьби з альтернативною думкою, а зближення різних думок, бо кожна з них має право на існування, якщо ми справді поважаємо особистість учня. А тому ще один варіант, як уникнути «ні» та схилити дітей до правильного рішення (це перевірено нами експериментально):

- а) учитель тактовно висловлює свою думку про розв'язання конфлікту, задачі або пропонує свій план дії;
- б) учень (учні) в чомусь суттєво (або несуттєво) не згодні з учителем і заперечують йому;
- в) учитель пропонує їм обґрунтувати свою позицію і в якихось деталях, або навіть у деяких важливих моментах погоджується з ними, демонструючи свою повагу до думок, пропозицій, поглядів дітей;
- д) учитель, враховуючи думки школярів, знову (але вже у більш варіативній формі) викладає свою позицію, роз'яснює її і просить учнів висловити своє ставлення до неї і знайти, можливо, позитивне в позиції вчителя;
- ж) учні в чомусь уже погоджуються з наставником і частково змінюють свій варіант рішення;
- з) спокійне обговорення цих варіантів – першого, другого, третього, зближення позицій на основі уважного, шанобливого ставлення до всіх учасників діалогу;
- і) нарешті, прийняття рішень (плану, проекту творчої справи тощо) з обов'язковою подякою вчителя за учнівські знахідки, ідеї, цікаві проекти діяльності.

Понад 50 вчителів, 120 студентів-практикантів, 28 викладачів ВНЗ брали



участь у практичній розробці цього варіанту реалізації сократівського методу і перевірки його придатності в сучасній шкільній реальності. Більша частина учасників експерименту визначили чималі складності в застосуванні цього зовнішньо простого методу, неминучі перешкоди – і у вигляді афективної, неадекватної поведінки сторін, і з причини низької загальної культури спілкування, панування стійких стереотипів комунікації (типу Батько – Дитина). І все ж практично 90% учасників цього невеликого педагогічного дослідження підтримали ідею поступового зближення позицій на основі не відкидання однієї з них, а порівняння альтернативних думок, їх розвитку і корекції в процесі співтворчості педагогів та учнів. Цікаво, що майже в 8 з 10 випадків учні в результаті перебору різних варіантів приходили до тих рішень, які їм пропонував учитель. При цьому успіх практичної реалізації прийнятого плану дій підсилювався й тим, що вчитель аж ніяк не підкреслював свою правоту, а, навпаки, дякував хлопцям і дівчатам за цікаві думки, які їм допомогли знайти правильний шлях. Причетність до авторства в розробці стратегії і тактики поведінки чи діяльності підвищували самооцінку школярів, суттєво збільшували вагу мотивів у корисних і важливих справах.

– Правило четверте. У цивілізованих колах суперечка (спір, сперечання), тобто прагнення довести іншому, що він глибоко помиляється, успішно замінюється доброзичливою дискусією зі спірних питань, де ніколи не згадає повага, такт, доброзичливість до опонента.

На основі викладеного можна зробити певні висновки.

Професійно-педагогічне спілкування носить справді тотальний характер, бо пронизує собою всі клітини навчально-освітнього процесу і в більшості випадків визначає його яскравий успіх або скрушну невдачу.

Оволодіння ідеями й технологіями макаренківського діалогу з вихованцями й педагогами, творче застосування його системи перспективних ліній, оптимістичного погляду на людину, – це незаперечний шлях до оволодіння складною культурою педагогічного спілкування.

Професійне спілкування – це безперечно творча діяльність, бо має справу з безліччю заздалегідь не передбачених ситуацій, з розв'язанням нескінченного ряду творчих задач і потребує мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів, повної самовіддачі.

Основою професійно-педагогічного спілкування є особистісно-діалогічний стиль мислення і поведінки. Цей стиль відзначається множенням особистісного підходу до людини на творчі здібності й уміння вести діалог з учнями, колегами, батьками, будь-якою людиною, будь-якою аудиторією.

Розкриття змісту особистісно-діалогічного стилю у різних сферах і формах педагогічної діяльності – подальші перспективні завдання наших досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – С. 149-191.
2. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей. – К., 1990.

3. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 41-49.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М., 1989.
5. Лазарев М.О. Про становлення культури професійно-творчого спілкування майбутнього вчителя. – Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. Збірник. Вип. 17. – Київ, 1994. – С. 29-34.
6. Макаренко А.С. Соч. в семи томах. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959-1960 гг.
7. Основы педагогического мастерства /Под ред И.А.Зязюна. – М., 1989.
8. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань, 1989.

**УДК 37(092)+159.9-057.8**

**ТРУДОВА ПЕДАГОГІКА ДОБРА ВІД  
А.МАКАРЕНКА ДО О.ЗАХАРЕНКА ТА  
І.ЗЯЗЮНА**

**В.Ф. Моргун  
(Полтава)**

*120-річчю з дня народження Антона Семеновича Макаренка,  
70-річчю з дня народження Олександра Антоновича Захаренка  
і 70-річному ювілею Івана Андрійовича Зязюна –  
видатних українських педагогів,  
присвячується*

*Стаття присвячена гуманній педагогіці видатних українських і світових лідерів освіти ХХ століття – А.С. Макаренка і О.А. Захаренка. Розкриваються таємниці їх педагогічного досвіду, які мають своїм джерелом не ледарювання та безробіття, а трудову народну педагогіку. На її багатовіковий спадок спирається і «педагогіка добра» І.А. Зязюна, яку він блискуче втілює у вищій педагогічній освіті та освіті дорослих сьогодні.*

**Ключові слова:** педагогіка добра, трудова педагогіка.

*Статья посвящена гуманной педагогике выдающихся украинских и мировых лидеров образования ХХ столетия – А.С. Макаренко и А.А. Захаренко. Раскрываются тайны их педагогического опыта, которые имеют своим источником не тунеядство и безработицу, а трудовую народную педагогику. На её многовековое наследие опирается и «педагогика добра» И.А. Зязюна, которую он блестяще воплощает в высшем педагогическом образовании и образовании взрослых сегодня.*