

7. Луценко О.А. Гендерна освіта та педагогіка / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 476–503.
8. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
9. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
10. Смоляр Л.О. Становлення гендерної освіти в Україні / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 504–519.
11. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / О.С. Цокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції : міжвузівська науково-практична конференція. – Одеса, 2004. – С. 11–15.
12. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien / H. Faulstich-Wieland. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232 S.
13. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 S.
14. Michel S. Mehr als Gendermodul / S. Michel, S. Löffler. – Kleine Verlag GmbH. – Bielefeld, 2006. – 178 S.
15. Wasmuth J.L. Frauenbildung in Deutschland / J.L. Wasmuth. – LIT Verlag. – Berlin, 2007. – 116 S.

ЯЗИКОВ О.І.

МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПРИВАТНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку теоретико-методологічного обґрунтування, експериментальної апробації нових моделей навчання й виховання. При цьому пріоритетним напрямом реформування освіти є її гуманізація, тобто переорієнтація навчально-виховного процесу в освітніх закладах на особистість дитини.

Підвищення ефективності виховної діяльності, покращення її результативності, надання вихованню великого суспільного значення можна досягти шляхом включення у виховну діяльність якомога більше суб'єктів соціокультурного середовища як усередині самої педагогічної системи, так і поза її межами; створення навколо та всередині навчального закладу єдиного виховного простору, виховного середовища, безперервного в часі та просторі. Все це неможливе без розуміння необхідності серйозних змін у системі виховання, відмови від формального, статичного, консервативного підходу до планування, організації та управління виховним процесом на користь інноваційних, динамічних форм і методів виховання, переходу від традиційної авторитарної педагогіки до гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання.

Особистісно орієнтоване виховання є суттєвим компонентом стратегії діяльності та розвитку приватних загальноосвітніх навчальних закладів, умовою їх успішності на сучасному вітчизняному ринку освітніх послуг. Приватна загальноосвітня школа володіє більш мобільними та розвинутими організаційними й фінансовими механізмами впровадження інноваційних виховних технологій у свою педагогічну практику: мала наповненість класів і груп, школа повного робочого дня,

клубна робота, мережа факультативів та гуртків, робота в різновікових групах тощо. Ресурсна база приватного навчального закладу (матеріально-технічне забезпечення, фінансовий, кадровий, інформаційний, організаційний потенціал) спроможна забезпечити створення ефективної виховної системи, звести до мінімуму негативний вплив зовнішніх соціокультурних факторів, побудувати безперервне у часі та просторі виховне середовище.

Мета статті – розкрити основи моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи.

Педагогічна (виховна) система реалізується в моделях різних освітніх практик та різних моделях навчання, різноманітність яких у сучасних умовах свідчить, з одного боку, про відхід від єдиної “одноманітної”, існуючої раніше педагогічної теорії, а з іншого – про утвердження багатоваріативної педагогічної практики та ідей плюралізму в освіті, варіативності, диверсифікації традиційної школи. Причому варіативності та диверсифікації таких, які зберігають єдність та цілісність структурних компонентів як локальної педагогічної системи (навчальний заклад), так і всієї вітчизняної системи освіти, їх ціннісні орієнтації та духовні пріоритети.

Слід зазначити, що сучасна вітчизняна педагогічна реальність та ринок освітніх послуг розвивається швидше, ніж педагогічна теорія, яка покликана розробляти освітні моделі відповідних педагогічних систем. Тому залишається досить актуальним завдання створення інноваційних педагогічних моделей та з’ясування умов і меж їх використання.

У сучасній освітній практиці спостерігається декілька видів моделей педагогічних систем. М. Поташник та А. Моїсеєв [3] описують вісім варіантів моделей загальноосвітніх систем:

- когнітивна модель;
- емоційно-ціннісна модель;
- модель системи особистісного самовизначення;
- модель системи самореалізації особистості школяра;
- суб’єктивна модель педагогічної системи;
- модель креативної педагогічної системи;
- модель виховної системи;
- валеологічна модель.

Системоутворювальними факторами в кожній моделі виступають мета й методи її досягнення, саме вони відрізняють одну систему від іншої. Але в самих моделях відсутній інструментарій для їх порівняльного аналізу, систематизації та типологізації. Педагогу-практику важко обрати будь-яку з них для використання в певних умовах свого навчального закладу. Модель, абстрагована від особистості її автора, від обставин його діяльності, починає працювати лише за умов її адаптації до педагогічних реалій конкретного навчального закладу. Така ж адаптація відбувається некритично, механічно, що призводить до спроб педагогів-практиків перекласти особисті недоліки та невдачі на недосконалість самої моделі або технології.

В цій статті запропоновано “*матричний підхід*” до моделювання виховних систем, який дає змогу полегшити процес вибору або створення цих моделей, може слугувати інструментом оцінювання ефективності тієї або іншої моделі в специфічних умовах певного навчального закладу, створює засади для організаційного та управлінського забезпечення реалізації педагогічних моделей і технологій в освітній практиці.

Підхід був апробований у рамках наукового дослідження “Особистісно орієнтована виховна система приватної загальноосвітньої школи”, проведеного автором на базі трьох навчальних закладів різних типів: приватна загальноосвітня школа (“Приватний загальноосвітній навчально-виховний комплекс “Ерудит” м. Харкова), загальноосвітня школа (Харківська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 64), професійно-технічний навчальний заклад (Харківське вище професійне училище будівництва).

На основі розробленої автором “*матриці виховного середовища*” було проведено порівняльний аналіз ефективності організаційної структури трьох різних моделей виховної системи, здійснено оцінювання “*цільності*” їх “виховного континууму”, тобто ступінь безперервності в часі та просторі відповідного виховного середовища.

Матриця виховного середовища

В традиційній педагогіці створено безліч форм виховної роботи, тому пропонуємо декілька підходів до їхньої класифікації [4, с. 127]. Найбільш поширеною та такою, що діє в усіх видах педагогічної діяльності, є класифікація за кількістю учасників (“масштабом” суб’єктів) виховного процесу. Виходячи з реалій освітньої практики, технологічних можливостей та організаційного ресурсу, у сучасному навчальному закладі існують такі форми організації виховання:

- індивідуальні;
- групові (як їх різновид – парні);
- масові (колективні).

Така класифікація цілком зрозуміла для традиційної загальноосвітньої школи, де лімітований кадровий, організаційний та часовий ресурс, де неможливо передбачити всі можливі ситуативні об’єднання учнів (учнівські спільноти), що можуть виникати впродовж освітнього процесу – на перервах, під час роботи школи повного робочого дня, в гуртках та секціях, на екскурсіях, в момент проведення загальношкільних заходів тощо. Виховні впливи, технологія виховного процесу при такому підході чітко регламентовані та обмежені “керівниками” відповідних груп: *клас – класний керівник; гурток – керівник гуртка; група продовженого дня – вихователь групи*. Якщо дитина виходить за межі такої групи, вона опиняється у виховному “вакуумі”, де вже відсутня раніше запланована виховна робота та сама виховна система.

Сучасні ж вітчизняні й зарубіжні дидакти, які працюють з нетрадиційними суб’єктами навчання та виховання (доросле населення, люди з обмеженими можливостями, вихованці виправних установ тощо), пропонують доповнити ці форми такими, що відображали б усі можливі під час освітнього процесу об’єднання та спільноти учасників освітнього процесу, включаючи неформальні [2, с. 54]. Перш за все, це:

– фронтальні – в них суб’єктом виховання стає ситуативно сформована, спеціально не структурована група учнів, одночасно в одному місці залучена до виховного процесу, наприклад екскурсійна група, творчий колектив, проектна група, учасники змагань тощо;

– інтегративні – виховний процес відбувається в різноманітних учнівських спільнотах, які дискретні в часі та просторі, пов’язані однаковими соціокультурними настановами, характером відносин, спроможні отримувати сукупний освітній результат: група чергових по школі, група учнів на перерві, під час прогулянки.

З іншого боку, в сучасному освітньому просторі поряд з *формальним* вихованням можна також окремо розглядати *позаформальне* та *неформальне* вихован-

ня. Такий поділ виходить з прийнятої ЮНЕСКО термінології для розрізнення видів освіти за рівнем організованості.

Формальна освіта – інституалізована, побудована за віковою ознакою та ієрархічно структурована освітня система, що охоплює всі ступені від початкової школи до випускного курсу університету.

Формальне виховання являє собою довгострокову виховну програму або короткостроковий виховний процес, після закінчення яких суб'єкт виховання досягає певного запланованого результату (стандартизованого та формалізованого), який відображає відповідне соціокультурне замовлення. Таке виховання відбувається в спеціальних освітніх закладах та установах; воно систематизоване, цілеспрямоване та здійснюється відповідним педагогічним персоналом.

Головною ознакою позаформального виховання є відсутність єдиних, в тією чи іншою мірою стандартизованих вимог до результату виховання. Взагалі, позаформальна освіта – це будь-яка організована освітня діяльність поза рамками формальної системи освіти, що забезпечує певні види навчання та виховання. Такий підхід відповідає батьківському (родинному) замовленню на освітні послуги. Воно не такою мірою систематизоване та цілеспрямоване, як формальне виховання, організується поза межами традиційного освітнього процесу – гуртки, секції, клуби, курси тощо.

Неформальне виховання – багатоплановий процес, структура якого в цілому збігається зі структурою життєдіяльності індивіда. Основним видом неформального виховання є самовиховання.

Розширюючи таким чином традиційну класифікацію форм виховної роботи, ми отримуємо можливість розглядати безперервне в просторі та часі виховне середовище навчального закладу (“*виховний континуум*”), яке, в свою чергу, забезпечує безперервність у часі та просторі функціонування виховної системи, запобігання некерованим виховним впливам, негативному впливу соціального середовища, поширює виховний процес на всі типи учнівських комунікацій та взаємодій, робить його диверсифікованим щодо вікових та організаційних обмежень.

Поєднуючи ці два типи класифікації – форм виховної роботи та видів виховання, ми отримуємо *матрицю виховного середовища* (табл. 1), за допомогою якої можна систематизувати форми, методи та прийоми виховання (табл. 2), робити порівняльний аналіз їх використання в педагогічній практиці навчальних закладів різних типів (табл. 3), оцінювати ефективність організаційної структури різних моделей виховної системи. Також таку матрицю можна використовувати при плануванні виховної роботи в навчальному закладі, протиставляючи такий динамічний, “матричний” підхід формальному, традиційному або, як його влучно назвав М. Красовицький, “організаційно-календарному” [1].

Таблиця 1

Матриця виховного середовища

Види виховання за ступенем організованості	Форми виховання за масштабом суб'єктів виховання				
	І індивідуальні	Г групові	Фр фронтальні	Ін інтегративні	К колективні (масові)
Ф формальне	Ф І	Ф Г	Ф Фр	Ф Ін	Ф К
П позаформальне	П І	П Г	П Фр	П Ін	П К
Н неформальне	Н І	Н Г	Н Фр	Н Ін	Н К

**Систематизація форм і методів виховання
за допомогою матриці виховного середовища**

Види виховання за ступенем організованості	Форми виховання за масштабом суб'єктів виховання				
	індивідуальні	групові	фронтальні	інтегративні	колективні (масові)
Формальне	Індивідуальні бесіди, доручення, виховні ситуації (спеціально організовані)	Робота школи повного робочого дня, виховна робота в класі (навчальній групі), предметні гуртки та внутрішньоколективні об'єднання пізнавального характеру	Екскурсії, спортивні змагання, зустрічі, бесіди	Рольові ігри, конференції, творчі об'єднання, робота учнівського самоврядування, соціальна та трудова діяльність учнів (спеціально організована)	Загальні збори учнівського колективу, конференції, шкільні свята, загальношкільні лінійки тощо
Позаформальне	Міжособистісні комунікації та відносини різних рівнів: учень-учень, учень-учитель; виховні ситуації (спеціально не організовані)	Гуртки за інтересами, спортивні секції тощо	Туристичні поїздки та походи, спільний відпочинок поза межами школи, спілкування учнів у позаурочний час	Клубна робота, соціальна та трудова діяльність учнів (спеціально не організована)	Участь шкільного колективу в суспільному житті, в культурних подіях свого соціального середовища
Неформальне	Самовиховання	Участь учнів у неформальних об'єднаннях і групах; спілкування, соціокультурні комунікації та самореалізація поза межами школи			

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз використання форм і методів виховання
в різних типах навчальних закладів**

Елемент матриці виховного середовища	Ступінь прояву елемента у виховній системі навчального закладу				
	Приватний загальноосвітній навчально-виховний комплекс	Загальноосвітня школа (в класах без груп продовженого дня)	Загальноосвітня школа (в класах з групами продовженого дня)	Професійно-технічний навчальний заклад	Професійно-технічний навчальний заклад (в групах, учні яких мешкають у гуртожитку)
Ф І	3	2	2	2	2
П І	2	1	2	1	2
Ф Г	3	2	3	2	3
П Г	3	0	1	1	1
Ф Фр	2	1	1	1	2
П Фр	2	1	1	1	2
Ф Ін	3	2	3	2	3
П Ін	2	1	2	1	1
Ф К	3	3	3	3	3
П К	2	1	1	1	1
Рейтинг (сума балів)	25	14	19	15	20

*3 – ступінь прояву елемента високий; 2 – ступінь прояву елемента достатній;
1 – ступінь прояву елемента недостатній; 0 – елемент відсутній.*

Аналіз за допомогою *матриці виховного середовища* проведено шляхом анкетування педагогів (всього в трьох закладах 29 педагогів), експертного оцінювання на основі вивчення планів виховної роботи, відвідувань виховних заходів та власних спостережень (3 експерти). Учасники анкетування й експерти заповнювали бланк матриці виховного середовища, проставляючи відповідну оцінку кожному елементу відповідно до ступеня його прояву (наприклад, формальні індивідуальні виховні заходи (ситуації) (**ФІ**) – 2, позаформальні колективні (**ПК**) – 1 і т.д.).

До бланку матриці не включено елементи неформального виховання, тому що оцінювання ступеня їх прояву та вагомості потребують більш глибокого, опосередкованого вивчення (наприклад, вихователі можуть обговорювати з учнями ті або інші події навколишнього життя, проводити анкетування, опитування учнів, індивідуальні й групові бесіди, пропонувати учням зробити записи власних вражень про значущі події в своєму житті, вести щоденник тощо).

Отриманий рейтинг навчальних закладів свідчить про ступінь щільності виховного середовища кожного із цих закладів, тобто визначає:

1) наскільки поширений у часі та просторі виховний вплив безпосередньо виховної системи закладу, наскільки скоординовані й скореговані виховні впливи навколишнього соціокультурного середовища;

2) наскільки ефективно у виховному процесі навчальних закладів поєднуються різні форми й методи виховної роботи, їх доцільність “у цьому місці, в цей час”, рівень володіння педагогічним колективом закладу культурою суб’єкт-суб’єктних комунікацій з учнями та гуманістичних відносин з ними;

3) якість організаційної та управлінської діяльності в навчальному закладі щодо здійснення виховного процесу з урахуванням якомога більшої кількості суб’єктів виховного впливу й налагодження взаємодії з ними.

Висновки. Порівняння цього рейтингу з результатами інших методів дослідження ефективності та результативності виховної діяльності в цих навчальних закладах (рівень вихованості, діагностика ціннісних орієнтацій учнів, соціометрія, психологічний клімат тощо) підтвердило наше припущення про те, що запропонована методика дослідження за допомогою матриці виховного середовища є дієвим інструментом не тільки опису моделі виховної системи, а і її аналізу та вдосконалення.

Література

1. Красовицький М.Ю. Системний підхід до управління виховним процесом у школі / М.Ю. Красовицький // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 7–12.
2. Основи андрогоніки : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др. ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
3. Поташник М.М. Качество образования в разных образовательных практиках / М.М. Поташник, А.М. Моисеев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 140–149.
4. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Селевко Г.К. Личностный подход / Г.К. Селевко // Школьные технологи. – 1999. – № 6. – С. 108–135.
6. Сисоева С.О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С.О. Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Ченстохова : Вища педагогічна школа, 2003. – Вип. 4. – С. 152–165.