

**О.Л. Музика**

## **ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А.С. МАКАРЕНКА І СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ**

Відомо, що для дослідників, які намагаються застосовувати в нових умовах педагогічну спадщину своїх видатних попередників, існує дві основні небезпеки. Перша з них полягає у спокусі (яку мало кому вдається подолати) залучити великого вченого до групи власної підтримки. Як правило, це робиться з допомогою тенденційного підбору цитат, що, звичайно, спотворює ті ідеї, які були у першоджерелі. Друга небезпека значніша – спрощення наукових поглядів вченого (нерідко до такого ступеня, що вони перетворюються у свою протилежність). Особливо це поширено в тих науках, які мають виражену прикладну спрямованість: педагогіка, педагогічна і практична психологія тощо. Тенденція до отримання простих відповідей на складні питання продовжується в постановці практичних завдань, які через свою теоретичну неадекватність часто є такими, які неможливо виконати.

У галузі розвитку здібностей та обдарованості можна виокремити три основні напрямки прояву редукції:

- спрощене, або й не наукове, а побудоване на власному емпіричному досвіді уявлення про здібності як вроджене утворення. Звідси, практичні завдання: виявляти та відбирати, а вже потім – розвивати;
- фактичне ігнорування того, що здібності є особистісним утворенням, а не лише характеристикою діяльності;
- цілковита неувага до соціальних чинників і закономірностей розвитку здібностей (так, ніби кожна дитина розвиває їх на безлюдному острові і не існує змагальності, конкуренції, заздрості, взаємної оцінки, підтримки, кооперування тощо).

Педагогічна система А.С. Макаренка дає надзвичайно цінний матеріал для осмислення зв'язку між теоретичними

16

моделями розвитку здібностей і їх розвитком в реальних, хоча й дещо видозмінених умовах. На можливі зауваги щодо того, що, мовляв, А.С. Макаренко спеціально не розвивав здібностей своїх вихованців, можна відповісти, що здібності все ж розвивалися і причому навіть у більшій мірі, ніж в учасників деяких спеціально поставлених експериментів. Педагогічна спадщина видатного педагога свідчить, що йому вдалося знайти механізми і створити умови для розвитку особистості, а за влучним висловом С.Л. Рубінштейна, «розвиток особистості, на відміну від накопичення «досвіду», оволодіння знаннями, вміннями, навичками, – це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини – це й є розвиток як такий, на відміну від накопичення знань і вмінь» [7, 221].

Якщо в педагогічній практиці надмірна редукція стосовно проблеми здібностей обумовлена сумнозвісним «голим емпіризмом», то у психолого-педагогічній науці причина редукції інша – це аристотелівський спосіб мислення, на якому побудована вся антична і середньовічна наука (на противагу галілеївському – методологічній основі науки Нового часу). На думку К. Левіна, якщо для Аристотеля все, що відбувається з певним предметом (або й людиною) – це виявлення їхньої сутності та властивостей («камінь падає на землю, бо йому притаманна така властивість»), то суть галілеївського способу мислення полягає в тому, що всі предмети (в тому числі й людина) перебувають під впливом цілої системи незалежних від них законів, які, втім, надають їм певних форм поведінки. Камінь падає вниз не тому, що така його властивість, а тому що на нього діє сила гравітації. Відразу ж наведемо сучасну педагогічну паралель: «людина прагне до розвитку творчих здібностей». Чому? Бо така її властивість. На схожій логіці вибудована й вимога «виявлення» обдарованих дітей, мовляв, деякі діти мають таку властивість, як обдарованість. Щоправда, у логічний конфлікт з цим вступає вимога розвитку обдарованості, бо чи можна розвивати іманентну властивість?

Незважаючи на те, що Аристотель є зачинателем наукового теоретичного мислення, емпіризм для нього все ж залишається основою доказової бази. Звідси – повторюваність явища є найвагомим аргументом на користь наявності в нього тієї чи іншої властивості. Характерні для Аристотеля статистичний і ціннісний (поділ явищ на позитивні і

17

негативні, корисні і шкідливі) підходи нерідко лежать і в основі сучасних досліджень.

Основа на аристотелівському «ціннісному» способі мислення фраза про те, що люди прагнуть до розвитку творчих здібностей (бо ж творчість, а тим більше обдарованість – це ж, безперечно, добре), у галілеївській системі світорозуміння набуває дещо іншого смислу. Як тільки відкидається постулат цінності творчості, то стає очевидним, що розвивати творчі здібності прагне меншість людей, а більшість нерідко активно-агресивно перешкоджає меншості це робити. І тут постає питання: може, ця боротьба і є тією закономірністю, яка дає змогу окремим людям розвивати творчі здібності. Та й те, що творчих людей менше, ніж нетворчих, також можна розглядати як системну закономірність, яка попри все наше пієтетне ставлення до творчості і педагогічне старання, в принципі, не може бути відкинута без достатніх на те підстав.

За Галілеєм, зовсім не обов'язково накопичувати факти, щоб пояснити певне явище. Справді, коли дотримуватися тези, що все у світі регулюється загальними, універсальними законами, а не властивостями окремих предметів, то достатньо й одного випадку, щоб пізнати, змодельовати і відтворити ці закони. Це положення стало вихідним для обґрунтування ідеографічного підходу, який в окремих галузях психології (таких, як психологія здібностей і, особливо, обдарованості) поступово стає переважаючим.

Антична наукова традиція впливає й на сучасні підходи до розвитку, і це стає очевидним у питанні розвитку окремих здібностей. Цей процес, за звичай, починається зі статистичного узагальнення емпіричних фактів, результатом якого є виявлення властивих дитині схильностей, що мають бути основою для розвитку

відповідних здібностей. При цьому, як правило, не враховують соціально-психологічних та ситуаційних характеристик. Схильність постає як монолітна диспозиція, як властивість, яку потрібно розвинути. Чи не нагадує це давним-давно розкритикований преформізм?

У сучасних психологічних концепціях аристотелівський спосіб мислення проводиться через диспозиціонізм – уявлення про те, що люди мають набір стійких особистісних рис, які

## 18

й визначають їхню поведінку. На цій теоретичній посліди було розроблено величезну кількість опитувальників, надійність і валідність яких перевірялася, однак, не на основі показників повторних досліджень окремої людини, а на основі кореляції середніх групових показників. І коли американський психолог В. Мішел у 1968 р. відновив нормальну логіку дослідження, тобто встановив кореляцію між особистісними показниками одних і тих самих людей, він виявив, що коефіцієнти кореляції між найбільш стійкими й усталеними особистісними рисами під час повторних досліджень не перевищували 0,2. Ці дані змусили дослідників повернутися до робіт, в основі яких були не особистісні диспозиції, а параметри ситуації. В теорії поля К. Левіна і в понятті соціальної ситуації розвитку Л.С. Виготського реалізовано галілеївський підхід до пізнання, оскільки першопричинами розвитку особистості постають не її вроджені чи навіть набуті диспозиційні характеристики, а загальні психологічні закономірності, які діють в системі «людина – оточуючий соціальний і предметний світи». «Згідно з цим уявленням, динамічно значущі вектори визначаються не окремими ізольованими об'єктами, а взаємодією чинників конкретної цілісної ситуації, ...передусім взаємодією актуального стану індивіда і структури психологічного оточення. *Динаміку процесу завжди слід виводити із взаємин конкретного індивіда з конкретним оточенням*» [5, 83].

А.С. Макаренко випередив свій час, поклавши в основу розвитку особистості поклав не індивідуальний розвиток, а створення такої ситуації, в якій цей індивідуальний розвиток був більш ймовірний. Зазначмо: розвиток

особистості настільки полідетермінований, що може служити найліпшою моделлю для синергетичних досліджень. Іноді індивідуальні впливи, на які покладаються великі надії, дають зовсім несподіваний, а часто й зворотній ефект. Та особлива ситуація, яку створив для своїх вихованців Антон Семенович (до речі, саме створення особливих ситуацій розвитку є типовою ознакою для всіх успішних, практично реалізованих педагогічних систем), і стала основним педагогічним полігоном, на якому в боротьбі і суперечностях, у конкуренції і кооперації, у випробуваннях

## 19

і взаємопідтримці в широкому діапазоні розвивалися здібності дітей і формувалися особистісні риси.

Сам А.С. Макаренко наполягав на цілісності розвивальних впливів, підкреслюючи при цьому їх ціннісну релятивність: «Людина не виховується частинами, вона твориться синтетично всією сумою впливів, яким вона піддається. Тому окремий засіб завжди може бути і позитивним і негативним, вирішальним моментом є не його пряма логіка, а логіка і дія всієї системи засобів, гармонійно організованих» [6, т.4, 119].

Розвиток здібностей для А.С. Макаренка – це не самостійне завдання, а одне з багатьох, які вирішуються шляхом створення специфічної педагогічної ситуації.

Які ж системні вимоги ставилися до цієї ситуації і як вони сприяли розвитку здібностей? У цьому зв'язку спробуємо коротко схарактеризувати основні педагогічні принципи А.С. Макаренка.

1. **Виховання в колективі і через колектив.** Критики А.С.Макаренка пов'язують цей принцип із нібито недостатньою увагою до особистості. Але правильніше було б пов'язати його з принципом природовідповідності, адже людина є соціальною істотою і розвиток особистості значною мірою детермінується особливостями її включення у систему міжособистісних і міжгрупових стосунків. Педагог особливу увагу приділяв тому, щоб його вихованці набували досвіду соціальної взаємодії (згадаймо хоча б правило черговості, за

яким кожен комунар вчився виконувати різні соціальні ролі – від простого виконавця до чергового командира комуни, чий оперативні рішення не міг відмінити й сам Макаренко). Вміння переконувати, відстоювати свою позицію, йти на компроміси, керувати чи підкорятися авторитетам – ці потрібні для розвитку будь-яких здібностей характеристики можна розвинути тільки завдяки соціальному досвіду, який набувається через практичне виконання тих чи інших соціальних ролей.

Соціальне навчіння, на думку А. Бандури, так само необхідне для розвитку здібностей, як і засвоєння прийомів діяльності [2]. Дослідження В.М. Дружиніна та Н.В. Хазратової показали, що ігнорування соціальних норм під час запровадження розвивальних програм може спричинити невротизацію особистості [3]. У наших дослідженнях було встановлено,

## 20

що досить проблематично, а то й неможливо розвивати здібності групи дітей у монодіяльності. Конкуренція за визнання, яка виникає при цьому, призводить до мотиваційного розшарування. Високу мотивацію і, відповідно, високі досягнення мають лише ті, хто досяг значно вищих результатів. Розвиток здібностей інших дітей фактично припиняється, але не через брак схильностей чи задатків, а через мотиваційний дефіцит, спричинений конкуренцією. Такі діти підсвідомо прагнуть до досягнень в інших соціальних групах, де конкуренція менша. Як тут не згадати макаренківського досвіду з різновіковими загонами, адже в них критерії результативності значно пластичніші, розмиті віковими нормами, отже, й суб'єктивну ситуацію успіху може переживати значно більша кількість учасників групи, при цьому не конкуруючи між собою. Виконане Н.Ф. Портницькою під нашим керівництвом експериментальне дослідження показало, що розвиток творчих здібностей регулюється соціально: варто було з групи дітей забрати тих двох-трьох, які демонстрували творчі здібності, як цю соціальну нішу відразу ж займали діти, чий потенційні творчі домагання яких не могли реалізуватися через надто сильну конкуренцію [1].

2. **Закон паралельної дії.** Суть його полягає в тому, що всі стосунки й дії з розв'язання життєвих проблем виконують і виховні і розвивальні функції. «Не можна виховати мужньої людини, якщо не поставити її в такі умови, де б вона могла проявити мужність» [6, т.4, 319]. За законом паралельної дії здібності не можна розвинути, виходячи лише з умов і структури діяльності: їхньому розвитку сприяє взаємодія соціальних чинників (з-поміж них найважливішими є значущість діяльності для соціальної групи, в якій перебуває дитина, та наявність референтних осіб, здатних поцінувати досягнення цієї дитини) з діяльнісними (такими, як рівень розвитку вмінь і їх самооцінка, достатня для забезпечення високих, але реалістичних домагань). Наші дослідження показують, що стратегія фіксації на одній діяльності – одна з найбільш вразливих і контрпродуктивних у розвитку здібностей [1]. І навпаки, паралельний вплив різнорівневих, різноспрямованих і різнозначимих ситуаційних чинників сприяє розвитку рефлексії, мобілізації суб'єктної

## 21

активності дитини з пошуку сфери розвитку здібностей і, зрештою, залученню цієї сфери як важливої складової в структуру спрямованості особистості. Показовим прикладом у цьому контексті можуть бути популярні вправи на розвиток творчих здібностей. У роботі з дітьми з вираженою творчою спрямованістю їхній розвивальний ефект значно вищий, ніж із дітьми без такої вираженості, на нашу гадку, через те, що позитивні зрушення в останніх будуть дуже нестійкими і скороминучими, що засвідчують контрольні зрізи, проведені через певні проміжки часу.

3. **Система перспективних ліній.** Віддалена мета й життєві плани регулюють розвиток зовсім не всіх і навіть не більшості людей, особливо коли йдеться про початкові рівні розвитку особистості, оскільки тоді маємо справу з ситуаційною регуляцією (не плутати з ситуативною – нестійкою, нестабільною). Якщо ситуація педагогічно запрограмована, то напрямок розвитку особистості в цьому випадку визначається параметрами ситуації, з

одного боку, та актуальним розвитком здібностей як ресурсу розвитку – з іншого.

А.С. Макаренко дуже ретельно підходив до планування педагогічної ситуації. Справді вимогливий вплив, як зазначає І.Ф. Козлов, «полягає в тому, що, по-перше, рішуче, енергійно змінюються всі умови життя дітей і так, що *по-іншому, як диктують ці умови, діти й подумати вести себе не можуть*, і, по-друге, організацією вимоги вихованці піднімаються на новий рівень у своєму розвитку» [4, 121].

Антон Семенович говорив не тільки про близькі, середні та далекі перспективи. Оскільки перед ним стояло те ж саме завдання, що стоїть перед будь-якою школою, а саме – підготовка вихованців до життя, то йшлося саме про систему перспективних ліній, які робили б умови життя в його колоніях та комунах ізоморфними до навколишньої реальності, а вихованців – здатними адаптуватися і розвиватися в ній. Розуміючи, що телеологізм загалом не притаманний більшості людей, педагог ввів проміжні змінні між актуальною ситуацією й віддаленою, а тому й розмитою життєвою метою – близькою й середньою перспективами. Те, що ці перспективи педагог задавав не для окремих особистостей, а для колективу, - теж дуже вдала його знахідка. По-перше,

22

це моделює і відтворює реальні життєві процеси, в яких дуже часто людина виявляється «закинутою» в екзистенційний соціально-подійовий потік. По-друге, рухаючись від перспективи до перспективи, які, до речі, часто бували дуже несхожими за своїм змістом, кожен вихованець мав змогу випробувати себе і досягти успіху в різних видах діяльності. Причому основна мета цього випробування – це не стільки знаходження власних «схильностей» (на чому наголошують сучасні дослідники), скільки розвиток особистісно-ціннісних уявлень про те, що здібності є динамічним утворенням, яке можна розвинути тоді, коли життєва ситуація запропонує непередбачені шкільною програмою варіанти. За своїм розвивально-психологічним потенціалом педагогічна концепція розвитку здібностей, яку розробив А.С. Макаренко, не



тільки сучасна, а й подекуди набагато перевершує ті сучасні напрямки, які пропонують ранню спеціалізацію і професіоналізацію здібностей. Його перспективні лінії – це випробувальний полігон, де кожен окреслював зв'язок з майбутнім через ціннісний досвід успішних (чи неуспішних) діяльностей.

4. *Гра, естетизація, «мажорний» тон.* Одна з найбільших зваб, якій піддаються немало сучасних педагогічних реформаторів і яка в кінцевому підсумку зводить їхні зусилля нанівець, – це зваба вдосконалити навчально-виховний процес через механічне перенесення завдань і прийомів з вищих ланок освіти, на нижчі. А.С. Макаренко як тонкий психолог розумів, що існують закономірності вікового розвитку дітей і з ними потрібно не боротися, а використовувати їх, наповнюючи потрібним змістом і формами. Критики закидають великому педагогові надмірну схильність до воєнізації, забуваючи, в які роки він працював. Панівна в тодішньому суспільстві романтизація революції й громадянської війни задавала тон і наповнювала змістом потяг дітей до гри. Що дає гра для розвитку здібностей? Передусім вона розвиває емоційно-регуляторну складову здібностей, або, як кажуть сучасні дослідники, емоційний інтелект. Можливість «переграти» забезпечує дітям ситуацію успіху навіть після декількох невдач. В ігровій взаємодії формуються афілятивні мотиви і соціальні емоції, розвивається воля і навички самоконтролю. Для Макаренка було принципово важливим забезпечити естетичність у всіх сферах дитячого життя:

23

у грі, в побуті, на виробництві. З погляду ситуаційної регуляції, естетичний критерій – це дологічний, доаналітичний критерій істинності. Якщо через вікову обмеженість розумового розвитку дитина ще не здатна зрозуміти значимості того, що відбувається, то критерій краси їй, як правило, вже доступний. Не підлягає сумніву, що підтримання мажорного тону сприяло розвитку загальної активності дітей, було емоційною складовою мотивації розвитку. З іншого боку, мажорність вихованців Макаренка підкріплювалася тим, що вони усвідомлювали власний розвиток, позитивну динаміку своїх змін. Усвідомлення розвитку власних здібностей («коли вчора ти не міг, не вмів, не

знав, а сьогодні – можеш, вмієш, знаєш») супроводжується вибухом позитивних емоцій, які стають стимулом для подальшого самовдосконалення.

Проаналізувавши основні положення педагогічної системи А.С. Макаренка з погляду розвитку здібностей, спробуємо виокремити те, що відповідає сучасним уявленням про розвиток здібностей. При цьому, гадаємо, варто спиратися не тільки на теоретичні узагальнення самого Антона Семеновича, а й на його практичну діяльність.

1. **Системний підхід до педагогічного процесу**, в якому розвиток особистості розглядався як розвиток її здібностей у соціально значимих видах діяльності. Спроби повторити успіх А.С.Макаренка зазнавали невдач здебільшого тому, що його послідовники намагалися використати окремі елементи, а не систему в цілому. Системна організація педагогічної діяльності базується на галілеївському (за логікою) постулаті про те, що особистість розвивається на основі загальних закономірностей, а не шляхом преформістського розгортання в часі притаманних їй властивостей чи схильностей.

2. **Управлінсько-ситуаційний підхід до розвитку здібностей**. Розуміючи, що розвиток здібностей – це полідетермінований процес, усі чинники якого неможливо врахувати, А.С.Макаренко зосередив свої зусилля на створенні розвивального середовища, де б природовідповідно діти могли вибирати одну чи декілька діяльностей з багатьох можливих і саморозвивалися в них. Педагогічне управління цією ситуацією, створення можливостей для розвитку кожного – безперечне досягнення виховної системи видатного педагога.

24

3. **Провідна роль соціально-психологічних закономірностей розвитку здібностей**, на противагу діяльнісним. Широко відомий випадок, коли Антон Семенович створив «гурток для тих, хто не записався в жоден гурток», ілюструє не сумнозвісну проблему зайнятості, а глибоке розуміння педагогом соціально-психологічних засад розвитку здібностей. Коли у соціальній групі є лише одна провідна діяльність, то перемога в конкурентній боротьбі за визнання одних дітей демобілізує активність інших. Потрібні інші соціальні групи та інші діяльності,

щоб здібності розвивалися. Макаренко змодельовав реальні життєві ситуації і стосунки, висунувши вимогу підбору педагогічного колективу з учителів, що мали різні вікові, статеві і, навіть професійні характеристики.

**4. Включення дітей у різні види діяльностей.** На відміну від сучасної тенденції до спеціалізації здібностей А.С. Макаренко цілком свідомо домагався, щоб кожен вихованець міг досягти успіхів у різних діяльностях, формуючи таким чином потенціал загальних здібностей. Причому це стосувалося не тільки спеціальностей виробничого циклу, які мав послідовно засвоїти кожен комунар, а й специфічних соціальних ролей і функцій у комунарському самоврядуванні. Антон Семенович відкинув аристотелівське світорозуміння про нібито властиву людині схильність до однієї з півтора десятка існуючих тоді професій, будучи впевненим у безмежних можливостях людини і в тому, що педагогіка має орієнтуватися на підготовку дітей до життя в динамічному світі, в якому виникають нові життєві обставини й нові професії.

**5. Розуміння особистісної суті здібностей.** А.С. Макаренкові вдалося практично реалізувати принципи взаємозв'язку розвитку здібностей і розвитку особистості. Завдяки своїй мудрій далекоглядності наперекір панівній у ті часи прагматичній утилітарності він по-новому підійшов до виконання непростого педагогічного завдання: *що ліпше – спеціалізувати дитину в тій сфері, в якій проявляються її схильності, чи дати змогу спробувати себе і в інших сферах.* Певні вміння, які виникають у процесі розвитку здібностей, за звичай, не зникають зовсім, коли людина береться за іншу діяльність. Вони, по-перше, накопичуються як загальні, необхідні й для інших діяльностей, складові здібностей, по-друге, вони виходять за межі

власне діяльності, через референтних осіб включаються в соціальний контекст розвитку і стають основою для особистісних якостей. Можна говорити й про зворотний процес. Особистісні якості зрілої людини дозволяють їй вибірково підходити до вибору діяльностей, здібності до яких вона хотіла б розвинути.

**6. *Визнання як метапотреба, яка визначає розвиток здібностей.*** Принцип поваги до особистості для А.С. Макаренка не абстрактний педагогічний імператив – він прямо пов’язаний з розвитком здібностей. Поважати людину можна за щось: за ті її вміння, досягнення, якими вона може бути корисна для інших людей. Хоча такий погляд досить незвичний і несподіваний для педагогічної парадигми, в якій прийнято авансувати повагу, але він дуже точно відповідає реальним соціальним стосункам. Розвинуті здібності – підстава і для поваги, і для авторитету. «Ви можете бути з ними дуже сухими, вимогливими до в’їдливості, - пише сам Антон Семенович, характеризуючи причини авторитетності педагогів серед вихованців, - ви можете не помічати їх, якщо вони стовбичать у вас під рукою, можете навіть байдуже ставитися до їхньої симпатії, але якщо ви досконалі в роботі, маєте блискучі знання, вдачу, то... вони всі на вашому боці...» [6, т.3, 132]. Прагнення до визнання – це метапотреба, яка спонукає людину до самовдосконалення, до розвитку здібностей у всіх сферах життя.

**7. *Усвідомлення можливості розвитку здібностей*** як одного з основних розвивальних принципів, що звернений до суб’єктної активності людини, прийшло до А.С. Макаренка через власний досвід. Причому, його уявлення про розвиток здібностей цілком збігається з сучасними уявленнями про співдію соціальних, діяльнісних і особистісних чинників у цьому процесі. Рефлексія здібностей в будь-яких видах діяльності й вироблення на цій основі системи само оцінок з її як низькими, так і високими балами мають стати не основою для особистісного рішення про те, які саме здібності відповідають перспективним напрямкам особистісного розвитку, а які потрібно розвивати. Завдяки праці зі свого розвитку з молодого, недосвідченого педагога, в якому спочатку важко було побачити схильність до педагогічної професії,

Антон Семенович став майстром своєї справи. «А майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме» [6, т.4, 294]. Створюючи свою педагогічну систему, А.С.Макаренко покладався не лише на актуальні здібності своїх вихованців, а й на той рівень, якого вони зможуть досягти в

майбутньому. М.Д. Ярмаченко зазначав, що «в комуні, як виношене і мудре правило, часто повторювали: «І талантам і завзяттю успіх принесуть заняття!» [8, 145-146]. Високотехнологічне виробництво, театр, оркестри, гуртки, підготовка комунарів до вступу у вищі навчальні заклади – всього цього неможливо було передбачити і, відповідно, й досягти, коли з самого початку не озброїтися тезою, яка відповідає галілеївському типу мислення: «Здібності розвиваються!».

1. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. *Бандура А.* Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
4. *Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
5. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды.– М.: Смысл, 2001.– 572 с.
6. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. – Т. 3-4. – М.: Педагогика, 1984.
7. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
8. *Ярмаченко Н.Д.* Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1989. – 191 с.