

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XIII)

Слов'янськ, 2001

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XIII. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2001. – 207 с.

Редакційна колегія:

Льогенький Г.І. – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (заступник редактора)

Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Рецензенти:

В.М.Галузинський – доктор педагогічних наук, професор (Київський державний лінгвістичний університет).

С.Я.Харченко – доктор педагогічних наук, професор (Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка).

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного інституту
(протокол № 2 від 08.11.2001 р.).

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Абизов В.Є., Абизова Л.В.

КАРТИНА СВІТУ В ПОЛІТИЧНОМУ МІФІ

Політична міфологія ХХ століття постає окремою великою галерею чорного мистецтва, що прийняла мільйони відвідувачів і досьогодні не може вважатися музеєм минувщини. Фактично всі тоталітарні системи управління масовою свідомістю будувалися на експлуатації міфологічного шару свідомості. Відкриття значимості для суспільства політичного міфу відбулося, таким чином, не в науковій лабораторії, жорсткій емпірії масового божевілля і підкори, поділу світу на сили “добра” і “зла”, в знищенні масами мас. Це щодо відкриття значимості міфу, але його створення – дещо інша процедура, хоча потенційні можливості виробленого продукту, можливо, не передбачили навіть його творці. Слова провідного міфолога М.Єліаде тільки підтверджують нашу думку: “Можна з впевненістю твердити, що розуміння міфу буде віднесено до найбільш корисних відкриттів двадцятого століття” (Єліаде М. Мифы, сновидения, мистерии. – М., К., 1996. – С.36.).

Політичний міф достатньо складне явище і його дослідження і описання в категоріях політичної науки навряд чи буде вичерпним, при, навіть, найретельнішому дослідженні, оскільки міф, взагалі, як доводять пошуки К.Леві-Строса, М.Єліаде, Т.А.Левінгтона та інших, можливо окреслити структурно, але присутнє постійне перекодування міфу в інші міфи і ритуали, зміна ролей значимого і означеного (Т.Левінгтон), обернення явищ та сенсів, безперервний ріст міфу алогічна переривчатість структури (К.Леві-Строс) і т.і. Тому побудова якоїсь кінцевої універсальної структури міфу завжди залишається на невиправдану формальність, де поза врахуванням обов’язково залишається не тільки множина сенсів, що доречі постійно перебувають в стані продукування нових значень, але і психологічні, емоційні, культурно-історичні, соціальні аспекти міфу і багато чого іншого. На нашу думку, дослідження політичної міфології мусить розвиватися десокралізація і описання базових елементів-сюжетів, породжених міфологічною творчістю та міфологізованою свідомістю, що поступово складаються в певну міфосистему відносно тої сукупності соціальних, політичних та ментальних феноменів, що дослідник попередньо вважає за прояв політичного міфу.

У даній статті ми плануємо обговорити, можливо, вихідну за значенням для існування будь-якого міфу тему – картина світу. Ця тема базова для релігійного, політичного, економічного і, навіть, індивідуального міфу, якщо визначити, що він є. Картина світу – це проект можливого життя, правил руху та дій, шляхів та обмежень, сприятливого та небезпечного. Простір завдає правила руху в ньому, його характеристики – правила мислення.

Таким чином, побудована картина світу завдає міфів шлях розвитку, виступає середовищем життя, “домом” міфу. Як у християнстві, створений богом світ, стає обмеженням і полігоном подій і вчинків персонажів міфології, так і в політичному міфі характеристика світу завдає напрямок і обмеження творчості міфологічної свідомості. У політичного міфу, як і у будь-якого іншого продукту суспільних відносин є і свої творці і свої споживачі. Причому перетворення з часом самих творців на споживачів, подвоєна роль творець-споживач, закономірна тут як і для будь-яких інших соціальних феноменів, створених суспільством, що поступово набувають примусової сили над своїми виробниками. Але на першому етапі міфотворчості ми мусимо чітко рзрізняти функції творця (апостола) і споживача (профана). Апостол приймає, умовно кажучи, “текст” ще в “сирому” вигляді, протинається вірою (в більшості випадків), адаптує текст до реалій профанного світу, присвячує життя розповсюдженню міфа-текста.

Таким чином, можна говорити про такі функції апостола :

- усвідомлення і конструювання;
- пропаганда і регулювання суспільним світосприйняттям;
- постійна інтерпритація;
- керівництво створеною спільнотою.

Положення профана на першому етапі рознесення міфа-текста – це шлях від недовіри до нової віри, а саме профан стає об’єктом інформаційної компанії з боку апостола і його спільноти і вразі успішності компанії примикає до спільноти. Фактично, перше, що разносить апостол і що пропонується засвоїти профану – це нова картина світу.

Перш за все, картина світу і релігійного, і політичного міфу завжди є успадкованим і переінтерпритованим нарративом минувшини, причому факт спадщини може апостолами як визнаватися, так і заперечуватися. Християнство навряд чи погодиться з тим, що певні сюжети і події Біблії взяті з “Легенди про Тільгаменга”, в той же час не заперечує такого спадку від юдаїзму. Марксизм визначав три свої джерела, Ленін йшов від Маркса, інші від Леніна, Гітлер наполягав, що його ідеї історично вживлені вже в давньоарійської міфології, нігілізм брав від Ніцше і т.і. Хоча реальні дослідження вказують на те, що розвиток арійського міфу просякає, фактично, всю історію Європи з Нового часу, незалежно усвідомлював це Гітлер чи ні, він стихійно успадкував підготовану до нацистського світогляду картину світу (Див. Л.Поляков. Арийский миф., «Евразия» СПб., 1996).

Основні складові міфічної картини світу, на нашу думку, такі:

- творення світу;
- бог і діавол, святі та чорти;
- добро і зло в світі;
- світ і несвіт, табу;
- ціль як “Царство Боже”.

Реальний світ і реальне життя наповнені суперечностями, більш того, протиріччя змушують суспільство шукати шляхи рішення, це призводить до

розвитку і нових суспільних форм. Традиційна точка зору, її вірність або невірність навряд чи цікава сучасній філософії, хоча, справді, протиріччя спостерігаємо повсюди. Питання, сокріше, в тому як тлумачити причини протиріч, як суспільний процес суспільного розвитку і багатовекторність життя де “чорне” і ”біле” тільки два з тисячі кольорів, або тільки як двоїстість світу, де протиріччя – результат зіткнення бога та диявола, чорного та білого, правди та неправди і т.і. Зрозуміло, що другий варіант бачення джерела протиріч є міфологічним, принаймні, в тому початковому спрощеному варіанті, в якому міф містить загальну схему світу.

Творення світу. В міфах самих різних народів знаходимо схожість начала, де світ твориться з єдиного джерела, яке потенційно містить протиріччя (майбуття та двоїстість світу), причому врешті перший конфлікт цих протилежностей порушує гармонію єдності і світ наповнюється проблемами і нещастям. Подальше життя людей і їхніх героїв – спроба встановити єдність і гармонію. Для політичного міфу тема творення світу інтерпритується, скоріше за все, як творення кінцевої політичної ідеї, як відкриття остаточної політичної істини, що вразі реалізації принесе усьому суспільству щастя і гармонію. Відкривається справжній образ світу, що затьмарений в реальності протиріччями і негараздами – хаосом. Таким чином, творення світу в політичному міфі, це творення образу ідеального міфічного світу, ошасливленого реалізацією певної політичної доктрини. В комунізмі світ - без приватної власності і класового поділу суспільства, у нацизмі - світ арійського панування після “расової революції”, в раній романтичній демократії – світ ранкової економіки і приватної власності як чарівний і швидкий успіх і т.і. Сам акт творення, це відвертість теоретика-ідеолога, який пропонує рецепт одужання світу, його роботи, ідеї, виступи, вислови, врешті його життя. Вцілому, це творчість деміурга, бога-творця, відкривач світу.

Бог-творець, созидатель – це суворість, мудрість, правдивість і недоторканість. Як у деяких давніх культурах не можна було називати ім'я бога, так і у політичній міфології зачинатель не може бути неправим і грішним, його ім'я є недоторканим. Зачинатель плітичного міфу перестає бути просто людиною, він стає символом і переміщується в інший вимір життя, у вимір вічності, де живуть тільки боги. “Ленин – жил, Ленин – жив, Ленин – будет жить!” – молитва у вічність до бога-творця. Мавзолей – символ безсмерття, гробниця політичного бога. Бог політичного міфу переноситься в інший вимір, в трансцендентний політичний світ, звідки буде чекати побудови на землі його світу, реалізації його заповітів, залишаючись незримо присутнім в назвах міст, вулиць, шкіл, лікарень, у промовах-молитвах, на іконах-портретах. Теоретик-зачинатель сам перевертається на ключовий елемент своєї картини світу, стає в ній богом до наступної “Загибелі богів”. В політичному міфі бог-творець і є його першим головним героєм. У наявності – об'єднання ролей “бога” і “героя”. Просвітлений герой, переживаючи негаразди реальності переноситься в інший світ і відкриває

його, стаючи богом чи пророком. У даному випадку різниця ролей викликається не головною функцією, а відмінностями сюжетів і специфічної ієрархії персонажів в певних релігіях. Магомет, Ісус, Гаутама Будда – несуть своє послання усьому світу, вони відкрили єдність і непротирічливість іншого світу. Перший бог – герой політичного міфу сам, згідно з текстом міфу, проходить важкий шлях пошуків, незрозуміння з боку суспільства, випробувань, втрат і боротьби. Але відкрита ним “політична істина” не зраджується, інакше він і не був би героєм. Відкривши істину бог-герой набуває нечуваної сили, харизматичної могутності, він несе свої ідеї до серця кожного (пролетарія, арийця, сектанта, екстремиста) і стає множиною у своєї єдності. “Могутній герой, володіючий дивними силами, здатний одним пальцем підняти гору і наповнений лякаючою всесвітньою славою – це кожен з нас: не наша власна фізична самість у люстерці, це цар у кожному з нас.”, - ось так Кемпбелл формує владу і силу героя, що повернувся з сьайвом нового світу (Дж.Кемпбелл. Тисячеликий герой. Пер. с англ. – М.: “Релф-бук”, “АСТ”, К. “Ваклер”, 1997. – С.354). Справді, якщо звернутися до інтерпритації офіційними біографами життя політичних “богів”, то простежується точка зльоту, набування вищої сили, хоча дослідження справжніх історичних фактів свідчить, що герой оповідання, часто не знав що робити, виглядав іноді навіть кумедно, але подальша переробка біографії учнями-міфотворцями не припускала ересі відхилення від канонічного тексту. Як відомо, у релігійній картині світу богу протистоїть диявол; політична міфологія також вдало використовує процедуру “демонізації” відповідних персонажів політикуму. Спочатку такий диявол друг і учень, потім бог нізвергає його! За що ?! За гординю !!! Правильно, чи можна дозволяти стати комусь рівним богові і політичному також. Сталін, очищаючи більшовицький пантеон, нізвергає Троцького і багатьох інших, Гітлер – Рема і частину старих партійців, Мао-цзе-дун – “банду чотирьох” і т.і. Бог-герой карає за “гординю”. З’являється антигерой, диявол, зрадник, відступник. Боротьба з послідовниками диявола, віровідступниками з найменшими проявами відступництва стає мобілізаційною силою картини світу у політичному міфі. Картину світу політичного міфу наповнюють свої святі та чорти. Герої меншої вартості, що вірно слугували головному богу і його ідеї стають святими і мучениками, їм присвячують окреми тексти діяній. Провідні вороги набувають статусу головних “чортів” – Керенський, Юденич, Врангель, Денікін, Колчак – ось чорти радянської політичної картини світу. Таким чином, загальна схема та перелік персонажів політичного пантеону і пандемоніуму затверджена. Картина світу набуває рис завершеності, вже зрозуміло кому служити, і кого бити, і кому боятися, але потрібні пояснення чому? Необхідна розгорнута “теорія” добра і зла.

Добро і зло у політичному міфі. Роз’яснення таких принципових констант світу завжди викликає певні проблеми, тому що світ міфу відносно статичний. Зміни в реальному житті можуть зрушувати константи політичного міфу, тому тлумачення теми добра і зла стає теоретичною і

ідеологічною задачею політичних жреців. Повсякденний ідеологічний контроль над душами та почуттями спільноти потрібен, щоб утримати її від шляху зла. Тим більше, що зло може рядитися в одежі добра. Зрозуміло, що зло іде від диявола та його підлеглих, воно виникає як спокуса, як бажання свободи, вільності думок. Ще Платон, розробляючи модель тоталітарної держави, пропонував вигнати поетів та музикантів. Глобальне зло – це чужий устрій життя (капіталізм, соціалізм, монархія і т.і.). Менше зло – чужі книжки, музика, мистецтво, кіно, одяг, їжа, все те, що краще, цікавіше, якісніше ніж у світі міфа. Представники зла – ті, хто думає не так як ми та ще й говорить про це з іншими (дисиденти, антифашисти, націоналісти, космополіти). Дані суб'єкти страшні еретики, що підлягають сучасним формам аутодафе. На відміну від релігійної міфології добро і зло у політичному міфі стають відносними та кон'юктурними поняттями. Співпраця СРСР з фашистською Німеччиною, дружба і розбрат з Мао, концесії Леніна з американцями, співпраця з Заходом проти фашистів, а потім холодна війна, соціалістична Югославія друг, але підозрілий. Звичайно, що це ілюструє реальне і складне міжнародне політичне життя, але ідеться про проблемність подібних подій, відображених у картині світу політичного міфу, коли ідеологи на всю потужність у кожному окремому випадку обробляли свідомість спільноти. Така відносність зла у картині світу політичної міфології незримо і повільно руйнувала картину світу. Народна приказка “якщо поп п'є, це не значить, що бог винний”, з часом перетворилася з жарту на питання “куди бог дивиться?”, а може він сам як той поп?

Захист добра у картині світу міфа набуває всеосяжного характеру, партійні ідеологи активно практикують екзерцизм, аутодафе, відлучення від “церкви” – анафему, обети послухання та інші справді релігійно-міфологічні ритуали покарання та повернення віровідступників. Всі означені процедури-ритуали мають за мети не тільки перенести соціальні переваги суспільства в іншу площину обговорення ніж просто тема “добра” і “зла”. “Добро” панує і його можна відстояти, але якщо більше і більше людей почне слугувати злу, то можлива глобальна катастрофа. Світу протистоїть не світ, ця темрява чекає на свою перемогу.

Світ і не світ. Тема світу і не світу, буття і не буття є найважливішою для картини світу в політичній міфології. Проблема гіпотетичного апокаліпсису вмонтована в кожен мить життя суспільства, де панує політична міфологія. Не світ виступає водночас і як чорна казка для профанів, і як основний фронт боротьби для апостолів. Колись не світ вже був (Царська Росія, Німеччина після першої світової війни, імператорський Китай, Куба під американцями і т.і.). В інтерпритації ідеологів міфу це фактично було не буття. Марис прекрасно назвав з точки зору політичної міфології ці часи, “передісторія”, тобто взагалі не історія, не справжній світ, не світ. Нічого не має страшного за не світ, там було тільки горе, нещастя і боротьба відважних за справедливий світ

Перехід від неспіву до світу в текстах політичної міфології подається як основна історична битва політичного часу. Вона переноситься в аннали історії як святий день, як судний день, як начало історії. До цього святого дня були і інші спроби, їх теж треба пам'ятати, але незрівняність цього дня в історії, можливо, крім дня народження політичного месії. Дні подання неспіву, це дні революції і переворотів, дні проголошень перемог.

Основна сила світу в політичній міфології має конкретні риси від персоніфікації володарів до великої анонімної сили, об'єднуючої маси – партії. Партія – гарант перемог, досягнень, творець даного способу життя і страж від сил неспіву. В своїх промовах багато хто з диктаторів ототожнював партію з лицарським орденом, тобто бойовою організацією, завжди перебуваючою у мобілізаційному стані.

У політичній міфології партія набуває схожості з божим воїнством, що стоїть день і ніч проти темряви.

Несвіт постійно трансформується у своїй боротьбі, еволюціонує, вигадує собі нові форми життя і нові назви (капіталізм, індустріальне суспільство, постіндустріальне суспільство, демократичне суспільство, інформаційне суспільство, сучасне суспільство і т.і.). Несвіт як ідіявол має багато облич, але партія завжди готова розпізнати ворога. Щоб неспвіт не міг проповзти у думки і вчинки спільноти світу, “для блага” співвітчизників проти неспіву встановлюються певні заборони – табу.

Дж.Фрезер у “Золотій гілці” ретельно описує табу, викликані міфологією різних культур світу, вказуючи на їх основний сенс в очах примітивного суспільства – збереження “ритуальної чистоти”. Порушення табу викликає небезпеку “духовного, тобто уявного, порядку. Але те, що ця небезпека уявна, не робить її менш реальною: уявлення діє на людину настільки ж реально, як і сила тяжіння, і може вбити його з таким же успіхом” (Фрезер Дж.Дж. Золотая ветвь: Исследования магии и религии / Пер. с англ. – М: ООО «Фирма «Издательство АСТ»», 1998. – С.240). Порушені табу можуть знищити окремого члена соціуму, він стає “нечистим” і міфологізований соціум знищує його, щоб самому стати “нечистим”. Концтабори і “психушки” місця для порушивших табу. Звичайно, що розмір покарання залежить від важливості порушеного табу, але, як знаємо, не завжди. Основне табу – заборона на сумління у правильності обраного шляху життя після дня перемогим над неспівом. Табування вчинків, висловів, думок своїх громадян знаходиться у сполученні з ідеями, що постачає неспвіт. В офіційних оцінках світу політична міфологія навіть не припускає, що її громадяни здатні порушувати політичні табу самотійно, через свої власні оцінки і роздуми, тому що життя в суспільстві з міфологізованою свідомістю автоматично виключає спроможність будь-якого критикувати цей світ. Відповідно, встановлені табу порушуються під впливом сил неспіву, тобто, до того чесні громадяни щось не те прочитали, послушали, побачили, поспілкувались з ворогами і т.і., що звернуло їх з вірного життєвого шляху на порушення табу. Залежно від політичних завдань часу тоталітарні режими

можуть оголошувати порушниками табу величезні маси людей, цілі класи або прошарки в суспільстві, чи окремі дисидентствуючі одиниці соціуму.

Використання політичного табу в державному розмірі породжує низку маленьких, щоденних соціальних табу, які якби і можна тихесенько переступати вдома або в колі друзів, але накопичення таких фактів особою, з часом, при нагоді, може стати в підсумку порушенням великого табу.

Як при полюванні на вовків червоні праорці обмежують шлях руху звіра, так і політичні табу розмічають рух соціуму в цілому і кожного індивіду окремо до кінцевої мети в картині політичного міфу – до побудови Царства Божево на землі.

Слід зазначити, що певний набір політичних табу створюють не тільки суспільства, схоплені політичним міфом, але і сучасні демократії, особливо так звані “молоді”. Причому табу виконують функції не тільки захисту від недалекої минувшини, як повідомляється офіційно, але слугують новим маленьким, умовно кажучи, політичним міфам. В таких випадках табу втрачають якість порушення сакрального і стають небажаною поведінкою, що може регулюватися владою різних рівнів незаконним шляхом.

Побудова Царства Божево на землі виступає кінцевого, основною метою будь-якої політичної міфології, на відміну від релігійної міфології, де постійно присутня нескінченність, породжена трансцендентального вищого світу, що дозволяє багатократно інтерпретувати рух людства виводячи його з будь-якої фрази тексту міфа і це знов таки набуває сенсу конкретної часової дії і вічності водночас, тому Царство Боже є і віруючим залишається лише відкрити його для себе.

Політична міфологія також намагається опанувати тему нескінченності і навіть у деяких варіантах здійснення залучає містичні концепції для створення сурогатної моделі політичного трансцендентального світу (наприклад, фашизм). Подібні мотиви лунають вже попередньо, не в політичних міфах як транслюємих продуктах апостолів, а скоріше у філософських поглядах предтеч-пророків політичних міфологій. Платон, Гегель, Шопенгауер, Ніцше і навіть Маркс, обговорюючи свої моделі суспільства і масових вірувань, хто в раціональних оцінках цінностей майбутнього суспільства, хто в ірраціональних образах оракульських пророків, намагалися започаткувати історичну нескінченність нового способу суспільного життя. Ніцше і Маркс по-різному повідомили, що “бог помер”, у той же час кожен з них шукав шляхів створення нового бога, з ним і нового потойбічного світу вічних цінностей. Проблема полягає в тому, що повсякденна “нова” соціальність змушена була з часом набути рис трансцендентальності, наскільки ж вдалою може бути спроба створення нового паганства? Зробити повсякденне і матеріальне за допомогою нескладних ідеологічних операцій водночас вічним і нескінченим – подібна практика з'єднання божого і людського до рівня постійного сусідкування як раз і характеризувала язичницьку релігійну практику. Специфіка політичних міфологій в тому, що вони є грубим варіантом язичницького світобачення в

примитивних культурах. В язичництві боги постійно перебувають поруч з людиною як покровителі всіх професійних, побутових, святкових та інших справ, та ще й беруть у цьому всьому активну участь як порадами так і власними діями. Потоїбічність стає дуже умовною; римляни настільки раціоналізували співпрацю з богами, що навіть ввели до права положення, коли до якого бога звертатися і яким має бути розмір пожертви. Така собі паганська бюрократизація відносин людей і богів. На бога, доречі, можна розсердитися, препинити пожертви, і, взагалі, замінити його на іншого. Боги просто матеріалізуються до рівня коженденних потрібних речей. Якщо язичництво у своїй еволюції проунулося до вульгарного приземлення небесного, то політична міфологія прямує такого ж результату через вульгарне обнесення земного. Причому, всі попередні пошуки ідеологів, філософів, кого дана традиція відносить до своїх зачинателів, їхні тексти, дослідження, наукові цілі зведені просто до тривіальних схем звеличення нових політичних богів і їхніх режимів. Всі томи Маркса, наприклад, були озвучені трюїзмами партократів-жреців типу “Вчення Маркса всесильне – тому що воно вірне”, “Марксизм не догма, керівництво до дії”. Негласно визначена кількість таких і подібних їм фраз у промові, абсолютно створювала з промовця вірного марксиста, сталінця, ленінця і кого завгодно згідно кон'юктурі, на зразок встановленої кількості жертв у римлян.

Язичницькі боги загинули разом з військовою поразкою культури, що плекала їх. Як частини матеріального побуту, що змінювали завойовників, як застаріла і вже негідна зброя, вони викидалися, а боги-завойовників викликали повагу. Принципова інша поведінка, щодо своєї віри в представників світових релігій, де тема вічності і трансцендентності не сполучена з безпосереднім соціальним успіхом чи поразкою настільки натуралістично, але це трішки інша тема. Констатуючи наявну схожість віносин богів паганських і політичних із соціумом, треба враховувати, що міфологія політична є, якщо не пальною, то певним продовженням паганської міфології до умов суспільства політичної боротьби стратифікованих мас. Жовтий імператор навчив стародавніх китайців основам життя і ремеслам – Мао-цзе-дун створив новий лад життя, комуністичну систему господарювання; Прометей приніс вогонь – Ленін дав “лампочку Ільіча”, Тор зібрав германські племена іземлі – Гитлер дав Третій Рейх і т.і. Стратифікована маса: клас, нація, релігійна конфесія розшукує постать, що виразила б її прагнення концентровано і точно, загальнодоступно і натхненно, вона несе в собі харизму, щоб накинути її своєму політичному богові.

Виявлена розбіжність між нескінченною ідеєю Царства Божого у світових релігіях і у політичній міфології, стає ще випуклішою і зрозумілішою, коли аналізуєш образ “світлого” майбутнього політичних міфологій, яка побудована з жорстоким дотриманням принципу примитивних культур “ми - вони”.

Політична міфологія, маюючи переможне майбутнє абсолютно дотримується поділу на “елінів, римлян та іудеїв”. Ті, хто з самого початку розглядався як “вони”, ніколи не увійдуть до такого Царства, “вони” будуть знищені, абоїхня певна частина стане рабами, наприклад, у гітлерівському варіанті фашизму. “Новий світ” політичної міфології має чіткі риси класових, національних, расових та інших обмежень.

Такий світ обов’язково жорстко ієрархізований. Традицію заклав Платон і незалежно від знайомства з його “Державою” політичні експериментатори успадковують тему кастовості. Ось як уявляв собі Гітлер новий соціальний лад: “буде існувати клас господ – історично склавшийся, створений з різних елементів через Боротьбу. Буде множина ієрархічно організованих членів партії. Вони стануть новою середньою верствою. І буде велика маса безім’яних, клас служників, вічно німих – все рівно, чи були вони до того представниками буржуазії чи дворянства, робітниками чи ремісниками. Їхнє економічне положення і минула суспільна роль не будуть мати ані малішого значення. Всі їхні сміхотворні відмінності зільються у єдиному революційному процесі. Проте нижче за них буде стояти верства порабощених іноземців, простіше кажучи – шар сучасних рабів. А на самій горі буде нова вища аристократія, особливо заслужені і особливо відповідальні лідери”. Подібний елітаризм та ієрархізованість майбутнього суспільства можуть як відверто проголошуватись (фашизм), так і, навпаки, невилюватися політичною демагогією (сталінізм, маоїзм,), але практика життя всіх таких моделей соціуму набуває форми чіткої пірамідальної ієрархії. Є множина пояснень структури тоталітарного суспільства, справа не в наведенні точок зору. Справа полягає в тому, що будб-яка радикальна політична міфологія, що нехтує сталими через історичну еволюцію людства писаними і неписаними законами життя (демократія, приватна власність, ринкова економіка і т.і.) спроможна контролювати суспільство тільки як примусово оформлену тотальність.

Осолива увага політичних міфологій приділена конкуруючим системам вірувань, насамперед релігійним віруванням. Система цінностей, що уникає контролю через безпосередні матеріальні потреби, і іноді навіть контролю влади на рівні тілесної залежності, що, доречі, Фуко визнає першоджерелом влади, є глибокою альтернативою, пробачте за банальність, в духовному сенсі. Тому, як бачимо, значна кількість тоталітарних політичних міфологій – атеїстичні, або в ніцшеанському лексіконі є антихристиянськими. Модифікації можуть виглядати як ленінський атеїзм, спроби “нової віри для німців” у фашистів, спроби РУН ВІРИ в Україні для певних груп радикалів, викоренення буддизму і підтримка “матеріалістичного” конфуціанства при Мао певний час. Іноді політичні міфології намагаються привласнити поширену серед соціуму релігію як інструмент для своєрідного публіситі, але впроваджують її радикалізацію в бік своїх політичних цілей. Наприклад, молді бойовики-священики в ІРА, вахаббізм ісламських екстремистів і т.і. І в першому, і в другому варіантові релігія і заперечена, і певною мірою

Привласнена, не може бути самостійно функціонуючою системою з невідконтрольною політичною міфологією шкалою цінностей.

Претензії політичних міфологій на додатну роль у формуванні світогляду окремого індивіда і суспільства в цілому очевидні, виключити подібну активність з життя сучасного світу неможливо, зменшення можливої реалізації даних претензій гарантує тільки демократія і демократична освіта. Тому однією з базових задач сучасної гуманітарної освіти в Україні є виховання свободної людини з демократичними політичними переконаннями.

Голубнича Л.О.

ВНЕСОК МИРОПОЛЬСЬКОГО С.І. У РОЗРОБКУ ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ.

Багаточисленні видатні педагоги займалися розробкою принципів навчання та виховання. Був серед них і Сергій Іринейович Миропольський. Особливе місце у його педагогічній спадщині займає чітке визначення принципів як важливої педагогічної категорії, які відповідно до мети і завдань навчально-виховного процесу зумовлюють його зміст, організаційні форми і методи, відображають нормативні засади за конкретно-історичних умов.

Майже сорок років С.І.Миропольський присвятив розробці принципів навчання й виховання в умовах церковно-приходської та народної шкіл. Аналіз педагогічної спадщини С.І.Миропольського свідчить про значний його внесок у розробку принципів навчання й виховання (свідомість, природність, легкість, ґрунтовність, швидкість, міжпредметні зв'язки, самодіяльність, простота, короткість, раптовість, цікавість, привабливість, зв'язок школи з сім'єю, послідовність тощо). Поряд із зазначеними принципами, С.І.Миропольський чітко виокремлював і так звані "загальні принципи" (загальнопедагогічні). До них він відносив принципи природовідповідності, наочності, гуманізму, демократизму, народності, реалізація яких, за його переконанням, забезпечить ефективність навчально-виховного процесу в народній школі.

Принцип природовідповідності у своєму розвитку пройшов довгий шлях: від постановки питання про наявність у дитини різних природних особливостей (Квінтіліан), визнання наявності в кожній людині певних природжених здібностей, нахилів до певної діяльності (Вітюріо да Фельтре), заклику вивчати особистість учня (М.Монтень) до обґрунтування необхідності побудови процесу навчання й виховання з урахуванням властивостей та особливостей дитячої природи (Я.А. Коменський), здійснення гармонійного розвитку індивідуальних задатків дитини з допомогою наукових даних психології, педагогіки, антропології, фізіології (А.Дистервег, К.Д.Ушинський).

Принцип природовідповідності розглядався педагогами, як правило, в якості загальнопедагогічного.

С.І.Миропольський поділяв точку зору Я.А.Коменського, А.Дистервега, що природа людини - це не пустий аркуш паперу, а "психофізичний організм", який містить у собі закони розвитку як загального, так і індивідуального в особистості, зерно і корінь для інтелектуальної та моральної освіти. Виходячи з цього, завдання виховання й навчання полягає, на його думку, у сприянні всебічному розвитку дитини згідно з її нахилами і здібностями. При цьому виховання педагог розглядав як "цілеспрямоване збудження природного процесу розвитку людини", а навчання - як "процес оволодіння учнями знаннями, вміннями та навичками", необхідними для їхнього розвитку.

Виховання й навчання дитини згідно з її природою вимагає визначення "практичної організації педагогічного процесу", що передбачає за С.І.Миропольським:

а) розподіл предметів, "систем навчання", розклад навчальних годин, розробку навчальних програм, підготовку посібників, підручників, відвідування уроків наставниками й учнями, здійснення контролю, організацію позакласного читання та виконання домашніх завдань ("Чим повинна бути наша народна школа?" 1876 р.);

б) всебічне вивчення особистості дитини, її темпераменту, нахилів, здібностей, духовного настрою, моральних якостей, способу дитячого сприйняття. С.І.Миропольський радив учителям вивчати дітей в умовах школи, сім'ї, дружніх стосунків, використовуючи спостереження, ведення щоденників. Педагог не тільки обґрунтував необхідність уміти вибирати методи, прийоми виховання дитини, адекватні її темпераменту, а й розробив конкретні методичні поради вчителям;

в) застосування "наочного навчання" як ефективного шляху "індивідуалізації навчання". Однак, слід зазначити, що роль наочності С.І.Миропольський розумів дещо обмежено: наочність сприяє переважно засвоєнню знань завдяки повторенню відомостей.

Формування вимоги ставитися до учня з любов'ю, повагою, терпінням у процесі навчання і виховання виокремлювало педагогів, філософів, громадських діячів різних часів до загалу "гуманістів".

Акумулюючи в своїх педагогічних поглядах ідеї Я.А.Коменського, Г.С.Сковороди, І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, К.Д.Ушинського та ін. стосовно гуманного ставлення до дитини, С.І.Миропольський здійснив їх подальший розвиток.

Гуманізм С.І.Миропольського, за даними дослідження, передбачає, передусім, розуміння високого призначення дитини. У праці "Педагогіка і дидактика" ("Дитя") він розкрив сутність гуманного підходу до здійснення завдань навчально-виховного процесу, що за його переконанням передбачає любов і повагу до дитини; право дитини на освіту, любов батьків і вчителів;

оптимізм вчителів і батьків, глибоку віру в силу та можливості дитини. Крім того, він узяв безпосередню участь у розробці конкретних шляхів реалізації цього підходу в шкільній практиці, а саме:

- організація правильного виховання для розкриття сил, можливостей, здібностей, позитивних якостей дитини;
- турбота про всебічний розвиток дитини, умови навчальної праці;
- створення методик, які з легкістю, з "належним успіхом" і "надійно" здійснять процес навчання, ретельний вибір методів виховання;
- організація "належного тону" навчання, наявність у вчителя педагогічної майстерності (вмінь володіти собою, педагогічного такту), співдружність учителів між собою і з учнями;
- підготовка навчальних посібників, підручників, що відповідають дитячій природі;
- здійснення загальної і спеціальної підготовки вчителя до роботи в гуманній виховуючій школі.

Проблема рівності у правах на освіту незалежно від стану й статі, яка піднімалася в різних соціально-економічних формаціях, належала до найактуальніших і найскладніших у ХГХ столітті. Особливої гостроти, дискусійності вона набула в другій половині, що спричинено соціально-економічними реформами 60-х рр. Вивчаючи погляди прогресивних педагогів, письменників та громадських діячів минулого і його сучасників стосовно побудови народної школи на засадах демократизму, усунення авторитарного стилю виховання й навчання, визнання права дитини на свободу, на розвиток природних нахилів, С.І.Миропольський чітко визначив свою точку зору в цьому питанні, що, на наш погляд, і було характерною ознакою високої громадянської позиції вченого, педагога, практика.

Під демократизмом С.І.Миропольський розумів загальний характер освіти (її безстановість). У працях "У чому наше завдання?", "Харківська недільна школа у 1868-1869 рр." він зазначав, що демократичний підхід до організації народної освіти - головна умова "збудження народного життя, визволення могутніх народних сил, що рухають і живлять його". Педагог був переконаний, що демократизація шкільного життя - це наслідок демократичних зрушень у суспільстві, зокрема в питаннях освіти.

Доводячи життєздатність демократичних поглядів на народну освіту й просвіту, педагог розкрив сутність, особливості кожної дефініції, з болем констатував різницю у вирішенні цього питання в Російській імперії та західноєвропейських країнах, в яких уже почали здійснювати конкретні кроки в напрямі освіти народу (загальної, музичної тощо).

демократизм С.І. Миропольського виявився не тільки в численних його закликах, зверненнях до офіційних кіл, громадських організацій, земств із проханням не шкодувати грошей на народну освіту ("скарбницю", "добру коштовну народну спадщину"). Адже С.І-Миропольський здійснював конструктивні кроки в реалізації освіти, а саме:

- радив учителям дохідливе й зрозуміло переконувати простий люд в необхідності отримання освіти, показувати її практичну користь;
- обґрунтовував доцільність обов'язкового систематичного навчання, доводив взаємозв'язок загальної освіти і морального, інтелектуального, фізичного виховання ("Школа і держава", 1876 р.);
- пропонував складати спеціальні "відомості про грамотних людей", в яких би фіксувалася практична вимога знань, радив відкривати мережу бібліотек особливо в сільській місцевості;
- брав участь і особисто розробляв навчальні програми для школярів, наприклад, програми з музики, фізичного виховання, закону Божого тощо; плани, проекти освіти дітей і дорослих в галузі сільського господарства й економіки ("Дидактичні нариси", "Сільськогосподарський елемент у народній школі", "Школа як сила економічна" та ін.), що, з одного боку, було прогресивним явищем у досліджуваній період, бо знаходило широку підтримку серед сучасників, з іншого, - педагогу дорікалося за "нереальні, грандіозні плани, завдання", "незнання дійсного життя простого народу", якому зайві ці знання ("Русская мысль", 1876 р., 1883 р.).

Слід зазначити, що переконання С.І.Миропольського в доцільності озброєння такими знаннями як школяра, так і дорослого сприяло розробці конкретного плану дій у цьому напрямі:

а) видання сільськогосподарської хрестоматії або "книги для читання", які б містили елементарні практичні відомості з різних галузей домоводства, сільського господарства, популярних "книг-курсів" для вчителів з повним, чітким викладом матеріалу і наведенням літератури; окремих "брошур-бесід" з питань економіки й сільського господарства тощо;

б) створення каталогів існуючих популярних видань з даної проблеми;

в) організація сільськогосподарськими товариствами публічних лекцій для народних читань;

г) введення в школах конкретних, найпростіших, доступних ремесел як природне доповнення занять землеробством.

Демократичною спрямованістю характеризувалася позиція С.І.Миропольського і в розв'язанні питання про "жіночу освіту"

у виступах на зборах земств, громадських комітетів, товариств, у публікаціях періодичної преси ("Журнал министерства народного просвещения", "Семья и школа", "Народное образование" та ін.), у дискусії, що відбувалася в останній чверті ХІХ ст. він чітко заявив про доцільність і значення освіти жінки-матері, господині, члена суспільства. Палко вітав появу жіночих навчальних закладів, їх проектів, наприклад, проекту земської школи вчительок, який було розроблено Харківським земством (1872р.) та недільних шкіл. С.І.Миропольський перший узагальнив досвід організації Х.Д.Алчевською жіночої недільної школи на сторінках "Журнала министерства народного просвещения" в 1868/69 рр., а потім у книзі "Школа і суспільство". Приватна Харківська жіноча недільна школа" (1892 р.), а

також "приклади учительського подвигу" безпосередньо у шкільній практиці (випадки безкоштовних позакласних занять учителів з ученицями).

С.І.Миропольський справедливо вважав, що навчання й виховання дитини повинно здійснюватися в атмосфері культури свого народу, його вікових традицій. Ідея народності у педагогічній науці і практиці впродовж становлення і розвитку суспільства в цілому та педагогічної науки зокрема зумовлювала характер, зміст навчання й виховання підростаючого покоління. Існували різні погляди на народність (збереження патріархальних відносин і традицій православної церкви - слов'янофіли та офіційна політика Російської імперії; боротьба проти іноземного пригнічення, право народу на національне самовизначення - західнослов'янські освітяни ХІХ ст. і т.д.).

Прогресивна вітчизняна і зарубіжна педагогічна громадськість розуміла народність як об'єктивне відображення життя народу, його традицій, особливостей характеру, якостей, типових для конкретного народу. Зокрема, українські педагоги, письменники, громадські діячі минулого Х.Д.Алчевська, Б.Д.Грінченко, О.В.Духнович, К.Д.Ушинський, І.Франко, Т.Г.Шевченко та ін. до поняття "народність" відносили знання своєї мови і любов до неї, формування національної самосвідомості.

С.І.Миропольський також вірив у свій народ, любив його, шанував вікові народні традиції. Продовжуючи традиції своїх попередників і сучасників, виходячи із загальнолюдських основ, він закликав будувати освіту на глибоких національних засадах, розвивати її в душі "самобутнього народного життя".

На основі порівняльного аналізу праць попередників С.І.Миропольський, як і К.Д.Ушинський, дійшов висновку про наявність загального і відмінного в системі виховання й освіти різних народів, а також про зумовленість особливостей системи освіти конкретного народу притаманними йому історичними традиціями і рисами характеру.

Серед шляхів реалізації принципу народності педагог називав, насамперед, зміст освіти. Він, як і М.І.Пирогов, вважав, що освіта повинна передбачати загальногромадське виховання, доповнене національно-практичним. Доводив, що історія, географія дозволяють дитині знайомитися з історичним минулим свого народу, його традиціями. Високо оцінюючи роль і значущість історії у вихованні дітей, він вважав, що у народній школі потрібний і можливий лише епізодичний курс. Але матеріал для цього предмету, персоналії і події, які б дійсно були цікаві й містили в собі "істотні риси народного духу і його історії", слід відбирати ретельно і вміло обробляти його. Саме такою позицією С.І.Миропольського пояснюється його конструктивна критика книги М.О.Корфа "Наш друг", в якій, на думку педагога, історичні відомості подаються "випадково, поверхово і без усякого вибору мети".

Ефективним засобом реалізації народності педагог справедливо вважав навчальну книгу. Так, беручи участь у дискусіях щодо ролі і значущості навчальної книги у вихованні дітей, на прикладі глибокого аналізу "Книги

для читання у міських училищах" німецьких педагогів Любена і Накке С.І.Миропольський показав, з одного боку, її істинно народну основу, а, з іншого, - непридатність цієї книги для використання у вітчизняних школах, зумовлену суто національною німецькою ідеєю та добором матеріалу. Серед вітчизняних книг, що відповідали вимогам принципу народності, він відзначав праці К.Д.Ушинського, Г.Паульсона, а також методику вивчення рідної мови В.І.Водовозова.

Педагог справедливо зазначав, що критеріями відбору книжок для читання з метою формування любові до народу і його традицій повинні бути зміст і форма твору (казки, приказки, прислів'я, легенди тощо).

Здійсненню принципу народності в школі сприяє також, за переконанням С.І.Миропольського, громадянська позиція вчителів, які повинні бути як захисниками загальнолюдського принципу у вихованні, так і палкими прихильниками національного. Прикладом для наслідування він називав діяльність і погляди А.Дистервега та К.Д.Ушинського.

Таким чином, ідеї С.І.Миропольського актуальні і в умовах сучасної школи, а саме:

- побудова навчально-виховного процесу на основі гуманізму, урахування вікових та індивідуальних особливостей, демократизму і народності;
- необхідність критичного вивчення і застосування вітчизняного і зарубіжного досвіду; необхідність коректного, терплячого ставлення до релігійних поглядів дитини і дорослого; вимогливого підходу до написання шкільних підручників та дитячих книг та ін.

Грищенко Т.А.

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ГІМНАЗІЯХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У другій половині ХІХ ст. створилися умови для розвитку професійної музичної освіти, активізувалося концертне життя, відкрилися оперні театри. Музичні училища, створені в Києві, Харкові, Одесі готували музикантів-професіоналів. Розвиток професійної музичної освіти вплинув на рівень естетичного виховання у загальноосвітніх закладах. Цей період характеризується активнішим зверненням до інструментального музикування - важливої форми музично-естетичного виховання, що набула поширення у другій половині ХІХ ст.

У першій київській гімназії, очолюваній відомим вченим-філологом, здібним скрипалем В.Петром, крім гри на фортепіано, гімназисти за бажанням опановували струнними, дерев'яними і мідними інструментами, що дозволяло організувати великий оркестр. Високий рівень музичного виховання у Першій чоловічій гімназії підкреслив перевіряючий Київського навчального округу Л.Георгієвський: "...за часи подорожі доводиться вперше

бачити гімназію, в якій науки і мистецтва стоять на однаковій висоті” (КДМА Ф.108, оп.82, спр.22. Дело о гимназических праздниках, литературно-музыкально-вокально-танцевальных вечерах в гимназиях за 1909 г. – ар.14). Процитований архівний документ є доказом того, що музика, яка не входила в гімназійні плани, займала важливе місце в навчально-виховному процесі. Однак, наведений приклад не був типовим для гімназійного музично-естетичного виховання.

У чоловічих гімназіях крім обов’язкового хору організовувалися оркестри, керівництво якими доручалось відомим на ті часи музикантам. Так, оркестр Першої київської гімназії очолював диригент і педагог музичного училища Є.Риб; оркестром Другої гімназії керував також диригент-професіонал М.Черняхівський.

У київських гімназіях працювали скрипалі М.Сікард, О.Шуман, віолончеліст І.Шебелік.

Отже, важливою тенденцією музично-естетичного виховання наприкінці ХІХ ст. стало залучення до викладання музики в гімназіях відомих музикантів-професіоналів, що сприяло росту виконавської майстерності, поглибленню змісту навчального процесу.

Росту виконавської майстерності вихованців гімназій сприяло і введення прогресивних реформувань у галузі художньо-естетичного виховання, нових організаційних форм. Наприклад, М.Пирогов, перебуваючи на посаді попечителя Київського навчального округу (1858-1861), запровадив спільні вечори педагогів і учнів гімназій, на яких обговорювалися підготовлені вихованцями реферати з питань літератури, мистецтва. Літературні бесіди мали на меті викликати в учнів потребу творчої діяльності, набуття навичок висловлювання своїх думок з того чи іншого предмету гімназійного курсу. Хоча ці бесіди не мали обов’язкового характеру, вони значно сприяли розвитку самостійності учнів. Вчитель Другої київської гімназії М.Чалий наголошував, що гімназисти мали змогу ”висловитися, виявити свої симпатії, свої переконання” (Чалый М. Вторая Киевская гимназия. 1852 – 1861.// Киевская старина. – К., 1900. – 45с.). Але тільки у 1897 році, завдяки активності прогресивних педагогів, Міністерство народної освіти видало циркуляр, в якому було рекомендовано всім навчальним закладам організовувати *літературно-музичні вечори*. Вони стали однією з ефективних форм організації духовно збагаченого дозвілля учнів, засобом музично-естетичного виховання, залучення до цінностей світової художньої культури.

Протягом навчального року кожна гімназія влаштовувала два-три літературно-музичних вечори, на яких виступали хор і оркестр. У київській, харківській та одеській пресі вміщувалися повідомлення про музичні вечори в гімназіях, підкреслювався високий виконавський рівень музичних програм учнів. Так, одеські газети публікували докладні звіти, програми концертів, які включали оперні увертюри та симфонії, концерти для різних інструментів з оркестром, інструментальні та вокальні твори. Відомий в ті роки піаніст

С.Шиф в газеті "Одесский вестник" у 1858 році відзначав похвальне прагнення гімназистів "утворювати смаки публіки" (Шиф С. О современной музыке в Одессе// Одесский вестник. – 1858, 3 июня). Наприкінці ХІХ століття концертне життя в одеських гімназіях набуло просвітницького характеру: гімназисти спільно з професійними музикантами утворювали для "малозабезпечених учнів" вечори та концерти, які завжди привертали до себе багатьох відвідувачів, як внаслідок різноманітності програми, так і з доброго виконавства" – про що писала газета "Южный край" у 1896 році (Музыкальный кружок.// Южный край. – 1896, 19 декабря).

Серед архівних матеріалів збереглося чимало програм літературно-музичних вечорів, аналіз яких показує, що в репертуарі учнівських колективів переважала європейська та російська класика, українська музика з'являлася лише епізодично. Наприклад, у програмі вечора, що відбувався 23 березня 1898 року в Київській гімназії виконувалися фортепіанні твори Ф.Ліста, Ф.Шопена, Е.Гріга, Ф.Мендельсона. Симфонічний оркестр, очолюваний Є.Рибом виконав вальс П.Чайковського з опери "Євгеній Онегін", пролунав хор М.Мусоргського "Ісус Навін" з оркестровим супроводом, а також твір київського композитора Б.Яновського "Східна мелодія" (КДМА Ф.108, оп.71, спр.7. Дело о проведении литературно-музыкальных вечеров, спектаклей в гимназиях за 1898 г. – ар.2). Таким же рідкісним епізодом у загальній репертуарній картині вечорів стало виконання попури з опери С.Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм" оркестром острозької чоловічої гімназії, про що свідчить програма концерту 1903 року, яка збереглася в архівних фондах (ЦДІА України. Ф.707, оп.154, спр.2). На "літературно-вокально-танцювальному" вечорі 22 грудня 1909 р. київські гімназисти під керуванням Ф.Воячека виконали увертюру до опери В.Моцарта "Дон-Жуан", хор "Ноченька" з опери А.Рубінштейна "Демон".

Як свідчать архівні джерела, музичні концерти в гімназіях вирізнялися змістом, жанровою спрямованістю, майстерністю виконання. Наприклад, у Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії існували великий хор, духовий оркестр, клас скрипкової та фортепіанної музики. Такий багатоплановий характер музичної освіти дозволив учням виконувати складні твори, про що можна дізнатися з програми концерту, який відбувся 7 лютого 1901 року. До неї включено хорові твори з опер П.Чайковського, А.Рубінштейна, П.Бородіна, увертюру Дж.Россіні з опери "Вільгельм Телль" у фортепіанному перекладі. В наведених прикладах переважав камерно-інструментальний напрям, хоча перелік авторів музики майже ідентичний. Деякі програми передбачали високий рівень складності і майстерності. Таким прикладом є учнівський концерт, який відбувся 26 січня 1913 року в Першій київській гімназії (ЦДІА України. Ф.707, оп.163, спр.2а. О разрешении устройства в учебных заведениях вечеров, годовых актов, лекций, воскресных чтений. – ар.50). Його програму склали фортепіанні твори: Верді-Ліст парафраз "Ріголетто", концерт А.Аренського, прелюдії С.Рахманінова та Ц.Франка; скрипкові концерти Ш.Беріо, Б.Годара;

симфонічні твори П.Чайковського, Ж.Бізе, М.Глінки. Розгляд численних програм літературно-музичних вечорів дає змогу зробити узагальнення: репертуар концертів ґрунтувався на творах зарубіжних та російських композиторів, сучасних авторів, українська музика з'являлася епізодично. Для концертних програм була характерна жанрова різноманітність: хорова, симфонічна, камерна, вокальна музика, фрагменти з оперних творів, комплексне використання видів мистецтва (музика, поезія). Аналіз програм учнівських концертів виявив широкий репертуарний діапазон (від мініатюр до великих музичних форм), різний рівень виконавської майстерності та естетичного смаку. Отже, введення літературно-музичних вечорів як "бажаних", що було підкреслено у Циркулярі 1897 року, не тільки збагатило зміст і форми, але й стало елементом системотворення музично-естетичного виховання в гімназіях.

Розвиток професійної музичної освіти сприяв поглибленню змісту музично-естетичного виховання, спричинив появу нових форм, надав більшої ваги музичному мистецтву в гімназійній освіті. Прогресивні директори, вчителі гімназій висловлювали думку про необхідність розширення музичних занять, зокрема, з хорового співу. Наприклад, директор Першої харківської гімназії в доповідній записці на ім'я попечителя округу в 1877 році просить дозволу на поліпшення занять з хорового співу, пропонує змінити статут цього предмета в його гімназії, "...щоб посада вчителя співів... була не вільнонаймана, як до цього часу, а з правами служби" (ДООА Харків. Ф.265, оп.1, спр.17 Докладная записка директора первой харьковской гимназии попечителю Харьковского учебного округа. – ар.17). Цікавим є і архівний документ "Прохання Педагогічної ради Чернігівської чоловічої гімназії про введення уроків співів у програму I та II класів" від 11 жовтня 1900 року, де вчителі гімназії аргументують своє прохання значенням співів у формуванні естетичних смаків учнів, висловлюють думку про "...необхідність вивчення теорії співів для продуктивної організації учнівського хору" (ЦДІА України. Ф.707, оп.196, спр.81. Дело о разрешении в учебных заведениях расходов на наем учителей пения и музыки, 1910 г. – ар.88.).

Отже, в офіційних педагогічних колах питання про обов'язковість вивчення предмета "музика" не ставилося, хоча необхідність у цьому усвідомлювалася. Багато педагогів-музикантів вважали хоровий спів найдоступнішим з огляду на обмежені матеріальні можливості гімназій, визначаючи, що спів здійснює виховний вплив на учнів, на їхню свідомість, пам'ять, естетичні почуття.

У другій половині XIX - початку XX ст. особливої популярності набуло фортепіанне мистецтво: в пресі того часу публікувалися численні повідомлення про концерти, відкриття спеціальних шкіл, видання відповідної нотної літератури. Так, в Харківському календарі за 1869 рік було вміщено 22 об'яви приватних викладачів гри на фортепіано в музичних класах різних навчальних закладів.

У жіночих гімназіях Харкова для навчання музики, як правило, запрошувались викладачі з вищою музичною освітою, про що дізнаємося із "списку чиновників та викладачів Харківського навчального округу (1886)" (Список чиновников и преподавателей Харьковскаго учебного округа 1886 г. – Х. 1886 г. стр.89). Так, викладачами "музики" та "співів" працювали: гімназія К.Філіпс – А.Кнох (Празьке музичне училище); гімназія Н.Гергоцевич – А.Юр'ян (Петербурзька консерваторія); гімназія К.Драшковської – К.Реймерс, А.Грудман (Лейпцизька консерваторія); гімназія Д.Оболенської – Й.Голлі, А. та Й.Іранеки (Празька консерваторія).

Архівні документи підтверджують, що у Фундуклеївській гімназії м.Києва в 1909 році фортепіанну гру викладали чотири педагоги – Ярова, Островська, Жемчужникова, Гуляєва. Ця гімназія мала змогу запрошувати на роботу кваліфікованих викладачів, у різні часи тут працювали – хоровий диригент О.Кошиць, співачка К.Прохорова-Мауреллі. Таким чином, розвиток професійної музичної освіти у другій половині ХІХ ст. сприяв професіоналізації кадрового складу; праця музикантів, які закінчили зарубіжні та вітчизняні навчальні заклади, давала змогу значно підвищити рівень майстерності учнів, урізноманітнити і ускладнити репертуар. Отже, період *професіоналізації* навчально-виховного процесу, кадрового складу, зокрема, зумовив позитивні зміни в музично-естетичному вихованні гімназій.

У зв'язку з професіоналізацією, у великих містах України позвавилося концертне життя. Так, наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. на формування музичної культури Харкова, зокрема, фортепіанної, мала вплив концертна діяльність відомих музикантів: Р.Геніке, А.Бенша, Ф.Фанненштиля, Ф.Акименка (брата українського композитора Я.Степового), О.Горовиця – музиканта і публіциста. Дослідниця культурно-мистецького життя Києва О.Коренюк також підкреслює високий професійний рівень виконавства, що відбився і на викладанні музики у гімназіях. Так, у Фундуклеївській жіночій гімназії, першій у Києві, навчалася майбутній педагог-просвітитель С.Русова, яка згадувала про своє захоплення музикою: "Музика... консерваторія... - саме ці слова хвилювали мене, я так любила свій фортеп'ян... Але кому з того яка користь?... Долю свою вирішила я тоді, зреклася мистецтва, взялася за школу" (Русова С. Мої спомини. – Львів: Вид. кооператива Хортиця, 1937.-стр.35). Відомо, що С.Русова навіть хотіла вступити до Петербурзької консерваторії, пізніше часто шкодувала, що не зробила цього. Деякий час вона читала юнакам Київського кадетського корпусу лекції з музики.

Отже, гімназійна освіта дозволяла вихованкам здійснювати професійно орієнтовані плани у галузі музики.

Для заохочення, ознайомлення учениць з більшим колом музичних творів, а також для публічної оцінки успіхів вихованок у гімназіях влаштовувалися музичні вечори. З одним із таких вечорів знайомить читачів харківська газета "Южный край" від 17 грудня 1896 року: "Музичний

учнівський вечір в жіночій гімназії Д.Оболенської, який відбувся 14 грудня, як завжди відзначався прекрасним виконанням. Усі музичні номери класичних авторів (К.Вебер, Ф.Мендельсон, Л.Бетховен та інші) виконувалися з технічного боку майже бездоганно, так що бажати кращого важко. Програма вечора була укладена різноманітно і вправно, не малу її частину займали номери для співу, як хорового, так і вокального. Вечір 14 грудня нас ще раз переконав, що музична освіта вихованок жіночої гімназії Д.Оболенської з кожним роком робить значніші успіхи” (Музыкальный ученический вечер в женской гимназии Д.Д.Оболенской// Южный край. -Х. 1896. – 17 декабря).

Форми **ансамблевого виконавства** також набули поширення у жіночих гімназіях. Огляд програм літературно-музичних вечорів показує, що вокальні ансамблі часто звучали в концертах. Так, архівні джерела розповідають про постановку опери М.Глінки ”Життя за царя” у переробці К.Лукашевич у Роменській жіночій гімназії, про виконання квартетів із цієї опери у Звенигородській гімназії, у приватній гімназії А.Дучинської у Києві. У тогочасній пресі дано високу оцінку організованих К.Прохоровою-Мауреллі учнівських вечорів у Фундуклеївській гімназії, на яких у концертному виконанні ставились опери Х.Глюка, Дж.Россіні, а з участю театрального оркестру – окремі акти з опер ”Євгеній Онегін”, ”Травіата”, ”Ріголетто”.

Аналізуючи архівні матеріали, серед яких знайдено чимало програм літературно-музичних вечорів у жіночих гімназіях, необхідно відзначити професійний добір репертуару, орієнтацію на високохудожні музичні твори. На цікаві педагогічні узагальнення наводить аналіз програми літературно-музично-вокального вечора для учениць Київської жіночої гімназії Л.Братковської, присвяченого О.Пушкіну (30 березня 1913 р.) (ЦДІА України. Ф.707, оп.197, спр.3. О разрешении устройства в учебных заведениях спектаклей, вечеров, 1913 г. – ар.206.). Вечір розпочинався читанням реферату (попередньо учениці проводили своєрідну пошукову роботу, добір матеріалу про життя і творчість поета). Літературно-музична композиція, особливістю якої було поєднання поезії, музики і малярства, є прикладом новаторських педагогічних прагнень викладача гімназії Д.Ревуцького (брата видатного українського композитора Л.Ревуцького), прикладом своєрідної інтегративної форми. У зіставленні творів різних видів мистецтва – поезії, музики та живопису – укладач програми орієнтувався на спільність тематики вечора. Програма вечора, присвяченого творчості О.Пушкіна складалась з віршів поета, романсів на його слова (П.Бородін, Ц.Кюї, П.Чайковський, О.Глазунов, М.Глінка, С.Рахманінов), картин, пов’язаних з поетичними сюжетами. Використання творів різних видів мистецтва давало змогу гімназістам скласти уявлення про мистецтво та літературу як художньо-образне пізнання світу, розвинути у них асоціативне мислення, що активно впливало на формування особистості. Синтез різних видів мистецтва, поєднання слова, звука і кольору – це проблема, яка актуальна й для сучасних педагогічних пошуків.

Музично-естетичне виховання в жіночих гімназіях мало відмінності як за змістом, оскільки носило професійно-педагогічну орієнтацію, так і за формами: у них переважало інструментальне (фортепіанне) виконавство, сольний спів, фортепіанне та вокальне ансамблювання. Важливою формою музично-естетичного виховання як і в чоловічих гімназіях стали літературно-музичні вечори.

Кінець XIX – початок XX століття – це період, що характеризується методичними пошуками, становленням вітчизняної музичної педагогіки, професійні основи якої заклав М.Лисенко та плеяда вихованих ним музикантів, педагогів, просвітителів. З гімназійними церковними хорами в різні часи працювали видатні майстри хорової справи О.Кошиць, К.Стеценко, Ф.Попадич.

Крім названих вище форм музикування, що склалися впродовж XIX ст. і давали можливість знайомити учнів зі світовою класикою і музикою вітчизняних композиторів А.Веделя, М.Березовського, Д.Бортнянського, окремо виділимо таку форму музичної діяльності учнів як *духові оркестри*, які набули популярності на початку XX ст. Порівняно з іншими формами, вони надавали змогу виконавцям, знайомитися з творами західних та російських композиторів, вносили різноманітність у зміст музично-естетичного виховання.

Так, архівний документ свідчить, що директор Кобиляцької чоловічої гімназії Полтавської губернії Д.Михайловський звертається з проханням дозволити організувати у гімназії духовий оркестр: "... заведення учнівського духового оркестру... є вельми бажаним, тому що навчання музики сприятиме розвиткові у вихованців естетичного смаку та любові до музики, дасть змогу прилучитися до великого мистецтва, а згодом брати участь оркестру в гімназійних літературних вечорах, святкових актах і гімназійних святах, надасть їм різноманітності та особливого пошвавлення"(ЦДІА України. Ф.707, оп.196, спр.81. Дело о разрешении в учебных заведениях расходов на наем учителей музыки и пения, 1910 г. – стр.54).

В архівних фондах збереглися аналогічні запити до попечителя Київського округу директорів чоловічих гімназій Глухова, Житомира, Клинців, Острога, Білої Церкви тощо. Для роботи з духовими оркестрами запрошувалися капелмейстери військових полків, які були розташовані у місті.

Перегляд справ у Центральному державному історичному архіві України, які стосувалися дозволу щодо створення духових оркестрів, дає змогу стверджувати, що ця форма саме на початку XX століття набула найбільшого поширення. Порівняно з симфонічними оркестрами, які раніше зустрічалися лише в поодиноких, найкращих навчальних закладах, духові оркестри, як більш демократична форма музикування, була доступною для багатьох гімназій. Розповсюдження в гімназійній освіті такої форми музичного виховання, як духовий оркестр, стало можливим завдяки організації та функціонуванню професійних навчальних закладів (музичних

училищ і шкіл), зокрема, приватних, які готували фахівців у галузі виконавства на різних інструментах.

Отже, тенденція до професіоналізації музичної освіти у 60-90-і роки зумовила появу нових форм музично-естетичного виховання (духові оркестри, літературно-музичні вечори тощо), які вимагали високого рівня виконавської майстерності учнів. Специфіка жіночої гімназійної музичної освіти полягала у професійно-педагогічній спрямованості.

Таким чином, витоками музично-естетичного виховання в гімназіях України у ХІХ – на початку ХХ ст. стали традиції, які склалися впродовж віків (школи Київської Русі, братські школи, Києво-Могилянська академія, колегіуми, університети), де культивувався хоровий спів, інструментальне виконавство різних форм, театральна діяльність учнів. Просвітницькі традиції минулого визначили ставлення до музично-естетичного виховання як до невід'ємного компоненту загальнонародської культури, важливого засобу формування особистості.

Кін О.М.

СУСПІЛЬНО - ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ М.Ф. СУМЦОВА

В умовах формування української держави важливе місце посідає глибоке вивчення та творче використання національного освітнього досвіду минулого. Особливо актуальним сьогодні стає звернення до історично-наукової та педагогічної спадщини українських вчених, педагогів, громадських діячів. Серед відомих вчених світового рівня гідне місце належить Миколі Федоровичу Сумцову(1854–1922) – вченому, педагогу, освітянину, публіцисту, громадському діячу.

Особливе місце в спадщині вченого займали ідеї про велику місію науки та освіти, про значущість їх для економічного, політичного і морального становлення суспільства. У роботі "К університетському дню", 1916 р., характеризуючи сучасні йому особливості суспільного розвитку, вчений відзначав, що роль наукових знань значно зростає з кожним днем, а освіта стає необхідною потребою для кожного члена суспільства . Він писав: "у близькому майбутньому потрібно очікувати великого попиту на знання. Наближаються нові величезні культурні вимоги" [1].

Водночас вчений відзначав, що соціально-інтелектуальна структура сучасного йому суспільства обумовлювала елітарний статус науки: наукові знання були недосяжними для широких народних мас. Педагог відмічав, що: "Наука поширювалася на верхах і одночасно знаходилася в занепаді і знищенні в народі" [2,с.183]. Вчений і патріот, з болем констатував низький рівень письменності народу й підкреслював, що "Україна повинна піти іншим шляхом", оскільки любов і прагнення до знань завжди були характерними рисами народу України.

М.Ф. Сумцов у численних дослідженнях історії, етносу, культури України вказував на значний інтелектуальний та культурний потенціал

українців, довів, що українському народу завжди були притаманні прагнення до освіти та любов до знань.

Аналіз науково-педагогічної спадщини М.Ф. Сумцова[1,5,7,8,9,11] показав що вчений, як і багато інших педагогів того часу вів значну суспільно - просвітительську роботу. Основними напрямками якої були: виступи із публічними лекціями, сприяння розвитку бібліотечної справи, участь у роботі Педагогічного відділу історико-філологічного наукового товариства, підготування літературного матеріалу для народних читань, участь у діяльності різних громадських організацій, сприяння розвитку жіночої освіти, розробка конкретних кроків щодо організації народного дозвілля.

У досліджуваній період ідея створення так званих «народних університетів», які були поширені й популярні в Англії, Америці, у нашій країні знайшла продовження та реалізацію у формі публічних лекцій [3].

Більшість вітчизняних моделей «народних університетів» мали один істотний недолік: навчання в них було доступне лише для жителів університетських міст. М.Ф.Сумцов, спеціально звертав увагу на цей факт і виступив з ініціативою організації іногородніх лекцій. Сам вчений прийняв активну участь у реалізації своїх ідей, за запрошенням різних закладів виступав із популярними лекціями в Харкові, Москві, Полтаві, Ростові на Дону, Новочеркаську [4, с.105].

У своїй роботі "Отчет о публичных лекциях в Полтаве, Ростове на Дону и Новочеркаске весной 1899 г» М.Ф.Сумцов, узагальнюючи особистий досвід і з огляду на досвід своїх колег, визначив основні вимоги до лекцій, чітко висвітлив коло можливих утруднень лекторів. У досліджуваній період проведення іногородніх лекцій було явищем новим і рідким. Тому лектору доводилося вирішувати самотійно безліч проблем. Дана робота М. Ф. Сумцова стала дуже важливим посібником, містила конкретні рекомендації і поради. На думку автора, деякі лектори відчували утруднення при виборі теми. Досить поширеною тенденцією було прагнення до простоти і загальнодоступності при виборі теми лекції. На принципах популярності і загальнодоступності будувався і виклад такої лекції. М.Ф. Сумцов зазначав, що в деяких випадках лектори, щоб не перевтомити публіку, розбивали свій виступ на невеличкі частини, тривалістю не більш 20 хвилин, із піснями і музикою в антрактах. Вчений вказував на неприпустимість перетворення лекції на розважальні заходи із хорovým співом, при такій організації знищується висока ідея науки і просвітництва. Сам М.Ф. Сумцов використовував для провінційних лекцій досить широку тематику. Так, у Полтаві, Ростові, Новочеркаську ним були прочитані лекції про південноросійські степи, про замки і міста Німеччини, читалися також лекції і з історії мистецтва, наприклад, присвячені творчості Леонардо да Вінчі.

На думку вченого провінційні лекції мали величезне освітнє значення, оскільки поширювали передові наукові знання у провінційних містах, які були віддалені від наукових і культурних осередків. Лекції також сприяли

об'єднанню місцевої інтелігенції. Слухачі мали можливість обговорити з лекторами хвилюючи їх наукові питання, незалежно від теми лекції, налагодити живий і міцний зв'язок із просвітительськими організаціями в університетських містах, встановити обмін науковими виданнями і публікаціями [5].

М.Ф.Сумцов, будучи активним прихильником розвитку просвіти на Україні, справедливо вважав що успішності усієї справи буде сприяти розвиток бібліотек. М.Ф. Сумцов звертав увагу на той факт, що книги завжди мали величезне значення для вітчизняного освіченого суспільства. Вивчення просвітницько-педагогічної діяльності вченого показало, що М.Ф. Сумцов був членом правління громадських бібліотек, одним з ініціаторів і активних учасників створення Харківської Громадської бібліотеки. Педагог протягом перших 6 років існування бібліотеки входив до складу правління і разом з іншими працював у ній безкоштовно. Поряд з цим М.Ф. Сумцов активно пропагував на сторінках харківської преси культурно-освітні пріоритети розвитку суспільства й провідним освітнім напрямом називав устрій громадських бібліотек [6, с.8]. В той же час М.Ф.Сумцов у 1889 році разом із С.М. Самойловим, з метою створення початкової книжкової бази для бібліотеки, надіслали до громадських організацій та приватних осіб понад 1200 листів із проханням подати допомогу у придбанні книг. Завдяки цієї ініціативи до бібліотеки надійшло 1770 книг. У 1890 році М. Ф. Сумцов організував благодійне читання лекцій на користь бібліотеки [6, с.9]. Різним аспектам розвитку бібліотечної справи на Україні вчений присвятив ряд науково –публіцистичних статей: «К вопросу о развитии общественных библиотек». «Ближайшие задачи Харьковской библиотеки», «Организация общественных библиотек».

Вчений особливе значення в справі просвітництва в провінції відводив, так званім, «маленьким» бібліотекам. Він справедливо вважав, що найбільше доцільно їх відкривати в районах віддалених від великих центральних бібліотек, у місцях, де відвідування центральних бібліотек неможливо через матеріальні та станові особливості населення: на околицях великих міст, у маленьких повітових містах, у селах, у лікарнях, при нічліжних будинках, фабриках і в'язницях. Педагог підкреслював, що при комплектуванні книжкового фонду для таких бібліотек необхідно враховувати інтереси, прагнення і особистісні особливості потенційних читачів[7].

Важливим просвітницьким засобом М.Ф. Сумцов вважав пересувні бібліотеки. Актуальність таких бібліотек була спричинена рядом обставин. Якщо у великих містах у досліджуваний період вже успішно й плідно функціонували різні просвітительські заклади та організації, то у провінції і на окраїнах просвітительські проекти зштовхувались з інертністю громадськості і, не знаходячи підтримки – завмирили. М.Ф. Сумцов сподівався, що широке використання пересувних бібліотек сприятиме зміні ситуації на краще. Вчений вважав, що такі бібліотеки внесли б у провінційне

життя помітне пожвавлення, активізували пізнавальні інтереси й значно підвищили культурно-освітній рівень народу [7].

Педагог був переконаний що, розвитку науки і поширенню просвітництва будуть сприяти різні наукові об'єднання і товариства і у 1892 році запропонував організувати педагогічний відділ при історико-філологічному товаристві. М.Ф.Сумцов очолив педагогічний відділ і активно працював у ньому: під його керівництвом було видано 7 випусків "Трудов педагогического отдела", педагог зробив 26 доповідей на засідання педагогічного відділу, опублікував 22 статей у «Трудах педагогического отдела». За 10 років роботи педагогічного відділу було проведено 57 засідань, на яких було прочитано 190 рефератів, де розглядалися різні теоретичні питання виховання і навчання. Педагогічним відділом було влаштовано спеціальну бібліотеку із великим вибором педагогічної літератури, розроблено і видано так званий учнівський зошит для запису прочитаного, організовані популярні публічні лекції для учнів і видано "Посібник для устрою загальнодоступних наукових і літературних читань" за редакцією М.Ф. Сумцова. М.Ф. Сумцов у передмові до першого видання вказував, що популярні літературні і наукові читання для учнів організовуються педагогічним відділом з метою підвищення рівня знань школярів, розширення поля їх наукових і пізнавальних інтересів. [8]

Вивчення історико-педагогічної літератури [3, 5, 8] свідчить, що в досліджуваний період, з огляду на низький культурний рівень народу, найбільшу актуальність здобули народні читання. М.Ф.Сумцов вважав народні читання «сильним і добродійним освітнім засобом». Вченим були підготовлені брошури для народних читань про зміцнення ярів, шкідливі народні звичаї [4, с.106]. Для дитячого читання педагог підготував збірники віршів Жуковського, Пушкіна, Полонського, які були видані Харківським Товариством Грамотності й активно використовувалися при проведенні народних читань.

М.Ф. Сумцов також приймав активну участь і в діяльності громадських інституцій. Неодноразово обирався присяжним засідателем, перебував гласним Думи і головою училищної комісії, із доручення міського управління брав участь у розробці і здійсненні проектів про паралельні училища і про училища складного типу [4]. Починаючи з 1902 року М.Ф. Сумцов був попечителем Пушкінського складного училища, яке було відкрито за ініціативою вченого. Цьому закладу педагог приділяв велику увагу, затратив багато зусиль та енергії на удосконалення навчально-виховного процесу, покращення санітарно-гігієнічних умов училища, на створення в ньому музею наочних посібників, влаштування гарячих сніданків, устрій бібліотеки, медичної частини і т.ін. [4, с. 106]. М.Ф. Сумцов на посаді гласного думи і голови міської училищної комісії (із 1897 р.), попечителя 2-го міського початкового училища прагнув забезпечити міські училища бібліотеками і широкими фондами наочних приладь, поліпшити їх матеріальне становище [6].

М.Ф. Сумцов також входив до складу комісії 16 по з'ясуванню потреб університету і очолював університетську комісію з питання про скасування заборони з української мови.

На посаді гласного думи М.Ф. Сумцов брав участь у роботі багатьох підготовчих і виконавчих комісій. Він був членом комісії з завідування міським музеєм, по будівництву храму під Борками, членом комісії про заснування робітничого будинку, по устрою павільйонів на Лопанській набережній, з розвитку в Харкові садів і скверів. За його ініціативою було засноване перше в Харкові товариство допомоги бідним при 14 міському парафіяльному училищі. Протягом 3 років він був головою товариства допомоги бідним учням другої Харківської чоловічої гімназії, із 1897 р. - головою міської училищної комісії.

М.Ф.Сумцов приймав також активну участь у вирішенні проблем жіночої освіти, які починаючи з 90-х років ХІХ століття набули загальноросійського значення. Так у 1894 р. при Харківському університеті за ініціативою М.Ф.Сумцова були відкриті наукові читання для жінок. Читання проводилися професорами історико-філологічного товариства за запрошенням Харківського товариства допомоги вчителюк [9, с. 29]. Лекції читалися 5 разів на тиждень з психології, педагогіки, філософії, загальної історії, історії російської літератури, історії загальної літератури, мовознавству, історії мистецтва, географії, етнографія.

М.Ф.Сумцов також брав участь і в роботі вищих жіночих курсів, ініціатором їх заснування стало Товариство взаємодопомоги працюючих жінок (утворене в 1902 році). Під час роботи на курсах М.Ф.Сумцов читав лекції з російської словесності найдавнішого періоду, російської літератури ХІХ століття, історії російського мистецтва, італійського мистецтва епохи відродження, спеціальний курс «Обрядова поезія», «Російська побутова етнографія» [10].

Особливе місце в педагогічній спадщині вченого займали питання жіночої народної освіти. У статті «К вопросу о женском образовании», 1898 р. вчений стверджував, що низький рівень освіченості серед жінок перешкоджає розвитку народної освіти в країні. Для вирішення існуючої проблеми вчений пропонував організувати для жінок платні літні курси, на яких би їх навчали основам письменності. На думку вченого, літо зручно тим, що сільські школи в цей час року пустують й вчителі не зайняті. Педагог вважав за доцільне навчати на курсах жінок читання, письму, намагатися пробудити інтерес і прищепити навички до читання [11].

Наприкінці ХІХ століття передової громадськості стали привертати все більшу увагу проблеми раціонального проведення дозвілля народу. М.Ф.Сумцов, високо оцінюючи значення правильно організованого дозвілля, відзначав випадковість їх проведення і неузгодженість зусиль громадськості у цьому напрямку. Для організації регулярних корисних розваг для народу, на думку педагога, необхідно об'єднати ініціаторів і

учасників всіх існуючих різних проектів у спеціальне товариство, це б дозволило їм консолідувати зусилля для успішного втілення своїх ідей [12].

Найбільш ефективними формами організації дозвілля М.Ф.Сумцов вважав: народні театри, загальнодоступні концерти, відкриття чайних іногородні екскурсії.

Таким чином, суспільно-просвітницька діяльність М. Ф. Сумцова є вагомою частиною його творчого доробку. Вона охоплювала широке коло його інтересів. Провідними напрямками суспільно-просвітницької діяльності М.Ф.Сумцова були: виступи з публічними лекціями, сприяння розвитку бібліотечної справи, участь у роботі Педагогічного відділу історико-філологічного наукового товариства, розвиток жіночої освіти, підготування літературного матеріалу для народних читань, участь у діяльності різних громадських організацій, розробка проблем організації народного дозвілля.

Література

1. Сумцов Н.Ф. К университетскому дню//Южный край.-1916- 17.01
2. Сумцов М.Ф. Слобожане. Исторично-етнографічна розвідка.-Х.:Союз, 1918-224с.
3. Арабажин К.И. Общеобразовательные курсы. //Образование-1896- N3 - с.108-110
4. Опыт истории историко-филологического факультета Императорского Харьковского Университета./под.ред.М.Г. Халанского и др.-Х.,1908.-136с.
5. Сумцов Н.Ф. Отчет о публичных лекциях в Полтаве, Ростове на Дону и Новочеркасске весной 1899г. //Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества.-1899.-Вып.5.-с.210-220
6. Редин Е.К. Проф.Николай Федорович Сумцов. по поводу 25-летия учено-педагогической деятельности.-Х.,1900.-15с.
7. Сумцов Н.Ф. Организация общественных и школьных библиотек// Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества.-1896.-Вып.3.
8. Сумцов Н.Ф. По поводу 5 – летия Педагогического отдела историко-филологического общества.. // Сборник Харьковского историко-филологического общества.-1899.-Т.11.-с.1-3
9. Научные чтения для женщин.Программа чтений проф.Н.Ф.Сумцова//Сборник Харьковского историко-филологического общества.-1896.-Т.8-с.28-34
- 10.Отчет о деятельности Педагогического Отдела Харьковского Историко-Филологического Общества в 1893/1894 акад.году//Труды педагогического отдела -1894-Вып.1-с.1-7
- 11.Сумцов Н.Ф. К вопросу о женском образовании//Харьковские ведомости.- 1898 - N231
- 12.Сумцов Н.Ф. Организация общественных развлечений. //Образование-1898- N1-с.29-43

Штефан Л.А.

ФОРМИ І МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФІЗИЧНІ І РОЗУМОВІ ВАДИ (20-ТІ – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)

Особливої актуальності на сучасному етапі розвитку суспільства набуває проблема організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які мають певні недоліки в своєму розвитку. До цієї категорії належать: сліпі, глухі, сліпоглухонімі, каліки та розумововідсталі діти. Певну допомогу у виборі найбільш педагогічно доцільних форм та методів впливу на дану категорію дитячого населення може надати вивчення та творче використання позитивного досвіду діяльності соціального педагога, який було накопичено в Україні в 20-30-ті рр. ХХ ст..

Загальну характеристику досліджуваному періоду дав А.С.Макаренко. Він писав: "... ми живемо в епоху, коли практичні працівники вносять ... корективи в положення наук". (10, С.123) Отже, в даний період соціально-педагогічна практика випереджає теорію. Виходячи з цього, одне із головних завдання соціальної педагогіки полягало в розробці наукової теорії в якій провідне місце займало питання визначення ефективних форм та методів соціально-педагогічної діяльності.

"Педагогічна робота, - відзначається в архівних матеріалах, - в тісному розумінні цього слова повинна полягати перш за все в: підведенні наукового фундаменту над усією практичною працею; пошуку вірних форм та методів роботи; розробці окремих питань педагогічної практики і перетворенні їх у життя." (6, А.10).

Проблемою визначення методів та форм соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають відхилення в фізичному та розумовому розвитку в 20-30-ті рр. ХХ ст. займалися відомі вітчизняні (А.Б.Залкінд, В.В.Зеньковський, О.Г.Калашников, А.С.Макаренко, І.О.Соколянський, С.Т.Шацький та деякі інші) і зарубіжні (Декролі, Е.Дюркгейм, К.Уошборн та інші) вчені.

Слід звернути увагу, що в досліджуваній період до дітей, які мали психіфізичні вади переважно використовувався термін «дефективні діти». "Під дефективним дитинством, - як зазначено в архівних матеріалах, - необхідно розуміти не тільки ту частину дитячого населення, яка має нервові, душевні, розумові, моральні і фізичні вади, які гальмують, або роблять зовсім неможливим розвиток соціально-корисних навичок у них в основних типах закладів соціального виховання УРСР, але і ту частину, яка схильна до всякого роду нервових, душевних та інших захворювань". (4, А.14)

Варто зазначити, що до революції боротьба з дитячою дефективністю на території Росії була справою приватної ініціативи і знаходилась у руках благодійних товариств. В суспільстві і на початку ХХ ст. було дуже складне відношення до фізично та розумово неповноцінних дітей. "Ці діти, - пише Н.Рау,- є ... відкинуті і без вини винні, виключені із суспільства." (12, С.21)

На початку ХХ ст. до категорії дітей, які мали психофізичні вади належали і душевно хворі. Згідно з Декретом 1918 року опіку над душевно хворими було передано у ведення Народного Комісаріату охорони здоров'я. А з 1920-го року в Україні вже було створено центральну секцію дефективних дітей, і в той же рік починає відкриватися мережа шкіл для дефективних дітей. Наприклад, у Харкові було засновано по 3 школи для сліпих та глухонімих і дитячий будинок для розумово дефективних. (2, А.2)

У 20-30-ті рр. ХХ ст., як свідчать архівні джерела, порівняно успішно організовувалося виховання і навчання симптоматичних (глухонімих та сліпих) дітей, менш успішно – морально дефективних і зовсім слабо – душевно хворих та розумово відсталих. (4, А.14).

Всебічним вивченням дитини і виявленням ступеня її розумових здібностей і відхилень від норми, проведенням консультативної роботи з даною категорією дітей в Україні, починаючи з 1923 року, займаються лікарсько-педагогічні кабінети. Спочатку, як свідчать архівні джерела, дані кабінети відкривалися при установах нормального дитинства.

Зміст їх роботи з нормальними дітьми зводився до: вивчення дитячого колективу; питань дитячого руху; організації колективного виховання тощо. Методи роботи даних кабінетів полягали в індивідуальному обстеженні дітей, проведенні семінарів-гуртків з психопатології дитячого віку, наданні уроків з досвіду роботи виховання і навчання сліпих і глухонімих. (14, А.1).

З середини 20-х рр. лікарсько-педагогічні кабінети почали виникати і при установах дефективного дитинства. Вони виконували як керівну так і допоміжну роль. Ці заклади існували в Києві, Харкові, Одесі та Катеринославі з метою “підняття тону в педагогічній роботі”. Зміст діяльності лікарсько-педагогічних кабінетів серед дефективного дитинства не зводився до здійснення суто наукової роботи і полягав у: вивченні проблеми нервово-психічної гігієни дитинства; обстеженні всіх категорій дефективних дітей і вміщенні дитини у відповідний дитячий будинок; проведенні лікарсько-педагогічних консультацій з вихователями; випрацюванні методів навчання і виховання дефективних дітей; підготовці відповідного персоналу; здійсненні агітаційної роботи серед населення; організації керівництва дитячими будинками; впровадженні наукової думки в практичну роботу з дефективними дітьми; організації систематичних лекцій для педагогів, лікарів, народних судей та правозахисників тощо. (2, А2).

“Лікарсько-педагогічний кабінет, - записано в архівних матеріалах, - ... був аналогом відповідного закладу практичної медицини”. (15, А.1).

Наукову роботу з проблеми дослідження дефективного дитинства проводили психологічні лабораторії, які існували при Психоневрологічному інституті. Мета цих лабораторій полягала у вивченні психічних функцій дитячого організму; встановленні загальних закономірностей розвитку дитячої особистості, розробці і вдосконаленні методів наукового дослідження дефективних дітей. (1, А30).

У 30-ті рр. ХХ ст. на базі кабінетів лікарської педагогіки виникають кабінети індивідуальної педагогіки. Як свідчить вивчення та аналіз педагогічних журналів, зміст діяльності кабінетів індивідуальної педагогіки був значно ширшим, у порівнянні з лікарсько-педагогічними кабінетами, і полягав у: дослідженні усіх дітей, що “випали з колії”; розумінні культурного оздоровлення дитинства; у поясненні особливостей дитячої поведінки і регулюванні нею; у створенні спеціальних установ для дітей з психофізичними вадами.(9)

До установ дефективного дитинства в Україні належали: дитячі будинки для глухонімих та сліпих; допоміжні школи для розумововідсталих та калік, а для дітей і підлітків з легкими формами розумової відсталості – спеціальні допоміжні групи при трудовій школі для нормальних дітей.

Такі спеціальні заклади працювали в Харкові, Катеринославі, Києві, Дніпропетровську, Одесі, Херсоні, Чернігові та інших містах України. Спеціальні та допоміжні школи для розумово дефективних дітей також існували і в провідних країнах світу (Західна Європа, Америка та Японія).

Соціально-педагогічна діяльність у зазначених закладах для дефективних дітей була підпорядкована основній меті – забезпеченні розвитку дефективних дітей і поверненні таких дітей (по-можливості) до повноцінного життя.

Російська система соціального виховання фізично дефективних та розумово відсталих дітей відрізнялась від української і складалась з таких закладів як школи-інтернати для сліпих, глухонімих та розумововідсталих дітей.(11, С.27)

Поряд з створенням нових закладів соціального виховання для різних категорій дітей, як вказується в архівних матеріалах, зусилля Народного Комісаріату освіти були спрямовані на використання нових форм і методів роботи серед підлітків та юнацтва. Рішуче заборонялось механічне перенесення форм і методів роботи з дорослими до роботи серед дітей.

Форми соціально-педагогічної діяльності з дефективними дітьми поділялись на масові і індивідуальні. Але в данному випадку в Україні перевага все ж таки надавалась індивідуальній роботі, яка дозволяла більш глибоко вивчити індивідуальні можливості дефективних дітей і надати їм відповідну допомогу.

Для проведення ефективної індивідуальної роботи з неповнолітніми та їх сім'ями фахівцями з соціальної роботи використовувались різні прийоми. До нових, педагогічно цінних прийомів роботи соціального працівника з дітьми, що мали психофізичні недоліки належали: складання психологічної характеристики дитини; ведення дорослими щоденників спостережень за поведінкою підлітків; участь неповнолітніх у громадських організаціях; відвідування інтернатних установ, виробництв, сільськогосподарських будинків; здійснення екскурсій; раціональна організація режиму харчування, навчання та відпочинку дітей. (7, А.7).

Цікаві форми та прийоми соціально-педагогічної діяльності як з дітьми, так і з їх батьками накопичено і в провідних країнах світу (Бельгії, Франції, Швейцарії та деяких інших). Це: заповнення педагогічними працівниками бюлетенів, в яких, поряд з оцінками розумового, фізичного, морального та трудового розвитку неповнолітнього, аналізувалися причини відставання ним від своїх однолітків; проведення в школах так званого “екзамену совісті”, який полягав у тому, що спочатку сам учень оцінював у балах свою успішність, потім оцінку давали викладачі та товариші і тільки після цього виставлявся середній бал; опитування батьків з метою краще взнати дитину про оточуюче середовище, її характер, розпорядок життя тощо. (8).

Взагалі, питання визначення ефективних форм соціально-педагогічної роботи в досліджуваній період було дискусійним. Наприклад, визнаний авторитет у справі виховання дефективних дітей Декролі перевагу надавав груповій роботі, яку доповнював індивідуальною. Він вважав, що “саме групова (діяльність-Л.Ш.) більш усього привчає дітей до “співробітництва””. (13, С.40)

Провідною формою роботи з глухоніми дітьми, поряд з індивідуальною, в 20-30-ті рр. ХХ ст. був клуб. “Клуб, - записано в архівних матеріалах, - це місце, де творчості має бути дано широкий простір, де ... кожний глухоніми може і повинен знайти собі інтерес і улюблене заняття, яке б непомітно для нього самого втягувало б його в працю і заставляло проявляти творчість, зародження якої є в кожній людині”. (5, А.11).

“Уся робота в клубі, - відзначається далі, - повинна бути відображенням життя і підготовкою активних працівників суспільства”. (3, А.23)

До методів, які широко використовувалися в соціально-педагогічній роботі з дітьми, що мали психофізичні недоліки в досліджуваній період, як в Україні, так і в провідних країнах світу (США, Італія, Німеччина, Угорщина та деякі інші) і які були не характерні для педагогічної науки належали: соціометрія, групова психотерапія, соціодрама, масова психіатрія, метод “втручання в критичних випадках” та психоаналіз. Вони дозволяли всебічно проникнути в індивідуальне життя особистості і ефективно впливати на внутрішній світ дитини.

До педагогічних методів та прийомів роботи, які використовувалися як у вітчизняній, так і в зарубіжній соціально-педагогічній науці для роботи з дефективними дітьми належали: остроумні вправи та ігри, екскурсії, бесіди і оповідання.

Новим методом соціально-педагогічного впливу на дану категорію дитячого населення був метод консультації-розмови.”В консультації, - як відзначається в архівних джерелах, - повинна вестися розмова не вузівського характеру, а характеру роботи клінічного інституту, що скупчує біля себе різноманітних фахівців”.(16, А.98).

Взагалі, за слушною думкою А.С.Макаренка, навіть перелічені методи не можуть бути визнані завжди абсолютно корисними. “Ніякий засіб ..., - пише Антон Семенович, - який би не взяли, не може бути визнаним ні

гарним, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів”. (10; С.128).

Для здійснення більш ефективної роботи соціальний педагог працював не тільки з дітьми, які мали психофізичні вади, а і з їх сім'ями. До нових форм соціально-педагогічної діяльності з сім'ями дітей в 20-30-ті рр. ХХ ст. належала консультаційна, що здійснювалась у спеціальних пунктах, педагогічних бюро для вчителів та батьків і педагогічних консультаціях при фабриках і заводах. Для батьків, які не працювали на заводах, консультації організовувалися на дому..

Серед ефективних методів та прийомів роботи соціального педагога з батьками, що мали дітей з аномаліями в розвитку, як свідчить аналіз педагогічних журналів та урядової документації, можна виділити: конференції, обмін досвідом сімейного виховання, взаємовідвідування та відвідування сімей соціально-педагогічними працівниками, диспути, огляд педагогічної літератури.

Вивчення та аналіз архівних джерел дозволяє стверджувати, що провідним методом роботи соціального працівника з неповнолітніми, які мали фізичні та розумові вади була бесіда, яка спочатку мала довідковий характер, а з часом – носила поглиблений і сприяла вдосконаленню поведінки дітей.

До бесіди висувалися достатньо високі вимоги: вона не повинна негативно впливати на підлітка; обов'язково проводиться фахівцями (лікарі, вчителі тощо) спокійним, рівним тоном, щоб дитина відчувала, що все здійснюється тільки в її інтересах; використовуватись разом з іншими методами. (10, С.45, 108)

З метою вдосконалення даного методу пропонувалося створити групу лекторів, яка б спеціально займалася розробкою програм і методики проведення бесід.

Таким чином, на початку ХХ ст. серед методів виховного впливу перевага надавалась словесним. Використання даної групи методів вимагало спеціального рівня підготовки від соціальних працівників. З цього приводу А.С.Макаренко відзначав: “... потрібно вміти сказати так, щоб вони (підлітки- Л.Ш.) у вашому слові відчували вашу волю, вашу культуру, вашу особистість. Цьому треба вчитися.” (10, С.260)..

Фізичні покарання, як свідчать архівні матеріали, в закладах дефективного дитинства були відсутні, особливо при роботі з розумово відсталими дітьми.

Вивченням та перевіркою організаційних форм і методів роботи, які практикувались або передбачались до введення в заклади соціального різного типу взагалі і установи для дефективних дітей зокрема займались досвідно-показові навчальні заклади, які почали своє існування з 1921 року.

Аналіз довідкової літератури та журнальних статей дозволяє стверджувати, що подібні заклади на початку ХХ ст. існували як в Україні так і в Росії. Мета їх була однакова.

“Досвідні заклади, - відзначається в “Педагогічній енциклопедії” (1927р.), - мають своєю метою перевірити ті та інші методи навчально-освітньої роботи ... для масового впровадження. Вони включають усі типи закладів соціального виховання” (11; С.27) До системи досвідно-показових навчальних закладів належали: досвідно-показові школи, школи-комуни, дитячі містечка та досвідні станції з народної освіти.

Отже, здійсненням соціально-педагогічної роботи з фізично та розумово дефективними дітьми займалися лікарсько-педагогічні кабінети, кабінети індивідуальної педагогіки, психологічні лабораторії при Психоневрологічному інституті та досвідно-показові навчальні заклади.

Очолював дану роботу Психоневрологічний інститут, який надавав допомогу соціальним працівникам шляхом організації наукових доповідей з проблеми дефективного дитинства; організації бібліотек, музеїв; улаштуванні циклу лекцій та занять для різних фахівців, які “мають справу з живою людською особистістю”.

До основних форм соціально-педагогічної роботи в 20-30-ті рр. ХХ ст. відносились клубна та індивідуальна. Серед методів діяльності соціального педагога з фізично та розумово дефективними дітьми перевага надавалась непедагогічним методам. Це: соціометрія, групова психотерапія, соціодрама, масова психіатрія, психоаналіз, окремі рефлексологічні методи та деякі інші.

До цікавих, педагогічно корисних методів та форм роботи, які були накопичені в Україні на початку ХХ ст. і незаслужено забуті на подальших етапах розвитку соціально-педагогічної науки належали: метод співробітництва, метод активного включення учня до суспільного життя через “проекти”, “метод втручання в критичних випадках” та деякі інші.

Таким чином, вивчення та творче використання прогресивних соціально-педагогічних наробок 20-30-х рр. ХХ ст. з проблеми організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми, що мають вади фізичного і психічного розвитку буде сприяти удосконаленню діяльності соціального педагога з даною категорією дитячого населення на сучасному етапі розвитку української держави.

Література

1. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.39.
2. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.40
3. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.164.
4. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.167.
5. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.169.
6. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.440.
7. ДАХО, ф.820, оп.1, спр.983.
8. Джуринский А.Н. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. /Сборник научных трудов, М., 1977-С.38-55.
9. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві//Шлях освіти, №10, 1927-С.144-147.

10. Макаренко А.С. Собр. соч. в 7-томах, Т.4.
11. Педагогическая энциклопедия, Т.1, 1927.
12. Рау Н. Чьи дети? // О наших детях, №9-10, 1929-СЧ.21-23.
13. Уошборн К. Новые школы Западной Европы, М., 1928.
14. ЦДАВОВУ, ф.166, оп.3, спр.87.
15. ЦДАВОВУ, ф.166, оп.3, спр.853.
16. ЦДАВОВУ, ф.166, оп.6, спр.2841.

Яворська С.Т.

ШКОЛА В ПЕРІОД ПОШУКІВ (1917-1921 РР.)

Історія школи і освіти в Україні - це історія благих і неблагих побажань, поривів вперед, що змінювалися тягою назад, це історія законопроектів, більшість із яких не ввійшли в життя, безкінечних, до кінця не завершених засідань комісій, невиконаних планів тощо.

1917-1921 роки не можна назвати безперервним процесом у культурно-освітній роботі України. Тут було стільки ж простоїв і нових напрямів, скільки раз змінювалася влада.

Період російського Тимчасового уряду не дав Україні нічого нового у справі культури і освіти. Центральна Рада на перших порах боролася за своє існування, а згодом за автономію і, нарешті, за «самостійність». Це був період нерішучих спроб задовольнити потреби українського народу дрібними подаяннями у вигляді дозволу на відкриття лише двох українських гімназій на весь край, асигнування двадцяти п'яти тисяч карбованців на нужди української освіти(12).

Період фактичної влади Центральної Ради - це епоха законопроектів, що обіцяла багато в майбутньому, і водночас час жвавої боротьби між російським і українським учительством з проблем школи. У цей період народжувалася ціла низка культурно-освітніх організацій на місцях під керівництвом міських дум і земств - учительських просвіт, кооперативів та ін. Як позитивний захід цього періоду варт назвати проект єдиної загальноосвітньої семирічної школи, прийнятий на Всеукраїнському вчительському з'їзді 1917 року. Проте цей документ залишився лише на папері: відбувалася напружена боротьба за владу, так що освіта, школа, її проблеми нікого не цікавили. Щоправда, за аналогією до радянської Росії в губернських і деяких повітових містах організовувалися відділи народної освіти, але їх структура, завдання і сфера діяльності були дуже різноманітні і невизначені. Нових навчально-виховних закладів за короткий період радянської влади (січень-лютий 1918 року) не виникло, зате єдиним і

У період ради і гетьманщини (березень-грудень 1918 року) було немало позитивного. Збільшилося число початкових і середніх шкіл, відкрито Українську Академію наук тощо. Це, власне, була реставрація дореволюційних порядків у галузі освіти. Будь-яке зростання культурно-освітніх закладів припинено, про ту або іншу реформу годі було й думати:

боротьба між гетьманщиною і російськими реакційними силами, розпочата ще за часів Центральної ради, продовжувалася (12).

Період директорії (грудень-січень 1919 року) - найбільш гостра смуга боротьби з радянською владою, далі - час петлюрівщини, погромів і бандитизму.

Протягом другого семимісячного періоду радянської влади (лютий-серпень 1919 року) появились проекти радикальних реформ у галузі освіти. В основу освітньої політики було покладено російський проект єдиної трудової школи першого і другого ступеня з де'вятирічним курсом. Однак практичне здійснення його загальмовувалося і зводилося до ознайомлення працівників освіти з питаннями трудової школи взагалі. Об'єднання всієї шкільної справи, введення світської школи, заборона викладання релігії та ін. не були здійсненими. На місцях займалися переважно організацією дошкільних дитячих закладів. Середні навчальні заклади і вищі школи залишилися поки що без змін. Практика РРФСР не знаходила ще свого втілення(12).

Значна робота була проведена в галузі політичної освіти мас. Агітація і пропаганда проводилися з великою напругою під безпосереднім керівництвом комуністичної партії. Стихійно відкривалися робочі і червоноармійські клуби в містах, селянські будинки і хати-читальні на селі.

Період денікінщини почався жорстокими репресіями і переслідуванням усіх, хто був причетний до революції. Усі культурно-освітні заклади: клуби, читальні, дитячі сади, майданчики, відкриті влітку, - нещадно закривалися. Усе, що було сплановано чи намічено радянською владою, - перекреслювалося. Будь-яка прогресивна думка мала завмерти. Шкільні новатори змушені були залишати свої місця. Реакція взяла верх. Що стосується школи, її матеріального

становища, то воно стало катастрофічним. Культурне життя країни померкло. Україна переживала тяжку громадянську війну (1).

Один із перших заходів радянського уряду на ниві освіти - повне відокремлення школи від церкви. Усі види церковно-приходських шкіл та інші навчальні заклади духовного відомства (семінарії, училища) були вилучені із завідування церкви, передані у відання Наркомосу і перетворені в загальноосвітні навчальні заклади (постанова Наркомосу від 15 грудня 1917 року), а 21 січня 1918 р. був виданий підписаний Леніним декрет Раднаркому про відокремлення церкви від держави і школи від церкви.

Дореволюційна російська школа в Україні ще задовго до революції дискредитувала себе в очах громадянства та працівників освіти. І коли в квітні 1917 року українські вчителі зібралися на свій перший Всеукраїнський з'їзд, щоб поміркувати про утворення рідної школи, на ньому пролунали голосні протести проти простого «перекладу» українською мовою старої російської школи в Україні. Чекали, що нова українська школа має бути побудована на нових педагогічних підвалинах. І ця думка про утворення справді нової української школи протягом усієї революції і після її закінчення не сходила з кону українського освітнього життя, хоч дуже

довгий час вона не набирала певних конкретних форм. Складне питання про характер школи, про перебудову її на нових педагогічних засадах, на підґрунті європейської педагогіки довго залишалося в періоді неоформлених бажань, без певного викристалізованого конкретного змісту, без розуміння цього нового (1).

Як перший, так і другий Всеукраїнський учительський з'їзди в 1917 році лише в загальних рисах порушували цю проблему. В абстрактних виразах писав спочатку про нову школу в Україні орган Всеукраїнської учительської спілки «Вільна Українська Школа». І тільки поволі, у процесі довгих шукань, у процесі росту педагогічної думки освітяни нарешті на другому з'їзді делегатів Всеукраїнської спілки в січні 1919 року з'ясували, якою саме повинна бути українська школа. З'їзд ухвалив домагатися, «щоб школу знизу до вершків її оголошено народною, збудованою на принципах єдиної трудової школи...», яка «зможе дати українському народові працездатне покоління» (3, с. 113 - 114).

Серед загальних питань суспільного життя вагоме місце займала проблема реформи школи, шкільна система. Вимога єдиної, однотипної для всіх класів країни школи, давно висунута передовими російськими педагогами, знайшла жвавий відгук у широких верствах освітян - соціалістичної і буржуазної демократії. У цьому питанні не виникало суперечок, не було розбіжностей, тут повна однаковість, яка зразу ж зникала, як тільки мова заходила про організацію єдиної школи і в першу чергу - її ступені.

Громадськість, освітянські кола хвилювало: два чи три ступені? Два чи три центри загальної освіти? Три чотирирічки чи два ступені з подовженим курсом? (10).

Передова російська педагогічна думка давно надавала перевагу серед будь-яких інших можливих систем організації народної освіти американським чотирирічкам. Зовсім недавно відійшов той час, коли єдина школа, розділена на три ступені, вважалася в Росії єдиноможливим раціональним типом державно-шкільної організації. Це була епоха громад, грамотності, четвертої Державної думи і товариство діячів типу П.Д. Долгорукова. Тоді вважалось незаперечним, самоочевидним, що для підвищення рівня грамотності російського селянина і робітника треба створити, поряд з існуючою початковою школою, вищу початкову, в тому числі і вищі початкові училища, що були глухим кутом для дітей демократії. Тоді ж можливим було втілення в життя мрії про вирішення питань шкільної реформи в Росії шляхом примноження цих горезвісних вищих навчальних училищ (2). Голоси захисників системи чотирирічок продовжували лунаати в різних групах соціалістичної демократії. У їх розпорядженні, по суті, був тільки один аргумент психологічного характеру. Вони вказували на різко виражені три вікових особливостей учня - дитинство, отрочество, юність і робили цілком правильний висновок про необхідність різних методів,

відмінного підходу і несхожого навчально-виховного матеріалу відповідно до віку (9).

Така індивідуалізація виховної і навчальної роботи школи могла бути реалізована за умов існування окремих шкіл, з різними концентрими, для кожного вікового періоду. Проте курс школи підвищеного типу потребував би великої кількості нових шкільних закладів і немало кваліфікованих учителів. Чи можна було серйозно говорити про це у відсталій в економічному і культурному відношенні країні, до того ж виснаженій війною і розрухою? Це означало б залишити величезну масу трудового населення з однією початковою школою, узаконити малограмотність.

У 1918 році відбулося три з'їзди з питань народної освіти. 2-6 червня 1918 р. - I з'їзд учителів-інтернаціоналістів, на якому був висунутий проект школи-дев'ятирічки, що мало складатися з двох ланок: 5-річна школа I ступеня і 4-річна школа II ступеня (5). П.Н. Лепешинський висловив думку про те, що школа повинна мати характер виробничої комуні, її треба перетворити в трудову комуно, засновану на самодіяльності, на виробничій праці на загальну користь, і пристосувати до місцевих умов (9).

На різних учительських з'їздах і нарадах обговорювалося питання про перебудову всієї системи шкільної освіти. У серпні 1918 року відбувся Перший з'їзд з освіти, на якому було зазначено, що навчання в школі безкоштовне, загальне обов'язкове. Більшість делегатів утвердилися на позиції двоступеневої системи загальної освіти, визначили і термін навчання на кожному ступені. Перший ступінь - 5 років навчання (від восьмирічного до тринадцятирічного віку), другий - 4 роки (для підлітків від тринадцяти до сімнадцяти років). Загальний тип школи, затверджений з'їздом, - трудова дитяча комуна. У резолюції про школу було окреслено характер її - «трудова гуртожиток», «шкільна комуна», у якій діти самі повинні обслуговувати свої потреби.

Щодо змісту навчання єдиних поглядів у педагогів також не було. Представники петроградської групи на чолі з А. В. Луначарським у проекті пропонували зберегти школу, урок, навчальні предмети, класи, домашні завдання. Московський проект, названий Луначарським анархічним, обстоював школи-комуні, що мали працювати цілий рік, без вихідних протягом тижня, з необмеженим числом навчальних годин на день, без поділу на класи, без підручників (6).

У кінці березня 1918 року при Державній комісії з освіти були створені комісії для підготовки школи різних ступенів: по єдиній трудовій школі, з питань професійної освіти і по вищій школі (7).

Протягом кількох місяців 1918 року проводилася інтенсивна розробка основних принципів нової школи. І в Державній комісії з освіти, і в пресі, і на вчительських з'їздах, і в багаточисленних комісіях, створених відділом реформи школи Наркомосу, відбувалися дискусії (10). Намагання використати кращий досвід старої школи розцінювалися багатьма діячами в галузі педагогіки як «опортунізм». У першому номері бюлетеня відділу

реформи школи були опубліковані тези такого змісту: 1) школа повинна бути спільною (для хлопців і дівчат), світською, безкоштовною, однаково доступною для всіх верств населення, єдиною, трудовою; 2) термін перебування в школі - дев'ять років; школа ділиться на два ступені: перша — з 8 до 13 років, друга — з 14 до 17 років; 3) бажана фіксація тривалості навчального року, тижня, шкільного дня; діти повинні належати більше школі, ніж сім'ї; 4) принципи єдиної школи: а) єдність типу школи; б) безперервність проходження шкільного стажу. Завдання єдиної школи - створення соціально розвиненої гармонійної особистості; 5) принципи трудової школи: а) школа повинна бути політехнічною; б) обов'язковий фізичний труд, усі діти з дев'яти років повинні брати участь у виробничій праці; б) з метою розвитку соціальних інстинктів дитини школа повинна мати характер трудової комуні (7).

У цих тезах уже відчутні були ті помилки, що пізніше проявилися більш виразно і більш відкрито в доповідях, виступах керівників відділу реформи школи, зокрема формулювання «діти повинні належати більше школі, ніж сім'ї» потребувало надалі організувати навчальні заклади цілого року і цілого дня. У тезах проголошувалася утопічно-анархічна ідея - у комуні створити особливий дитячий світ, ізольований від сім'ї і суспільства.

У декларації, прийнятій на першому з'їзді вчителів-інтернаціоналістів (червень 1918 р.), підкреслювалося, що будівництво соціалізму потребує створення єдиної, світської, безкоштовної, обов'язкової для дітей і юнаків трудової школи, заснованої на методах самодіяльності. Нова школа, на вимогу делегатів, повинна бути національна за формою (викладання має проводитися рідною мовою), але інтернаціональною за принципами і методами (7).

Улітку 1918 року проводилася інтенсивна робота відділу реформи школи з питання про організацію навчального життя в школі. 14 липня на засіданні колегії відділу П.Н.Лепешинський оголосив підсумки обговорення у вигляді таких тез :

1. Навчальний час у школі продовжується цілий рік; перерви між заняттями встановлюються залежно від кліматичних умов.

2. Учні вчать у школі сім днів на тиждень. Влітку заняття зі стін школи переносяться в ліс, на город, сад тощо. Два дні на тиждень відводяться для екскурсій.

3. Класне викладання відміняється — замінюється груповим.

4. Програми повинні мати приблизний зміст матеріалу, але не обов'язковий.

5. Предметна система навчання протирічить принципам трудової школи. Викладання мають вести 3-4 викладачі.

6. Учителі повинні уникати користуватися підручником. Необхідно мати довідники, вести з учнями бесіди.

Ці тези активно обговорювалися і викликали масу обурень та заперечень(5)

У перших документах революційної епохи містилися ідеї і теоретичні узагальнення, що мали тимчасовий, скороминущий характер. Були в них і деякі неправильні положення, навіяні «теорією вільного виховання». Це, насамперед, помилкове розуміння співвідношення праці і основ наук у навчанні, гіпертрофована уява про роль праці у вихованні та ідеалізація відношень учителів і учнів.

У жовтні 1918 року водночас із «Общими положеннями о Единой Трудовой Школе» були опубліковані «Основные принципы Единой Трудовой Школы», підписані А.В. Луначарським, які згодом названо «Декларацією». У них зроблена спроба сформулювати принципи і намітити шляхи корінної перебудови навчально-виховної роботи в школі. Уся система шкільної освіти мала перебудовуватися на цих документах, які, слід зауважити, в педагогічному плані дуже суперечливі в теоретичному відношенні. Вони, з одного боку, втілювали і цінні завоювання прогресивної педагогічної думки, і передовий досвід старої школи, і вимоги революційної епохи, а з другого, - не свобідні від впливу теорії вільного виховання, реакційних педагогіки дії і прагматичної педагогіки.

За «Положеннями», єдина трудова школа ділиться на два ступені: I - для дітей від 8 до 13 років (п'ятирічний курс) і II - від 13 до 17 років (чотирирічний курс). До єдиної трудової школи приєднується дитячий сад для дітей від 6-ти до 8-річного віку, навчання на обох ступенях безкоштовне і спільне для хлопців та дівчат; поділ викладачів на категорії ліквідується (ст.2, 3,5,7).

У другому розділі «Положений» «Основные начала школьной работы» зазначається, що «основою шкільного життя повинна служити виробнича праця, яка ознайомить дітей з різноманітними формами виробництва». У першій примітці статті 12 наголошується, що навчання в школі має бути радісним, творчим, вільним від насильства над особистістю дитини. Учня надається на тиждень два вільних від звичайних занять у школі дні. Один «повинен бути використаний для читань, екскурсій, вистав та інших самостійних дитячих занять», другий - напівробочий, використовується «для клубних і лабораторних занять, рефератів, екскурсій, учнівських зборів». Має право на один вільний день на тиждень шкільний працівник (ст. 12). Стаття 18-а забороняла будь-яке покарання дітей, а 21-а зобов'язувала керівників шкіл вводити обов'язкові гарячі сніданки. Завершувалися сторінки «Положення» приблизними заходами практичного втілення їх у життя.

За «Основными принципами Единой Трудовой Школы», нова школа повинна бути не тільки безкоштовною, доступною і обов'язковою, але й єдиною і трудовою, у якій уся система від дитячого саду до університету — одна безперервна ланка. На першому ступені навчання наближене до ремісничого, на другому - на передній план висувається «промислова і землеробська праця». Мова, математика, історія, географія, фізика і хімія, ботаніка і зоологія - всі предмети «не тільки допускають творчий активний метод викладання, але й потребують його». «Декларація» підкреслювала

мету трудової школи - «політехнічна освіта, що дає на практиці знайомство з методами всіх важливих форм праці...». На першому ступені (8-13 років) навчання повинно розпадатися на два концентри: 1) епізодичні зведення з історії праці і матеріальної культури попутно з ознайомленням з окремими продуктами виробництва чи елементами культури; 2) розширений цикл приблизно тих же знань, але в систематично історичному порядку. На другому ступені (14-17 років) цей енциклопедичний цикл знань має перетворитися в курс соціології, зміст якого - вивчення еволюції праці і створених нею економічних форм (с. 3,5).

У «Декларації», в якій трудовому принципу надавався багатозначний смисл, знайшли відображення всі протиріччя поглядів на трудове навчання. Головне завдання школи вбачалося в політехнічній трудовій підготовці дітей, а основа змісту шкільної освіти - у різноманітній виробничій праці учнів (столярка, теслярка, слюсарка, токарка, формовка, ковка, плавлення металів, роботи по шкірі та ін., в селі - всі види робіт по сільському господарству). Проголошувалася домінуюча роль праці, якій відводилося до десяти годин на тиждень (33 відсотки навчального часу) у вказаних вище аспектах. Питання про зміст, характер і систему тих знань, якими школа повинна була озброювати учнів, «Декларація» не зуміла вирішити правильно, а відміна домашніх завдань, недооцінка роботи з книгою, підручником, письмових робіт учнів, злиття всіх предметів у початковій школі в якусь «дитячу енциклопедію» відкривали шлях до комплексного викладання.

У змісті шкільної освіти не виділялося головного - засвоєння систематизованих знань з основ наук, крім того, переоцінювалася чудодійна сила праці. Похибкою було і замовчування про національну школу, яку виправила постанова «Про школи національних меншин» (31 жовтня 1918 року), де вказувалося, що ці школи є «державними і на них поширюється у всій повноті положення про єдину трудову школу...», що всі народи «користуються правом організації навчання своєю рідною мовою на обох ступенях єдиної трудової школи у початковій і у вищій школі» (14, с. 41). До негативного слід віднести також ліквідацію нижчої і середньої професійної освіти.

І все ж , незважаючи на помилки і заблуд, радянська педагогіка мала серйозні завоювання уже в початковий період свого розвитку. До них варт віднести:

1. Обґрунтування єдиної світської демократичної школи різних ступенів: дитячий сад, школа (I-II ступенів), вища школа.
2. Внесення нового змісту в поняття «трудова школа», постановка завдань політехнічної освіти; формулювання по-новому особливостей фізичного і естетичного виховання.
3. Мотивування необхідності боротьби з вербалізмом, зубрячкою, з пасивністю учнів, зі сковуванням ініціативи вчителя.

Важливими і в «Декларації», і в «Положеній» були принципи, що стосувалися змісту і методів шкільної освіти: не допускати фармалізму і

схоластичного навчання, розвивати інтереси учнів, творчість, ініціативу і спостережливість, здійснювати зв'язок школи з життям. Рекомендувалися шкільні екскурсії, робота на пришкольній ділянці, організація учнівських гуртків (загальноосвітніх, драматичних, хорових та ін.), вперше вводилося шкільне самоуправління.

Для цих документів характерні глибока любов до дітей, повага до особистості дитини, гуманізм, демократизм, активні методи шкільної роботи, що було в них особливо цінним.

У 1920 році, після закінчення громадянської війни, радянська влада встановлена в Україні третій раз. Неймовірні розрухи і розгром залишили у спадок денікінщина і петлюрівщина. У тяжкому стані знаходилися діти. Так, в одному лиш Донбасі залишилися без притулку більше шістдесят тисяч сиріт. Не краще становище було в інших куточках країни. Тому найважливішим завданням для органів освіти була не школа, а порятунок дитячого населення, кинутого в безодню страждань. Не трудова школа, а соціальне виховання дітей, їх забезпечення стало основним гаслом і найближчою політикою держави.

Саме життя, дворічна громадянська війна поставила органи народної освіти перед дитячим питанням не з точки зору шкільного підходу, а з точки зору охорони, захисту і організації дитинства. Тому опублікована "Декларація соціального виховання дітей" ішла далі «Декларации о Единой Трудовой Школе РСФСР». Вона могла народитися тільки в українській обстановці, де на 7,5 мільйонів дітей 1/3 частина чекала допомоги. Різні організації, зокрема профспілки, фабзавкоми, жінвідділи і союзи молоді, поспішили допомогти Наркомосу вирішити цю проблему.

1920 рік в галузі соціального виховання можна назвати роком місцевої творчості. Появлялися сотні дитячих садків, майданчиків, осередки і дитячі будинки в той час, коли школа ледь животіла. Виникали навіть цілі дитячі містечка, наприклад в Одесі. Отже, 1920-й рік стає в Україні роком стихійного руху від ідеї єдиної трудової школи до системи соціального виховання (соцвиху). Ідея єдиної трудової школи не встигла в Україні реалізуватися (11).

У березні 1920-го року відбулася перша всеукраїнська нарада з освіти в Харкові. Народний комісар Гринько опублікував «Схему Народної Освіти УРСР», за якою вся освіта складалася із двох галузей: соціального виховання дітей до 15-річного віку і професійної технічної освіти, спроектованої на галузях народного господарства. Схема навчання відрізнялася від системи освіти РСФСР, оскільки народжена була українською дійсністю. Вона викликала ряд дискусій, на місцях її сприйняли, реалізовувалася переважно по лінії соціального виховання дітей.

Циркулярами Наркомосу були ліквідовані старші класи середніх навчальних закладів, історико-філологічний і юридичний факультети, припинено викладання Закону Божого і релігії.

У серпні 1920 року відбулася друга всеукраїнська нарада з освіти. Це був генеральний огляд і облік сил, що об'єднувалися під відання Наркомосу. На нараді остаточно була прийнята нова схема народної освіти УРСР і відхилена пропозиція про створення єдиної трудової школи першого і другого ступенів. В основу соціального виховання було покладено дитячий будинок.

Школа ж, пригнічена, задавлена, знаходилася в стані заціпеніння. Вона в особі її працівників та учнів була не тільки глуха, але й ворожа щодо революційної стихії і тільки пристосовувалася до будь-яких режимів, зберігаючи в непорушному вигляді свою внутрішню організацію. Старші класи були закриті, а молодші не проявляли активності. Перед викладачами, учнями, підлітками постало складне і важке завдання переходу на нові шляхи професійної освіти. Ні Наркомос, ні губернські відділи народної освіти не були готові до такої зміни, і лише в наступному 1921 році ця велика і нелегка робота була розгорнута.

Цього ж року відбулася третя всеукраїнська нарада з освіти. Трудний шлях організаційного розвитку Наркомосу і його місцевих органів закінчувався. У галузі соцвиху було встановлено організаційні органи щодо виховання дітей до 15-річного віку, затверджено семирічну трудову школу, розроблено положення, плани і програми.

Масова освіта була спроектована на дві галузі: індустрія і сільське господарство, за ними, як похідні, такі: соціально-економічна, педагогічна, медична і художня освіти. Для двох основних шкіл (індустріально-технічної і сільськогосподарської) визначилися три типи: профшкола і дві вищих школи -технікум та інститут. Для педагогічної школи - лише одна форма: інститут народної освіти. Профшкола готувала кваліфікованого рядового робітника і завершувала семирічну школу соцвиху для підлітків 17 років включно. Технікум, як вища школа, готував інженерів, агрономів, економістів вузької спеціальності (вища диференціація), а інститут - інженерів, агрономів, педагогів, економістів - організаторів (вищий синтез). Особливе місце в освіті займали, без сумніву, школи робітничої молоді (школи фабрично-заводського учнівства) для тих, хто працював на виробництві.

Треба відзначити, що в цей період діячі педагогічної науки зазнавали великих труднощів. У них не було достатнього практичного досвіду в будівництві нової школи, що служив би основою для розробки різноманітних педагогічних проблем. Не було і достатньої теоретичної підготовки у справі навчання і виховання. Усе це разом негативно впливало на структуру, зміст і роботу школи. Проте, незважаючи на перешкоди (не вистачало нових учительських кадрів, навчальні плани і програми дореволюційної школи виявилися непридатними, створення підручників і програм гальмувалося вказівками деяких працівників Наркомосу, які заперечували необхідність розробки програм та ін.), число шкіл і учнів зростало, створювалися однорічні, трирічні педагогічні курси, вищі педагогічні навчальні заклади, інститути народної освіти.

Учителі-ентузіасти вносили новий дух у школи, застосовували нові методи викладання, старалися налагодити роботу гуртків. Хоч не було програм і нових підручників, проводили велику методичну роботу, виробляли свої програми, вели облік знань, боролися за дисципліну учнів.

Педагоги наполегливо вимагали керівних вказівок щодо змісту шкільної освіти, наполягаючи на розробці програм Наркомосом. У зв'язку з цим у 1918 році розпочалася програмно-методична робота. До кінця року були підготовлені навчально-методичні матеріали майже з усіх предметів. Розсилалися вони в літографованому вигляді. На місцях відділи народної освіти, окремі школи, найбільш передові вчителі також розробляли навчальні плани, програми і підручники. Із дореволюційних підручників вибиралися кращі і перевидавалися. Програми були різноваріантні. Державна комісія з освіти влітку 1918 року оголосила конкурс на створення нових підручників.

Методи навчання застосовувалися такі ж, як і раніше: бесіда, розповідь учителя, робота з книгою, письмові роботи. Широко застосовувався принцип наочності. Багато уваги приділялося ілюстративності. Значна кількість шкіл уже в перший рік свого існування почала обладнання робочих майстерень, але праця в них була подібна на ремісничу.

Урок став панівною формою організації навчально-виховного процесу. Зазнавала змін і методика проведення шкільних занять. У перші роки існування радянської школи не знайшло певного вирішення ні в теорії, ні на практиці питання про облік знань учнів. Старі способи заперечувалися, нові не були знайдені. На практиці застосовувалися усне опитування, перевірка письмових робіт, збереглися до літа 1918 року перевідні і випускні экзамени, п'ятибальна оцінка знань (хоч і не скрізь), але достатньої чіткості, строгого підходу до оцінки знань не було. Фактично, ставлення до обліку знань було фармальним, оскільки окремі працівники Наркомосу «перегнули палку» в боротьбі проти негативних сторін старої школи, повністю заперечували экзамени і пропонували замінити бальну систему розгорнутою характеристикою роботи учнів протягом року (9).

31 травня 1918 року Наркомос видав постанову, яка відміняла бальну систему оцінки знань, перевідні і випускні іспити. Перевід з класу в клас, випуск із школи проводився на основі успіхів учнів, по відгуках педагогічної ради про виконання навчальної роботи.

У сфері виховання увага приділялася розвитку колективізму, інтернаціональному, антирелігійному, трудовому, естетичному і фізичному вихованню.

Отже, у 1917 - 1921 роках основна увага педагогів була зосереджена на розробці питання про співвідношення загальної і професійної освіти, на дослідженні проблем змісту і шляхів здійснення трудового навчання, на питаннях про принципи побудови змісту програм, підручників для школи. Велика увага приділялася проблемі організації самоуправління учнів.

Школа переживала період пошуків.

Література

1. Вільна Українська Школа.-1918-1919.-№1.-С. 27-30.
2. Доклады Московского «Общества грамотности», 1910 – 1911 уч. год.
3. II З'їзд Делегатів Всеукраїнської Учительської спілки: Доклади, протоколи, резолюції. -К., 1919. - 97с.
4. Единая Трудовая Школа. - М.: ВЦИК, 1918. - 7с.
5. Королев Ф.Ф. Подготовка к проведению реформы школы // Сов. пед.-ка.-1954.-№7,с. 87.
6. Медынский Е.Н. Первый год Советской школы (1917 - 1918) // Сов. педагогика. - 1947. - №4. - С. 42-55.
7. Народное просвещение. - М- 1919. - №11-12. - С. 3-28.; 1918. -№ 1-2-С. 47-51.
8. Основные принципы Единой Трудовой Школы. -М.: ВЦИК, 1918. - 16с.
9. Орлик П. Становище середньої школи на Україні //Вільна Українська Школа.-1918-1919.-№ 1.-С. 39-42. Ю.
10. Орлов В. Две или три ступени //Нар. просвещение. - 1918. - № 4 -5. - С. 33- 73.
11. Постернак С. Из истории освітнього руху на Україні за часи революції 1917 - 1919 рр. -К.: Всеукр. кооперат. видавн. союз, 1920. - 127с.
12. Путь просвещения. - 1922. -№6. . - С. 3-27.
13. Сборник Всероссийского съезда учителей-интернационалистов. - 1918. -№1.
- 14.Сборник декретов и постановлений Рабочего и Крестьянского правительства по народному образованию. -Вып. 1. - С.41.
- 15.Шарельман Г. Трудовая школа. Переклад з нім. /За ред. С. Постернака. -К.: Держвид, 1921. – 96 с.

Корх – Черба О.В.

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА “ ПОЛОЖЕННЯ ПРО
ДОМАШНІХ НАСТАВНИКІВ ТА ВЧИТЕЛІВ” (ІСТОРИКО –
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

Висвітлення і використання кращих освітніх і виховних систем минулого викликає певний інтерес. Одна з таких мало вивчених систем – домашня освіта та виховання. На початку ХІХ століття виникла необхідність встановити зв'язок між домашнім та публічним вихованням. З цього приводу в 1834р. вийшов наказ Міністра Народної Просвіти щодо домашніх наставників та вчителів. Насамперед, це забезпечення батьків гідними керівниками їхніх дітей. Це була головна підстава для уряду щодо створення особливого звання домашнього наставника, вчителя або вчительки та обумовило розробку “Положення про домашніх наставників та вчителів”. Надруковано було це положення в “Журнале Министерства народного просвещения” від 1834 року під власним підписом Міністра народної освіти -

Сергія Уварова [1]. “Положення про домашніх наставників та вчителів” складалося з семи розділів які висвітлювали такі питання:

Загальні вимоги до домашніх наставників та вчителів стосовно їхніх знань, освіти, віросповідання, моральних якостей та віку.

Організація проведення іспитів на здобуття звання домашнього наставника або вчителя.

Пільги, нагороди та покарання домашніх наставників та вчителів.

Стягнення коштів за отримання свідоцтв домашніх наставників та загальний капітал департаменту Міністерства Народної Освіти.

Особливе місце в даному положенні займало питання щодо знань, якими повинні були володіти домашні наставники та вчителі. Перш за все вказувалося на бездоганні знання з таких дисциплін, як російський язык, арифметика, іноземні мови, історія, географія, малювання, танці, музика та інші (розділ 1).

В положенні були затвердженні особливі правила, щодо освіти домашніх наставників та вчителів. Звання домашнього наставника присвоювалось особам, які були дійсними студентами або закінчили повний курс навчання в вищих навчальних закладах; з успіхом витримали іспити та отримали атестати, дипломи або вчену ступінь одного з російських університетів. Також особи, які закінчили духовну академію, але після звільнення з духовного відомства вирішили присвятити себе вихованню дітей. Стосовно штатних вчителів гімназій та інших навчальних закладах, то вони, пропрацювавши не менш ніж три роки та вийшовши у відставку, теж мали право працювати домашніми наставниками. Їм не потрібно було складати іспити, а лише отримувати свідоцтва про надання права викладати в приватних оселях. Для всіх інших були встановлені іспити, на яких, бажаючи стати домашніми вчителями, підтверджували свої знання з тих дисциплін, які вони збирались викладати. Наставники та вчителі могли також викладати за бажанням батьків предмети мистецького циклу, але викладання лише цих дисциплін не давало їм права на отримання особливого звання домашнього наставника та вчителя (розділ 11).

Особливо в “Положенні про домашніх наставників і вчителів” наголошувалося на те, що особи, які мали бажання стати домашніми наставниками та вчителями, обов’язково повинні були бути християнського віросповідання з кращими моральними якостями. Стосовно вікових критеріїв, то було встановлено, що в приватних домах могли починати працювати жінки – з 16 років, а чоловіки – з 18 років. В приватних оселях працювали ще й домашні надзирателі та надзерательки. Їхні дії були обмежені лише турботою про фізичне виховання дітей. Вони займались лише доглядом за ними і тому їм не потрібні були свідоцтва, а лише посвідчення про гарну поведінку та кращі моральні якості.

В “Положенні про домашніх наставників та вчителів” відображена структура проведення іспитів на здобуття звання домашнього вчителя. Проводились такі іспити в університетах або в ліцеях, а в губерніях, які не

мали вищих навчальних закладів, - в гімназіях. Комісія складалася на чолі з ректором університету або директором ліцею, та комітету професорів і викладачів. В гімназіях запрошувався до складу комісії ще й почесний попечитель навчального округу. Ті, хто бажали складати іспити, пред'являли метричні свідоцтва та схвалення про поведінку і моральні якості від начальств тих закладів, де вони працювали або навчались раніше. Відставні військові та цивільні чиновники мали право складати іспити після надання комісії атестатів, виданнях їм по відставці. Ті ж з них, хто пішов у відставку за догану в поведінці або віддані під суд за ганебні справи, не допускалися до іспитів і не мали права на отримання звання домашнього наставника або вчителя. Іноземцям потрібно було надати посвідчення про хрещення та задовільний відгук від російських місій тих держав, відкіля вони приїхали.

Передбачалося, що іспит складався б з усної та письмової відповіді з кожної дисципліни, яку майбутній вчитель збирався викладати. Усна відповідь проходила б таким чином, що спочатку майбутній домашній вчитель відповідав на декілька запитань, які він вибирав самостійно, а потім йому запропоновувала свої запитання комісія. Далі потрібно було написати стисло відповідь на задану тему в присутності комісії російською або іноземною мовою. Доповідач повинен був підготувати пробну лекцію з обраної ним науки. Протокол іспиту, треба було підписати голові та усім членам комісії, з додатком письмової відповіді, свідоцтва про хрещення та поведінку. Всі ці документи передавалися би попечителю навчального округу. Потім він повинен був видати кандидату свідоцтво на звання домашнього вчителя за власним підписом (розділ III).

Наступний розділ присвячений пільгам, нагородам та покаранням домашніх наставників та вчителів. Що стосується пільг та нагород, то наявність таких заходів вказує на піклування та особливе відношення суспільства до домашніх наставників та вчителів. Покарання, як прояв відповідального ставлення до людини, яка обрала шлях вихователя та взірця для молоді, але вразі відступу від встановлених норм поведінки, Вовина була відповідати за скоєне ним. Пільги та нагороди надавалися лише російським підданам. Цікаво, що домашні наставники та вчителі, вважалися на дійсній службі відомства Міністерства Народної Просвіти. Вони мали право носити віце-мундир, встановлений для урядовців міністерства, також їм присвоювали чин чотирнадцятого класу. Після шести років проходження служби, наставники переводилися до наступного чину. Якщо домашні наставники та вчителі упродовж десяти років ретельно виконували свою роботу, їх нагороджували медалями Святого Олександра Невського. Золотими медалями нагороджувалися наставники, а срібними – вчителі. За відмінну службу на протязі двадцяти п'яти років та після виховання трьох молодих осіб, прийнятих до учбових закладів, надавалось почесне звання заслуженого вчителя. За тридцять п'ять років пильної служби призначалась нагорода – орден Святого Володимира четвертого ступеню. Наставники та вчителі, які досягли глибокої старості або серйозно захворіли, отримували

довічну допомогу з капіталу департаменту народної освіти. Якщо у таких осіб залишались сироти, то їх брали під свою опіку в пансіони або в навчальні заклади за рахунок казни. За власним бажанням наставники та вчителі мали право вступати до університетів та отримувати вчену ступінь. Далі наголошувалось на те, що всі особи, які мали звання домашніх наставників або вчителів могли також працювати в приватних пансіонах та училищах. Щодо відповідальності, яку несли особи за порушення банної постанови, то по-перше, незалежно від підданства, особи, які не мали свідоцтв, штрафувались у розмірі двохсот п'ятидесяти карбованців. По-друге, після наступного порушення, іноземці відсилались закордон, а росіяни віддавались під суд. В свою чергу військові та цивільні губернатори повинні були повідомляти міністра внутрішніх справ про кожного з батьків, які брали для своїх дітей домашніх наставників та вчителів без свідоцтв. (розділ IV).

Особливу увагу було приділено наставницям. Згідно цього жінки могли без перешкод отримувати звання домашніх вчительок. Також зазначалося, що випускниці навчальних закладів під покровительством імператриці, не складали іспити на отримання звання. Жінки також могли б користуватись пільгами на рівні з чоловіками без обмежень. За отримання свідоцтв їм призначалося сплачувати сорок карбованців асигнаціями. Нерухоме та рухоме майно наставниць, які не залишали після своєї смерті спадкоємців або особливих розпоряджень з цього приводу, переходило б до капіталу департаменту Міністерства Народної Просвіти (розділ V).

Потім були надруковані суми, які виплачувалися б за отримання свідоцтв. Наставники виплачували б внесок у розмірі п'ятидесяти карбованців. Внесок при бажанні відстрочували до працевлаштування в приватні оселі. За отримання золотої медалі наставники сплачували сто карбованців, а за отримання срібної медалі - п'ядесят карбованців (розділ VI). З 1823 року капітал департаменту складався з сорока п'яти тисяч карбованців асигнаціями (розділ VII).

Аналізуючи "Положення про домашніх наставників та вчителів", можна прийти до висновку, що домашня освіта була дуже поширеною; що якість знань, отриманих вихованцями, була дуже високою. Гуманність пільг свідчить про турботу держави щодо домашніх наставників. Звання та нагороди є гарним прикладом того, що людина за пильну педагогічну працю мала гідну нагороду.

В указі правлячого сенату зазначалося про необхідність зв'язку між вихованням домашнім та публічним. На цій підставі виникають розробки навчальної системи, мета якої була вплинути на всі напрямки народного виховання та надання "морального благоустріюлюбимої нашої вітчизни"[1]. В 1836 р. у "Журнале Міністерства народного просвещения" з'явилися доповнення та роз'яснення до "Положення про домашніх наставників та вчителів". До загальних вимог, висвітлених в ньому, виникла потреба у деяких уточненнях. По-перше, була надрукована пропозиція про дозвіл священно-церковним служителям православного віросповідання навчати

дітей в приватних оселях. По-друге, щодо морських офіцерів, то звільненим в запас офіцерам морського відомства, які для отримання звання витримали іспит на одному з курсів морського кадетського корпусу, незалежно від “Положення” за 1834 р., вирішили надавати право викладати в приватних домах математику та навігацію.

В грудні 1836 р. видається “циркулярна” пропозиція Міністра Народної Просвіти про правила стягнення коштів з домашніх наставників та вчителів, які свій внесок відклали до вступу в приватні оселі. На основі №60 “Положення” від 1834 р. гувернери, в разі крайньої бідності, свій внесок можуть відстрочити, але на свідоцтвах потрібно було відмічати (прописом) про затримання виплати. Цей запис повинен був супроводитися підписом особи з канцелярії попечителя навчального корпусу. З першого погляду здається гуманною відстрочення виплати коштів та турбота попечителів про суспільний статут, наданий домашнім наставникам. Роз’яснення іншого толку ми знаходимо в підручнику “Історії педагогіки” Константинова Н.А. та інших, де автори визначають, що в період зростання протистояння реакційних освітян, царська поліція проводила саму рішучу боротьбу з домашнім навчанням та діяльністю приватних вчителів. Тому і виникла обов’язкова реєстрація та підпорядкованість наставників [5].

У “Журнале Министерства народного просвещения” за 1840 р., видається доповнення про дозвіл студентам Ршельєвського ліцею, які закінчили повний курс навчання, вступати на посаду домашніх наставників та займатися вихованням дітей на тих же підставах, що і студентам університетів [4].

Повертаючись до обговорення домашньої освіти та домашніх наставників взагалі, треба відмітити, що виникали на сторінках журналів статті та очерки, які обговорювали це питання. Так на сторінках “Журнала Министерства народного просвещения”, в рубриці нові іноземні книжки за 1838 р., був надрукований зміст книги німецького автора Т. Гензія “Про домашнє виховання”. Головна мета цього посібника – дати вірний напрямок розвитку дитини, виховати добродійність та зруйнувати погані звички [3].

Також на сторінках журналу з’являється стаття Івана Бесомікіна про допомогу наставникам [2]. Він вказував, що педагогіка, в широкому значенні, має мету виховувати людину всебічно, в її розумовому, моральному та фізичному відношенні. Вихованці, люблячи свого наставника, з любов’ю займаються й предметом; де є любов, яку заповідає християнська віра, там зникають усі труднощі. Далі автор зауважує, що ті, хто прийняв на себе важливий обов’язок наставника, повинні мати в собі внутрішній покликання до своєї праці. З благоговінням у думках наставники повинні були відчувати важливість своєї праці та піклуватися про своє моральне та розумове удосконалення. На прикінці статті автор узагальнює, що педагогіка буває:

- дидактичною (навчальною);
- моральною;

фізичною (укріплення тіла, що дуже важливо впливає на розум та мораль).

У 1840 р. з'являється у цій же рубриці новий твір французького автора Барона Дежерандо “Нормальний курс для первічних наставників або керівництво до фізичного, морального та розумового виховання” [4]. Він приймав участь в навчанні вихованців парижської нормальної школи, де готували майбутніх наставників. Автор книги записував бесіди про фізичне, розумове та моральне виховання юнацтва та виділяв такі головні напрямки:

- про важливість звання наставника;
- про здібності та якості, які необхідні наставнику;
- про фізичне, розумове та моральне виховання;
- про добродійний вплив на вихованців;
- про вплив на їх характер;
- про посібники на допомогу вихованню дитини; (усього XVI бесід).

Однак редактор “Журнала Міністерства народного просвещения” зауважував читачам про те, що не всі суспільні відносини до наставників в інших країнах можуть бути застосовані в наших умовах, але багато зауважень та роздумів є корисними порадами. Одна з таких порад – це міцність характеру наставника, яка ґрунтується на підставі володіння собою. Спокій є самим важливим показником зберігання влади над собою та аудиторією. Самовдосконалення, добродійність та любов до дітей також є важливими якостями наставника.

Таким чином, доповнення до “Положення про домашніх наставників та вчителів”, стає свідоцтвом того, що час і умови праці домашніх наставників поступово вносили свої корективи. Також цікаво зазначити, що закордонні педагогічні здобутки починали з розумом та поступово втілюватися в домашню педагогічну практику.

Педагогічна теорія XIX століття, як визначають дослідники, характеризувалася значними соціально-економічними перетвореннями, що безпосередньо впливало на розвиток педагогічної науки та шкільної практики.

На початку XIX століття, коли відбувався прогресивний розвиток суспільно-педагогічної думки, коли освітяни піднімали питання про поширення початкових, вищих та спеціальних учбових закладів, домашня освіта та офіційні документи про неї були майже непомітними. На цій підставі їй пояснюється малий інтерес до домашньої освіти та відсутність наукових досліджень з цього питання.

Таким чином, можливо впровадження розумних ідей домашньої освіти найде відгук і в сучасних умовах. Зрозуміло, що не можна сліпо впроваджувати старі засоби навчання, але винести їх на обговорення та на ретельне дослідження з метою пошуку корисних ідей буде доцільним.

Юцевич Ю.Є.

ПРО УКРАЇНСЬКУ СПІВАЦЬКУ ШКОЛУ ТА ЇЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Яскравою рисою менталітету українського народу є традиція співацької діяльності, яка мала, можливо, більш, ніж тисячорічну історію. Хоча уроки музики в українській школі з'явилися лише наприкінці XIX ст., набагато раніше існувала традиція народного музикування, спочатку в гуртовій, пізніше - хоровій формі. Проте це не означає, що систематичне співацьке виховання з'явилося в Україні тільки в цей час. Навпаки, ще в Київській Русі за часів князів Кия, Щека і Хорива (VIII ст.), було чимало освічених півчих, діяльності яких не заперечувала княжа влада. Вірогідно, що трохи пізніше – у IX ст. - Аскольд і Дір не лише прийняли християнську віру, але й дозволяли проводити богослужіння із супроводом хору півчих¹. Ще до хрещення Русі (988 р.) князь Ігор, а після його загибелі княгиня Ольга сприяли становленню закладів духовного, значною мірою співацького навчання. Дослідники вважають, що співацьке навчання в Київській Русі з'явилося внаслідок непрямого впливу Візантії, проте немає підстав вважати, що в попередні часи в Київських землях не було власної оригінальної співацької культури, яка стала сприятливим підґрунтям для сприйняття християнської музичної, зокрема вокальної культури.

Офіційне прийняття християнської релігії знаменувалося появою нової практики півчих-риторів.² Князь Володимир посилав людей вчитись до Болгарії та Візантії, водночас запрошуючи кращих грецьких фахівців для пропаганди європейських та греко-сірійських співацьких здобутків, які легко сприймалися киянами. Канонічні християнські піснеспіви увійшли в давньоруську церковно-співацьку практику, сприяючи створенню досить широкої музичної теорії (що без загальнонародної музично-співацької традиції було б неможливим).

Бурхливе будівництво православних храмів, в тому числі будинкових, призвело до того, що заможні бояри услід за князем запрошували грецьких півчих або направляли здібних людей вчитися "співочій науці", щоб вони, повернувшись додому, навчали інших співати, створювати вокальну музику, створювали нотні книги – а це відповідало досить високому рівню тогочасної музично-співацької освіти. Нагромаджений науковцями (В.О.Багадуровим, М.П.Ділецьким, В.Ф.Івановим, І.І.Огієнком та ін.) матеріал з історії музично-співацької освіти свідчить, що в Київській Русі співацькі школи ще не склалися, як самостійні навчальні заклади, але сформована в них методична основа співацького навчання вже застосовувалась за межами майбутньої України, у Володимирі (Суздальському), Великому Новгороді, Москві та інших містах Руської

¹ Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX – XVII ст. –Київ: Музична Україна, 1997, т.І, с.7.

² Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст. –Київ: Музична Україна, 1997, т.І, ст. 11.

землі.³ Татаро-монгольська навала, а пізніше й люблінська унія (1569 р.) спонукали до еміграції українське духовенство (в.т.числі й церковних півчих), що спровокувало занепад співацької освіти в Україні, але позитивно вплинуло на розвиток співацької справи в Московській державі. Проте активними захисниками християнської духовної й співацької культури, як і до цього часу, виступали церковні братства, що діяли в Городку, Заблудові, Києві, Львові, Луцьку, Острозі, Перемишлі, Рогатині, Сатанові, Чернігові та інших великих і малих міст України. В братських хорах співаки добре володіли теоретичними знаннями та практичними виконавськими навичками, що дає підстави вважати ці хори зразковими осередками музичної освіченості, збереження кращих співацьких традицій та їх захисту від іноземних впливів. Поряд з цим співацьке навчання проводилось без спеціально упорядкованих програм, посібників або методичних рекомендацій щодо теорії навчання співу, обмежуючись суто практичною передачею співацького досвіду керівників. Це обмежувало наукове становлення справді української школи співу, хоча ще у 1688 році уродженець Новгород-Сіверського Олександр Мезенець у Москві завершив працю, яка підсумувала розвиток знаменної грамотності, теорії та методики засвоєння піснеспівів "Азбука знаменного пения. Извещение о согласнейших пометах" (видана в Казані С.М. Смоленським у 1888 році)⁴. Тоді ж, у XVII ст. видатний український музичний теоретик, композитор і педагог М.П.Ділецький створив "Граматику мусикійську", твір, виданий польською і російською мовами. Українською мовою "Грамматика мусикійська", яка стала основним посібником з теорії музики і техніки багатоголосного хорового письма, була видана в Києві лише в 1970 році⁵.

Приєднання української церкви до російської в 1686 році сприяло не лише активному розвитку співацького навчання в Росії, але й посиленню переїзду українських співаків до Москви, Ростова, Ярославля та інших російських міст, про що досить різко писав К.В.Харлампович⁶. Уже в середині XVII ст. українці заснували в Москві школу, де для успішного навчання співів застосовувалась методика слухового сприймання та співу "по ноті". Українцями комплектувався хор півчих дяків у Москві, про який Павло Алепський писав: "наибольшее удовольствие патриарх и царь находили в пении детей казаков...Они всегда имели первенство в пении, которое предпочитают пению певчих-москвитов, басистому и грубому. Пение казаков радует души и исцеляет от печалей, ибо их напев приятен и исполняется как бы из одних уст; они страстно любят нотное пение, нежные и сладостные мелодии"⁷.

³ Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні IX – XVII ст. –Київ: Музична Україна, 1997, т. I, с.23

⁴ Мезенець Олександр. Музыкальный энциклопедический словарь. –Москва: Советская Энциклопедия, с.333.

⁵ Ділецький Микола. Український радянський енциклопедичний словник. – Київ: УРЕ, т.1, с.525.

⁶ Харлампович К.В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. – Казань: 1914, т.1.

⁷ Алеппский Павел. Путешествие антиохийского патриарха Макария в Москву в XVII веке. –СП б: 1848, с.96

Українська співацька культура займала помітне місце не лише у церковному, але й у світському, зокрема оперному, співі. Так, М.І.Глінка з метою комплектування Придворної хорової капели, яку він очолював з 1837 року, в 1838 році здійснив поїздку в Україну. В Придворній капелі у свій час співали видатні українці М.С.Березовський та Д.С.Бортнянський, а останній був вокальним директором та керівником капели у 1796-1825 роках. З України М.І.Глінка залучив першого виконавця партії Івана Сусаніна – О.Петрова. Видатними оперними співаками-виконавцями провідних партій у виставах як російської, так і італійської оперних труп були С.Гулак-Артемівський, М.Іванов, Ф.Стравінський, І.Алчевський, О.Мишуга, М.Микиша, С.Крушельницька, А.Нежданова, І.Козловський, П.Цесевич, І.Козловський, М.Рейзен, Анд.Іванов, І.Масленикова, Л.Масленикова, З.Бабій, В.Борисенко, П.Норцов, А.Григор'єв, М.Кондратюк, К.Лаптев та багато інших співаків, які прикрашали оперні сцени не лише Росії, але й інших країн світу. Ця традицію продовжують і в наш час В.Гришко, А.Кочерга, В.Лук'янець, М.Дідик та багато інших, а О.Микитенко піднесла міжнародний авторитет української вокальної школи, виборовши право виступати в сольних концертах з Х.Карерасом.

Говорячи про здобутки українських співаків, слід наголосити на тих акустичних ознаках, які характеризують усіх представників національної вокальної школи. Це – повноцінний розвинений звуковисотний діапазон, яскравий неповторний тембр, естетично прийнятне вібрато, розвинений формантний склад звукового спектру і, звичайно, велика сила звуку. Хоча спроб науково обґрунтувати високоефективну емпіричну українську вокальну методику практично не було (за винятком роботи О.Мишуги-Філіппі), всі ці якості забезпечував сформований протягом багатьох століть практичний досвід народу. В Україні співали практично усі верстви населення – від сільських мешканців до представників панівної верхівки. Пріоритет щодо виявлення здібних співаків поступово здобували освітні організації – від церковно-приходських шкіл до навчальних закладів вищого рівня, де поступово зосереджувались джерело і резерв співацького потенціалу країни.

Емпірична практика співацького навчання виправдовувала себе протягом тривалого часу і лише наприкінці XVIII – на початку XIX ст., коли виникла потреба співацького навчання дітей та молоді, наголос був зміщений в бік масового пошуку осіб, придатних до професійного навчання. Як з'ясувала Т.А.Грищенко, в школах та гімназіях України XIX ст. співацьке виховання здійснювали такі відомі музиканти, як В.Заремба, А.Єдлічка, Й.Голлі, М.Завадський, брати А. та Й. Іранеки, Є.Риб, М.Сікард, І.Шебелік, М.Лисенко, О.Кошиць, Ф.Попадич та інші, а наприкінці XIX ст. – С.Булгаков, К.Стеценко, М.Леонтович та інші⁸, чия діяльність розширювала

⁸ Грищенко Т.А. Становлення і розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України (XIX – початок XX ст.). Дис. канд. пед. наук, -Київ: 1998. –156 с.

сферу систематичного музичного виховання школярів. Завдяки цьому музичне, отже й співацьке навчання послідовно здобувало місце серед навчальних предметів у загальноосвітній школі. Урок музично-співацького виховання дієво впливав на виявлення і розвиток вокальних талантів. Практичною нормою нещодавно було те, що в загальноосвітніх школах та позашкільних закладах активно працювали не лише хорові колективи, але й вокальні студії, співацькі гуртки тощо. У оглядах учнівської самодіяльності брали участь співаки-солісти, які в подальшому прийшли на оперну сцену. Досить назвати такі прізвіща, як З.Бабій, Є.Мірошниченко, О.Загребельний та ін. За змістом і назвою шкільний навчальний предмет пройшов шлях від "Співів" до змістової лінії "Музика" освітньої галузі "Мистецтво"⁹. Крім зміни назви, починаючи з 1970-х років відбулась зміна спрямування саме співацького навчання школярів. Ще у 1981 році автор звертав увагу на зростання орієнтації учнів на естрадний спів¹⁰. За минулі двадцять років є всі підстави для того, щоб констатувати повну відсутність індивідуальної роботи з формування і розвитку дитячого співацького голосу, що означає зниження вокального потенціалу і співацької перспективи школярів України.

Серед причин, які викликали таке положення, найчастіше називають дві – відсутність вимог щодо розвитку співацького голосу школярів в програмі з музики для загальноосвітньої школи та зниження рівня підготовки учителів музики до вокальної роботи. Справді, ці причини мають місце. Так в навчальній програмі, розробленій на ґрунті педагогічної концепції Д.Б. Кабалецького групою українських авторів під керівництвом О.Я.Ростовського, крім загального положення "Кожен клас – хор!" та речення про те, що "внаслідок акселерації формування дитячого голосу завершується в 11-12 років, після чого, як правило, настають тривалі мутаційні зміни"¹¹ відсутні конкретні вказівки з вокального розвитку учнів.

В згаданому Державному стандарті, затвердженому Постановою Кабінетом Міністрів України від 16.11.2000 року №1717, з розвитку дитячого голосу учні молодших класів повинні "знати правила співу, володіти вокально-хоровими навичками; уміти проспівати емоційно виразно зразки дитячих і народних, зокрема, українських пісень"¹², що, зрозуміло, не досить. Слід звернути увагу і на двотомну роботу О.Я.Ростовського з методики викладання музики в початковій та основній школі, де проблемі методики навчання співу відведено загалом 45 (відповідно 20 та 25) сторінок¹³ Слід

⁹ Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 // ж. "Початкова школа", №1, 2001 р. с.28-53.

¹⁰ Юцевич Ю.Є. Роль вокально-слухових впливів на формування дитячих голосів.// В кн. Музика в школі, вип.7. –Київ: Музична Україна, 1981, с.36-43.

¹¹ Музика. 1-4 класи. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. –Київ: Перун, 1996, с.6.

¹² Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р.№1717// ж."Початкова школа" №1. 2001 р., с.53.

¹³ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. –Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2000. - 215 с.; Методика викладання музики в основній школі. –Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2000, -271 с.

зауважити, що автор, викладаючи зміст розділів про співацький голос, методику співацької роботи, охорону і гігієну голосу, використовував переважно застарілі роботи з музичного виховання, які розвиток співацького голосу розглядають лише у зв'язку з його використанням у виконавстві (М.Д. Леонтович, О.Г.Раввінов, Г.П. Стулова, В.К.Тевліна, частково Л.О.Хлебнікова) і практично не звертається до авторів (крім А.Г.Менабені), які досліджували процес формування і розвитку дитячого голосу у віковому аспекті (Є.І.Алмазов, В.О.Багадуров, Б.Бочев, В.Г.Єрмолаєв, Н.Ф.Лебедева, І.І.Левідов, Ф.Лисек, Є.М.Малініна, В.П.Морозов, Н.Д.Орлова, Т.М.Овчинникова, Є.О.Рудаков, В.А.Тринос, Р.Юссон та інші). Не випадково, що, подаючи питання про стан мутації голосів у хлопчиків, О.Я.Ростовський суперечить (с.89) наведеному вище положенню про мутацію з програми (11, с.6), створеної під його керівництвом. З цього випливає, що проблема формування і розвитку співацького голосу практично занедбана і знаходиться у гіршому стані, ніж це було в ХІХ ст.

Говорячи про якість підготовки учителів музики до проведення вокальної роботи з школярами, слід визнати, що її рівень, на жаль, знижується, проте це не є наслідком поганої роботи музично-педагогічних факультетів, а через постійного зростання переходу учителів загальноосвітніх шкіл до інших, перш за все, комерційних сфер діяльності або виїзду на роботу за кордон.

На наш погляд, заслуговує уваги й така причина, як вплив сучасної співацької практики на вокальне навчання в школі. Дослідження показали, що надзвичайне поширення і пропаганда естрадного співу з використанням електронних засобів обробки звуку голосу (узагальнено – "мікрофону"), що дозволяє "співати не надто високо, несильно, недовго і нечасто"¹⁴. Через це сучасні школярі (а інколи й учителі та керівники шкіл) настільки звикли до застосування "мікрофону", що навіть не уявляють собі можливості фізіологічно природного співацького процесу, який потребує не менших психофізичних зусиль, ніж, наприклад, спортивна або інша інтенсивна м'язова діяльність. Відсутність таких зусиль у співі неминуче призводить до послаблення сили м'язів (аж до атрофії) і, звичайно, зниження функціональних результатів. При цьому відбувається порушення слухових і голосових зв'язків центральної нервової системи, яке не можна компенсувати ніякими штучними технічними засобами. Звернення до електронних засобів підсилення звуку голосу, розпочинаючись в загальноосвітній школі, відкриває шлях на велику сцену виконавцям з обмеженими співацькими можливостями (таким, як наприклад, І.Білик, А.Варум, Т.Овсієнко та ін.), які залюбки "співають під фанеру". Воно не тільки позбавляє перспективи розвитку акустичних параметрів голосу вокально обдарованих українських школярів, але й призводить до поступової голосової деградації таких дорослих володарів вокального потенціалу, як К.Бужинська, Ані Лорак,

¹⁴ Р.Юссон. Певческий голос. –Москва: Музыка, 1974, с.176.

Т.Повалій, О.Пономарьов та інші. Не варто говорити про те, що "естрадна вокальна школа" пристосовується під "мікрофон", а викладацьку роботу ведуть особи, які не володіють елементарними вокально-педагогічними знаннями і вміннями. Варто зауважити, що відсутність академічної вокальної школи не дасть змоги естрадному співакові працювати протягом тривалого часу, співаючи "живим" звуком так, як це, наприклад, робили протягом багатьох років естрадні співаки українського походження К.Шульженко та Л.Утьосов і співають зараз їх земляки-нащадки Й.Кобзон та В.Зінкевич. Варто послатись на думку російсько-болгарської естрадної "зірки" Ф.Кіркорова, якого навчала співу вихованка видатного українського вокального педагога М.Е.Донець-Тессейр (у неї вчилися Є.Мірошниченко, І.Масленікова, Р.Колесник та багато інших) заслужена артистка Росії М.Ланда: "Естрадний співак, який не володіє академічною школою співу, не має майбутнього, він приречений до швидкого кінця кар'єри¹⁵". З цією думкою, зважаючи на широкий успіх Ф.Кіркорова, який свої програми співає "живцем", безумовно, слід погодитись.

Можна навести безліч прикладів негативного впливу технічних засобів на співацький голос, що є особливо небезпечним для формування і розвитку дитячого голосу, які потребують спеціальної навчальної роботи, слід сподіватись, поки що не передбаченої ні Державним стандартом, ні навчальними програмами. Нехтування роботою над розвитком співацького голосу, перш за все, в умовах масового навчання може виявитись згубним для усієї української вокальної традиції. Її відродження і підтримка має розпочинатись у загальноосвітній школі, оскільки якщо вона буде співати з "мікрофоном", ніколи не буде співати й Україна.

Література

1. "Журнал Министерства народного просвещения". 1834. №5.
2. "Журнал Министерства народного просвещения". 1836. №1, №7, №10..
3. "Журнал Министерства народного просвещения". 1838. №4.
4. "Журнал Министерства народного просвещения". 1840. №25, №28.
5. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики.- М. :Просвещение, 1982.183 с.

Фатальчук С.Д.

СТАНОВЛЕННЯ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА ДОНЕЧЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧ.ХХ СТ.)

Успішне вирішення завдань, накреслених Державною національною Програмою "Освіта. Україна ХХ століття", вимагає від педагогічної спільності широкого використання здобутого впродовж віків педагогічного досвіду всієї системи освіти. Вивчення, опрацювання здобутків вітчизняних і

¹⁵ "Старий телевізор" – телевізійна програма Л.Ю.Новожинова. НТВ, 18 листопада 2000 р.

зарубіжних педагогів дає можливість спланувати роботу освітньої системи в цілому, а також окремих її напрямків.

Важливим чинником успішного вирішення будь-якої справи є фахова обізнаність і професійна компетентність людей, які цією справою займаються. Система освіти в другій половині XIX – поч. XX ст. на сучасній території Донецької області та по всій країні в цілому сприяла розвитку кваліфікованих робітничих кадрів для краю, що інтенсивно розвивався. Вона включала розгалужену систему початкових, середніх і спеціальних навчально-виховних закладів. Однією з найбільш прогресивних і продуктивних сил у розвитку освіти стали гімназії, які почали роботу саме в цей період. Вивчення досвіду їхньої роботи дозволяє нам диференціювати все те позитивне, що було здобуте протягом навчально-виховного процесу, а також по можливості застерегтися від тих помилок, які були ними допущені.

Вивчаючи історичні матеріали, слід зазначити, що територія сучасної Донецької області в досліджуваній період входила до складу Російської Імперії. Саме цим обумовлений той факт, що всі процеси, які відбувалися в освіті в Росії, знайшли своє відображення в досліджуваному регіоні.

Гімназії за своєю назвою і формою в Росії з'явилися на початку XVIII столітті. Першу гімназію було відкрито в Санкт-Петербурзі в 1726 році при новоутвореній Академії наук. Другу - в 1755 році при Московському університеті. Вона ділилась на дві частини – дворянську і різночинську [9;709-710]. Але їх робота настільки тісно була пов'язана з вищим навчальним закладом, при якому вони існували (Московська), що навряд чи можна розглядати їх самостійно. Навчальний план гімназій був неоднаковий, а поява - випадковою, вони більше походили на “прибудови” до університетів, чим середньою школою [1;8].

Самостійне існування гімназій починається з 1803 р. із дня появи “Попередніх правил”, чи навіть 15 листопада 1804 р., коли з'явилися університетський і гімназійний Статут [1; 8]. Цим нововведенням передувало заснування в 1802 р. Міністерства народної освіти, яке регламентувало становлення та розвиток освіти в цілому і, безпосередньо однією з її галузей, – гімназій.

Узагальнюючи історичні матеріали з розвитку освіти на території сучасної Донеччини, можна стверджувати, що стан її до другої половини XIX століття був підготовчим етапом у справі розвитку гімназійної освіти в досліджуваному регіоні.

Другу половину XIX століття можна назвати як другий етап становлення гімназійної освіти на Донеччині. Починаючи з 1867 року, виникає необхідність відкриття перших прогімназій на території сучасної Донецької області. Це зумовлювалося швидким зростанням міського народонаселення та прагнення його до якісно нової освіти, яка давала право доступу в середні і вищі навчальні заклади. Саме з 1867 року Бахмутське повітове земство почало піклуватися про надання державного дозволу на відкриття в місті на базі повітового училища першої чоловічої прогімназії [2; спр.4]. Для

отримання дозволу на відкриття прогімназії була необхідна певна сума грошей, якої в казні земства бракувало, тому були потрібні інші джерела фінансування. З цього приводу були надіслані листи з проханням на ім'я міністра народної освіти і попечителя Катеринославського навчального округу. Врешті-решт і це питання позитивно було вирішено. Прохання Бахмутської земської управи від 27.01.1871 року за № 44 про відкриття прогімназій у Бахматі було задоволено. Перша прогімназія на території Донецької області почала свою роботу в 1872 році. Згідно гімназійного статуту 1871 року, вона включила в себе 4 класи [2; спр.3].

Аналіз архівних матеріалів (навчальних планів, атестатів і т. ін.) дозволяє стверджувати, що перша Бахмутська прогімназія була класичною, тому що в ній поряд із Законом Божим російською мовою, історією, географією, німецькою та французькою мовою вивчалася ще й латинська, яка за статутом 1871 року вивчалася тільки в класичних гімназіях [6;302].

Наступним кроком у розвитку гімназійної освіти стало відкриття двох прогімназій (чоловічої і жіночої) в місті Маріуполі. З'явилися вони, дякуючи зусиллям Ф.А.Хартахая, колишнього викладача Варшавської чоловічої гімназії. На основі цих гімназій у 1876 були створені Маріупольська урядова чоловіча та Маріупольська урядова жіноча гімназії [7;19]. Остання стала першим жіночим закладом на території регіону з гімназичним курсом викладання навчальних предметів. У 1879 році земство Бахмута та міська управа добиваються відкриття другої чоловічої прогімназії з підготовчим класом [2;спр.5,6].

Підсумовуючи, слід зазначити, що до 80-х років XIX ст. гімназії на сучасній території Донецької області були організовані тільки в південно-східній частині, яка входила до складу Одеського навчального округу. Це на нашу думку, було зумовлено тим фактом, що територія, яка належала Харківському навчальному округу тільки розпочала інтенсивно заселятися. Найчисельніше на даний період місто Слов'янськ, налічувало 13.5 тисяч чоловік [12;76].

Саме у Слов'янську в 1883 році на базі жіночого початкового училища було організовано трьох класну урядову прогімназію [13;128-129]. Її відкриття визначалося положенням про жіночі гімназії і прогімназії від 24 травня 1870 року. Третій пункт цього Положення зазначав: "Жіночі гімназії і прогімназії відкриваються з дозволу в містах, де тільки представляється така можливість засобами їх існування, коштами суспільства або приватних пожертвувань " [8;33]. До початку XIX століття Слов'янська прогімназія залишалася єдиним закладом такого рівня на території, яку охоплював Харківський навчальний округ, в дослідному регіоні.

З кожним роком кількість бажаючих навчатися зростала, що призводило до переповнення класів і разом з цим до порушень санітарно-гігієнічних норм. Керівництво прогімназією було змушене відмовляти багатьом бажаючим в навчанні, а ті в свою чергу від'їжджали до інших міст губернії, де й поступали навчатися в місцеві навчальні заклади.

У 1884 році було відкрито першу жіночу прогімназію в Бахмуті (Артемівськ), яка отримала назву її імператорської величності Великої княгині Марії Павлівни [11;20-24]. В цьому ж році земство Бахмута домагається відкриття при II прогімназії ім. Олександра III вже п'ятого і шостого класів. Так у листі міністру Ділянову повітовий проводир дворян Карпов вказував на той факт, що ані Слов'янськ, ані Луганськ не мають своїх гімназій, а випускникам четвертих класів Бахмутських гімназій дуже важко вступати до п'ятих класів гімназій Харкова, Одеси, Катеринослава. В 1887 році прохання про відкриття п'ятого і шостого класів при прогімназії ім. Олександра III було задоволено [2 ;спр.7]. Згодом статус гімназії отримала і Бахмутська прогімназія ім. Великої княгині Марії Павлівни. В1892-1893 р. у ній відкрилися п'ятий і шостий класи [2 ;спр.8]. Саме цим періодом, на нашу думку закінчується, другий етап становлення гімназійної освіти в регіоні.

Третій етап – поч. ХХ ст. тісно пов'язаний з розвитком промисловості, видобуванні та переробці корисних копалин. Збільшується кількість заводів, фабрик, прокладаються нові залізниці, виникають нові райони і міста, зростає кількість населення (насамперед міського). Щоб задовольнити потреби населення в освіті створюються нові школи, училища, гімназії. Так, у 1905 р. відкривається Маріупольська приватна гімназія Остославської.

4 вересня 1906 року почала свою роботу друга жіноча прогімназія в Бахмуті в складі трьох відділень основних і підготовчого класу [11; 22].

Третього липня 1906 року в селищі Юзівка (м. Донецьк) започатковано приватну жіночу прогімназію Марфи Миколаївни Левицької [5;спр.24, с.5]. В серпні 1907 року було відкрито другу жіночу прогімназію в Юзівці, заснованою Софією Костянтинівною Ром [3; спр.1а, с.12].

Не залишаються осторонь і мешканці селища Дмитрівка (Макіївка). В 1908 році Є. Р. Бражникова відкриває приватну гімназію в складі 7 основних і 1 підготовчого класу [5; 1]. Пізніше, в 1909 році було започатковано приватну чоловічу гімназію Муромцева в Макіївці.

Значущим для розвитку гімназійної освіти на сучасній території Донецької області можна вважати 1911 рік. Саме в цьому році прогімназії отримали статус гімназій (Юзівські прогімназії Левицької і Ром, Констянтинівська прогімназія Панченко).

З 1913 почала працювати третя приватна жіноча гімназія в Маріуполі. Найбільш пізня з гімназій, які розміщувалися в досліджуваному нами регіоні, була відкрита восени 1916 року в місті Краматорську.

Заключним етапом в історії гімназій Донецької області став Декрет тимчасового робітничо-селянського уряду України від 21.01.1919 року і постанови Народного комісаріату освіти України від 4.06.1920 року. Гімназії були скасовані, а замість них введено єдині трудові школи, у відповідні класи яких і були включені учні гімназії [5; спр. 21, с.14].

Таким чином нами було встановлено:

1. На території сучасної Донецької області за нашими даними існувало 16 гімназій, з яких: в місті Слов'янську - дві гімназії, в місті Бахмуті – чотири гімназії, в селищі Юзівка - дві гімназії, в місті Маріуполі – чотири гімназії, у селищі Дмитрівка (Макіївка)- дві гімназії, у Констянтинівці і Краматорську - по одній гімназії.

2. Перша чоловіча прогімназія розпочала свою роботу в 1872 році в місті Бахмуті (Артемівськ), а перша жіноча в місті Маріуполі в 1876 році.

3. Історію становлення гімназійної освіти на сучасній території Донецької області доцільно умовно розділити на три етапи:

1864–1871 роки – підготовчий етап;

1871–1900 роки – організація та розвиток державних гімназій і прогімназій;

1900–1920 роки – виникнення приватних гімназій і прогімназій; реорганізація приватних та державних прогімназій в гімназії.

4. В 1920 році гімназії були розформовані в зв'язку з введенням замість них єдиних трудових шкіл.

Література

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII - XIX века). – СПб.: Изд. О.Богданова, 1912. – 346 с.

2. Артемівський краєзнавчий музей. Ф №8. Оп.1.

3. ДАДО. Ф.36, оп.1, спр.1а.

4. ДАДО. Ф.39, оп.1, спр.1.

5. ДАДО. Ф.53, оп.1, спр.24.

6. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. – М.: Учпедгиздат, 1947.- 346 с.

7. Курило В.С., Подов В.И. Образование в Донбассе XIX – нач. XX века. - Луганск: ЛГПУ, 1999.- 104 с.

8. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП с последовавшими с 1870г. изменениями и дополнениями / Сост. М.В.Родевич. – СПб., 1884.- 68с.

9. Словарь общеобразовательных сведений по всем отраслям знаний / Под ред. С.Н.Южанова. – СПб.: Книгоиздательство т-ва «Просвещение», 1905.

10. Список учебных заведений (кроме начальных) ведомства МНП по городам и селениям к 1.01.1913 г.

11. Татаринов С.И. К истории Бахмутских гимназий // Проблески. -1991.- №2.- С.20-24.

12. Харьковский календарь на 1880 г. Отдел педагогический. - Х.:Изд. Харьк. губ. стат. ком., 1879.- С.76.

13. Харьковский календарь на 1905 г. Отдел педагогический. - Х.:Изд. Харьк. губ. стат. ком., 1904.- С.125-126.

Карелін М.В.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ХАРКІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Скасування кріпацтва, бурхливий економічний розвиток регіону поставили питання про подальший розвиток народної освіти. Основними навчальними закладами на той час були початкові училища. Серед них найбільш розповсюдженими в другій половині ХІХ століття були земські школи з трьохрічним та п'ятирічним терміном навчання. Перші подібні школи з'явилися в Харківській губернії в кінці 60 – х початку 70 років ХІХ століття. В наступні десятиліття їх кількість швидко зростала.

Земські школи знаходилися у віданні Міністерства народної освіти. Однокласні та двокласні міністерські училища надавали своїм учням саме елементарне знання.

Головним конкурентом міністерських початкових училищ були навчальні заклади Святійшого Синоду – церковноприходські школи та школи грамоти. Як і міністерські училища (школи), церковноприходські школи були однокласні та двокласні. Термін навчання в однокласних був дворічний, у той час як в земських школах вже в 60 – х роках ХІХ століття був трьохрічний термін. Лише наприкінці 90 – х років ХІХ століття, коли в багатьох школах почав вводитись чотирирічний термін, тривалість навчання в церковноприходських школах збільшився до трьох років.

По рівню загальноосвітньої підготовки учнів, оснащенню шкільними приладами, посібниками церковні школи значно відставали від міністерських шкіл, особливо від земських шкіл. Найбільш низький рівень навчання був у школах грамоти, які знаходилися у віданні Синоду в 1891 році, але так і не одержали статус повноцінного навчального закладу.

Для того, щоб скласти вірну уяву про стан початкової освіти в Харківській губернії, потрібно прослідкувати, наскільки це можливо, історію розвитку початкових шкіл в губернії. Дані про виникнення шкіл у губернії з 1860 по 1908 роки згруповані в таблиці 1, яка з'являлась хронологічною довідкою про виникнення шкіл в регіоні. Таблиця дозволяє в достатній мірі судити про положення народної освіти в кожній конкретний момент. В таблиці для кожного часу показано як дійсне кількість шкіл, так і середній річний приріст їх.

За підрахунком Губернської Управи за 1909 рік в Харківській губернії було 1779 народних шкіл, з яких 1003 шкіл належали до Міністерства народної освіти, а 796 шкіл належали до Епархіальної Училищної Ради (1, 1). З таблиці 1 видно, що майже всі існуючі в Харківській губернії початкові школи виникли після 1860 року, вже в період діяльності земства: із 1003 освітських шкіл до 1860 року було оснований всього 55, а з 796 церковних – тільки 3 школи. Починаючи за шестидесятих років і по 1900 рік заростання світських шкіл йшло рівномірно і повільно: в 1860 – 1870 роках в середньому відкривалось в губернії 10, 6 шкіл в рік, а з 1870 – 1880 років – 16

шкіл щорічно, в 1880 – 1890 роках – 14 шкіл і в 1890 – 1900 роках – знову 16 шкіл в рік. На той час розвиток шкіл в регіоні йшов майже рівномірно в всіх повітах Харківської губернії і тільки в період з 1890 по 1900 рік особливо виділився Волчанський повіт, де було відкрито за 10 років – 39 шкіл, в той час як в інших 10 повітах було відкрито всього 121 школа.

В період с 1900 по 1905 рік почався різкий підйом розвитку шкільної справи: кількість відкритих щорічно в губерніях шкіл зростала з 16 до 39, таким чином збільшувалась в 2 ½ разі. Першим серед повітів йшов Волчанський, де в середньому відкривалось 7 шкіл на рік, далі Ізюмський – по 5 шкіл і Харківський по 4 школи на рік. За цей час в інших повітах відкривалось щорічно по 2 – 3 школи. Пожвавлення шкільної справи в цей період є результатом зросту зацікавленості у всій земській Росії в народній освіті, як необхідної умови для культурного розвитку країни.

Період з 1905 – 1908 років відзначається значним посиленням шкільної справи. В цей час в Харківській губернії відкривалось в середньому по 62 школи щорічно. Це явище обумовлюється тим, що починаючи примірно з 1905 року, деякі повіти почали приймати активну участь в будівництві шкільних будівель. Найбільше активізували свою діяльність за це трьохріччя Волчанський, Старобільський, Ахтирський та Харківський повіти в яких щорічно відкривались по 7 – 12 шкіл. Лише в Змієвському, Ізюмському та Валковському повітах кількість будівництва нових шкіл не збільшувалась. Виділяються два повіти – Богодухівський, де за рік не було відкрито ні одної школи, і Змієвський, де було закрито 5 шкіл. Таким чином, за весь період діяльності земства з 1898 по 1908 рік спостерігалось постійне збільшення кількості світських шкіл.

Інший характер мав розвиток шкіл духовного відомства. До 1860 року в Харківській губернії було лише 3 церковні школи. На 1860 рік кількість їх збільшилась до 15, таким чином в середньому відкривалось за рік менше ніж одна школа, тоді як світських за цей період відкривалось по 10 – 16 шкіл щорічно. Але починаючи з 1880 по 1890 роки, кількість церковних шкіл стала збільшуватись до 18 щорічно. Наступне десятиріччя 1890 – 1900 являло собою кульмінаційний період розвитку церковних шкіл. В цей період духовне відомство відкриває щорічно по 52 школи, що більш ніж в три рази від відкритих за цей період світських шкіл. Найбільший розвиток за цей період 1880 – 1900 роки одержали церковні школи в Старобільському, Ізюмському, Куп'янському та Змієвському повітах, найменший – в Валковському, Волчанському повітах. Кількість церковних шкіл до 1900 року досягла 724, що на 103 більше від кількості світських шкіл. В наступному десятиріччі будівля церковних шкіл швидко зменшується до 5 – 10 шкіл щорічно, тоді як кількість новобудівль світських шкіл збільшується до 40 – 60 щорічно. За цей період кількість світських шкіл порівняно за церковними збільшилось і складала 1003 школи проти 796 шкіл церковних.

Таким чином кількісний розвиток церковних шкіл був : із 796 існуючих на той час шкіл 709 (близько 90 %) виникли за період з 1880 по

1900 роки. До 1880 року було лише 15 церковних шкіл, після 1900 року відкриття нових церковних шкіл знову сильно знизилось. Такий характер розвитку церковних шкіл пов'язаний з тим, що церковні школи виникали не завдяки місцевої ініціативи і не завдяки запросам місцевого населення, а завдяки зовнішнім випадковим явищам. Програма цих шкіл була більш вузька у порівнянні зі світськими школами, загальний характер цієї програми розрахований на можливу дешевизну і часто на безкоштовній, або мізерну оплату церковних учителів, слабе фінансування цих шкіл призвело до скорочення кількості розвитку цих шкіл.

Відомо, що повштовх до розвитку церковних шкіл був даний Височайшим ствердженням 13 липня 1884 року “Правилами о церковноприходських школах”. За цими правилами, церковноприходські школи відкривались приходськими священниками, або за їх згодою іншими членами на місцеві кошти, без будь яких фінансових підтримок з боку держави, а лише з допомогою сільських або міських товариств, братств, попечительств та іншою вищого духовного начальства. Цими правилами намічалось відкриття однокласних церковноприходських шкіл з дворічним терміном навчання і двокласних шкіл з чотирьохрічним терміном навчання. В 1902 році ці правил були замінені на “Положення о церковних школах веломства православного исповедания”, згідно з им продовження курсу навчання однокласних шкіл була збільшена до трьох років, а двокласних шкіл до п'яти років, а для шкіл грамоти навчання було визначено в два роки. Цим же положенням була намічена і організація учительських шкіл : церковно – учительських для підготовки вчителів початкових училищ і шкіл грамоти.

За період з 1897 по 1909 рік, за 12 років було відкрито 174 церковно – приходських школи, при цьому 128 з них були перебудовані из шкіл грамоти, а 46 – відкриті заново. Загальна кількість церковних шкіл на даних період зросла з 750 до 796, тоді як кількість світських шкіл збільшилась з 573 до 1003.

Найбільший приріст церковних шкіл за 12 років спостерігалось в Куп'янському повіті (27 шкіл), в Старбельському (14 шкіл). В інших повітах приріст церковних шкіл був декілька менший, а в Волчанському, Лебединському, Харківському повітах кількість церковноприходських шкіл навіть зменшилась за цей період: в Волчанському повіті на 9 шкіл, в останніх двох на 4 – 3 школи.

В роки першої Російської революції, а також 1907 – 1917 роки спостерігався повсемістний спад церковно – приходського навчання. Білшість батьків, особливо в містах, забирали своїх дітей из церковноприходських шкіл.

Завершуючи коротку характеристику розвитку початкової освіти в Харківській губернії в кінці 19 – початку 20 століття, можна сказати, що в цілому рівень освіти і початкового навчання був дуже низький. Губернія в кінці 19 і на початку 20 століття мала велику потребу в освітчених кадрах.

Значна кількість дітей не мала можливості відвідувати початкові школи. Ті, хто в них вчився, не одержували повноцінної освіти із – за низького інтелектуального рівня учителів. Тільки міські школи більш – менш відповідали потребам до якості навчання.

Література

Навчальне народне образование в Харьковської губернії за 1908 р., Часть 1 – Харьков. Типографія “Печатник”, 1910 – 1 с.

Кузнецова О.Ю.

ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

До другої половини ХХ ст. навчання іноземної мови у початкових школах Великої Британії не здійснювалось. Але реформаторські настрої в освіті 60-70-х років викликали перегляд ставлення науковців, урядових установ, учителів, громадськості до навчання іноземних мов на рівні початкової освіти.

Ідея про слушність введення навчання іноземної мови у початковій школі у Великій Британії вперше набула серйозного обґрунтування у Доповіді Н.Аннана у 1962 р. У ній, зокрема, зазначалося: “Переваги введення навчання іноземної мови у ранньому віці полягають у тому, що учні, таким чином, знайомляться з ідіоматичними іншомовними висловами у віці, коли їх здатність до імітування сягає свого піку... Звичайно невід’ємною умовою успіху є вільне володіння розмовною мовою з боку вчителів і відповідність методів навчання” (1, 63). Тобто доповідь відзначала, що за умов належної підготовки вчителів і використання слушних методів навчання започаткування викладання іноземної мови дітям молодшого віку могло дати значні позитивні результати.

Ідеї раннього старту у навчанні іноземних мов були підтримані даними досліджень ряду психологів. Відомий спеціаліст мовної освіти Г.Г.Стерн, підсумовуючи результати проведених досліджень писав: ”З точки зору розвитку кожний вік має свої особливі переваги та недоліки для навчання і вивчення мов”(8, 366-367). Але, вказуючи на існуючі об’єктивні дані, вчений зробив висновок про слушність введення навчання іноземної мови у початкових школах з педагогічних, політичних, філософських міркувань, навіть при відсутності переконливих даних з психологічної точки зору.

К.Бурсталл звернув увагу на аспект проблеми, що торкався не здібностей (aptitude) учнів, а їхнього ставлення (attitude) до

вивчення іноземної мови як шкільної дисципліни, вважаючи, що особливості періоду статевого зростання поглиблюють певні психологічні показники, особливо у хлопчаків, що робить початок вивчення іноземної мови дітьми в 11 років надзвичайно несприятливим (2).

Результати психолого-педагогічних досліджень, прагнення поліпшення ситуації у навчанні іноземних мов обумовили у Великій Британії проведення експериментів з введення навчання іноземних мов у початкових школах на національному рівні. 13 березня 1963 р. Е.Бойл, за підтримки Д.Моррела, службовця Міністерства освіти, та Л.Ф.Брауна, директора Фонду Наффілда, який підтримував реформування навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях, повідомив у парламенті про започаткування пілотної схеми з метою визначення можливості введення вивчення іноземної французької мови у початкових школах дітьми з 8-річного віку.

Проект зіштовхнувся із гострою критикою з боку опонентів. Серед питань, що викликали критику були:

відсутність вибору іноземної мови для вивчення; хоча відповіддю була об'єктивна наявність у той час достатньої кількості вчителів лише французької мови;

втручання центрального уряду у формування навчальної програми;

“прогресивна більшість” Комітету Плауден вважала, що проект відстоював “старорежимні” форми і методи навчання у класі: “...раннє навчання іноземних мов суперечить... традиції, що розвивається... відходу від навчання класу і формальних уроків”.

Не дивлячись на палкі дискусії, протиріччя, сумніви, пілотна схема отримала підтримку. Дослідження, проведене Фондом Наффілда, показало, що 58 місцевих регіональних відділів освіти у державному секторі в Англії і Шотландії повідомили, що вивчення іноземної мови було або буде введено у початкових школах на кінець 1962-1963 навчального року у 200 школах Англії та у 80 - у Шотландії (6). Між тим, лише 18 із 58 регіональних відділів освіти забезпечували офіційну підтримку викладання іноземної мови, в інших регіонах ініціатива у проведенні такої роботи належала самим школам.

Н.Аннан попереджав, що пілотну схему слід вводити обережно з урахуванням недостатньої кількості вчителів – фахівців з іноземної мови. Але британські педагоги свідчать, що про обмежені можливості здійснення проекту було забуто. Захоплення ідеєю і сподівання на її позитивні наслідки привело до того, що з 146 регіональних відділів освіти 80 виявили готовність впровадити проект, що включало й забезпечення перепідготовки вчителів. Серед них для дослідження було обрано 13 “пілотних” регіонів, кожний з яких становив частину регіонального освітнього округу і включав групи з приблизно 480 учнів, загальна кількість яких складала 6702

у 125 початкових школах. У межах кожного пілотного регіону було визначено, що у обраних школах всі восьмирічні діти мали розпочати вивчення французької мови (без вибору) і всі мали продовжувати її вивчення не менше ніж до 13 років. На той час (1963р.) іноземна мова пропонувалась для вивчення лише учням з 11 років, до того ж відібраним для навчання у граматичних школах, тож пілотна схема ставила регіональні органи освіти перед дуже серйозними змінами в організації діяльності як початкових так і середніх шкіл.

В країні не вдалося дотриматися мети проведення дослідження обмеженого кількісно, оскільки регіональні органи освіти, що не увійшли до числа обраних для експерименту, відмовились від виключення і приблизно ще 90 з них були визнані “асоційованими регіонами”. Зроблено це було з метою запобігти самодіяльності і забезпечити слідування вимогам, висунутим Міністерством освіти, хоча і без детального дослідження результатів експерименту, отриманих у них. Наслідком стало надзвичайне поширення введення навчання французької мови у початкових школах на початку 70-х років. За оцінками науковців, приблизно третина початкових шкіл країни включила навчання французької мови до складу навчальної програми (4).

Проблему, пов’язану із нестачею вчителів передбачали, хоча, як виявилось пізніше, її недооцінили, оскільки швидко здійснити підготовку й перепідготовку великої кількості вчителів початкових шкіл було дуже важко. У цей період суттєво зросла кількість педагогічних коледжів, які пропонували підготовку з французької мови як профільуючої: у 1960 р. існувало 37 таких коледжів, на початок 1963 р. їх було 63, а на початок 1971 р. – 91. Крім того Інспекторатом Її Величності та корпусом радників з навчання іноземної мови було запроваджено низку курсів для тих, хто мав оцінку “підвищеного рівня” з французької мови і навіть оцінку “звичайного рівня” у загальному свідоцтві про освіту з метою підготовки достатньої кількості вчителів іноземної мови. Але всі ці заходи не могли швидко забезпечити необхідну і достатню на той час кількість учителів іноземних мов.

При плануванні пілотної схеми передбачалось, що її хід і результати стануть предметом щорічних досліджень Національного фонду педагогічних досліджень (The National Foundation for Educational Research) та загальної незалежної оцінки Інспекторату Її Величності. Проте, хоча дані дослідження Інспекторату Її Величності увійшли до проміжної доповіді Національного фонду педагогічних досліджень у 1970 р., остаточної оцінки пілотної схеми ним зроблено не було. Хоча, за оцінкою Е.Хокінза, завдяки діяльності Національного фонду педагогічних досліджень “жодний

шкільний предмет не вивчався так ретельно на протязі ряду років” (9, 160). Дослідженню було піддано оцінювання та порівняння успішності вивчення іноземної мови учнями з 8 та з 11 років, а також можливості “пересікання” іноземної мови (французької) з іншими аспектами початкової освіти, найбільш ефективні методи навчання у молодшому шкільному віці та організаційні проблеми. За свідощвом науковців, були здобуті важливі і цікаві результати вивчення всіх цих аспектів, але розгромний висновок, зроблений у заключній Доповіді Бурсталла про те, що раннє вивчення іноземної мови не дає суттєвих досягнень в оволодінні іноземною мовою враз відкинув майже всі плідні надбання проекту. Здійснення проекту на національному рівні було закінчено і у 1974 р. уряд припинив його фінансування.

Науковці і вчителі гостро критикували Доповідь Бурсталла вказуючи на нечіткість і наукову хибність здійснення оціночних суджень і підрахувань. Так, К.Гамбл та А.Смаллі вказували, що кількість досліджуваних учнів на початку здійснення проекту становила 11300, а в 1973 р. – лише 1227, що не дозволяло говорити про об’єктивний аналіз даних (3). Спеціалісти відзначали і інші технічні недоліки оцінювання здійснюваного проекту.

Фонд Наффілда, який витратив великі кошти на фінансування проекту різко протистояв його раптовому припиненню. Д.Меддокс, який у той час був директором фонду, зібрав національний консультативний комітет під керівництвом мовознавця, колишнього голови центру інформації з навчання мов Дж.Р.Понтера для перегляду результатів проекту і подальшого з’ясування його наслідків. Доповідь комітету була підготовлена П.Хоу, який був інспектором з сучасних мов і мав власний досвід останніх етапів здійснення пілотної схеми.

У Доповіді Хоу було відзначено, що здійснюваний проект викликав надзвичайний інтерес у Європі, результати пілотної схеми обговорювались на семінарі Ради Європи в Копенгагені у вересні 1976 р. (4). Семінар не прийняв точку зору про доцільність припинення подальшого експериментування, а навпаки рекомендував Раді Європи продовжувати надання підтримки навчання сучасних іноземних мов учнів початкових шкіл і закликав до проведення подальших пілотних експериментів і, зокрема, з дослідження можливих програм “підготовки до вивчення мови”.

П.Хоу підкреслював, що для досягнення успіху у навчанні іноземних мов у ранньому віці необхідно чітко визначити мету та задачі у цій галузі, визначити умови успішності навчання за ступенем пріоритетності, поставивши у центр адекватне забезпечення відповідним чином підготованих кваліфікованих вчителів і визначення чітких короткотермінових задач навчання. Він

вказував, що дослідники зробили свої висновки щодо “за і проти” викладання іноземних мов у початкових школах, залишивши поза увагою вирішення питання про умови успішності навчання і вивчення французької мови у початкових школах, що могло від ретроспективного констатування наслідків експерименту привести до такого, що дивиться вперед, надихаючи на розробку умов успішності здійснення такого навчання.

П.Хоу, підсумовуючи головні висновки здійснення пілотної схеми у прес-релізі Національного фонду педагогічних досліджень, визначив:

діти молодшого віку проявили кращу здатність до розуміння почутого, до формування навичок слухання;

вони проявили більш позитивне ставлення до ведення розмови французькою (іноземною) мовою;

дівчата показують кращі результати у вивченні іноземної мови як на рівні початкової так і середньої освіти;

на рівні середньої освіти введення викладання французької мови у початковій освіті мало негативний вплив з огляду на місце інших сучасних іноземних мов за умови надання французькій мові місце провідної іноземної мови у школах та на зростання кількості учнів, які по досягненню рівня середньої школи здобували переконання у тому, що вивчення іноземної мови не для них;

існує лінійний взаємозв'язок між успішністю в оволодінні французькою мовою та соціально-економічним статусом учнів та їх сімей;

і хлопці і дівчата краще встигають у школах при роздільному навчанні;

учні у невеликих сільських школах встигають краще ніж у великих міських школах;

учні на півдні Англії більш позитивно ставляться до вивчення французької мови ніж учні на півночі країни;

на рівень успішності вивчення французької мови учнями впливає ставлення керівництва школи;

відчуття успіху у ранньому віці позитивно впливає на подальшу успішність у старшому віці;

найбільшим стимулом вивчення французької мови для учнів є можливість поїхати до Франції. У разі переконання учнів, що їм не доведеться поїхати до Франції, учні розглядали її вивчення як марне витрачання часу;

діти, що їздили до Франції, досягали якісно кращих результатів у навчанні у порівнянні з іншими учнями (за даними дослідження соціальний статус цих дітей був, як правило, досить високий і їх ставлення до вивчення французької мови було кращим і до відвідування країни);

ті, хто сягали кращих результатів у вивченні іноземної французької мови надавали перевагу традиційним методам навчання, особливо негативно ставлячись до постійного використання магнітофону і читання французькою мовою вголос;

молодших учнів відвертало від вивчення французької мови ведення навчання у класі лише французькою мовою без перевірки її розуміння (5, 46).

Висновки Хоу не могли “врятувати” здійснення проекту, але запропонували більш об’єктивну оцінку пілотної схеми. Вони відобразили як суто національні показники навчання іноземних мов у початкових школах, так і ті, що могли бути використані і враховані при започаткуванні викладання іноземних мов у початкових школах інших країн.

В кінці 60-х на початку 70-х років так само як і в Англії спроби введення навчання французької мови у початкових школах здійснювались і в Шотландії. Ініціатива охопила приблизно 500 початкових шкіл і зіштовхнулася з подібними проблемами. У 1969 р. у Доповіді Інспекторату Її Величності на основі огляду навчального процесу 106 шкіл було відзначено: 1) відсутність послідовності між початковою і середньою освітою; 2) недостатній професійний рівень володіння іноземною (французькою) мовою багатьох вчителів початкової школи. Між тим, дослідження науковців, зокрема Нісбета та Уелша, показало, що учні, які почали вивчати французьку мову у початковій школі зберігали позитивне ставлення до вивчення предмету і у середній школі. Свої висновки вони зробили на основі вивчення успішності учнів другого року навчання у середній школі. Їх дослідження вказало також на позитивні риси викладання дисципліни стосовно розширення загальних та учбових інтересів учнів і розвитку загальних мовних навичок (7).

У кінці 80-х років ініціатива введення навчання іноземних мов у початкових школах у Шотландії була проголошена національною пілотною програмою (Modern Languages at Primary School). Національну пілотну схему було “запущено” восени 1989 р. у 6 середніх та приєднаних до них початкових школах, що допомагало утворювати шкільні комплекси (clusters), навчання у яких мало полегшити перехід учнів до навчання у середній школі з огляду на узгодженість і послідовність навчальних програм і спільну політику навчання іноземної мови. У 1990 р. до проекту приєдналися ще 6 середніх з приєднаними до них початковими школами. Таким чином, всього до виконання проекту було залучено 12 середніх і 76 початкових шкіл.

Спочатку здійснення проекту не передбачало введення іноземної мови до змісту освіти у всіх початкових школах Шотландії. Але результати роботи за проектом обумовили формування узгодженої оцінки з боку Інспекторату Її

Величності, радників, вчителів, батьків щодо його схвалення. У 1992 р. Державний секретар Шотландії проголосив, що через 5 років всі початкові школи Шотландії включать “Іноземну мову” до навчальної програми початкової освіти.

Шотландський проект від проекту, здійсненого в Англії, відзначали 4 риси:

Проект не передбачав навчання всіх учнів лише французької мови у якості іноземної. У деяких шкільних комплексах викладали німецьку, іспанську, італійську мови, що свідчило про розуміння важливості розмаїття мов у навчанні іноземної мови;

Провідною рисою навчання іноземної мови у початковій школі було визнано вивчення мови, а не досягнення обізнаності (awareness) у мові, тобто відстоювалось розуміння за яким учнів початкової школи слід залучати до різних видів діяльності засобами іноземної мови з метою досягнення серйозного рівня мовних знань. Хоча, в ході виконання проекту було визнано за необхідне і корисне і формування обізнаності у мові для забезпечення успішного її вивчення;

За основу було прийнято погляд, за яким іноземну мову у початковій школі слід викладати не як окремий предмет, а її вивчення слід “занурити” тобто інтегрувати у навчальну програму початкової школи;

У більшості комплексів – “початкова школа + середня школа” – навчання іноземної мови мали сумісно здійснювати класні вчителі початкової школи та вчителі – фахівці з іноземної мови середніх шкіл. Лінгвістична кваліфікація вчителів середніх шкіл, таким чином, мала доповнюватись педагогічними, методичними, психологічними знаннями вчителів початкової школи, їх знаннями навчальної програми і змісту освіти у початковій школі.

Після закінчення проекту у Шотландії було розпочато процес введення навчання іноземної мови у межах навчальної програми у всіх початкових школах. Практичне впровадження мало істотну відмінність від пілотної схеми: все навчання іноземної мови здійснював класний вчитель початкової школи. З метою забезпечення вчителів початкових шкіл професійними лінгвістичними знаннями, мовними навичками та методичним підґрунтям у Шотландії було розпочато національну програму підготовки вчителів початкової школи з іноземної мови. У 1993/94 рр. таку перепідготовку проходили 370 вчителів, у 1994/95 – більше 800, і більше 800 – у 1995/96 рр.

Введення вивчення іноземної мови у початковій школі примусило більш серйозно замислитись про роль рідної мови дитини у розвитку компетентності з іноземної мови. Тепер визнано, що знання про мову, мовна обізнаність мають бути важливою складовою цілісного мовного розвитку

дитини, на що й має бути спрямована ідеологія мовної освіти. Педагог Р.Джонстоун впевнений: “доки простежується сильна політична підтримка навчання іноземних мов, що відбивається у фінансовому забезпеченні шкіл необхідною кількістю вчителів, їх підготовки та професійного розвитку та існує розуміння того, що включення викладання іноземної мови у загальну навчальну програму початкової школи є тривалим процесом – перспективи у цього починання досить гарні” (5, 174).

Здійснювана в Україні реформа шкільної освіти передбачає найближчим часом введення обов’язкового навчання іноземних мов у початковій освіті. Досвід Великої Британії у цьому аспекті показує, що необхідне поступове й обережне впровадження освітніх реформ з урахуванням всіх компонентів, що так чи інакше впливають на успішність педагогічних новацій (забезпечення необхідної кількості вчителів, підготованих до специфіки роботи у початкових школах; визначення мети і змісту навчання з предмету; забезпечення якісними мовними навчальними матеріалами, спеціально розробленими для учнів початкової школи; визначення методів і форм навчальної роботи з предмету, найбільш ефективних у роботі з дітьми молодшого шкільного віку; забезпечення узгодженості й послідовності у навчальних програмах початкових і середніх шкіл, тощо). Послідовна національна політика у галузі мовної освіти у школі сприятиме не лише успішному оволодінню учнями іноземною мовою, а й їхньому особистісному розвитку, включаючи усвідомлення національної та міжнародної своєрідності.

Література

1. Annan N. Report on the Teaching of Russian. - HMSO, 1962.
2. Burstall C. French in the Primary School: Attitudes and Attainment. - NFER, 1970.
3. Gamble C.J. and A. Smalley. Primary French in the Balance: Were the Scales Accurate?// Modern Languages. - 1975. – N 2.
4. The Early Teaching of Modern Languages. Hoy P.H. (ed.). - Nuffield Foundation, 1977.
5. Johnstone R. The Scottish Initiatives/ Hawkins E. (ed.) 30 Years of Language Teaching. - CILT, 1997. - p. 171-175.
6. Lazaro C.M. Report of Foreign Language Teaching in British Primary Schools January to March // Nuffield Foundation Foreign Languages Materials Project Reports and Occasional Papers. – 1963. - N1.
7. Nisbet J., Welsh J. A Local Evaluation of Primary School French/ Entwistle N., Nisbet J. Educational Research in Action. - Open University, University London Press, 1972.
8. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. - Oxford University Press, 1997.
9. 30 Years of Language Teaching/ Hawkins E. (ed.). - CILT, 1997.

Пузирьова Н.В.

МАТЕРІАЛЬНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ - НЕОБХІДНА УМОВА ПОКРАЩЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Важливим засобом заохочення студентів до наукової діяльності в університетах України XIX ст. були стипендії. Вивчення правил про стипендії, затверджених Міністерством народної освіти, показало, що вони складались із засобів державного казначейства, внесків різноманітних суспільних закладів і приватних лиць. Існувало всього два види стипендій: 1) стипендії, пов'язані з певними обставинами; 2) стипендії та «одночасні» допомоги, призначення яких не було пов'язано з будь-якими умовами.[1]

Згідно університетських Статутів, стипендії призначались Радами університетів незаможним студентам і тим, хто досяг певних успіхів в навчанні. Ради університетів мали право визначати розмір і термін стипендії.[1;2]

Отримання стипендій студентами знаходилося під особливим наглядом та контролем з боку адміністрацій університетів. Так, в університетських правилах призначення стипендій були наступні вимоги до кандидатів:

1) студенти, не повинні були мати обов'язків за попереднє навчання;

стипендіати лишались стипендії у зв'язку з неуспішністю;

за кожен рік отримання стипендії, студент повинен був прослужити в державному навчальному закладі півтора роки.

Як бачимо, чотирьохрічне навчання університетського стипендіата зобов'язувало його по закінченні університету пробути на державній службі шість років. [1; 3; 4]

Як свідчить вивчення звітів про діяльність Харківського університету в досліджуваній період [5], в 60-х роках існувала велика кількість стипендій. Так, для «казьонокоштних» студентів (на держаному утриманні) медичинського факультету призначалось 40 стипендій, кожна по 175 карб. Разом з тим, стипендій для колишніх студентів Санкт-Петербурзького університету, які продовжили своє навчання в Харківському університеті, - 60, по 200 карб. Тут слід зазначити, що після закінчення «петербурзькими» студентами навчання, стипендії розподіляли по факультетах Харківського університета для всіх тих студентів, які бажали присвятити себе навчальній діяльності в західних областях Росії. До того ж, в Харківському та Київському університетах в 60-х роках призначались стипендії: Донського війська, Кубанського війська, пана Парпури, св.Кирила і Мефодія, та ін.

Інформація з прийому і відрахування «казьонокоштных» студентів містилась в окремій урядовій та університетській документації. [1]

Передусім, студенти українських університетів другої половини ХІХст. втрачали стипендії за не виконання правил про стипендії, або взагалі за незадовільне навчання. Наприклад, студент, який: 1) не склав перевідного іспиту, позбавлявся стипендії, але не звільнявся від обов'язків за раніш отриману; 2) не закінчив повний курс університету, мав змогу залишити навчання в університеті за умовою, що внесе суму, яка дорівнювалась отриманій стипендії.

Особливої уваги заслуговують іменні стипендії, які носили ім'я людини, що їх призначила. Для кожної іменної стипендії обговорювались умови призначення і грошовий розмір. Наприклад, стипендія «Генерала от Інфантерії Бібікова при університеті св.Володимира» була заснована 1 травня 1853 року. Ця стипендія мала грошовий розмір в сумі 143 карб. на рік для кожного з двох стипендіатів. Причом стипендіати по закінченні університету забезпечувались грошовою допомогою.[1]

За умовами призначення стипендії «Генерала от Інфантерії Бібікова при університеті св.Володимира», якщо місця стипендіатів за якоїсь причини залишались вільними, проценти від грошового розміру стипендії вносились в «Кредитну установу» для накопичення допоміжного капіталу, спрямованого на:

збільшення платні за утримання стипендіатів;

збільшення числа стипендіатів;

надання допомоги стипендіатам;

непередбачені витрати (з дозволу Попечителя Київського навчального округу).

Цікаво, що стипендіатами «Генерала от Інфантерії Бібікова при університеті св.Володимира» мали бути тільки діти викладачів та службовців університету св.Володимира та навчальних закладів Київського навчального округу. Доречі, на стипендію оформлювалась підписка, яка давала перевагу на її отримання тим студентам, чії батьки брали участь в підписці. До того ж, стипендіати повинні були бути вільними від обов'язків за раніше отриману освіту.

В стипендіати «Генерала от Інфантерії Бібікова» приймались як вступаючі до університету св.Володимира, так і ті, що вже навчалися. В процесі призначення стипендії зараховувались оцінки, отримані майбутніми студентами на вступних іспитах. А студенти другого та наступних навчальних семестрів приймались в стипендіати за умов успішного складання семетрових іспитів. При рівних правах кандидатів на отримання стипендії, перевага надавалась тому, хто отримав найвищі оцінки. У випадку повної рівності знань, вибір кандидатів вирішувався жеребкуванням.

За умовами призначення стипендії «Генерала от Інфантерії Бібікова при університеті св.Володимира», стипендіати зобов'язувались здавати півкурсіві іспити на протязі всього навчання в університеті за винятком семестрів, в яких здавались підсумкові іспити. До того ж, стипендіати, які протягом двох семестрів склали іспити незадовільно, тобто не отримали середньої оцінки «3(добре)» або були не атестовані за поведінку, виключались із стипендіатов і переводились на особисте утримання.

Слід сказати, що стипендіати «Генерала от Інфантерії Бібікова при університеті св.Володимира» по закінченні повного університетського курсу, отримували одночасні допомоги, які не повинні були звищувати суму річної стипендії, тобто 143 карб. А також, стипендіати не мали ніяких обов'язків перед університетом і вибирали майбутнє місце служби за своїм бажанням.

Аналіз постанов Міністерства народної освіти які були прийняті у досліджуваній період показав, що в 1870 році на медичному факультеті Харківського університету були затверджені правила для стипендії «Світи Його Імператорської Величності генерал-майора Петра Павловича Дурново». Власне, дві стипендії по 325 карб. призначались для незаможних студентів, які мали позитивні оцінки на річних контрольних іспитах минулого курсу (більш «4 ½ балів»). Якщо претендентів на отримання стипендії було декілька, то перевага віддавалась, згідно правил стипендії, уроженцям Харківської губернії. На залишок від суми стипендії купувались книги, інструменти та інші навчальні посібники в для особистого користування. [6, с.881]

Вивчення постанов Міністерства народної освіти [6] свідчить, що в 1870 році було видано правила для призначення стипендій «Імені дійсного статського радника Іллі Ємел'яновича Ходовського при Харківському університеті», а також багато інших, суть яких в принципі складалась з тих же положень, що і вище названих стипендій.

Важливим є те, що свого роду підтримкою студентів було звільнення від платні за відвідування лекцій. Наприклад, засідання Ради Київського університету від 6 березня 1862 року, враховуючи нестаток деяких студентів, вирішило звільнити їх від платні за навчання за наступними умовами:

за задовільне складання півкурсівих іспитів;

за наукові письмові твори;

за успішні практичні заняття в клініках і лабораторіях (студентів фізико-математичного та медичного факультетів).[7, с. 31-32]

Власне, за успішне виконання як творів, так і практичних занять, студенти звільнялись від плати за навчання тільки за одне півріччя, а за півкурсіві іспити - на два півріччя. Наприклад, в Харківському університеті за 1862-63 навчальний рік було звільнено від плати за навчання 126 молодих людей. [8]

Таким чином, аналіз історико-педагогічних документів XIX ст. показав, що матеріальна допомога у вигляді стипендій і одночасних допомог в українських університетах була важливим заохочувальним засобом до підвищення рівня наукових знань студентами. Використання такого позитивного досвіду, на наш погляд, сприятиме залученню молоді до розвитку студентської науки в сучасних умовах.

Література

1. Правила о практических занятиях студентов 1844 года и изменения в 1862-1863 учебном году. // Университетские известия. - Киев, 1863. - № 9. - С.35-36.
2. История императорского университета св. Владимира. / Составил ордин. проф. Владимирский - Буданов М. Ф.- Киев, 1884. - т. I. – С. 69, 307-330, 490-498, 602.
3. Положение о стипендии...// Сб. постановлений по МНП - С.-Петербург, - 1874. - т. IV. – С. 632, 763.
4. Правила для стипендии...// Сб. постановлений по МНП - С.-Петербург, - 1874. - т. IV. – С. 881, 973-974.
5. Отчет о состоянии и деятельности имп. Харьковского университета за 1859 / 60 академический год. – Харьков, 1860. – С.30-41.
6. Отчет о состоянии и деятельности имп. Харьковского университета за 1860 / 61 академический год. – Харьков, 1861.- С. 35-47.
7. Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905)./ Под редакцией профессора И.П.Скворцова И.П. и Багалея Д.И..-Харьков: издание университета.,1905-1906.- С. 40.
8. Правила о стипендиях...// Сб. постановлений по МНП. – С.-Петербург, 1865. - т. III. – С. 150-227.

Сторожева О.

ПЕРШІ ПЕДАГОГІЧНІ З'ЇЗДИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ 60-70 РОКІВ XIX СТОЛІТТЯ

Реформи, які проводилися на початку XIX століття в Російській імперії щодо освіти, не встигали за змінами в соціально – економічній сфері. Стає необхідність узагальнення досвіду передової педагогічної думки і впровадження її педагогами практиками. Це виявилось у створенні педагогічного товариства в Санкт-Петербурзі (1860р.), головною метою якого було обговорення педагогічних питань, і педагогічних зборів у повітових училищах. Таким чином, закономірно, що на порядок денний виходить необхідність проведення учительських з'їздів. До того ж досвід таких з'їздів уже був у Європі. Зокрема в Германії педагогічні з'їзди розпочалися в 1848 році і пов'язані з об'єднанням усіх німецьких вчителів та вихователів. Лев Модзалевський, який перебував за кордоном з науковою метою, вказує у своєму звіті, що “взаємний обмін думок є одним з найкращих засобів добратися до істини”, зауваживши при цьому, що

“...місцеві річні збори вчителів Веймарського Великого Герцогства можуть підходити до наших крайових педагогічних з’їздів” (1, с. 53).

Взагалі до проблеми учительських з’їздів на цей час все частіше звертаються у педагогічній літературі. В “Журнале Министерства Народного Просвещения” за 1859 р., у розділі педагогіка знаходимо: “Загальні педагогічні збори (з’їзди) встановити в учбових округах. На цих зборах повинні розв’язуватися питання, які час від часу виникають відносно організації гімназій, відносно способу викладання того чи іншого предмету та інше. Рішення зборів повинні бути оприлюднені. Участь у таких зборах треба зробити для всіх вчителів учбового округу обов’язковою. Кожний вчитель має тут голос рівний та вільний” (2, с. 31)

Професор М.О. Лавровський, який працював у Харківському університеті і завідував кафедрою педагогіки, у січні 1861р. у поданні на ім’я попечителя Харківського учбового округу обґрунтовує доцільність проведення педагогічних бесід (а далі і з’їздів у повітових училищах). Посилаючись на досвід конференцій (з’їздів) вчителів у Германії, М.О. Лавровський обґрунтовує необхідність проведення таких в Російській імперії “для удосконалення навчання у середніх та початкових навчальних закладах... з метою обговорення загальними силами різних питань щодо теорії і практики дидактичної” (3, с.118) Залишилось тільки отримати дозвіл Міністерства. І вже у квітні 1861р. Міністерство дає дозвіл на проведення вперше в Російській імперії учительських з’їздів у Харкові і Києві: “Міністр народної освіти, знаходячи дуже корисною пропозицію попечителя Харківського учбового округу про організацію педагогічних з’їздів вчителів учбових закладів округу у вільний від учбових занять час з метою обговорення педагогічних питань, дозволив попечителю впроваджувати цю пропозицію відповідно до фінансових можливостей”. (4, с.112).

У червні 1861р. проходять з’їзди у Харкові і Києві. Київський з’їзд був з’їздом вчителів природничих наук і проводився з ініціативи професора Київського університету Кесслера К.Ф. за поданням попечителя учбового округу Пирогова М.І. На ньому визначалась мета викладання природничих наук у гімназіях, а також методи викладання.

1862р. був багатий на з’їзди. Тільки за літній період (з червня по вересень) було проведено дев’ять з’їздів у Харківському учбовому окрузі. Більшість із цих з’їздів присвячені викладанню російської мови. Орловський вчительський з’їзд, демонструючи глибокий та детальний підхід до проблеми викладання російської мови, ставить питання про визначення обсягу та змісту викладання російської мови, про значення теорії та практики в навчанні мові, про засоби для досягнення загальноосвітньої мети початкового навчання російській мові, про зміни посібників для початкового та середнього навчання відповідно до потреб сучасної дидактики. Новочеркаський, Лебединський, Ізюмський, Воронежський з’їзди присвячені обговоренню методів викладання російської мови в початкових класах. Керуючись сучасними педагогічними потребами, учасники Тамбовського

з'їзду визнали практико-аналітичний метод найбільш ефективним при викладанні мови. Питання про зміну або заміну посібників для навчання, піднятий на Орловському з'їзді, одержує своє продовження на Тамбовському, де з існуючих посібників обираються найкращі. Не випадково на з'їздах піднімається питання про підручники та посібники. Як вказує професор М.О.Лавровський на цей час “підручники були кинуті... Замість повідомлення граматичних правил з'являються бесіди про сторонні речі, котрі повинні були розвивати розумові здібності; логіка отримала відставку, замість теорії прози і поезії введено читання зразкових письменників, з котрих учні повинні були самі видобувати закони словесності, а для письмових прав давались критичні розбори “капіталістичних творів різних літератур”.(5, с.4) Виявилась необхідність, враховуючи досягнення різних напрямків у навчанні “звести їх знов до єдиної мети, підкорити загальному початку – гармонійно та розумно”.(5, с.4).

З викладеного вище логічно випливає питання про вимоги до вчителя. Як підкреслював професор М.О.Лавровський “єдність викладання зневажена; особисті погляди викладачів взяли перевагу над вказівками досвіду; гімназії пішли нарізно”.(5, с.5)

Орловський з'їзд ставить вимоги до вчителя, спрямовані на необхідність керуватися програмами, як для всього курсу так і для кожного уроку окремо.

На з'їзді вчителів російської мови і словесності Київського учбового округу (1863р.), як і на Орловському з'їзді, обговорюється питання про співвідношення теорії і практики у викладанні російської мови. Також на обговорення ставляться методи викладання російської мови по класах. Особливо слід відзначити, що вперше висувається питання про можливість і необхідність користуватися місцевою мовою (українською, польською) при вивченні російської мови. А також уперше звертається увага на всебічний розвиток учнів при викладанні мови. Вказується і на викладання слав'янської мови як на допоміжний засіб для вивчення російської мови. Питання про методику викладання теорії прози та поезії також ставиться вперше на Київському з'їзді.

З'їзд вчителів російської мови та словесності в гімназіях Харківського учбового округу (1867р.) звертається до змісту викладання російської мови та словесності по класах. Якщо на попередніх з'їздах метою викладання російської мови було навчити свідомо та вільно викладати думки усно та письмово, а також познайомити з найкращими вітчизняними письменниками, то Харківський з'їзд ставить перспективну мету – виховання патріотизму за допомогою російської мови та словесності.

На Усть-Медведицькому з'їзді (1862р.) вперше ставиться питання про зв'язок навчання історії і російської мови. На цьому ж з'їзді, на відміну від інших, піднімаються дисциплінарні питання, вперше говориться про вплив наглядачів та вчителів на моральний розвиток дітей.

На Лівненському та Усть-Медведицькому з'їзді йшлося і про викладання історії та географії, зокрема про характер і обсяг викладання

історії (великий обсяг і неможливість передати весь зміст історії за 2 роки), розподіл матеріалу по класах, а також питання про головну мету викладання історії, яка міститься, на думку учасників цих з'їздів, у всебічному духовному розвитку дітей, підготовці учнів до активного суспільного життя. Викладання історії повинно вести дітей від уявлень простих до складних, від речей, які оточують їх до ідеальних уявлень. (загальний педагогічний принцип)

Щодо вивчення географії на обох з'їздах ставилося питання про зміст курсу географії та розподіл матеріалу по класах. На відміну від Лівненського, Усть-Медведицький з'їзд запропонував раціональний спосіб (метод) початкового навчання географії, котрий базується на загальному педагогічному принципі – починати із знайомого та найближчого і переходити поступово до незнайомого та віддаленого (починати з міста, де знаходиться учбовий заклад, а потім вести огляд всієї Росії та європейських країн). Ставиться також питання про необхідність при викладанні географії надавати перевагу наочному методу.

На Лівненському, як і на Усть-Медведицькому з'їздах постає проблема виховання. Обговорюються деякі загально-педагогічні питання, наприклад, про відмінність у вихованні хлопчиків та дівчаток, про ставлення учнів до вчителів, про шкільну дисципліну, про заохочення та покарання.

Трубчевський з'їзд був присвячений викладанню арифметики та геометрії. Були поставлені питання про початкове викладання арифметики, про прийоми, застосовані при практичному викладанні, та про викладання геометрії. На з'їзді була запропонована своєрідна методика: розподіл по групах з призначенням старших учнів для навчання молодших.

Слід звернути увагу на те, що перші з'їзди учителів в Російській імперії проводяться в Харківському, Київському, Одеському учбових округах. Крім уже згаданих у статті з'їздів протягом 1864 – 1865 років в Одеському учбовому окрузі були проведені з'їзди директорів і учителів в Одесі (1864 і 1865р.), учителів російської словесності в Херсоні (1864р.) та в Кишеневі (1864р.), з'їзд учителів повітових училищ у Симферополі (1863р.) В інших учбових округах Росії педагогічні з'їзди починають проводитися з 1867 року. В “Педагогічній енциклопедії” вказується, що перший з'їзд був проведений в Олександрівському повіті Катеринославської губернії.

Загальний огляд питань, що ставилися на перших учительських з'їздах 60 – 70 років, дає можливість зробити висновки щодо актуальності виникнення з'їздів як форми пошуків ефективних шляхів реформування освіти. Закономірно, що перевага надавалася проблемі викладання російської мови і словесності. З одного боку, це так же, як і в Германії та інших європейських країнах мало сприяти об'єднанню багатонаціональної імперії, забезпечувати патріотичне виховання, а з іншого, викликане швидким розвитком промисловості, а відповідно необхідністю підготовки грамотних кадрів з демократичних прошарків суспільства (зважимо при цьому на багатонаціональність держави і русифікаторську політику). Але

всупереч великодержавницькій політиці уже на перших з'їздах учителі, що працюють в регіонах проживання інших національностей, піднімають питання навчання рідної мови або хоча б часткового користування мовою місцевого населення в процесі навчання. Здебільшого на прикладі вивчення російської мови розроблюються дидактичні проблеми, що стосуються змісту, обсягу освіти, методів і організаційних форм навчання. І перш за все подолання існуючого на той час теоретичного методу викладання без достатньої практичної спрямованості, впровадження практично-аналітичного методу, спрямованість на розвиток розумових творчих здібностей учнів і виховання особистості засобами усіх предметів, а не тільки законовчителами. Тому завдання повітових училищ – не стільки дати обсяг знань, скільки всебічний розвиток особистості, формування прагнення до “розумової діяльності”. Матеріали з'їздів повинні були сприяти пошукам найбільш ефективних способів навчання, щоб відповідно допомогти в створенні підручників і навчальних посібників.

Указані проблеми й інші, що ставилися на з'їздах свідчать про те, що за школою визначалася провідна роль у соціальному перетворенні суспільства. Таким чином, як зазначалося уже з часу виникнення з'їздів, вони стають рушійною силою у навчанні й вихованні, постійними центрами, що акумулюють учительський досвід, систематизують і сприяють удосконаленню навчального процесу.

Література

1. Модзалевский Л. Научный отчет о пребывании за границей. // Журнал Министерства Народного просвещения. 1863, ч. СХХ, р. II
2. Гаярин И.Ф. Об организации учебной части гимназий и об отношении гимназий к университетам. // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1859, ч. СII
3. Лавровский Н. О педагогических беседах в уездных училищах. // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1861, ч. СХ, р. I
4. Распоряжение по Министерству народного просвещения о педагогических съездах Харьковского учебного округа. // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1861, ч. официальная, ч. СХIV
5. Съезд преподавателей русского языка и словесности в гимназиях Харьковского учебного округа, бывший в Харькове 6-16 января 1867 года. Харьков, 1867

ВИЩА ШКОЛА

Сіра І.Т.

ДІЯЛЬНІСТЬ ХАРКІВСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-НАУКОВЦІВ З ПИТАНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

В умовах оновлення національної освіти України, пошуків ученими і учителями шляхів підвищення професійної підготовки педагогічних кадрів набуває актуальності вивчення вітчизняного досвіду вузівської педагогіки. Вивчення архівних матеріалів, знайдених в ДАХО, серед яких протоколи засідань Вченої ради інституту та кафедри педагогіки, свідчить, що багато уваги харківськими педагогами-науковцями приділялося найважливішій ланці системи загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів — педагогічній практиці, зміст і організація якої одержали відображення в програмах й інструктивних документах.

Аналіз інструкцій і програм 40–50-х рр., свідчить, що вони визначали переважно організаційні і правові норми проведення педагогічної практики як виду навчального процесу (види практики за роками навчання, керівництво нею, питання фінансування тощо.), але зміст їх розкривався лише шляхом перерахування видів роботи студентів на різних етапах практики й окремих видів позакласної виховної роботи, що рекомендувалися для виконання.

Серед недоліків інструкцій та програм, вчені передусім зазначали, що вони не розкривали які ж конкретні педагогічні знання й уміння повинні бути закріплені чи придбані студентами в період практики, які дидактичні і виховні прийоми і методи повинні бути освоєні ними. Неясність наукового змісту педагогічної практики у свою чергу, обумовила недостатню ясність, нерозробленість критеріїв оцінки її результатів. Тому виникла необхідність широкого обговорення цих питань на рівні республіканської конференції з питань організації та проведення педагогічної практики. [1]

Лише в програмі 1960 р., з урахуванням пропозицій вчених, поряд з переліком заходів визначено коло практичних умінь і навичок, необхідних у роботі вчителя, встановлені етапи оволодіння цими вміннями за курсами. Однак це коло умінь не мало достатнього наукового обґрунтування. Воно було визначене лише за видами і формами роботи (уміння проводити політінформацію, бесіду, уміння сполучати колектив, вести роботу з піонерськими загонами, з батьками і громадськістю і т.д.). [3, с.2-14]

Починаючи з 70-х рр. педагоги стали розглядати педагогічну практику як засіб закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів і вироблення навичок і умінь педагогічної праці та виділяли види діяльності студентів у період педпрактики і систему завдань на кожному етапі практики. За їхньою думкою, педагогічна практика – це сполучна ланка між теоретичним

навчанням майбутніх вчителів і самостійною роботою в навчально-виховних закладах і виконує ряд відповідальних функцій: навчальну (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань з суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок); розвиваючу (розвиток пізнавальної творчої активності майбутніх учителів, педагогічного мислення); виховуючу (соціальну активність, професійно-педагогічні якості особистості вчителя); діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності). [2, с. 44]

За думкою професорів, одним зі шляхів удосконалювання навчально-виховного процесу була вмiла організація педагогічної практики. Вона передбачала складання програми, з урахуванням трьох видів педагогічної практики.

Перший вид – ознайомлювальна (безвідривна) педпрактика. Вчені вважали, що безвідривна практика як первинна ланка в системі практичної підготовки майбутнього учителя має великі можливості для набуття досвіду педагогічної діяльності. На їхню думку, ця практика повинна будуватись на принципах наступності, послідовності, систематичності, мати зв'язок з психолого-педагогічними предметами, громадсько-політичною практикою, факультетом громадських професій. Для ефективного проведення практики слід враховувати зацікавленість, здібності студентів, залучати їх до навчально-дослідницької діяльності. За роки навчання майбутній учитель повинен перевірити себе на всіх ланках педагогічної діяльності: в роботі з дітьми різного віку, класним керівником, в групі подовженого дня, а також, керівниками гурткової і секційної роботи [3, с. 2-4] .

Вчені вважали, що різноманітність видів діяльності студентів в процесі безвідривної практики повинна поєднуватися з послідовним ускладненням як самих видів діяльності, так і навчально-виховних завдань на кожне заняття в школі (три години на тиждень). Цей підхід дозволить майбутньому вчителю пізнавати всю багатогранність педагогічного процесу, впевнитись на практиці у вікових індивідуальних відмінностях дітей, в неповторності педагогічних ситуацій. Вони також визначали, що оволодіння педагогічною майстерністю потребує не лише знань, але й відповідних якостей особистості: педагогічного мислення; спостережливості; інтуїції, передбачення наслідків свого впливу на колектив, особистість; швидкості реакції на поведінку колективу або учня; уміння розподіляти і зосереджувати увагу тощо. Порівняння глибини аналізу педагогічних явищ першокурсника з його ж аналізом на випускному курсі повинно бути показником рівня педагогічної змужнілості, підготовленості до самостійної педагогічної діяльності. Так, з першого дня проходження безвідривної практики студенти повинні вести щоденник обліку своєї роботи, а також щоденник спостереження і аналізу педагогічних фактів, явищ [3, с. 6] .

Педагоги прагнули ще на I курсі навчити майбутніх учителів спостерігати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, занотовувати їх у щоденникові, а згодом поступово переходити від спостережень до самостійних досліджень. Важливо, щоб кожне заняття в школі під час безвідривної практики було пов'язане із змістом теоретичного курсу. Так, студенти перших курсів, вивчаючи тему «Вчитель радянської школи» у курсі «Вступ до вчительської спеціальності», під час практики збирали матеріал для написання нарисів, творів про вчителя, про фактори, що визначають його педагогічну майстерність [2, с. 44-46].

Літня педагогічна практика – другий вид практики. У підготовці до цієї практики значну роль педагоги надавали факультативному спецкурсу “Зміст та методика виховної роботи у таборах”, розроблений колективом кафедри педагогіки. Такий семінар проводився протягом 5 днів. У плані проведення семінару передбачалося реалізувати такі дидактичні та практичні завдання, як закріплення теоретичних знань на практиці; набуття студентами вмінь і навичок проведення колективних видів роботи з дітьми та ін. В дитячих таборах студент виконував, як правило, самостійну роботу вожатого чи вихователя. Практика цього виду проводилася двічі: по закінченні 2-го і 3-го курсів.

Шкільно-педагогічна практика — третій вид педпрактики. Студент обов'язково вивчав школу і клас, до яких прикріплений, проводив уроки, знайомився з організацією і методикою факультативних занять, виконував позакласні і позашкільні доручення, вів індивідуальну роботу з учнями, брав участь у методичних об'єднаннях учителів. Ця робота проводилася на 3-му, 4-му і 5-му курсах. Кожна чергова педпрактика студентів в школах, як вважали педагоги-науковці, — це не тільки новий крок до майстерності, але й перевірка нових прийомів та засобів виховного впливу на учнів, встановлення нових ліній і взаємовпливу і взаємозв'язку між старшим, більш досвідченим поколінням педагогів-вихователів і їх зміною.

Ефективність такої практики, за думкою вчених залежить від підготовки керівників практики, школи та готовності самих студентів до її проведення. У Харківському педагогічному інституті ім. Г.С.Сковороди для студентів та викладачів були підготовлені і надруковані такі матеріали: «Методичні вказівки з педагогічної практики студентів I—IV—V курсів», «Методичні матеріали до педагогічної практики студентів в піонерських таборах», «Методика проведення диспуту в школі», «Методичні рекомендації по проведенню етичних бесід в школі», «Психолого-педагогічний аналіз уроку» тощо.

Підготовка студентів до виховної роботи в школі розпочиналася з викладання курсів «Вступ до вчительської спеціальності» та «Педагогіка школи». Викладачі кафедри педагогіки перебудували зміст лабораторно-практичних занять, де основна увага надавалася організації та проведенню певних заходів. Кожен студент повинен був підготувати декілька методичних розробок окремих позакласних заходів. Перед першою

шкільною практикою читався спецкурс «Методика виховної роботи в школі», а на випускному курсі студенти приймали участь у роботі спецсемінару «Робота класного керівника».

Вчені надавали великого значення участі викладачів в організації та проведенні настановчих проміжних та підсумкових конференцій з педпрактики. Між настановчою та заключною проводилася проміжна конференція, на якій студенти обмінювалися своїми першими враженнями, розповідали про труднощі в організації чи проведенні виховних заходів, висловлювали побажання.

Слід відзначити, що викладачі кафедри педагогіки висвітлювали у звітах не тільки виховну роботу студентів, але й навчальну і позанавчальну роботу з предмету. Це пояснювалося тим, що у виступах методистів йшлося про якість проведення уроків студентами і рідко розглядалися виховні моменти. На звітній конференції заслуховувалися також виступи студентів. Приблизна тематика виступів була така: 1) чого ми навчилися під час практики; 2) що необхідно було краще знати до педпрактики; 3) методи та прийоми роботи в навчанні та вихованні; 4) практикант і колектив учнів; 5) робота з батьками; 6) практикант і педагогічний колектив школи; 7) ведення документації; 8) побажання та пропозиції [3, с. 22].

За переконанням вчених, під час педагогічної практики вироблялися такі найважливіші якості фахівця: уміння планувати і вести навчальну роботу як з колективом, так і з окремими учнями; здатність готувати і проводити різного типу уроки і факультативні заняття; організаторські уміння, необхідні для ведення різноманітної позаурочної роботи; знайомитися з прийомами застосування класним керівником засобів керування поведінкою учнів, виховання їхньої культури поведінки і дисциплінованості; засвоювати прийоми організації самоуправління; оволодівати методикою проведення зборів учнів і батьків. В ході вивчення спецкурсу «Методика виховної роботи в школі» і спецсемінару «Робота класного керівника» студенти повинні були детально вивчити зміст, форми організації і методику роботи класного керівника з різними видами дитячих угруповань; роботу з батьками учнів; ведення документації класним керівником і його звітності та ін. [3, с. 32]

На наш погляд, вивчення і творче використання дидактично цінного історико-педагогічного досвіду харківських педагогів-науковців з питань організації та проведення педагогічної практики студентів сприятиме підвищенню якості діяльності сучасних вищих педагогічних закладів України.

Література

1. ДАХО (Державний архів Харківської області) оп. 2, од.зб. 475, 604
2. ДАХО оп. 2, од.зб. 475
3. ДАХО оп. 2, од.зб. 605

Смиренський В.М.

УЧИТЕЛЬ МУЗИКИ І ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ

Професія учителя музики передбачає наявність двох напрямів діяльності: педагогічної та музичної, які знаходяться в діалектичній єдності та розглядаються як музично-педагогічна діяльність. Л.Г.Арчажникова підкреслює, “що в процесі формування в учителя готовності до виконання завдань музично-естетичного виховання дітей саме музично-педагогічна діяльність є вихідною ланкою у всьому, що належить до його професії. Цим визначається і об’єм необхідних йому знань, умінь та навичок, і зміст цих знань, і методи їх передавання, і особисті якості вчителя в проведенні уроку, в прилученні учнів до музичного мистецтва”. Тому специфіка музично-педагогічної діяльності полягає у “розв’язанні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва”.

Особливістю музично-педагогічної діяльності Л.Г.Арчажникова вважає наявність художньо-творчих засад, що виявляються “в умінні цікаво, захоплююче проводити уроки музики та позакласні заняття, яскраво, образно виконувати музичні твори”. Г.М.Падалка, аналізуючи потреби професії педагога-музиканта загальноосвітнього профілю, серед різноманітних аспектів його багатопланової музично-педагогічної діяльності виділяє два основних напрями – художню культуру, де найперше місце посідає розвинений музичний смак педагога, що є “своєрідним орієнтиром, на який рівняються діти і який відбивається на всій їхній художній діяльності”, і педагогічну майстерність, основи якої “значною мірою зумовлені особливостями художнього пізнання, на засадах якого ґрунтується викладання предмета “музика” в школі”.

До педагогічної майстерності вчителя музики, як і педагога іншої спеціальності, цілком належить педагогічна імпровізація, основою якої, на думку Л.Г.Арчажникової, є “прояв загальнологічних та емоційно-творчих дій в їх єдності. Сутність педагогічної імпровізації полягає у вільному поєднанні різних видів музично-виконавської діяльності та словесного експромту. Для здійснення педагогічної імпровізації велике значення має рівень загальної культури вчителя музики, його психолого-педагогічна грамотність і наукова ерудиція”.

Оскільки для вчителя музики змістом викладання предмета є мистецтво, то творчий характер діяльності та вміння вільного спілкування виявляються в знаходженні специфічних методів і прийомів педагогічного впливу відповідно до конкретної ситуації, емоційної спрямованості атмосфери уроку, а також у пошуках нових, оригінальних способів навчання і виховання засобами музичного мистецтва. Завдяки цьому в педагогічній імпровізації сконцентровані головні риси творчої діяльності вчителя музики: “музично-виконавський і виконавсько-мовленнєвий види діяльності вчителя музики – специфічні для даної професії засоби втілення педагогічних дій у різних організаційних формах. Тому в основу уроку музики мають бути покладені

заздалегідь запланований сценарій та осмислена режисура, але сам урок загалом і всі його складові мають бути пронизані художньо-педагогічною імпровізацією” [1, с.33].

Отже, педагогічна імпровізація вчителя музики є об’єктивною складовою навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв’язання суперечностей між усталеними, традиційними прийомами музично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та несподіваною ситуацією взаємодії вчителя й учнів, що потребує нестандартного застосування цих прийомів.

Для творчої педагогічної діяльності, у тому числі імпровізаційної, характерна взаємодія таких особистісних якостей педагога, як інтуїція, антиципація, творче мислення й уява.

Провідну роль у педагогічній імпровізації вчителя музики відіграє інтуїція, яка є внутрішнім рушієм її виникнення та “виявляється в миттєвих педагогічних знахідках, характеризується прийманням оперативних рішень”. При цьому педагогічна імпровізація є дійовим засобом впливу на інтуїцію, сприяє її “тренуванню” [3, с.42-43]. Інтуїція – “специфічна форма пізнавального процесу. Завдяки її різним формам відбувається взаємодія чуттєвого й логічного пізнання” [2, с.125]. Інтуїтивне рішення не є досягненням чогось нового й незнайомого людині, яка розв’язує ті чи інші суперечності. Нове, що виникло під час інтуїтивного рішення, вже містилося у попередньому досвіді, хоча й не усвідомлювалося людиною. На думку Б.М.Теплова, “інтуїція – надзвичайно швидке, іноді майже миттєве розуміння складної ситуації та знаходження правильного рішення”. Тому необхідність інтуїтивних пошуків у музично-педагогічній діяльності вчителя виникає в процесі навчальної комунікації під час розв’язання суперечностей складних, різноманітних нестандартних навчально-виховних ситуацій завдяки педагогічній імпровізації.

Структурною одиницею інтуїції є антиципація. У психологічній науці антиципація розглядається як “здатність (у широкому розумінні) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним часово-просторовим випередженням щодо очікуваних, майбутніх подій” [4, с.5]. Антиципація в діяльності педагога-музиканта загальноосвітнього профілю, як і вчителів іншого фаху, активно допомагає розв’язувати суперечності між ретельно продуманим планом уроку чи позакласного заняття і варіативно-мінливими умовами його реалізації. Вона сприяє правильному і доцільному вибору необхідних для кожного конкретного моменту методичних засобів і прийомів. Передбачення педагогом можливих подій безпосередньо у спілкуванні з учнями та, у зв’язку з цим, миттєве внесення у власні дії, що планувались заздалегідь, корективів складають одну з головних ланок педагогічної імпровізації.

Інтуїція й антиципація неможливі без творчого мислення й уяви. Мислення є творчим, продуктивним процесом. За словами А.В.Брушлинського, “мислення – це завжди пошук і відкриття істотно нового. Нове є таким лише щодо вихідних, початкових, взагалі попередніх

стадій цього розумового процесу”. Щодо педагогічної імпровізації особливий інтерес становить питання про оперативне мислення вчителя музики, зокрема, в процесі педагогічного спілкування. Взаємодія педагога й учнів породжує в них нові думки та ідеї, активізує всі напрями розумової діяльності учасників цього процесу, постійно потребує від учителя музики оперативного розв’язання різних педагогічних завдань, що виникають несподівано.

Під час педагогічної імпровізації творче мислення можливе завдяки уяві. В науці уява визначається як “психічна діяльність, що полягає у створенні уявлень і розумових ситуацій, які ніколи загалом не сприймалися людиною в дійсності” [5, с.91]. Учитель музики як під час самопідготовки, так і в процесі реалізації попереднього планування педагогічної діяльності на уроці чи позакласному занятті має моделювати, тобто розумово програвати різноманітні ситуації з метою знаходження адекватних засобів і методів розв’язання різних за ступенем складності педагогічних завдань. У процесі педагогічної імпровізації уява сприяє миттєвому перетворенню теоретичних знань в адекватні конкретній ситуації практичні дії.

Таким чином, інтуїція, антиципація, творче мислення та уява є об’єктивними умовами успішного, плідного запровадження педагогічної імпровізації в навчально-виховний процес і, зокрема, процес музично-естетичного виховання.

Розглядаючи проблему взаємодії вчителя та учнів у процесі формування естетичних відносин засобами музичного мистецтва, Л.Г.Коваль виокремлює одну з головних педагогічних умов, що забезпечує ефективність цього процесу – “варіативність різноманіття зв’язків в опануванні навчального матеріалу з музики, способів діяльності вчителя та учнів, форм передавання соціального досвіду, естетичних категорій, керування і коригування пізнавальних процесів...”.

Дійсно, на відміну від педагогів інших навчальних дисциплін учитель музики спілкується з учнями не тільки завдяки слову. Безумовно, розповідь, бесіда, дискусії про музику займають в його діяльності значне місце і певний час. Проте важливою особливістю педагогічного спілкування, що здійснює та організовує педагог-музикант, є виконання музики. У непередбачених задалегідь ситуаціях навчально-музичної комунікації, під час яких виникає педагогічна імпровізація, вчитель музики, розв’язуючи суперечності між запланованими і несподіваними елементами процесу музично-естетичного виховання, використовує спеціальні музично-виконавські та виконавськомовленнєві вміння, педагогічна доцільність застосування яких виникає безпосередньо під час уроку чи позакласного заняття. Ці вміння є об’єктивною передумовою застосування педагогічної імпровізації вчителя музики та складають своєрідну галузь музично-педагогічної творчості.

До музично-виконавських належать уміння: читати з листа; транспонувати; підбирати на слух; власне імпровізувати і створювати різні варіанти виконання; поєднувати спів, гру на музичному інструменті та

диригування, співати під власний акомпанемент та одночасно показувати вступи і зняття мелодії пісні, що розучується або виконується; завдяки жестам, очам, міміці, артикуляції показувати напрям руху мелодії, її стрибки, правильне дихання й артикулювання, володіти спеціальними вокальними, інструментальними, диригентськими та ін. прийомами керування музичною діяльністю учнів.

Музично-виконавські вміння тісно пов'язані з виконавсько-мовленнєвими, що передбачають уміння сценічної майстерності та художнього слова, зокрема, розповідати про музику, поєднувати розмову та ілюстративний показ музичного матеріалу на інструменті.

Читання з листа, транспонування, підбір на слух є високоорганізовані, багаторівневі психомоторні процеси здобування, переробки і реалізації у природному звучанні музичної інформації. Під час читання з листа і транспонування ці процеси відбуваються завдяки перетворенню зорових сигналів (нотного тексту) в музично-виконавські слухові уявлення, що переходять у відповідний музично-виконавський рух. Під час підбору на слух має місце процес актуалізації музично-слухових уявлень, що зберігаються в пам'яті, з подальшим переходом їх до музично-виконавських дій. Читання з листа, транспонування, підбір на слух майбутні вчителі опановують завдяки заняттям з основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, практикуму з шкільного репертуару.

Уміння імпровізувати на музичному інструменті, тобто довільно музикувати, створюючи різні варіанти виконання музичних творів, є дуже складним завданням для вчителя музики. За музично-психологічними характеристиками ці вміння схожі на процес підбору на слух. Проте на відміну від останнього процес музичної імпровізації передбачає творення музики під час виконання. Безумовно, імпровізація і творення різних варіантів виконання музичних творів неможливі без попередніх музично-слухових уявлень та охоплюють розвинені процеси інтуїції (антиципації), музичного мислення, уяви, фантазії, передбачають глибокі знання в галузі теорії музики, гармонії, поліфонії, віртуозне володіння технікою гри на музичному інструменті, велику виконавську практику. Досвід імпровізації і створення різних варіантів виконання музичних творів майбутні педагогі-музиканти набувають, як і попередні вміння, під час занять з основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, практикуму з шкільного репертуару.

Уміння вчителя музики поєднувати спів, гру на музичному інструменті однією рукою та диригувати іншою, акомпанувати або співати під власний акомпанемент та одночасно показувати кивком голови вступи і зняття мелодії пісні, що розучується, потребують найчастішого застосування в процесі "чорнової" роботи з музичним матеріалом. Тому під час розучування пісні особливого значення набуває здатність педагога-музиканта координувати різні дії обох рук, у першому випадку, а в другому – співвідносити дії рук, що акомпанують, та адекватні вступам і зняттям

мелодії пісні кивок головою або рух корпусом. Ці вміння студенти – майбутні вчителі музики мають діставати на заняттях з хорового диригування.

Уміння завдяки жестам, очам, міміці, артикуляції показувати напрям руху мелодії, її стрибки, правильне дихання й артикулювання, володіти спеціальними вокальними, інструментальними, диригентськими та ін. прийомами щодо чистого інтонування, правильного ритму, динаміки, фразування конче необхідні майбутнім педагогам-музикантам у процесі розучування і виконання музичного твору та набуваються під час занять вокально-хорового циклу: хорознавства, хорового класу, вокального класу, хорового диригування. Вокально-хорові навички – чисте інтонування, правильне дихання, звукоутворення, ясна, зрозуміла дикція й артикуляція – основні труднощі, з якими об'єктивно стикається учитель музики. Перелічені вміння завдяки педагогічній імпровізації розв'язують суперечності між зафіксованим у нотах і словах задумом авторів музичного твору і реальним процесом втілення цього задуму в спів. Особливе значення в цьому процесі відіграє інтуїція й антиципація як об'єктивні умови розв'язання поставлених творчих завдань.

Музично-виконавські вміння учителя музики підкріплюються виконавсько-мовленнєвими. Під час розповіді про музику, що є складовою педагогічної імпровізації, здійснюється актуалізація професійних знань з теорії та історії музики, літератури, живопису, інших видів мистецтва, а також педагогіки, психології, методики. Ці знання і вміння сприяють творчому спілкуванню педагога-музиканта й учнів. Якщо під час підготовки до бесіди про музику “є ідея і план, – підкреслював Д.Б.Кабалевський, – на перше місце впливає володіння імпровізаційною мовою”. На його погляд, “усвідомлена провідна ідея, ретельно продуманий план і вільна імпровізація – головні умови успішного проведення бесіди”. Резюмуючи цю думку, Д.Б.Кабалевський відзначав: “... мистецтво вільної імпровізації, що спирається на ідею і план, – основа ораторського мистецтва”.

Однією з форм виконавсько-мовленнєвих умінь є здатність педагога поєднувати розповідь про музику з ілюстративним показом відповідного музичного матеріалу. Ці вміння здобуваються майбутніми учителями музики під час занять з хорового диригування, теорії та історії музики, основного музичного інструмента.

Таким чином, музично-виконавські та виконавсько-мовленнєві вміння вчителя музики є об'єктивною передумовою застосування педагогічної імпровізації, завдяки якій розв'язуються суперечності між традиційними формами виконавської та лекторської діяльності педагога-музиканта і творчими методами їх втілення в процес музично-естетичного виховання.

Література

1. Барышникова З.А., Романова Л.Л. Труд учителя музыки: художественно-педагогическое творчество // Педагогика. – 1995. - №2. – С.31-33.

2. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции: Интуиция и разум. – М.: Наука, 1978. – 191с.

3. Падалка Г.Н. Интуиция в системе музыкально-педагогических воздействий и возможности ее развития // Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции. –М., 1991. – С.42-44.

4. Сурков Е.Н., Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 280 с.

5. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. - М.: Сов.энциклопедия, 1983. – 840с.

Смирнова Т.А.

ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.

Провідною тенденцією сучасної педагогіки є звернення до особистості, відродження гуманістичної традиції освіти. Ідеї гуманізації ніколи не згасали в культурі людства, а звернення до особистості, сучасне «олюднення» освіти зумовлюється соціальним розвитком суспільства. Як свідчить аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогічної теорії та практики, гуманістична парадигма ще не стала методологічною основою освіти, процес гуманізації освіти у переважній більшості декларується і вимагає глибокого теоретичного й операціонального обґрунтування. Тому цілком логічним стає визнання гуманізації стратегічною програмою якісного поновлення процесу професійної підготовки спеціалістів.

Ретельне вивчення наукових досліджень з означених питань дозволяє встановити, що професійна педагогіка розглядає гуманізацію як людиноцентричну освіту, в центрі якої знаходиться особистість професіонала з її неповторністю та індивідуальністю /1/. Гуманізація вищої освіти передбачає створення всіляких умов для особистісного і професійного становлення студентів, визнає закономірним і об'єктивно необхідним встановлення зв'язків співробітництва між суб'єктами освіти, єдності загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості студентів. Відзначимо, що загальні тенденції вимагають відповідної конкретизації та виявлення специфіки гуманізації мистецької освіти. Як же здійснюється впровадження ідей гуманізації у теорію і практику диригентсько-хорової підготовки студентів вищої школи ?

Аналіз педагогічних досліджень з проблеми удосконалення диригентсько-хорової підготовки спеціалістів у вищих закладах освіти доводить, що передусім обґрунтовувалися проблеми змісту, форм і методів диригентсько-хорової підготовки /ЄлісеєваВ.С., ГоликГ.Г, СагайдакГ.М., Ніколаєнко П.М./, визначалася специфіка професійної підготовки на різних етапах освіти диригента хору /СусінаВ.А., Жутанова М.А./.

педагогічних досліджень були проблеми творчого розвитку особистості диригента хору /Голик Г.Г, Дебеляя Ж.М., Сет Е.К./, питання управління хором колективом /Козир А.В., Матвеева К.П./. Натомість, більшість досліджень здійснювалася з позицій діяльнісного підходу, тому питанням гуманізації диригентсько-хорової підготовки не приділялося належної уваги. Ретельне вивчення сучасної практики професійної підготовки свідчить про наявність формалізму та технократизму в системі вищої диригентсько-хорової освіти, які проявляються в жорсткій регламентації діяльності студента і викладача, акцентуванні уваги на формуванні професійних властивостей диригентів хору, ігноруванні особистості студента, його індивідуальних та професійних потреб. За умов панування авторитарного підходу стає доцільним переосмислення змісту методологічних принципів та обґрунтування змісту диригентсько-хорової освіти в контексті ідей гуманізації.

Втілення загальних положень гуманістичної педагогіки у проблематику диригентсько-хорової підготовки вимагає не тільки усвідомлення студентів як найвищої цінності, але й визнання за ними права на самостійне вирішення стратегії й тактики свого професійного зростання, відповідального ставлення до максимально повної реалізації свого професійного і творчого потенціалу в період навчання /А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, Р.Бернс, В.О.Сухомлинський/. За цих умов виникає необхідною підготовка студентів до збереження власної індивідуальності, уникнення стандартизації та шаблонного мислення, пошуку нових і ефективних шляхів власної самоактуалізації /2/.

Першим етапом створення теорії гуманістичної освіти має стати визначення провідних методологічних принципів як нормативних вимог до професійної підготовки. *Принцип особистісно орієнтованої освіти* як провідний постулат гуманістичної парадигми передбачає всіляку повагу до цілісної особистості студента як неповторної цінності, системостворюючого елементу педагогічної системи. Саме у цьому контексті має визначатися мета, зміст, методи і форми організації освіти, спрямовуватися весь процес професійної підготовки /3/. Відповідно з ним у процесі освіти співаків і диригентів хору передбачається максимальне урахування національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних і статутних особливостей студентів. Ми визнаємо, що сучасних вчителів музики і диригентів хору ще чекає самовизначення, побудова мовою хорового мистецтва нового століття, активний пошук у ньому свого місця. Тому гуманістично орієнтована система диригентсько-хорової підготовки у закладах освіти України має спрямовувати студентів до ствердження власного особистісного і професійного становлення, художнього світосприймання, свідомості і волі як справжніх детермінант індивідуального розвитку.

Принцип діалогічної взаємодії визнає належним перетворення сфери взаємин студентів і викладачів, створення умов для людських, рівноправних взаємовідносин. Такий підхід стимулює виникнення *субект-субектних*

відношень, взаємну повагу до особистості партнера, сприяє відкритості до впливів одного учасника професійного спілкування на іншого. Позитивне педагогічне спілкування передбачає створення благодійного психологічного клімату, встановлення високого особистісного статусу студента при збереженні гідності й професійної компетентності викладача. Смысл та зміст принципу діалогічної взаємодії розкривається завдяки усвідомленню значущості продуктивного діалогу як засобу навчання й виховання особистості майбутнього диригента хору, який застосовується у різноманітних методах і формах активного навчання, дослідницькій і виконавській діяльності студента, нерегламентованих позааудиторних контактах викладачів і студентів. Результатом діалогічної взаємодії мають стати стійкі позитивні міжособистісні відносини між суб'єктами індивідуального і групового навчання, які призводять до активності, індивідуального зростання і самоактуалізації особистості студентів /4/.

Особистісно орієнтована освіта і розвиток індивідуальності майбутніх спеціалістів передбачають створення педагогічного середовища для вільного інтелектуального, емоційного і творчого зростання кожного студента, що надає підстави для їх подальшої продуктивної самоактуалізації.

Принцип інтелектуально-творчого розвитку студентів диригентсько-хорового профілю вимагає всілякого стимулювання гнучкості, оригінальності й багатства їх мислення, розвитку загальної та професійної компетентності. У цьому контексті зростає роль інтелектуальної та художньої самостійності, ініціативи студентів, здатності до пошуку нових ідей, проблем, проектів, прагнення до нестандартних і оригінальних рішень. Інтелектуальне становлення диригентів хору пов'язане із зняттям бар'єрів між свідомим і несвідомим, стимулюванням їх емоційних переживань, осяяння, інтуїції, що дозволяє розвивати оригінальність і деталізованість мислення. Продуктивність їх творчого розвитку залежить від багатьох факторів (як ситуативних, так і особистісних), тому гуманізація диригентсько-хорової освіти щільно поєднується із стимулюванням студентів до оптимізму, почуття гумору, здатності бути дивними, сміливими і впевненими, розвитком уявлення і підсвідомості. Це дозволить їм добувати необхідні елементи власного "Я», сприятиме продуктивній самоорганізації особистості /5/.

Оскільки гуманізація професійної освіти спрямована на людину, визнає її як найвищу цінність, вважаємо цілком логічним процес поглибленої *педагогізації* диригентсько-хорової підготовки. Це пояснюється тим, що діяльність диригента хору безпосередньо пов'язана з вихованням особистості співака, згуртуванням хорового колективу і передбачає глибокої педагогічної компетентності і майстерності керівника хору.

Тому наступним напрямком гуманізації диригентсько-хорової підготовки стає відбір гуманістично орієнтованого *змісту освіти*, який сприятиме не тільки професійному становленню майбутнього диригента хору як особистості, суб'єкта, індивідуальності, але й надає сучасне інформаційне забезпечення для його майбутньої педагогічної

(комунікативної) та управлінської діяльності. Педагогізація освіти диригентів хору вимагає створення змісту та структури навчальних дисциплін на інтегрованій основі з урахуванням основних положень з загальної, професійної і музичної психології та педагогіки, специфіки спеціальних дисциплін.

Традиційно у процесі підготовки диригентів хору провідне місце належало опануванню спеціальних дисциплін. Динамічні тенденції гуманізації професійної освіти свідчать про необхідність внесення змін у зміст освіти і впровадження теорії диригентсько-хорової підготовки, яка б урахувала комплекс провідних педагогічних професійних проблем: 1) особистісного самовираження співака і диригента хору; 2) їх професійного спілкування; 3) управління хоровим колективом.

Науковим підґрунтям у розв'язанні проблеми підготовки студентів до *творчого самовираження* у процесі диригентсько-хорової діяльності є роботи з філософії /І.І.Резвицький, Л.А.Лекторський/, психологічної теорії особистості /Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, О.О.Бодальов, В.М.Мясищев, С.Л.Рубінштейн/; механізмів саморегуляції особистості /К.О.Абульханова-Славська, М.Й.Боришевський, Л.П.Буєва, О.В.Киричук/; діяльності та її субєкта /Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Є.О.Клімов, Н.Ф.Тализіна/; індивідуальності та її розвитку в процесі діяльності /В.С.Мерлін, В.О.Моляко, Б.М.Теплов/; основні положення гуманістичної психології про доцільність поєднаності та зв'язку між людьми /Е.Фромм/, розвитку потенціалу особистості, доцільність її самоактуалізації /Г.Олпорт, К.Роджерс, А.Маслоу/.

У процесі дослідження сутності самовираження з'ясовано, що воно розглядається як здійснення індивідних, особистісних і субєктних можливостей «Я»- професіонала через посередництво власних зусиль, а також співробітництва з іншими людьми. Самовираження відбувається як свідомий акт виявлення й утвердження власної індивідуальності і проявляється у формі самовизначення і самоактуалізації через прагнення студента до можливо більш повного виявлення і розвитку тих індивідних, особистісних, субєктних і професійних можливостей, які підтримуються суспільством /А.Маслоу, Д.А.Леонтьєв, І.С.Кон/. Метою самовираження співака та майбутнього диригента хору стає формування власної творчої індивідуальності як інтегративного поєднання індивідних, особистісних і субєктних властивостей спеціаліста відповідного профілю /6/.

Безумовно, що професійна підготовка у вищій школі має починатися з урахування *індивідних* властивостей студентів, їх фізичної загартованості, м'язової активності, розвинутої співацького і диригентського апарату; специфіки поєднання розумових і емоційних властивостей; наявності музикальності. Стимулюванню самовираження студентів сприятиме вивчення і корегування розвитку їх психодинамічних властивостей темпераменту, а саме рівня нейротизму (психологічної нестійкості); гнучкості їх емоційної сфери, здатності не тільки відчувати, але й виразно

демонструвати емоції у співацькій міміці та диригентській пластиці. Пильної уваги потребує виявлення та формування логічності, активності й самостійності мислення майбутніх співаків та диригентів хору, ступінь їх володіння провідними інтелектуальними прийомами (аналізу, синтезу, виділення головного, порівняння, класифікації), а також евристично-творчими уміннями (генерування ідей, аналогія, здатність до самоаналізу та рефлексії). Наявність означених індивідуальних властивостей майбутніх спеціалістів стає певним підґрунтям для їх подальшого професійного самоствердження.

Разом з тим, у сучасних умовах виникає необхідність ретельного вивчення характеру *особистісного зростання* майбутніх співаків та диригентів хору. Яскраву особистість-професіонала відрізняють духовні мотиви, впевненість у соціальній значущості своєї творчої діяльності, любов до хорового співу, прагнення до активних дій у цій сфері. Позитивним фактором самовираження особистості співака і диригента хору стає наявність високих ідеалів і норм, пов'язаних із визнанням естетичного і виховного значення хорового співу. Професійне самовираження співаків і диригента хору зумовлюється свідомим набуттям ціннісно-мотиваційного стрижня особистості. Саме у період професійної підготовки поглиблюється ставлення студентів до майбутньої професії, виникає розуміння механізмів вирішення професійних завдань.

Важливим етапом диригентсько-хорової освіти має стати осмислення майбутнім студентом себе як *творчої індивідуальності, субекта* свого професійного зростання. У цьому аспекті набуває актуальності їх стимулювання до постійного професійного саморозвитку, пошуку та засвоєння знань, умінь та механізмів свого професійного самовдосконалення/6/. Самовираження співаків і диригента хору забезпечується насамперед створенням умов для формування уявної та реальної професійної «Я» - концепції /Р.Бернс, Г.А.Балл, Б.З.Вульфов/, що обумовлено факторами як внутрішнього (індивідуальні та особистісні властивості) так і зовнішнього порядку (педагогічне середовище) і визначає остаточний професійний вибір, у момент якого студент вирішує проблему свого подальшого професійного самовизначення. Чим більше студент вірить у свої професійні здібності, здатність до самовираження, тим більше він усвідомлює мету, зміст і цінність своєї професійної діяльності.

Важливе місце у змісті диригентсько-хорової освіти має займати підготовка студентів до *професійного спілкування* у хоровому колективі. Опрацювання філософських та психолого-педагогічних досліджень /Г.М.Андреєва, М.С.Каган, В.А.Кан-Калик, О.В.Киричук, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, Б.Д.Паригін/ дозволяє виокремити у структурі спілкування *комунікативний, інтерактивний та перцептивний компоненти*, реалізація яких забезпечує встановлення педагогічного і творчого контакту у хоровому колективі.

Комунікативна сторона спілкування зумовлюється обміном інформацією між диригентом і співаками хору, встановленням комунікативної єдності у хоровій групі. Аналіз наукових праць з теорії диригування та музичної психології свідчить, що провідними у діяльності диригента є *невербальні засоби спілкування*, серед яких основне місце посідає мануальна техніка /Є.Барі, Р.Вагнер, Б.Вальтер, Г.Вуд, Г.Л.Єржемський, М.Малько, Ш.Мюнш, С.А.Казачков, Ф.Колесса, О.І.Поляков/. Пластичний комплекс диригента, як своєрідний код, мова, яку розшифровують співаки хору, складається з рухів рук, очей, мімічних і пантомімічних рухів. Виходячи з того, що мануальна техніка являє собою зовнішнє відображення мислення диригента, диригентські комунікативні уміння демонструють специфіку протікання його психічних процесів, а також стиль спілкування із музикантами і слухачами.

Актуальність *вербального спілкування* у диригентсько-хоровій підготовці визначається необхідністю адекватного визначення вербальної характеристики хорового твору, способів його виконання, а також підвищення інтенсивності процесів обміну вербальною інформацією в умовах сучасної хорової практики. /І.Мусін, С.А.Казачков/. Вербальне спілкування стає більш продуктивним за умов, якщо мова диригента (викладача), крім відповідності нормативним вимогам, характеризується мотивованістю, спрямованістю на колектив, швидкістю мовленнєвих реакцій, переконливістю, впливовістю, енергійністю, емоційністю /А.А.Леонтєв, В.Я.Ляудіс, Л.В.Савенкова/

Суттєвим аспектом диригентсько-хорової підготовки стане опанування *інтерактивної сторони* професійного спілкування, під яким розуміють творчу взаємодію диригента і співаків хору з метою побудови загальної стратегії взаємодії у диригентсько-хоровій діяльності. Опрацювання наукової літератури з питань творчої і педагогічної взаємодії дозволяє визначити провідну роль діалогічної взаємодії і кооперації диригента і співаків хору, а також їх співробітництва як взаємовпливу, що характеризується зближенням позицій, формуванням нової психологічної єдності «МИ». У процесі усвідомлення доцільних типів взаємодії актуальним стає вивчення специфіки конфліктів у хоровому виконавстві та підготовка студентів до керування конфліктом на основі знання основних стратегій поведінки.

Виникнення педагогічного співробітництва диригента з хоровим колективом як творчий діалог та обмін музичними ідеями стає продуктивним способом професійного особистісного розвитку його учасників, оскільки сприяє їх взаємодії за рахунок відбору кращого способу діяльності, розширення індивідуальних можливостей, привласнення професійних і особистісних властивостей партнера.

Перцептивний аспект розглядається як здійснене у спілкуванні взаємне сприйняття його учасників. Для диригента і співаків хору, які вступають у взаємодію, важливою стає активна реконструкція внутрішнього світу

партнера, від міри точності якої, вважає педагог і диригент К.А.Ольхов, залежить успіх подальшої організації партнерських дій. Аналіз літератури з питань соціальної психології дозволяє визначити дві основні сторони перцепції: *ідентифікацію та рефлексію*. Процес ідентифікації у хоровому виконанні має тісний зв'язок з *емпатією* як особливого, афективного способу розуміння, емоційного визнавання творчого партнера, який набуває колективного характеру. Слід визнати, що підготовка студентів до перцептивного сприймання вимагає не тільки розуміння психологічного стану партнера, але й професійної діагностики вокально-хорових умінь, контролю та корекції хорового звучання. *Рефлексія* або процес дзеркального взаємовідображення співаків і диригента хору, відбувається як у вербальному, так і у невербальному спілкуванні. Вважається доцільним оволодіння знаннями та уміннями грамотної атрибуції причин, мотивів, спрямувань і дій хорових співаків, відмова від необгрунтованих штампів і шаблонів професійного сприймання. Усвідомлення актуальності точного міжособистісного сприймання вимагає додаткової теоретичної і методичної підготовки студентів до професійно-педагогічного тестування, корекції, соціально- педагогічного тренінгу.

У сучасних умовах набуває актуальності вивчення та теоретичне обгрунтування професійної підготовки студентів до *управління хором колективом* із застосуванням концептуальних ідей та теоретичних положень соціальної психології, педагогіки та теорії управління /Г.М.Андрєєва, Б.П.Паригін, Ю.П.Платонов, А.А.Журавльов, А.Л.Свенцицький, В.М.Шепель/. Вивчення структури, змісту і форм управлінської діяльності диригента хору дозволяє зосередити увагу на аналізі педагогічного, соціально-психологічного та організаційного аспектів управлінської діяльності диригента хору і обгрунтувати теоретичні основи професійної освіти у наступних аспектах: а) підготовка майбутнього диригента до планування і конструювання хорового колективу, змісту, типів і засобів його діяльності; б) організація хорової групи і сприяння її позитивному розвитку, що передбачає знання структури, змісту і динаміки означених процесів; в) визначення статусу співаків і керівника хору; г) підготовка до формування колективу, яка зумовлює знання суттєвих ознак колективу (сумісності, наявності психологічного клімату, згуртованості, спрацьованості); д) підготовка до управління хором колективом у контексті прийняття управлінських рішень, стимулювання, корекції та контролю.

Не викликає сумніву необхідність підготовки студентів до *проектування своєї професійної діяльності*, а саме, з'ясування мети, професійних завдань, визначення емоційно значущих стратегічних, тактичних і оперативних цілей. Важливим аспектом педагогічної підготовки диригента хору має стати *конструювання репертуару та змісту навчально-виховної роботи хору*, узгодження їх з певним рівнем професійної підготовки хорового колективу, а також з типом навчального закладу, у якому організується колектив.

Важливим професійним завданням диригента стає *організація і управління хором*, його динамічний розвиток від дифузної групи до консолідованого творчого виконавського колективу. Опрацювання широкого кола наукової літератури /Г.А.Андреева, А.І.Донцов, Р.Л.Кричевський, А.В.Петровський, В.Ф.Чабанний/ дозволяє розглядати процес організації хору як формування малої групи, яка має спрямування, мету, зміст та професійні цінності. Гуманістичний підхід зумовлює доцільність підготовки студентів до здійснення свідомого аналізу структури майбутнього хорového колективу як інтегративного поєднання ядра (мета, зміст і форми діяльності хору) та шарів (ставлення співаків до процесу виконання; міжособистісні відносини; поверхові емоційні зв'язки). Підготовка диригента хору до організації хорової групи вимагає вивчення студентами специфіки динамічних процесів, які відбуваються у її житті (феномен групового тиску, конформність, свідомо солідарність з завданнями хору; фасілітація, інгібіція, нонконформізм, групова диференціація). Для вирішення організаційних та навчально-виховних завдань, продуктивного розвитку хорového колективу, налагодження контактів і сумісної діяльності стає необхідною підготовка студентів до діагностування хорових лідерів за основними типами (емоційний, діловий, інформаційний, творець, дипломат); вивчення та оволодіння доцільними типами стилю управління хоровим колективом (автократичний, анархічний, партнерський, ситуативний); розумінням закономірностей розвитку і становлення хорової групи (дифузна, асоціація, кооперація, колектив); готовністю до створення хору як колективу із притаманними йому сумісністю, ціннісно-орієнтаційною єдністю, колективізмом, згуртованістю, спрацьованістю. Сучасне управління хоровим колективом вимагає підготовки студентів до свідомого керівництва, прийняття продуктивних управлінських рішень (одноосібних, колегіальних та колективних) у визначених та невизначених умовах. Підготовка до гуманістичного управління зумовлює гнучке управління з урахуванням індивідуальних особливостей виконавців у момент відбору змісту, способів і форм управлінської інформації, а також делегування певних повноважень органам самоуправління хорového колективу. Провідним етапом здійснення управління стає стимулювання та контроль, які застосовуються у відповідності з принципами об'єктивності, прозорості та індивідуального підходу.

Узагальнюючи сказане, можна підкреслити, що гуманізація диригентсько-хорової освіти вимагає глибокого обґрунтування методологічних принципів особистісно орієнтованої освіти, діалогічної взаємодії, інтелектуально-творчого розвитку та педагогізації. У сучасних умовах стає доцільним переосмислення теоретичних основ освіти співаків і диригентів хору відповідно їх підготовки до творчого самовираження, спілкування та управління хоровим колективом.

Література

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Київ:Вид-во «Віпол», 2000. - С.134-158.
2. Хьелл Л. Зиглер Д. Теория личности. - Спб: Изд-во «Питер», 1999.- С.514.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.- К., 1998р.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва.- К.: Вища школа., 1993.- 320 с.
5. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.- Изд-во Казанского ун-та, 1988.-238 с.
6. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. Николаев, 1996.-144с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Броннікова С.М.

ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна педагогічна наука і практика розвиваються у відповідності із основними стратегічними напрямками розвитку системи освіти, повинні забезпечувати умови для духовного становлення особистості учнівської молоді, формування інтелектуального і культурного потенціалу нації. Важливим завданням освітньої системи є виховання духовно багатої, творчої особистості, яка здатна до самореалізації, саморозвитку, духовної напруженої діяльності. Одним з показників рівня духовної культури особистості є її мовлення, яке відображає культуру мислення, культуру почуттів людини.

Ще в давнині слово виконувало не лише утилітарну, інформаційну функцію, а в ньому завжди відчувалась певна таємниця, була наявна сакральна дія звукової та графічної форми. Слово виступає одним з найважливіших “духовних медіаторів” (В.Соловйов, Л.Виготський).

У роботі із школярами слід враховувати, що сучасний світ – це епоха переваги універсальної інтелектуальної діяльності людини, яка все більше й більше має справу із штучними мовами науки, в яких відсутній глибокий смисловий контекст. Слова ж природної мови – це поле смислів, що сягає в глибину до первинної міфологічної свідомості людини. Саме в цій смисловій глибині й полягає культура, унікальна неповторність кожного народу. Мова складає основу ментальної своєрідності окремого етносу. Тому наше звернення до духовної суті мови повинно бути обов’язковою складовою програми духовного розвитку школярів, становлення їх мовленнєвої культури.

Духовний розвиток людини розуміється як піднесення шляхом “істини, добра та краси”, тобто становлення духовної культури людини розглядається з аксіологічних позицій. Відповідно до цих методологічних положень творчі здібності людини повинні бути прийняті не лише як спосіб вирішення певних функціональних, утилітарних проблем, але й як основа для співвідношення соціокультурної поведінки із моральними та естетичними критеріями, з тим, що складає духовний світ особистості. Мовлення людини, її мовленнєва культура необхідна не лише для організації спілкування, а й для самовираження, пізнання світу та себе. Коли дитина оволодіває мовленням, то вона залучається до загальнолюдської культури, разом із словом пізнає світ природи, світ речей та людське оточення. Таким чином, безцінний дар людського мовлення стає запорукою успішності людини як соціальної істоти, становлення її духовності та творчих сил.

Процес формування мовленнєвої культури на основі сучасних підходів до виховання учнівської молоді (культурологічний, особистісний та ін.) передбачає, що мовленнєвий розвиток кожної дитини не обмежується визначенням заздалегідь відомих правил та канонів мовленнєвої поведінки, а запобігає насамперед можливості тупиків формування мовленнєвої культури особистості, утвердження бездуховності як політики індивідуальної культури. Таким чином, педагогічною задачею постає створення можливостей для особистісного розвитку в умовах багатоваріантності та розмаїття форм духовного виразу дитини.

Особливого значення набуває рідне слово, музика мови того народу, тієї нації, до якої належить дитина. Дзеркалом духовної культури проголошував В.Сухомлинський мовленнєву культуру особистості, утверджував культ рідного слова. Видатний педагог відзначав, що важливим є те, щоб краса слова та краса тієї частки світу, яку це слово відображає, пробуджувала інтерес до тих малюнків, що передають музику звуків людської мови, - до букв. Доки дитина не відчула аромат слова, не побачила його найтонших відтінків не можна взагалі починати навчання грамоті. Яскравість, образність, чуттєва наочність того чи іншого слова відкривається маленькій дитині разом із відкриттям світу. Дійсно, якщо слово відірвано від напруження думки, від творчого пошуку і відчуття краси світу, то воно зникає, перетворюється на механічний правопис.

Культура мовлення – це, насамперед, встановлена наукою та суспільною практикою нормативність, багатство сучасного загального словника та фразеологічний склад літературної мови, різноманітність граматичних конструкцій та вміння правильно ними користуватися, стрункість та вишуканість мовлення, яке відображає логіку та чіткість мислення. Саме такі вимоги висуває сучасне суспільство до мовлення (письмового та усного), до мовленнєвої складової загальної культури людини.

Кожна епоха створює свій духовно-творчий контекст розвитку мовленнєвої культури людини, реалізує діалектичну єдність двох аспектів: об'єктивного (як відображення рівня мовленнєвої культури епохи) та суб'єктивного (індивідуальний рівень мовленнєвої культури особистості). Важливою уявляється думка В.Костомарова про те, що на ціннісне ставлення людини до мови впливає загальні ідейні, естетичні і т. ін. настанови певного культурно-історичного періоду. Тобто при формуванні мовленнєвої культури школярів завжди слід враховувати й загальну культурну ситуацію в суспільстві, рівень духовної культури, “мовленнєвий смак епохи” (В.Костомаров).

Людина, що володіє багатством мови, створює підґрунтя для підвищення своєї власної загальної культури, формулює більш чіткі та вимогливі критерії до естетичної оцінки реальної дійсності та творів мистецтва. Правильне, багате мовлення сприяє розвитку образного мислення, усієї інтелектуальної сфери особистості.

Практика свідчить про наявність різних каналів впливу на мовленнєву практику дітей молодшого шкільного віку. Поруч із формами опосередкованого, фонового впливу особливого значення набуває свідомий, цілеспрямований, педагогічно доцільний вплив на мовленнєву культуру учнів. Саме такий вплив здійснює школа, шкільний колектив, урочні та позаурочні форми життєдіяльності учнів.

Школа повинна сприяти розвитку всіх необхідних комунікативних якостей, що складають основу розвиненої мовленнєвої культури. В.Капінос вважає, що до показників достатнього рівня розвитку мовлення учнів слід віднести: а) використання різноманітних лексичних та граматичних засобів, б) точність та змістовність висловлювання, в) урахування соціокультурного контексту висловлювання, дотримання відповідного стилю мовлення.

Дослідники вважають, що специфічні психолого-педагогічні особливості молодшого шкільного віку сприяють успішності організації роботи по формуванню мовленнєвої культури школярів. Учні початкової школи характеризуються гостротою, безпосередністю сприйняття, надзвичайною допитливістю. Дитина жваво сприймає все, що її оточує, активно включається до різних форм творчої діяльності, усвідомлює багатство людських переживань, вчиться знаходити та виказувати різні емоційні стани. Слід також відзначити такі особливості сприйняття молодших школярів як синкретичність мислення, синтез думки та чуттєвої сфери. Саме цим обумовлено специфічне місце мистецтва в загальнокультурному, духовному розвитку дітей цього віку. Різні види, жанри мистецтва являють синтетичну єдність слова, музики, естетики предметної дії.

Мислення молодшого школяра, особливо першокласника, переважно наочно-образне, постійно спирається на сприйняття або уявлення. Думка, що виражена словесно і не знаходить підкріплення в наочних образах, для молодших школярів викликає значні труднощі. Наочно-образне мислення більше, ніж практичне та понятійне, зберігає емоційність та образність первинного сприйняття.

Одним із найбільш суттєвих способів духовного розвитку особистості є мистецтво, яке цілісно впливає на людину, активізує її духовний потенціал. Соціокультурний досвід, що акумульовано в мистецтві, являє собою узагальнений вираз світосприйняття людини в самому широкому культурно-історичному контексті. Мистецтво, як відзначав Л.Виготський, можна розглядати як практику духовної роботи людини над собою.

Дослідження педагогів та психологів (Б.Ананьєв, Н.Волошина, Л.Айдарова, А.Люблінська, Г.Кудіна, З.Новлянська та ін.) переконують в тому, що мовленнєвий розвиток неможливий без опори на емоційну сферу учнів.

Значні можливості надає мистецтво для розвитку в учнів здатності бачити в звичних для них словах виразність, яскравість навколишнього світу. Кінцевим результатом мовленнєвого розвитку учнів є самостійне

конструювання текстів різних стилів та жанрів. Усвідомлення ролі та місця в них засобів мистецтва дозволяє використовувати їх у роботі над мовленням школярів як важливий резерв комунікативно-мовленнєвих умінь учнів.

Завдання мистецтва полягає не в тому, щоб дати дитині інформацію, а в тому, щоб викликати відгук, почуття, що дають основу для мислення, роздумів, міркувань, творчої самостійної роботи. Мистецтво певною мірою пропонує варіанти мовленнєвої поведінки та еталони комунікативного стилю, а індивідуальний вибір залежить від рівня духовної культури школяра, його вихованості, рівня розвитку мовленнєвої культури, особистого досвіду, інтересів та схильностей.

Вплив мистецтва обов'язково опосередковується внутрішнім світом дитини, її світоглядом. Слід підкреслити, що немає емоційного відгуку, що виникає сам по собі, поза системою моральних цінностей, інтересів та уподобань людини. Емоційна реакція, що знаходить відображення у мовленнєвій поведінці школяра, передбачає більш-менш усвідомлене уявлення дитини про себе, свої потреби, ідеали, здібності, норми поведінки тощо. Тому розвивати особистість дитини, її духовну культуру можливо на основі єдності розвитку її потреб, мотивів діяльності, інтересів, емоційної сфери. Духовно-творчий контекст розвитку мовленнєвої культури спрямовує зусилля всіх суб'єктів виховного процесу на залучення і соціокультурних, і особистісно-індивідуальних чинників становлення духовного світу дитини.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Ікуніна З.І.

ПРОДУКТИВНІСТЬ МИСЛИТЕЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ ІГОР

Розумовий розвиток дітей в дошкільному віці відбувається набагато інтенсивніше, ніж у наступні вікові етапи. Якщо ці роки дитинства не використовуються для розумового розвитку, дитині завдається серйозна, а інколи і непоправна шкода. Тому необхідно піклуватися про те, щоб діти не тільки засвоювали посильні знання і засоби розумової діяльності, але й формувати інтерес до отримання знань, бажання і потребу думати, міркувати, шукати і знаходити потрібне рішення того чи іншого завдання, застосовувати для цього найбільш доцільні засоби; щоб у них формувалась здібність переживати радість, інтелектуальне задоволення від розумової діяльності. Якщо не створити умов для розвитку розумових здібностей то мислення людини залишиться обмеженим вузькими рамками, не сформується інтелектуальна гнучкість, бажання і вміння мислити самостійно, виходити за межі конкретного практичного завдання.

Рішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане з пошуком найбільш ефективних методів роботи з дітьми, що є важливою умовою рішення одного з найважливіших завдань дошкільного виховання – інтелектуального розвитку дітей, яке передбачає не тільки набуття уявлень, формування системи елементарних знань і вмінь, але й оволодіння засобами мислительної діяльності: вмінням порівнювати предмети і явища, знаходити різницю і схожість, визначати суттєве, встановлювати зв'язки, вміти розмірковувати, приходити до певних висновків.

Необхідно виховувати у дітей активність цілеспрямованість мислення, самостійність при вирішенні розумових задач, допитливість розуму. Важливо так спрямувати роботу дітей на заняттях, іграх, щоб вони не тільки сприймали і відтворювали завдання, але й розмірковували.

Успішне оволодіння дітьми знаннями, їх розумовий розвиток багато в чому залежить від ефективності дидактичного процесу. Тому поряд з розробкою змісту розумового виховання, визначенням характеру і обсягу знань необхідне вдосконалення засобів (дидактичних ігор та дидактичного матеріалу) освітньої роботи.

Такий широкий інтерес до цієї проблеми пов'язаний з пошуками оптимізації процесу навчання, спрямованого на засвоєння знань, також пошук такого характеру психологічних впливів, який дозволить узгоджувати розвиваюче навчання і формування творчих можливостей дітей, умінь активно використовувати отримані знання в житті.

Однак питання, які пов'язані з формуванням уявлень про геометричні фігури у дітей 6-7 років у грі вивчені недостатньо, що і зумовило вибір нашого дослідження. Нам здається, що ці питання є актуальними з точки зору розширення загальнопсихологічних уявлень про сприйняття геометричних фігур дітьми старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – процес засвоєння старшими дошкільниками знань про геометричні фігури.

Предметом дослідження є особливості формування уявлень про геометричні фігури у старших дошкільників в умовах використання гри.

Метою дослідження було визначити вплив гри на процес формування уявлень про геометричну форму.

Гіпотеза дослідження полягала в передбаченні про те, що використання системи ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку сприяє підвищенню ефективності формування уявлень про геометричні фігури, позитивно вплине на мислительні процеси, які лежать в основі засвоєння математичних уявлень. Старший дошкільний вік є сензитивним для використання системи ігор з метою розвитку уявлень про геометричні форми.

Виходячи з визначених таким чином мети і гіпотези в дослідженні були поставлені наступні завдання:

Дослідити продуктивність мислительних процесів старших дошкільників у процесі формування уявлень про геометричні фігури з використанням системи ігор.

Діагностувати рівень сформованості уявлень про геометричні фігури у дітей старшого дошкільного віку, який був досягнутий в умовах традиційного навчання.

Розробити систему ігор, які забезпечують засвоєння уявлень про геометричні форми дітьми.

Розробити психолого-педагогічні рекомендації для вихователів дошкільних закладів з управління процесом засвоєння знань старшими дошкільниками про форми предметів з метою активізації їх пізнавальної діяльності.

У ряді психолого-педагогічних досліджень надано велику увагу інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку (Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко, Н.І.Непомнящої, О.В.Запорожця, Г.Г.Петренко та ін.). Аналіз психологічних досліджень дозволяє стверджувати, що більшість учених у своїх працях розглядали як проблему про форми предметів, так і різноманітних прийомів, які підвищують ефективність процесу формування.

Експериментальне дослідження проводилось у дошкільних закладах №20 "Теремок", №8 "Орля", №30 "Казка" м. Слов'янська Донецької області в старших групах у кількості 103 чоловік.

Старший дошкільний вік (старша група) нами був обраний не випадково. Це період безпосередньої підготовки дитини до школи.

Методика констатуючого експерименту включала 12 завдань, які дозволили виявити:

Особливості функціонування логічних операцій мислення: аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування і порівняння у дітей старшого дошкільного віку.

Здібність старших дошкільників самостійно виконувати ігрові завдання, при цьому виявити вміння визначати форму геометричних фігур.

Вміння актуалізувати знання, при виконанні завдань орієнтуватись на декілька ознак предметів, у думці співвідносити їх з формою геометричних фігур і визначати їх вплив на неї.

При підборі експериментальних завдань ми керувались наступними принципами:

Ігрові завдання були підібрані згідно з програмою дошкільних закладів.

Кожне завдання включало інструкцію, тому що діагностувати уявлення про фігури можливо лише тоді, коли дитина розуміє суть завдання.

Плануючи діагностичні завдання, ми спиралися на положення Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку. Підібрані ігрові завдання дозволяли виявити різні прийоми їх виконання, якими користувались дошкільники.

Темп виконання завдань ми не враховували, тому що він може бути зумовлений типологічними особливостями дітей.

Для діагностування рівня сформованості уявлень про геометричні фігури, нами були виділені наступні критерії:

здібність дитини до самостійного аналізу умов поставленого завдання;

здібність дітей визначати форму предмету і виділяти найбільш суттєві ознаки геометричних фігур;

уміння порівнювати геометричні фігури, знаходити схожості і відмінності;

здібність старших дошкільників класифікувати геометричні фігури по різним ознакам;

самостійність виконання завдання і виявлення міри допомоги з боку дорослого.

На основі отриманих результатів при виконанні діагностуючих завдань нами виділено три рівні сформованості уявлень у шестирічок: низький – 40,7%, середній – 43,7%, високий – 15,6%.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що всі діти старших груп виявили інтерес до виконання завдань, мали потяг до самостійності і зосередженості. Однак при цьому більша частина завдань залишалась або не виконана до кінця, або виконана не вірно. Частина досліджуваних досить легко і швидко розуміли смисл завдань і приступали до виконання. Для інших експериментатор повинен був повторювати умову завдань. Більшість дітей, проаналізувавши умову завдання виконували без будь-якої системи і послідовності.

Отже, виконання дітьми старшого дошкільного віку наданих завдань показало, що лише деякі з них здібні до самостійного аналізу матеріалу, запропонованого для роботи і побудови системи в ході неї.

Проаналізувавши результати дослідження, можна відмітити, що у більшості дітей виникають різні труднощі при визначенні форми предмету. Слід відмітити, що досліджувані досить часто зверталися за допомогою до експериментатора.

Результати констатуючого експерименту дозволили сформулювати гіпотезу дослідження, згідно з якою формування уявлень про геометричні фігури у старших дошкільників сприяє розвитку і позитивно впливає на мислительні процеси, які лежать в основі засвоєння математичних уявлень.

Метою навчаючого експерименту було вивчення і розвиток мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації, абстрагування) у дітей старшого дошкільного віку в ході формування уявлень про геометричні фігури.

В експериментальній роботі ми використовували наступні види допомоги:

демонстрація незакінченого зразка рішення, з наступною пропозицією його завершення;

допомога - підказка у вигляді загадки про геометричні фігури;

орієнтація дитини на однолітка при рішенні завдання;

стимуляція успіху рішення у дітей старшої групи, особливо у малоактивних.

Зупинимося більш докладно на характеристиці кількох ігор, що ввійшли до комплексу ігор, спрямованих на розвиток таких мислительних операцій як синтез і аналіз, який має у своїй основі ще одну мету, як і всі наступні комплекси – розвиток уявлень про геометричні фігури.

Гра “Знайди пару” передбачалась для двох. Тому для її проведення діти розподілились на групи по дві людини. У ході гри старшим дошкільникам пропонували роздивитись картинки, на яких були зображені різноманітні геометричні фігури. Після вивчення зображених фігур експериментатор казав: “Якщо між двома геометричними фігурами існує який-небудь зв’язок, то об’єднайте їх у пари”. І дітям пропонувалось пару взаємопов’язаних фігур фішками. Після чого експериментатор звертався з проханням назвати цей зв’язок. Наприклад, у квадрата чотири боки і чотири кути, а у куба з кожного боку квадрат і він теж складається з чотирьох сторін і чотирьох кутів, вони схожі, тільки одна фігура площинна, а друга об’ємна. При цьому об’єднати необхідно було всі геометричні фігури. Дітям пропонувалось грати вдвох і по черзі називати пари. Успішність виконання ігрового завдання залежала від того, як у дитини в процесі пошуку пари розвиваються вміння узагальнювати фігури за певними ознаками. Саме в процесі аналізу, співставлення і узагальнення здійснюється процес формування уявлень про геометричні фігури. Після того, як усі фігури накривалися фішками, експериментатор

пропонував одній дитині відкрити одну фігуру, а іншому дошкільнику пропонувалось пригадати другу фігуру цієї ж пари і знайти її.

Наступна гра “Рукавичка” була спрямована на розвиток логічного мислення шляхом застосування математичних понять. Використання цієї гри припускало поділення дітей на підгрупи по дві людини. Так як при організації попередньої гри використовувався аналогічний спосіб організації старших дошкільників, групи були сформовані в такому ж складі. Зміст гри полягав у тому, що дітям надавалось шість екземплярів рукавичок, на яких було нанесено певний орнамент, який складався з геометричних фігур. Експериментатор пропонував одному з гравців загадати яку-небудь рукавичку і розповісти іншому гравцеві про розташування фігур на рукавичці. При цьому треба було назвати загальну кількість різновидів фігур (наприклад, два – трикутника, один – квадрат, чотири – ромба). Від того гравця, який описував рукавичку, вимагалось також і як від того, котрий малював рукавичку за описом, знати геометричні фігури, правильно їх називати, і з боку одного вірно пояснювати розташування, а з боку другого – вірно замальовувати, базуючись тільки на мовній підказці.

На наш погляд, система ігор (11 ігрових одиниць), підібраних для формуючого експерименту, організувала такі мислительні дії дитини, які спрямовували її увагу на визначення властивостей і ознак геометричних фігур і призводили до утворення уявлень.

Результати проведення дидактичних ігор і використання певної системи в їх підборі свідчать про те, що в розвитку мислительних процесів і формуванні уявлень про форму предмету відбулися позитивні зміни.

Література

1. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет - форма - количество /Рус. пер. под ред. В.В. Юртайкина - М: Просвещение, 1984.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика //Вопросы психологии. - 1969. - №3.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Просвещение, 1969.
4. Виякова И.Б. Игровая математика для школьников. – М., 1994.
5. Волина В.В. Веселая математика. – М., 1999.
6. Дьяченко О.М. Некоторые проблемы развития умственных способностей в дошкольном образовании /Сб.: А. В. Запорожец и современная наука о детях. – М., 1995.
7. Коломинский Я. Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. - Минск, 1999.
8. Экслейн В. Игровая терапия /Пер. с англ. –М., 2000.

Гавриш Н.В.

ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНІВ МОВЛЕННЕВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мовленнєвотворча діяльність дітей старшого дошкільного віку – один із найскладніших видів дитячої творчості – є важливим чинником становлення творчої особистості, повноцінного психічного і, зокрема, інтелектуального та мовленнєвого розвитку в дошкільному віці. Продуктивність мовленнєвотворчої діяльності забезпечується наявністю в дитини певного когнітивного і мовленнєвого досвіду, сформованістю мовленнєвих умінь, елементарною літературознавчою підготовкою, загальною творчою спрямованістю особистості.

Учені відзначають своєрідність, унікальність творчих актів і продуктів дитячої художньої творчості, виділяють такі їх специфічні риси, як художня щирість і безпосередність відображення навколишнього світу в продуктах діяльності. З-поміж характерних особливостей дитячої творчості дошкільнят ми виокремлюємо такі: суб'єктивність новизни відкриттів та продуктів творчості, адже діти роблять безліч відкриттів і створюють цікаві, часом оригінальні продукти у вигляді малюнка, будівлі, вірша або казки; пріоритет творчого процесу над продуктом: дитина емоційно щиро включається у творчу діяльність, прагне шукати і багато разів випробувати різні рішення, дістає від цього особливе задоволення, навіть більше, ніж від досягнення кінцевого результату. На відміну від дорослого, дитина не переживає тяжких періодів визрівання, підготовки до творчого акту, а легко і насамперед практично починає орієнтовну, іноді навіть безтямну діяльність, яка поступово стає цілеспрямованою, приваблює дитину пошуком і часто приводить до позитивного результату, - в цьому виявляється третя особливість дитячої творчості. Одномоментність, одноактність творчого процесу, постійна імпровізація також характерна для мовленнєвої творчості дитини, оскільки вона складає свою розповідь (оповідь, казку, ігровий сюжет) у момент його виконання, проголошення.

Для здійснення методично грамотного керування мовленнєвотворчою діяльністю дітей необхідно мати чіткі критерії оцінки успішності її перебігу, її результативності. Як доводять учені, питання про критерії оцінки творчої діяльності, рівня розвитку творчих процесів виявляється дуже складним. Я.О.Пономарьов прямо відзначає відсутність “надійних загальних критеріїв виокремлення творчої діяльності від нетворчої” [1, с.12] і підкреслює, що їх розмаїття свідчить про недостатню дослідженість проблеми творчості. На нашу думку, одноставно визначити загальні критерії оцінки рівня творчості неможливо, адже визначення якості творчого продукту і рівня видів творчої діяльності вимагає різних підходів.

О.М.Дяченко стверджує, що розробка критеріїв оцінки творчого продукту надає можливості значною мірою реконструювати і специфіку творчого процесу, і особливості творчої особистості. У результаті аналізу

різних підходів до оцінки творчого продукту автор виділяє три основні групи та розглядає їх відповідно до оцінки дитячої творчості.

Представники першої групи до творчого продукту відносять лише соціально значущі творчі досягнення, що характеризуються загально визнаною новизною. Проте такий підхід не можливо вжити для оцінки дитячої творчості. Н.О.Ветлугіна підкреслювала, що не можна оцінювати творчість дітей як створення соціально значущих продуктів. У власній творчості дитина передусім відтворює свій внутрішній світ, стан, виявляє свій успіх в оволодінні певною діяльністю. На таких же позиціях стоять інші вітчизняні та зарубіжні науковці (О.В.Запорожець, О.М.Дяченко, А.Кестлер, Дж.Форстер та ін.).

Представники другої групи творчу діяльність оцінюють за ступенем її новизни для суб'єкта. При такому підході творчими називають продукти не нові об'єктивно, але ті, що мають новизну для самого суб'єкта (О.Г.Кучерявий, О.Г.Макарова та ін.).

Згідно з третього підходу продукт оцінюється незалежно від його соціальної чи індивідуальної новизни, за певними параметрами, що дозволяє порівнювати результат творчості однієї людини з продуктами інших індивідів обраної групи (Е.В.Белкіна, Л.В.Ворошніна, Н.М.Георгян, В.Г.Захарченко, Т.Г.Казакова, С.В.Ласунова, Н.П.Орланова, Т.Г.Постоян, Л.В.Таніна, Е.П.Торренс, О.С.Ушакова, А.Є.Шибицька та ін.).

Так, наприклад, Е.П.Торренс пропонує три основні параметри оцінки продуктів інтелектуальної дитячої творчості та уяви: швидкість (кількість правильних відповідей щодо суті запитання), гнучкість (кількість категорій відповідей, що вжиті дитиною) і оригінальність (кількісна оцінка частоти певної відповіді, незвичайності рішення). Аналогічні методики оцінки дитячої творчості використовувалися в дослідженнях О.Я.Дудецького, Є.О.Лустіної, О.О. Христ, С.М.Чурбанової та інших.

Позитивною якістю незалежних оцінок, характерних для третього підходу, є можливість встановлювати вікові особливості та потенції розвитку творчих процесів, визначати динаміку творчих проявів у дітей залежно від типу навчання та рівень розвитку творчих процесів у окремих дітей.

Дослідження проблеми розвитку словесної творчості дошкільників засвідчило, що вона корелює з особливостями мислення та уяви та виявляється досить складною діяльністю. Спроби оцінити рівень розвитку уяви та мислення на основі аналізу продуктів мовленнєвотворчої діяльності дітей було здійснено в низці досліджень (Н.О.Ветлугіна, О.М.Дяченко, О.Л.Пороцька, Г.Д.Кириллова, Т.Рібо, М.М.Рібакова та ін.).

Н.О.Ветлугіна визначає такі загальні показники якості продукції дитячої творчості: знаходження дитиною адекватних виражально-зображувальних засобів для втілення доступних художніх образів у малюнку, грі-драматизації, оповіданні тощо; "індивідуальний почерк" дитячої продукції, своєрідність характеру вираження свого ставлення; відповідність елементарним художнім вимогам.

Г.Д.Кирилова у процесі аналізу створених дітьми казок виокремлює такі показники рівня розвитку творчої уяви, як наявність сюжету, характер переробки, комбінування образів сприймання і пам'яті, словесні визначення зовнішнього обліку персонажів, кількість образів і образних ситуацій.

М.М.Рибакова в аналізі дитячої словесної творчості визначає такі значущі для оцінки рівня розвитку уяви показники, як уміння підпорядкувати уявлення заданій темі, сюжетність оповідання, кількість видів зв'язків між окремими елементами твору, особливості комбінування і перетворення уявлень.

Відповідно до мовленнєво-творчої діяльності ці показники були конкретизовані рядом учених (Л.В.Ворошніна, Н.О.Головань, В.Г.Захарченко, С.В.Ласунова, Н.П.Орланова, О.М.Піщухіна, Т.Г.Постоян, Н.Г.Смольнікова, О.С.Ушакова, С.М.Чемортан, А.Є.Шибицька та ін.). До критеріїв оцінки якості дитячих творів учені відносять відповідність висловлювання темі; розкриття теми; структурованість і розгорнутість сюжету, його певну завершеність, композиційну цілісність; багатство лексичного складу; зв'язність (використання різноманітних засобів зв'язку між реченнями та частинами висловлювання), образна виразність (використання засобів виразності: в описі – порівнянь, метафор, означень; в оповіданні – діалог героїв, елементи опису); індивідуальність у виборі мовних засобів (відсутність мовних шаблонів, штампів), а також такі показники зовнішнього оформлення зв'язного висловлювання, як плавність і зупинки в розповіданні, місце і правомірність пауз, повторень, незакінчених мовних одиниць, темп, емоційність та інтонаційна виразність мовлення.

Т.Г.Постоян характеризує три таких показника, як обсяг розповіді (кількість речень, кількість слів), тип розповіді (сюжетна, описова, комбінована) і самостійність (роль дорослого у складанні завершеної розповіді; наявність привнесеного тексту, образних виразів, уривків, ідей). Дехто з авторів до суттєвих характеристик дитячих творів відносить граматично-синтаксичний аспект побудови висловлювання (наявність різних видів речення, синтаксичних структур, граматичну узгодженість слів у реченні), хоча такий глибокий аналіз, на думку числа науковців, є передчасним. Так, Н.О.Головань пояснює передчасність введення синтаксичного компоненту як показника при якісній характеристиці монологічних висловлювань тим, що діти дошкільного віку ще не мають теоретичних знань про вживання синтаксичних конструкцій [2,с.33]. Враховуючи, що діти дошкільного віку взагалі засвоюють граматичні уявлення лише на практичному рівні, ми вважаємо, що оцінка граматично-синтаксичного компонента відповідно до можливостей дітей дошкільного віку засвідчує розвиток їхнього мовного чуття і мовленнєвої компетентності, і тому є суттєвою.

Поняття зв'язності, на думку Н.О.Головань, охоплює такі характеристики, як адекватність мовного оформлення думки, контекстність мовлення, повноту опису подій, послідовність у передачі ознак об'єкта,

наступність подій відповідно до логіки їх розгортання, доказовість розповіді, обгрунтованість переконливими фактами, логічна поєднаність речень.

Емоційність мовленнєвотворчої діяльності знаходить свій вияв у вживанні емоційно забарвленої лексики, слів, що виражають почуття, емоційні відтінки в оцінці явищ, осіб, подій, емоційно вживаних синонімів, порівнянь, епітетів, метафор, прикметників-означень, слів у переносному значенні. В більшості лінгводидактичних досліджень емоційність розглядається в поєднанні з такою характеристикою, як образність (О.П.Аматьєва, Р.П.Боша, Л.М.Кулибчук, О.В.Савушкіна, О.С.Ушакова та ін.).

Образність як лінгвістична та літературознавча категорія розглядається в окремих дослідженнях як синонім виразів “мовне багатство”, “барвистість мови”, “яскравість висловлення”, як одна з якостей художнього мовлення (Б.М.Головін, М.І.Льяш, В.Г.Костомаров, М.І.Пентилюк та ін.). Конкретизуємо це поняття як важливу характеристику дитячого мовлення.

Образність як характеристика зв'язного мовлення реалізується через використання мовних засобів та їх особливу організацію в художньому тексті. Дослідники відзначають своєрідність образів, що виникають у дошкільників. Н.О.Ветлугіна доводить, що художні образи в їх складному естетичному розумінні не можуть бути створені дітьми, які мають низький рівень узагальнення і сприймання. Виключенням можуть бути художньо і поетично обдаровані діти, чия надзвичайна вразливість, яскраві здібності дозволяють піднятися у своїй творчості до рівня мистецтва. На думку автора, в дитячій діяльності художні образи не виступають у системних зв'язках як результат створення витвору в цілому. Вони характеризують лише окремі явища, окремі персонажі чи окремі елементи, встановлюють найпростіші взаємовідношення між героями твору. Водночас це засвідчує наявність художньо-образної основи творчої діяльності малюків.

На наш погляд, заслуговують уваги виділені Т.І.Алієвою два типи образів, що співвідносяться з двома найбільш лаконічно окресленими формами мовленнєвої образності – образом, побудованим на основі уподіблення (метафорізація), та образом-подією (сюжетність). Уподіблення – це співвіднесення за принципом схожості різних уявлень, предметів, явищ, зв'язування їх на основі нових знань, що є в суб'єкта, його життєвого досвіду.

Образ-подія пов'язаний з розвитком дії, скріпленням дій у сюжетну побудову. Подія – вихід героя за межі повсякденності, звичайного життєвого простору. Цей образ динамічний, йому притаманна еволюція у своєму русі.

Специфічність художньо-образної основи мовленнєвотворчої діяльності дітей науковці пояснюють особливостями їхнього образного світобачення, рухомим, пластичним, метафоричним характером дитячого світосприймання, багатством орієнтувальних дій, зацікавленістю та допитливістю, емоційною вразливістю дитини у процесі виконання будь-яких діяльностей, що

переважає цінність їх результату (Т.І.Алієва, О.М.Дяченко, О.В.Запорожець, О.І.Нікіфорова, М.М.Поддяков, В.К.Харченко, К.М.Хоменко та ін.).

Суттєвими характеристиками образності відповідно до мовлення дошкільників учені називають яскравість, метафоричність, багатство (розмаїття) використаних засобів, точність, оригінальність (індивідуальність), цілеспрямованість. На відміну від поета, письменника, в арсеналі яких є безліч найрізноманітніших засобів втілення художнього образу, можливості дитини дошкільного віку в цьому плані суттєво обмежені. Як свідчать результати досліджень (Р.П.Боша, Л.О.Колунова, О.С.Ушакова, В.К.Харченко, Н.М.Юрьєва), найпоширеними образними засобами, що вживає дитина у власних творах, є епітети, порівняння (але передусім такі, що сприймаються зримо й образно), уособлення, або персоніфікація, метонімія. Виразність висловлювань посилюється особливою організацією мовного матеріалу, і насамперед спеціальними синтаксичними побудовами. У синтаксисі містяться величезні виражальні можливості, але недостатній мовний досвід, з однієї сторони, та активне мовленнєве “експериментування”, з другої, - пояснюють своєрідність самостійних творчих висловлювань дошкільнят.

Вчені відзначають величезну роль інтонаційних засобів виразності в побудові образу, адже діти в дошкільному віці тільки в усній формі складають казки, оповідання, сюжети, сценарії тощо. Дослідники доводять, що інтонаційна виразність мовлення в певні періоди дошкільного дитинства значно вища рівня стилістичної образності, пояснюють це особливостями розвитку їхньої емоційно-чуттєвої сфери (О.П.Аматьєва, С.М.Бухвостова, Г.М.Леушина, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Черемисіна).

Отже, аналіз наукових підходів до визначення критеріїв оцінки продуктів дитячої словесної творчості слугував у нашому дослідженні підґрунтям для виділення критеріїв оцінки та показників рівня розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей.

З-поміж критеріїв було визначено:

літературознавчу обізнаність, яка виявлялася у таких показниках, як знання літературних та фольклорних творів; наявність елементарних знань про жанри, композиційні та жанрові особливості, про засоби художньої виразності; вміння переносити ці знання в самостійну мовленнєвотворчу діяльність; а також у сприйманні літературних творів в єдності їх змісту та художньої форми;

мовленнєву компетентність, про що свідчило володіння різними типами висловлювання: в описі – вмінням послідовно передавати ознаки об’єкта за допомогою найточніших для конкретної ситуації слів, логічна поєднаність речень; в оповіді це - повнота опису подій, їх наступність відповідно до логіки розгортання; в міркуванні – доказовість, обґрунтованість, переконливість доводів, а також змістовість, контекстність, образність мовлення, доречність використання мовних засобів відповідно до ситуації;

креативність, показниками якої були свобода комбінування уявлень, оригінальність задуму, вибору сюжетної лінії висловлювання, мовних засобів втілення образу; здатність створити власний сюжет, готовність до багатоваріантного розв'язання творчого завдання; індивідуальність вираження, тобто характерна і неповторна для кожної дитини сукупність способів, методів використання засобів специфічної мови мистецтва для відбиття свого ставлення до дійсності; чутливість до незвичайного та вибірковість виділення в навколишньому об'єктів чи окремих їх сторін для наступного втілення за допомогою образних засобів, загальна творча спрямованість особистості. Тобто визначення ступіня креативності ми пов'язували з особливостями уяви та мислення;

образність, що виявлялася в багатстві (розмаїтті), точності, доречності використаних засобів створення художнього та мовного образу, вживання інтонаційних засобів образної виразності;

ставлення дитини до мовленнєвотворчої діяльності, про що свідчило інтерес до неї, бажання фантазувати, складати різні зв'язні висловлювання, ініціативність, самостійність, творча активність.

Рівні розвитку мовленнєвотворчої діяльності визначалися за кількістю правильно виконаних завдань та повнотою й оригінальністю їх розв'язання. Чим більшою була кількість якісно виконаних завдань, тим вищий рівень мовленнєвотворчої діяльності дітей.

Ми визначили три основні рівні розвитку МТД: репродуктивний, нормативно-адаптивний і найвищий – творчий рівень.

Діяльність, у якій тільки відтворюються норми й цінності життєдіяльності, норми мовленнєвої культури, є репродуктивною. Вона характеризується незначною часткою творчих дій. Отже, для **репродуктивного рівня** розвитку мовленнєвотворчої діяльності характерним є *низький рівень розвитку зв'язного мовлення*, який виявляється в невеликому обсязі висловлювання, бідному виборі мовних засобів, вживанні однотипних засобів зв'язку, порушенні логічної послідовності повідомлення.

Недостатній рівень літературознавчої обізнаності й художнього сприймання відбивається в невмінні сприймати літературний твір в єдності змісту та художньої форми, помічати та усвідомлювати жанрові та композиційні особливості, в порушеннях композиційного оформлення тексту, випадках невідповідності теми твору його змісту, у слабкій жанровій вираженості, примітивному, нерідко алогічному змісті.

Процес творчості відзначається *малою мірою самостійності й оригінальності* створення сюжету, вибору засобів створення образу. Діти, що виявили репродуктивний рівень розвитку МТД, *не мають стійкого інтересу до словесної творчості*, бажання самостійно придумувати казки чи оповідання виникає рідко, переважно під впливом дуже сильних вражень та за умови допомоги з боку дорослих.

Нормативно-адаптивний рівень МТД пов'язується з усвідомленням літературно-мовних норм, яким прагне слідувати дитина. *Нормативно-адаптивний рівень розвитку зв'язного мовлення* потребує певного рівня обізнаності, компетентності, свідомого володіння мовними засобами, вміння їх добирати і комбінувати для розв'язання конкретного творчого завдання. Проте дитина не завжди успішно виконує мовленнєві завдання у змінних ситуаціях: мало вживає поширених речень і складних конструкцій, використовує однотипні способи міжфразового зв'язку, звертається лише до окремих мовних засобів виразності.

У виконанні будь-якого завдання дитина відтворює здобутий раніше досвід, діє за допомогою відомих їй способів, прийомів, але підходить до їх вибору творчо, виявляє самостійність і волю, прагне використовувати здобуті раніше знання у змінних ситуаціях. *Рівень літературознавчої обізнаності* виявляється в більш яскравій жанровій вираженості дитячих творів, які ще не характеризуються особливою оригінальністю, водночас діти творчо комбінують запозичені літературні образи, сюжетні лінії та засоби виразності.

Діти, мовленнєвотворча діяльність яких знаходиться на нормативно-адаптивному рівні, з бажанням включаються в колективний творчий процес. Ініціативна словесна творчість відрізняється тривалістю і нерідко завершується певним результатом, до оцінки якого дитина прагне залучити дорослого.

Творчий рівень – найвищий щабель в оволодінні мовленнєвотворчою діяльністю, який зумовлюється *високим рівнем мовленнєвого розвитку*, лексико-граматичним багатством і правильністю. Зв'язне мовлення характеризується зв'язністю, образністю, логічною послідовністю. Діти майже не припускають граматичних помилок. Не тільки звертаються до традиційних засобів образності, а й створюють власні. Використовують різноманітні засоби зв'язку між реченнями і частинами тексту, оформлюють висловлювання відповідно до композиційних вимог.

Високий рівень літературної обізнаності й художньо-естетичного сприймання виявляється в умінні розрізняти літературні та фольклорні жанри, визначати жанрові особливості, елементи композиційної структури, виділяти в тексті засоби образної виразності, а також вміння підкорити сюжетну лінію власної розповіді загальній темі, в яскравому вираженні жанрових особливостей.

Оригінальність у використанні прийомів розкриття образів і особливостей сюжету, самостійність творчого процесу свідчать про *високий рівень розвитку уяви*. Для цих дітей характерна наявність мовленнєвотворчих здібностей, *стійкий інтерес до словесної творчості*, якій вони присвячують багато вільного часу, прагнення до вдосконалення власних творів та їх фіксації.

Усвідомлення особливої ваги літературознавчої обізнаності в оволодінні мовленнєвотворчою діяльністю визначило необхідність характеристики її рівнів.

Було виділено три рівні: недостатній(низький), достатній (середній) та високий рівень літературознавчої обізнаності.

Низький (недостатній) рівень літературознавчої обізнаності й художнього сприймання характеризувався бідним художнім досвідом (діти дуже мало знали літературних та фольклорних творів), відсутністю або недостатніми знаннями про їхні жанрові та композиційні особливості; невмінням сприймати літературний твір в єдності змісту та художньої форми, помічати та усвідомлювати жанрові та композиційні особливості; порушеннями композиційного оформлення тексту, випадками невідповідності теми твору його змісту, слабкою жанровою вираженістю, примітивним, нерідко алогічним змістом.

Достатній(середній) рівень літературознавчої обізнаності та художньо-естетичного сприймання виявлявся в наявності достатніх знань літературних та фольклорних творів, елементарних знань про їхні жанрові, композиційні, мовні особливості, водночас для цього рівня характерною була відсутність системи знань, що відбивалося у частих помилках; діти, що виявили достатній рівень, відчували труднощі у сприйманні деяких літературних творів, усвідомленні ідеї, художніх образів; складені дітьми розповіді виокремлювало більш яскрава жанрова вираженість, вони ще не характеризувалися особливою оригінальністю, водночас діти творчо комбінували запозичені літературні образи, сюжетні лінії та засоби виразності.

Для **високого рівня літературознавчої обізнаності та художньо-естетичного сприймання** характерним було широкий та різноманітний художній досвід, вміння сприймати літературні твори в єдності змісту та художньої форми, вміння визначати головну думку, ідею твору, характеризувати художні образи, вміння розрізняти літературні та фольклорні жанри, визначати жанрові особливості, елементи композиційної структури, виділяти в тексті засоби образної виразності, а також вміння підкорити сюжетну лінію власної розповіді загальній темі, в яскравому вираженні жанрових особливостей, у творчому використанні сприйнятих засобів образної виразності у зв'язному висловлюванні.

Отже, визначені критерії оцінки мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників дозволили об'єктивно оцінити її якісні особливості.

Література

1. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика,1976. – 324с.
2. Головань Н.О. Особливості монологічного мовлення учнів 1-3 класів: Дис...канд психол наук: 19.00.07. – К.,1972. – 192с.

Георгян Н.М.

ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Проблема взаємозв'язку мистецтв у навчально-виховному процесі є досить актуальною. Синтез мистецтв сприяє розвитку художньо-естетичної діяльності, формуванню естетичного сприйняття, оцінки, ідеалів, поглядів, смаку. Формування художнього смаку починається у дошкільному дитинстві. Наявність художнього смаку є показником рівня естетичної культури, духовних потреб особистості.

У сучасній педагогіці особлива увага приділяється формуванню художнього смаку у дітей як складової естетичної культури. Художній смак розглядається вченими як здібність глибоко, всебічно розуміти і вірно оцінювати твори мистецтва (Н. Вітковська, Д. Джола, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.). Основними структурними компонентами художнього смаку є естетичне сприйняття, оцінка, естетична діяльність. На процес формування художнього смаку суттєвий вплив здійснюють індивідуально-психологічні властивості особистості (розвиток сенсомоторики, диференціація уявлень, розвиток мислення, пізнавальних процесів, пам'яті, емоцій і т.і.), спрямованість особистості, її потреби, інтереси, а також вплив зовнішнього середовища і виховання.

Для розуміння сутності поняття «художнього смаку» як естетичної категорії фізичної культури важливо звернути увагу на такі фактори як краса самого спортивного фізичного процесу (вправи, ігри, виступи та ін.); краса людського тіла, його досконалість, здорова шкіра; краса морального обліку особистості (сила духу, мужність, воля до перемоги, «почуття ліктя», дисципліна, самодисципліна); естетика умов проведення занять фізичною культурою, організації спортивних свят та ін. Таким чином, художній смак ми розглядаємо як духовне споглядання, активне осягнення й осмислення засобів фізичної культури, у результаті якого відбувається привласнення естетичної цінності рухів; краси людського тіла; краси самого фізичного процесу; явищ дійсності, пов'язаних з фізичною культурою і відображених у творах мистецтва.

Концепція нашого дослідження базується на положенні про те, що заняття з фізичної культури, які включають музику, фізичні вправи, музично-ритмічну діяльність, імпровізацію, пантоміму, елементи драматизації та зображувальної діяльності, мистецтвознавчі бесіди, являють собою оптимальний засіб формування у старших дошкільників художнього смаку. Заняття з фізичної культури синтезують декілька видів мистецтва, які поєднуються в одне художнє ціле і складають певний художньо-руховий образ. Рухова основа є важливим фактором для формування художнього смаку у дошкільників, завдяки їх психофізіологічним особливостям: моторного характеру сприйняття музики і рухової природи дитячої уяви.

Заняття безпосередньо пов'язуються із грою. Цей зв'язок проявляється у сюжетно-рухових способах побудови і розвитку художнього образу. На занятті діти спостерігають, обговорюють, аналізують і створюють образ за допомогою пластики тіла, рольової взаємодії, образного перетворення та ін. Це сприяє активізації уяви, сприйняття, творчих проявів дітей, формуванню інтересу до твору мистецтва і процесу рухової діяльності. Таким чином на фізкультурному занятті забезпечується взаємодія між видами мистецтв, їх співвідношення і взаємовплив.

Розвиток художнього смаку передбачає організацію педагогічного процесу, теоретичну основу якого складають дидактичні умови, які дозволяють здійснити взаємозв'язок між змістом, методами, формами проведення занять з фізичної культури і рівнем розвитку художнього смаку у дошкільників.

Для побудови експериментального навчання нами були визначені такі дидактичні умови:

спеціальне навчання дітей на фізкультурних заняттях з метою накопичення досвіду чуттєвого сприйняття художнього образу, оцінювальних дій;

використання активних форм і методів, які стимулюють прояви художньо-творчих здібностей на заняттях з фізичної культури.

Названі умови мають узагальнюючий характер. У процесі висвітлення їх змісту вони доповнюються додатковими дидактичними умовами.

У процесі розробки методики ми виходили з того, що художній смак не може розвинути без певного досвіду дітей, а з другого боку необхідно зважати на індивідуальні особливості розвитку сприйняття, уяви, мислення та формування рухових умінь і навичок у дітей.

У доборі змісту програмового матеріалу ми спиралися на принципи системи естетичного виховання:

Необхідність естетико-виховного впливу на дітей. Забезпечення формування естетичної потреби, розуміння краси рухів, мистецтва і естетичної творчості.

Взаємодія навчальної і самостійної діяльності. Заняття фізичною культурою можуть дати тільки напрямок, визначити основні напрямки розвитку художнього смаку у дітей. Необхідно дати дошкільникам можливість для творчої діяльності і самовираження. Організувати і спрямовувати діяльність, використовувати її з метою вирішення завдань фізичного і естетичного виховання.

Принцип єдності художнього і загальнопсихологічного розвитку. Розвиток художнього смаку сприяє специфічному розвитку психічної діяльності дітей. Дошкільники використовують ці здібності і в інших видах діяльності. В той же час важливо, щоб ті здібності, які дитина отримує у різних видах діяльності (ігровій, продуктивній, трудовій), вона мала можливість використати і у галузі рухової діяльності.

Принцип художньо-творчої діяльності і самодіяльності дітей. Необхідно, щоб рухова діяльність була не тільки репродуктивною, яка відтворює відомі зразки, а й дійсно творчою.

Принцип естетики дитячого життя. Важливо не тільки організувати естетику середовища, у якому живе, вчиться, відпочиває дитина, а і залучати дітей до діяльності, спрямованої на створення краси.

Урахування індивідуальних, вікових особливостей дітей. При доборі матеріалу необхідно звертати увагу на задатки, схильності, потреби, інтереси дитини, рівень розвитку художнього смаку, тип ВНД, темперамент, стан здоров'я, соціальні умови життя, менталітет і т.д.

Взаємозв'язок навчання, виховання, розвитку, який має на меті пошук оптимального співвідношення методів у різних ситуаціях.

Принцип систематичності, прогресування, основу якого складає розвиток уміння виробляти, поглиблювати, розширювати межі досконалості; формування естетичних знань; оволодіння оцінювальними критеріями.

Зміст матеріалу, який використовувався на заняттях з фізичної культури відповідав таким вимогам:

- естетична, освітня, виховна спрямованість матеріалу;
- наступність у доборі матеріалу для занять фізичною культурою, музикою, образотворчою діяльністю, з розвитку мови;
- емоційна спрямованість змісту;
- урахування інтересів і потреб дітей і можливостей їх творчої самореалізації;
- взаємодія між різними видами мистецтв.

Процес реалізації визначених вимог здійснювався поетапно. На першому етапі ми визначили специфіку взаємодії різних видів мистецтв, можливості їх використання на фізкультурних заняттях та взаємозв'язок із дидактичними принципами. Добирали джерела інформації, необхідні змістовні елементи. Вибраний матеріал має інтегративний характер і передбачає взаємозв'язок рухового, музичного, мовленнєвого, образотворчого матеріалу і завдань творчого характеру.

На другому етапі здійснювалася педагогічно організована художньо-пізнавальна діяльність дітей, утворювалися педагогічні ситуації спілкування з мистецтвом.

На третьому етапі були сформульовані вимоги до результату навчання і рівнів розвитку у дітей художнього смаку. Проведена дидактико-методична організація виділеного матеріалу, визначені форми, методи, прийоми розвитку художнього смаку дошкільників.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що спеціальне навчання дітей на фізкультурних заняттях з метою накопичення досвіду чуттєвого сприйняття художнього образу та оцінювальних дій є загальною умовою, у якій виділяються додаткові дидактичні умови. До них відносяться: створення предметно-розвиваючого творчого середовища; позитивно-емоційна атмосфера занять фізичною культурою; формування естетичного

сприйняття, яке базується на розвитку чуттєво-емоційної сфери, художньо-асоціативного мислення, смакових орієнтирів, здібності до оцінювальних міркувань.

Розглянемо специфіку і зміст виділених умов.

Важливе значення для реалізації завдання розвитку художнього смаку має створення предметно-розвиваючого творчого середовища. Специфіка фізкультурних занять передбачає обладнання не тільки спортивного залу, а і групової кімнати. Тому, за допомогою вихователів і батьків, здійснювався розподіл обладнання і необхідних посібників як для колективних занять (у залі), так і для самостійних індивідуальних занять підгрупами у груповій кімнаті. У залі передбачені умови для використання і збереження аудіо- і відеотехніки. Дзеркала, які змонтовані на одній стінці залу, надають можливість дітям у процесі фізкультурних занять спостерігати і контролювати своє рухове і мімічне зображення, що стимулює якість виконання рухів.

Обладнання групової кімнати добиралось за принципом функціонального зонування. Разом з вихователями ми створили своєрідну зону, яка стимулювала розвиток художнього смаку дітей. У ній виділили такі сектори: – обладнання і технічні засоби; – мистецтвознавчий; – виставочний. Зміст кожного сектора варіювався і змінювався у залежності від рухових умінь і навичок дітей, розвитку сприйняття художнього образу, досвіду оцінювальних дій. Так, у першому секторі (обладнання і технічні засоби) знаходились магнітофон, атрибути до рухливих і музичних ігор, елементи костюмів (для танцювальних вправ, казкових персонажів), рухові іграшки, обладнання для загальнорозвиваючих вправ, нестандартне обладнання. Крім цього передбачалася наявність олівців, паперу (для малювання рухів дітьми), а за допомогою батьків придбали індивідуальні дошки-екрани для письма і малювання.

Використання магнітофонного запису дозволяло виконувати рухові вправи під час проведення фізхвилинок, фізпауз та самостійної діяльності дітей.

Обладнання мистецтвознавчого сектора було нами доповнено альбомами та фотостендами, на яких діти могли побачити якість виконання рухів відомими спортсменами та зображення краси і досконалості людського тіла у роботах художників та скульпторів.

Велику увагу і інтерес викликали у дітей виставки репродукцій картин і скульптурних композицій. Наприклад, для ознайомлення дошкільників з поняттями краси людського тіла, особливостями виразних рухів використовувались репродукції скульптурних композицій: Пракситель «Афродіта Кнідська», Поліклет «Доріфор», «Август – імператор»; репродукції картин П.Пікассо «Дівчинка на кулі», Ботічеллі «Весна» – фрагмент: три грації, Д.Левицького «Портрет О.І.Нелідової», Н.Ланкре «Танцовщиця Комарго» та ін. Розумінню специфіки і змісту особливостей національних критеріїв руху сприяло використання репродукцій картин

«Козак-бандурист» (невідомий український художник XVIII ст.), К.Трутовського «Надівають вінок», С.Прохорова «Жниці», Т.Яблонської «Весілля».

Для кращого розуміння дітьми художнього образу ми використовували порівняння, епітети, складали художній опис репродукції картини, пов'язували зміст картини із досвідом дітей. Ефективними прийомами розвитку художнього сприйняття були розповіді вихователя і дітей про побачене. Ми пропонували дітям «подивитися на картину (скульптуру) очами художника», стимулювали розвиток дитячої фантазії, уяви завданнями типу «знайди дивовижне» (наприклад, образ весни – у зображенні трьох граціозних дівчат), використовували колективне розглядання картин («разом цікаво дивитися і думати»), розвитку оцінювальних дій сприяв прийом словесного малювання картини.

Традиційним у роботі з дітьми стало і використання музичного супроводу. Так, наприклад, для кращого розуміння сутності образу у процесі розглядання картини Т.Яблонської «Весілля» звучала музика українського народного танцю «Козачок», при руховій імпровізації образу тварин діти слухали музику К.Сен-Санса «Карнавал тварин».

Позитивне емоційне враження викликали у дітей і фотостенди із зображенням спортсменів, які виконують різні види фізичних вправ. Діти виражали бажання бути схожими на відомих спортсменів: С.Бубку (легка атлетика, стрибки з жердиною), О.Михайличенко, О.Шевченко, С.Реброва (футбол), О.Стражева, О.Вітриченко (художня гімнастика), В. і В.Кличко (бокс) та ін.

Великий захват дівчаток викликала фотокомпозиція «Танцюємо разом», на якій було представлено фрагменти виступів дитячих студій «Грація» і «Молодість» м.Слов'янська. Діти пізнавали рухи, які вони також виконували на фізкультурних і музикальних заняттях, цікавились, що потрібно робити, щоб їх рухи були такі ж граціозні і красиві.

Такі фоторепортажі допомагали показати дітям не тільки естетичну характеристику рухів, а і сприяли виникненню інтересу до різних видів танцювального мистецтва.

Виставочний сектор було представлено творчими роботами самих дітей. Його зміст складала дитячі малюнки (наприклад, на теми «Про що розповідає музика», «Спортивне мистецтво», зображення техніки виконання різних видів рухів і рухових композицій, придуманих дітьми). Це стимулювало дітей до творчого пошуку, викликало бажання наслідувати досвід спортивної майстерності.

Значна роль у розвитку художнього смаку належить вихователю, бо формування особистості дошкільника завдяки психофізіологічним особливостям не може здійснюватися без участі дорослого. На фізкультурних заняттях і у повсякденному житті намагалися створити атмосферу співпраці, довіри, співпереживання, взаємоповаги. Ми розуміли, що особливістю дітей дошкільного віку є потяг до наслідування. Тому

руховий, музичний, мовленнєвий, ілюстративний матеріал добирали дуже уважно. Для забезпечення якісного показу техніки виконання рухів попередньо тренувалися, продумували визначення якісних характеристик руху і знайомили з ними дітей.

Важливою умовою розвитку художнього смаку є формування у дітей естетичного сприйняття, яке базується на розвитку чуттєво-емоційної сфери, художньо-асоціативного мислення, смакових орієнтирів, здібності до оцінювальних міркувань. Реалізація названої умови забезпечувалася у процесі проведення занять з фізичної культури.

Вибір змісту і форми проведення занять обумовлювався метою і завданнями навчання, виконавчими і творчими уміннями дітей, їх інтересами і потребами, психофізіологічними особливостями, умовами оточуючого середовища. Основними змістовними елементами фізкультурних занять були вправи ритмічної гімнастики, музичні ігри, етюди, елементи пантоміми, розповіді і бесіди мистецтвознавчого і оздоровчо-гігієнічного характеру, дитячі танці на сучасній, народній, класичній основах, музично-ритмічні інсценівки сюжетного характеру (типу «В гостях у казки», «Карнавал», «Свято гри та іграшки», «Український віночок» і т.д.).

Для нас було важливо викликати позитивне емоційне відношення у дітей, забезпечити систематичність і комплексність у процесі використання і поєднання творів мистецтва на фізкультурних заняттях. Тому разом із руховими завданнями використовувався різноманітний інформаційний матеріал. Його зміст включали у підготовчу структурну частину заняття у формі бесід і розповідей мистецтвознавчого і оздоровчого характеру. Тривалість підготовчої частини – 7-10 хвилин. Тематика бесід була міцно пов'язана із змістом фізичних вправ (наприклад, тема бесіди «Королева танцю» – про мистецтво Айседори Дункан, а у основній частині заняття – виконання хореографічних вправ і рухів класичного танцю; тема «Чарівна скарбниця України» – виконання дітьми рухів українського танку, музично-дидактичні ігри певної спрямованості і т.д.). Ми знайомили дітей з такими важливими характерними особливостями рухів як виразність, пластичність, граціозність. Вводили поняття про гармонію рухів, формували уявлення про красу і значущість гармонійно розвиненого людського тіла.

Дошкільники проявляли високий рівень пізнавальної активності, задавали багато запитань, просили розповісти про танцювальне мистецтво, показати рухи, навчити красиво їх виконувати.

Ми розуміли, що для розвитку художнього смаку важливе значення має музичне супроводження фізкультурних занять. Тому здійснювали дуже уважно вибір музичного матеріалу. Загальними вимогами до музичних творів були їх образність, танцювальність, яскраво виражений характер, завершеність мелодії, виразність ритмічного малюнка. Використовувалась музика, яка допомагала дітям осмислити емоційну сутність рухів (наприклад, танцювальний елемент «ковирялочка» діти виконували під музику української народної пісні «Ой, лопнув обруч», у процесі відтворення у

рухах образу Осені, використовувалася музика П.І.Чайковського «Листопад»).

Важливою умовою розвитку художнього смаку у дошкільників засобами мистецтва є використання активних форм і методів, які стимулюють прояви художньо-творчих здібностей дітей. Тому з метою формування умінь дітей передавати музичний образ у рухах, у зміст занять включали музичні ігри, етюди, елементи пантоміми, імпровізацію. Ігрові елементи полегшували дітям розуміння музичного образу, викликали позитивну емоційну реакцію («Як міг танцювати Буратіно, коли отримав золотий ключик?», «Намалюй рухами Буратіно, Чебурашку, Крихітку Єнота»). Формуванню емоційної виразності рухів сприяли музичні пантоміми («Скульптор», «Сварка друзів», «Дзеркало», «Чарівний сон»). Стимуляції процесів уяви сприяли музичні ігри типу «Чарівна стежка», «Подорож по незнайомій планеті».

Розвитку художньо-творчих здібностей дітей сприяли завдання творчого характеру, які ми включали у зміст основної або заключної частини фізкультурного заняття. Наприклад,

за допомогою прийомів живопису виразити зміст музичного твору або рухової дії;

за музичним твором створити комбінацію рухів або танцювальну композицію;

підібрати рухи, які характеризують певний художній образ;

скласти казку на основі запропонованих схем рухових дій;

створити «живу картину» за сюжетом художнього полотна;

створити «живі скульптури», які передають радість, печаль, втому, мужність, силу, грацію і т.д.

Таким чином, методи і прийоми, які використовувались у роботі, здійснили позитивний вплив на розвиток художнього смаку у дітей.

ВИХОВАННЯ

Омельченко С.О.

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Среди задач всестороннего формирования личности, трудовое воспитание занимает особое место, как некий интегральный итог их решения. В результате интеллектуального, физического, нравственного и других сторон развития - личность оказывается в достаточной или недостаточной степени подготовленной к жизненному самоопределению, выбору профессии, принятию на себя той или иной общественной роли.

Подготовка подрастающего поколения к самостоятельной трудовой деятельности на всех этапах развития цивилизации была одной из главных целей и забот человеческого общества.

Многие выдающиеся педагоги посвящали свои исследования проблеме трудового воспитания. Наша цель - не просто проследить динамику развития и совершенствования идей трудового воспитания, но и выделить такой его аспект как морально-ценностное отношение к труду, а также обратить внимание на процесс развития и становления системы экономического образования. Изучение литературы с таких позиций даст нам возможность теоретически обосновать сущность морально-ценностного отношения к труду и показать его особенности в период рыночных отношений.

Впервые идея трудовой школы была выдвинута представителями утопического социализма (Т.Мор, Т.Кампанелла), которые в своих проектах организации общества будущего предусматривали участие всех его членов в производительном труде и видели решение этого вопроса в подготовке детей в учебных заведениях к труду через систематическое вовлечение их в посильную трудовую деятельность.

Я.А.Коменский, Дж.Беллерс, Ж.Ж.Руссо придавали огромное значение трудовой подготовке детей, указывая на воспитательное значение труда.

Цель воспитания Я.А.Коменский видел в создании комплекса моральных качеств, которыми должен обладать человек. К числу наиболее важных относил справедливость, умеренность, мужество, причем под последним понимал настойчивость в труде. На сегодняшний день формирование таких качеств необходимо, так как их наличие является фундаментом для формирования морально-ценностного отношения к труду.

Дж.Беллерс предлагал устроить трудовые колледжи, где трудиться должны были все - и богатые, и бедные. Дети в колледжах должны получать образование, основанное на труде, знакомиться с разными видами труда и выбрать для себя специальность, которая наиболее отвечает его склонностям, способностям, интересам.

Важно то, что Я.А.Коменский, Дж.Беллерс, Ж.Ж.Руссо подчеркивали связь между обучением полезным наукам, овладением конкретными навыками, приобретением любви и уважения к труду.

Нельзя обойти вниманием украинского педагога, философа, поэта Г.С.Сковороду, который большое внимание уделял проблеме отчуждения человеческого труда. Решение этой проблемы он видел в создании условий для свободного выбора каждым человеком занятия по индивидуальным способностям и интересам. Труд по призванию считал основным шагом к счастью. «Душу веселит сродное делание», - писал он. Его понятие «сродна праця» и до сих пор употребляется в смысле свободного труда соответствующего природному дарованию всех и каждого.

Для нас этот вывод имеет большое значение, так как, формируя морально-ценностное отношение к труду, важно, чтобы труд был в радость, а значит, соответствовал способностям и возможностям личности. Только в этом случае каждый сможет добиться успеха в выбранной им деятельности.

В XVIII - XIX веках И. Г. Песталоцци сформулировал ряд положений (правил, методов), сыгравших важную роль в дальнейшей разработке проблемы трудового обучения, развил идею соединения обучения с производительным трудом, доказал, что труд в сочетании с физическими упражнениями и играми благотворно влияет на формирование личности ребенка.

Дальнейшее развитие проблема трудовой подготовки получила в работах Р.Оуэна, Ш.Фурье, К.А.Сен-Симона, В.Вейтлинга.

Наиболее подробно разработал методы привлечения детей к труду Ш.Фурье. По его мнению, все отношения и деятельность людей основаны на свободном влечении - «притяжении по страсти». Это положение подчеркивает важность правильного выбора учащимися будущей специальности, как основного условия успешности профессиональной деятельности в будущем. А для этого, на современном этапе, необходимо не просто привлечение детей к труду, но и психологическая подготовка школьников, проведение с ними качественной профориентационной работы.

Р.Оуэн предлагал шире практиковать коллективный труд, уничтожить противоречия между физическим и умственным трудом.

Постепенно идеи трудового воспитания стали проникать из произведений классиков педагогики и утопического социализма в практику школьного обучения и привели к поиску форм и методов их практической реализации. Поиски велись в направлении такого перечня изделий (предметов), которые бы обеспечили, двигаясь от простого к сложному и от более легкого к более тяжелому, овладение приемами их изготовления. Так, к примеру, сложилась предметная система трудового обучения, применение и дальнейшее совершенствование которой связывают с именем Отто Саломона.

Хорошо известны и другие системы трудового обучения: Миккильсен - «предметно-операционная», Д.К.Советкин - «русская» система,

В.С.Владимирский - «операционно-предметная». Эти системы отражают длительную эволюцию поисков в данной области. Авторы этих систем главным образом заботились о приобретении учащимися умений, содержании трудовых приемов, методах, организационных формах и средствах обучения. Трудовое обучение было средством подготовки детей к жизни чисто в практическом отношении. Для нас важно рассмотрение труда не просто как предмета обучения, а выделение в качестве его основной цели формирование в учащихся нравственно важных качеств личности: трудолюбия, ответственности, старательности, добросовестности и др.

Вопросы о функциях трудового воспитания в системе всестороннего развития личности, ее нравственном формировании нашли свое отражение в педагогической теории. Труд, практическая производственная деятельность оказывают благотворное влияние на физическое развитие человека. Физический труд, связанный с движениями и мускульными упражнениями, с пребыванием на свежем воздухе, укрепляет здоровье, повышает его жизненную энергию и умственную работоспособность.

К.Д.Ушинский в свое время писал: «Кто не испытывал живительного освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытывал, как после затаянного тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча бегут от спокойного и светлого лица труда - тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтичных героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать».

Физический труд развивает умственные способности человека, его сообразительность, творческую смекалку, как фактор воспитания способствует жизненному самоопределению и правильному выбору профессии.

Все это еще раз подчеркивает какую огромную роль играет трудовое воспитание в умственном, нравственном формировании и всестороннем развитии личности. «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни. Воспитание не только должно развивать разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой».

Для нас очень важен вывод К.Д.Ушинского о том, что воспитание должно формировать человека, для которого труд первая потребность, так как только при этом условии возможно формирование морально-ценностного отношения к нему.

Весьма полезным в работе над проблемой подготовки школьников к трудовой деятельности являются идеи Дж.Дьюи - выдающегося американского педагога, психолога, философа идеалиста XIX - XX века. Ученый строил свою систему воспитания как систему, имеющую цель формирования личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и

практической деятельности в условиях буржуазной системы свободного предпринимательства. Школа Дж.Дьюи готовили практиков-дельцов, умеющих приспособляться к жизни, к различным ситуациям. Согласно его теории роль учителя сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и побуждению их любознательности. В методике Дж.Дьюи наряду с трудовыми процессами большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство. Ученый утверждал, что труд должен стать сосредоточием всей учебно-воспитательной работы школы.

Необходимо отметить важность теории гражданского воспитания Г. Кершенштейнера. Эта теория изложена в книгах «Понятие гражданского воспитания», «Понятие трудовой школы», в которых автор показал связь гражданского воспитания с занятием определенной профессией, предложил создавать обязательные дополнительные школы, предназначенные для работающих подростков. Такие учебные заведения, по мнению Г.Кершенштейнера, должны развивать способность наслаждаться трудом. Создавая в процессе экспериментальной работы школьные трудовые объединения, мы брали за основу это предположение, так как только наслаждение трудом может вызвать интерес к нему и принести настоящее удовлетворение.

Значительный вклад в становление трудовой школы внесли такие выдающиеся педагоги: П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко. Разработанная П.П.Блонским теория трудовой школы, сущность которой заключается в сближении знаний с жизнью, имеет большое значение для изучения вопроса трудового воспитания. По мнению ученого сущность трудового воспитания состоит в том, «что ребенок планомерно и организованно упражняется в целесообразной деятельности». Серьезное внимание П.П.Блонский уделяет проблеме научной организации детского труда, так как в педагогически правильной организации труда он видел средство повышения его воспитательной эффективности. Впервые в педагогической науке ученый ввел понятие «общественно-трудовое воспитание», считая существенным моментом в трудовом воспитании развитие в учащемся умения пользоваться орудиями труда. П.П.Блонский доказывал, что не следует чуждаться ручного труда, но и увлекаться им не должно. «Не подмастерье ремесленной мастерской, - писал он, - но достойный современник века пара и электричества, чудесного века великих изобретений и переворотов - наша цель».

Четко сформулировав понятие «трудовая школа» в статье «Советская школа, ее теория и практика» (1928 г.), С.Т.Шацкий обогатил теорию и практику трудового воспитания. Станислав Теофилович был глубоко уверен, что важнейшим средством организации ученического коллектива, физического и нравственного воспитания, развития творческих способностей учащихся есть только труд, причем наибольшую воспитательную ценность он имеет только тогда, когда школьники осознают его необходимость.

Изучая развитие и становление системы трудового воспитания, мы не можем обойти вниманием заслуги А.С.Макаренко. Создание высокоорганизованного детского коллектива в колонии им. А.М.Горького и коммуне им. Ф.Э.Дзержинского явилось живым подтверждением тех гуманистических принципов, которыми руководствовался педагог в своей работе. Именно на основе реализации принципа соединения обучения с производительным трудом ученый разработал и осуществил на практике систему коллективной трудовой деятельности. А.С.Макаренко реально подтвердил тезис о том, что возможность отдельной личности развивать свои способности, сохранить свою индивидуальность заключается в участии детей в производительном труде. Однако только производительный труд, по его мнению, не может полностью обеспечить всестороннее развитие личности, для этого еще необходим высокий уровень образованности в сочетании с разнообразными видами творческой деятельности. «Труд без идущего рядом образования, - предупреждал А.С.Макаренко, - без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом».

За первые 20 лет существования единой трудовой школы выдающиеся педагоги П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, М.М.Пистрак, А.С.Макаренко и их последователи заложили основы системы трудового воспитания подрастающего поколения.

Весомый вклад в разработку проблем трудового воспитания школьников внес В.А.Сухомлинский. Посильный физический труд он расценивал не только как важнейшее средство воспитания трудолюбия, но и как один из основных факторов умственного, нравственного и эстетического развития и воспитания личности. Кроме того, труд рассматривался им как фактор, определяющий все стороны жизни детского коллектива. Понимая, что путь приучения к работе очень сложен, несмотря даже на очевидное подчас желание многих учеников поработать, он приобщал их постепенно к работе в огороде, в саду, поле. Сельскохозяйственный труд органически сочетал с наблюдением и опытничеством.

Вся система трудового воспитания в опыте В.А. Сухомлинского имела четко выраженную общественно-полезную направленность. Трудовая деятельность учеников Павлышской школы была тесно связана с социальными преобразованиями. Организацию жизни и труда, содержание и методы трудового воспитания он не отделял от решения другой проблемы - создание единого коллектива воспитанников.

Учеба, производительный труд, связанный с эмоциональным подъемом, активное участие в общественной жизни, игра, отвечающая интересам детей, их возрасту, выявление и развитие творческих способностей через приобщение к миру прекрасного, - вот те педагогические «рычаги», которые использовал В.А. Сухомлинский в практике воспитания, которые остаются актуальными и сейчас.

Трудовое воспитание неразрывно связано по своей сути с нравственным становлением личности, ибо разумно организованная трудовая деятельность и профессиональная подготовка ведет к гражданской и нравственной зрелости. В.А. Сухомлинский важнейшим условием считал формирование нравственно ценных потребностей. Трудолюбие как наиболее яркий показатель потребности в труде являлось не только одним из важнейших личностных качеств, но и гарантией от нравственной испорченности, залогом человеческого достоинства. Его подходы к проблеме формирования трудолюбия у детей архиважные и для нашего исследования.

На протяжении многих лет теоретико-методологической основой воспитания вообще и трудового воспитания в частности являлись марксистско - ленинская теория и решения партийных съездов, пленумов, конференций. Основной идеей, которой было: «... Формирование у каждого советского человека глубокого уважения и готовности к добросовестному труду на общее благо».

Разрабатывая теорию построения социализма, В. И. Ленин огромное значение придавал становлению в сознании людей понимания общественной значимости труда, коммунистическому отношению к нему. Поэтому не случайно его определение, что «коммунистический труд в более узком и строгом смысле слова, есть бесплатный труд на пользу общества, труд производимый не для отбытия определенной повинности, не для получения права на известные продукты, не по заранее установленным нормам, а труд по привычке трудиться на общую пользу» - цитируется во всех учебниках педагогики (Г.П.Щукина, Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин и др.).

Таким образом, взгляды ученых на понимание сущности труда в обществе сводилась к идеологическому постулату правящей партии тоталитарного режима. И именно такое отношение к труду школа, родители, общественность воспитывали у людей от поколения к поколению. Люди трудились, но то «общее», которое должно стать самым ценным и дорогим для каждого, на самом деле оказалось ничьим. Выполняя заказ административно-командной системы, народное образование готовило человека «административного» (термин Г.Саймона), привыкшего к формальному послушанию, нарушению его гражданских прав, к уравниловке, безынициативного и инертного, расточительного и бесхозяйственного с искаженными экономическими интересами. Жесткая политико-этическая система формировала желаемые модели общественной жизни. Несмотря на это педагогическая наука и школьная практика этого периода имеют значительный материал по проблеме трудового воспитания и обучения, профессиональной ориентации, политехнического и экономического образования, который служит фундаментальной теоретической базой разработки и исследования вопросов трудового воспитания сегодня.

В педагогической и психологической теории проблем трудового воспитания существуют различные подходы к рассмотрению наиболее

важных аспектов понятия подготовки школьников к самостоятельной трудовой деятельности: трудовое воспитание, трудовая направленность, формирование положительного отношения к труду, творческий подход к трудовой деятельности, нравственные проблемы подготовки школьников к труду и т.п.

Различные аспекты трудового воспитания исследованы П.Р.Атутовым, Н.И.Болдыревым, Б.Т.Лихачевым и др. Б.Т.Лихачев видит основу воспитания в ориентации на общественные ценности, в способности человека сохранить и воспроизвести их. Для формирования морально-ценностного отношения к труду этот момент, на наш взгляд, очень важен.

Достаточно глубоко изучен вопрос трудовой воспитанности. К.Н.Катхановым, который определяет ее как результат целенаправленного педагогического и психологического воспитания подрастающего поколения. По его мнению, критериями воспитанности должны быть: высокая дисциплинированность, умение ценить время, уважительное отношение к своему и чужому труду, бережное отношение к материальным ценностям.

Соглашаясь в целом с определением К.Н.Катханова, мы считаем, что в период перехода к рыночным отношениям список основных критериев трудовой воспитанности должен пополниться следующими: профессиональная интуиция, умение работать с партнером, готовность к риску, экономическая образованность, владение психологией профессиональной деятельности и др.

Отдельные аспекты трудовой направленности и возможностей ее формирования исследовались в работах Е.А. Климова, А.Г. Ковалева, Г.И.Щукиной. Этой же проблеме посвятили свои труды и ряд психологов (И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнова). Работы В.Е.Гурина, Ф.И.Ивашенко, В.А.Моляко раскрывают оптимальные пути и способы приобщения школьников к творческому труду.

Социально-педагогические факторы формирования положительного отношения к труду освещены в диссертациях О.И.Кривовяз, В.И.Сыпченко, С.Н.Чистяковой и др.

Ряд исследований связаны с определением задач трудового воспитания, его места и роли в системе воспитания (В.А.Поляков, П.Р.Атутов, Д.А.Тхоржевский). Определение сущности трудовой подготовки школьников В.А. Поляковым имеет для нас большое значение, так как ориентировано на требования рынка. «В требованиях рынка к личности и образованию важно актуализировать трудовую подготовку, так как благодаря труду создаются материальные и духовные ценности, а сам труд и отношение к нему являются величайшим воспитывающим фактором. Понятия «человек» и «труд» неразделимы, то есть нельзя себе представить личность, в формировании и развитии которой труд не играл бы решающей роли. Школа должна заложить фундамент образования личности развивающегося человека, его духовности и культуры, созидательности; воспитать готовность принимать участие в решении проблем, стоящих сегодня перед обществом, устремленность в

будущее; утвердить в сознании и практической деятельности учащихся нравственные общечеловеческие принципы; сформировать активность, обеспечить консолидацию молодежи во всех сферах социальной и интерсоциальной жизни во имя интересов общества и решения собственных проблем.

Определение сущности трудовой подготовки В.А. Поляковым очень правильно и актуально, но на наш взгляд, переход к рыночной экономике показал насколько важно знание ее законов, развитие экономического мышления, формирование качеств личности так необходимых в этот период. В современных условиях у школьников резко возросли материальные потребности, но их удовлетворение не связано с реальным процессом воспроизводства материальных благ за счет личного труда.

Многие исследователи посвятили свои работы проблеме совершенствования трудового воспитания и подготовки учащихся к самостоятельной трудовой деятельности. Однако до сих пор акцент на трудовое обучение остается слишком сильным, что препятствует решению задач экономического образования, которые в условиях рынка очень важны и необходимы.

Исследуя проблему формирования морально-ценностного отношения к труду в период рыночных отношений, мы должны осветить вопрос развития и совершенствования экономического образования, как одного из основных условий нравственной подготовки старшеклассников к трудовой деятельности в это сложное и нестабильное время.

Длительное время в педагогических исследованиях экономическое образование рассматривалось лишь в связи с изучением различных учебных предметов, а не как существенный самостоятельный компонент содержания образования.

В 60-е годы XX ст. проблема экономического образования стала рассматриваться как самостоятельное направление, но это касалось не школьников, а всех трудящихся. Так, экономисты Л.Н. Пономарев, Л.Е. Эпштейн рассматривали экономическое воспитание как фактор развития народного хозяйства, как условие становления экономической культуры, как средство формирования добросовестного отношения к труду. А.М. Бирма, В.П. Локтев, А.П. Омаров посвятили свои работы вопросам экономического воспитания молодежи. В 70 - 80 годы экономическое воспитание заинтересовало не только экономистов, но и философов, психологов, педагогов. (В.Д. Попов, А.И. Китов, А.С. Прутченков, И.А. Сасова, С.С. Гриншпун и др.).

Многие авторы посвятили свои исследования такому аспекту экономического образования как формирование экономического мышления. Н.В. Михалкович считает, что это основная задача экономического образования и дает ему следующую формулировку: «Экономическое мышление - динамический процесс по форме и содержанию, развивающийся во времени. Он не может быть постоянным, данным раз и навсегда».

Для нас процесс формирования экономического мышления тоже очень важен, так как это процесс гармонического развития способностей человека, помогающий ему плодотворно проявлять себя в различных сферах человеческой деятельности, способного переходить из одной сферы труда к другой, иметь свой стиль поведения, свои взгляды и интересы, свои методы, способствующие успешному претворению теоретических знаний в определенный трудовой опыт. Сформировать такое мышление возможно лишь при условии систематического образования. Чтобы определить оптимальный вариант содержания экономического образования, которое в значительной степени способствовало бы формированию не просто экономического мышления, но и формированию интересующего нас морально-ценностного отношения к труду в условиях рынка, мы обратились к опыту развитых капиталистических стран. Были изучены работы зарубежных авторов по проблеме экономического воспитания и подготовки учащихся к труду. Остановимся на тех из них, что представляют наибольший интерес для нашего исследования.

Необходимо отметить: многие ученые, рассматривая проблему «человек-рынок», в основу отношений периода рынка ставят психологическую готовность личности к этим отношениям. Это действительно очень важно. Ведь знание экономических законов, правовые, профессиональные знания, не могут заменить эмоциональную устойчивость, стабильность поведения, уверенность, доброжелательность, присутствие хорошего настроения - хотя и будут являться основной предпосылкой для этого. В связи с этим часть авторов специально выдвигает задачу выработки психологической готовности к сотрудничеству, взаимопониманию с администрацией и партнерами; культуры межличностных отношений и делового общения.

Литература

1. Атутов П.Р. Важнейший фактор всестороннего развития // Советская педагогика. - 1982. - № 9. - С.36 - 42.
2. Блонский П.П. Трудовая школа. Избранные педагогические произведения. - М.: Издательство АПНРСФСР, 1961. - С.210 - 214.
3. Кампанелла Т. Город солнца. - М.; Л.: ИЗ - ВО АНСССР, 1947. - 173 с.
4. Катханов К.Н. Педагогические и технико-экономические факторы в трудовой подготовке школьников // Сов. педагогика. - 1985. - №7.
5. Китов А.И. Экономическая психология. - М., 1987. - 304 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / Под ред. А.И.Пискунова и др. - М.: Педагогика, 1982 - Т.1. - 656 с., Т.2. - 576 с
7. Кон И.С. Психология старшеклассника. Пособие для учителя.- М., 1982.- 207 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1997.- 303 с.
9. Лихачев Б.Т. // Советская педагогика. - 1991. - № 12. - С.68.

10. Методологические и теоретические вопросы трудовой подготовки учащихся / Под. ред. П.Р. Атутова. - М.: АПНСССР, 1985. - 80 с.
11. Монтень Мишель. Опыты. Кн. 1. - М.-Л., 1958. - 526 с.
12. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах / Под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. - М.: «Советская энциклопедия», - Т.1. - 1964. - С.819.
13. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах / Под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. М.: «Советская энциклопедия», - Т.2. - 1965, - С.374.
14. Песталоцци И.Г. Избранные пед. сочинения в 2-х томах / Под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. - М.: Педагогика, 1981.
15. Петропавловский Р.В. Что такое моральные ценности. Современная цивилизация и моральные ценности. - М., 1982. - С.12.
16. Прутченко А.С., Соколов Л.В. Основы рыночной экономики. Пособие по курсу: Граждановедение для учащихся 8-9 классов. - М., 1994. - 211 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. - Т.1. - 294 с.
18. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании // В кн. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1971. - С.221-255.
19. Семькин Н.П. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся в сельской школе. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1979. - 176 с.
20. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах. - М. -Л., 1948. - Т.2 - С.342-343, 354.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. // В кн.: Избранные пед. сочинения. - Т.1.- Теоретические проблемы педагогики. - М., 1974.-С.228 - 848.
22. Философия Григория Сковороды / Ответственный ред. В.И.Шинкарук. - К.: Изд-во «Наукова думка», 1972. - 311 с.
23. Черепанова И.Б. Дети взрослеют в труде. - М. 1990. - 176 с.
24. Чернышенко Н.Д. Трудовое воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1981. - 191 с.

Абизова Л.В.

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Гуманітарна освіта підпорядкована цілеспрямованому втіленню в життя української ідеї державотворення, національної консолідації народу України і національної злагоди як провідних ідейних доміант цивілізованого розвитку суспільства. Одне з головних завдань гуманітарної освіти – розвиток національної свідомості, почуття національної гідності та самоповаги. В основі духовно – культурного відродження має бути своєрідна схема або матриця національної самосвідомості.

Культурна матриця національної самосвідомості має такі складові:

1) Групова назва нації. Це надзвичайно важливий компонент для відчуття національної єдності та відмінності від інших. Психологічно, це

синонім самовизначення “ми”. Тому ідеологія, яка залишає поза увагою, або ігнорує дану тезу не може рахуватися на підтримку нації, а, швидше, навпаки.

2) Міф про спільних предків та єдине походження. Цей компонент надає самосвідомості певний історизм, момент початку нації в історії. Для багатьох народів межа між міфом та реальною історією може і в загальному не існувала. Саме це й підтверджують суперечки, наприклад, про існування Гомера або реальність Троянської війни. Таку саму природу мають і оповідки про Вільгельма Теля і Геслера, дарма, що вони ввійшли в “історичну свідомість” кожного швейцарця. Головне, що ці ідеї мають широку довіру нації і служать теперішнім і майбутнім цілям. Запитання “Звідки ми походимо?” є головним при визначенні “Хто ми?”

В українській історичній науці відстоюється і доводиться точка зору на Київську Русь як державу українського народу, котру знехтувала імперська російська історія і тим самим “обікрала” історію, минуле України. В Росії наполягають на своїй причетності до Київської Русі, колыску східних слов’ян, а позиція України заперечується. Ось приклад історичних претензій на минуле, на історичне начало народу. Ідеологія, котра хоч якось нетолерантно висловиться з приводу національного начала в історії, або не містить його чіткої концепції, буде обов’язково розкритикована в системі національної самосвідомості.

3) Зв’язок з конкретною територією “рідним краєм”. Прив’язаність до певних територій або місцевостей має міфічний і суб’єктивний характер. Це місце до якого належить нація. Воно виступає як священна земля, земля предків, законодавців, князів і мудреців, поетів і священиків. Земля допомагає “натуралізувати” історичні події та пам’ятки батьківщини. Стоунхендж став “природним” символом британської давнини, а Софійській собор, Золоті ворота - символом української давнини та історії. Озера, гори, річки - все світогляд обертає на символи національних чеснот. Для українця Дніпро не просто географічна назва річки, а символ історичної величності, театр історичної драми. Цілком очевидно, що такий компонент культурної матриці національної самосвідомості як “рідний край” містить відношення святості і недоторковості. Найвитонченіша ідеологія буде відкинута, коли вона, припустимо, містить ідею повернення якихось територій сусідам і навпаки, багато ідеологій в історії мали успіх, завдяки, хай тільки проголошеним, реваншистським ідеям повернення “рідної землі” або її частини навіть втраченої століття тому. Приклад - створення держави Ізраїль або повернення кримських татар.

4) Національний характер і його вираження в національних героях та геніях. Ідеї національного характеру, національного генія, національного героя активно починають підніматися і розроблятися в колах європейських інтелектуалів вже у XVII столітті (Шефтсбері, Річардсон), а з середини XVIII століття концепція національного характеру стала загальноприйнятною. Ці теми підтримувалися в Германії (Мозер, Гердер), Швейцарії (Фюслі), Італії

(Віко, Альф'єрі). Монтеск'є писав про “дух” нації, але тільки Руссо поставив ідею “національного характеру” в центр політичного життя суспільства, прагнучи впровадити її в практичну програму збереження та оновлення нації. “Батьківщину створюють не мури і не люди, а закони, звичаї, звички, врядування, державний лад і спосіб життя. Батьківщина - це ставлення держави до своїх підданих; коли це ставлення стає неприхильним, а то й ворожим, батьківщина зникає.” Перше правило з якого треба починати - це правило національного характеру. “Кожний народ повинен мати характер; якщо його в нього нема, слід починати з того, щоб дати йому характер.”

Актуалізація теми “національного характеру” була пов'язана змаганням європейських держав між собою, порівнянням себе з класичною цивілізацією в часи суперечки “старого з новим”, прагнення раціоналізувати державний устрій, певність власної сили, заохочена економічною революцією капіталізму, адміністративною революцією професіоналізованого державного врядування і культурною революцією світської гуманістичної освіти й науки. Вже це досягається завдяки силі національного характеру, завдяки розуму національних геніїв, волі та мужності національних героїв. Романтизм в літературі відкриває для Європи героїв її середньовіччя. Артур, Зігфрід, Леммінкяйнен, Олександр Невський, Стефан Душан заповнили пустоти в колективній пам'яті європейських націй.

Завдяки цьому сплеску інтересу до національного історизму, національну самосвідомість сьогодні неможливо уявити без власного бачення національного характеру, без гордості за національних героїв, без захоплення національними геніями: Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Лисенко, Грушевський - це стовпи української культури, творчість і погляди яких служать китерієм в національній самосвідомості для оцінки інших явищ культури, моралі, політики. Володимир Святий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, Богдан Хмельницький - національні герої України образи та справи котрих зберігає і використовує національна свідомість як еталони-тести, еталони-оцінки теперішніх політиків.

Таким чином, національний характер, національний геній, національний герой, це те, що повинна містити ідеологія, коли вона хоче оволодіти національною свідомістю. Якщо ідеологія не містить цих складових, можливо що й не буде ніякої корекції, така ідеологія буде просто відкинута і в гніві об'явлена ворожою.

5) Традиційна національна релігія. Вона теж сприяє збереженню чуття спільної етнічної належності, посилює і виражає етнічні особливості. Часто національна релігія містить міф про обраність народу, що відіграє важливу психологічну роль в історичному виживанні, “рятуванні” народу, як, наприклад, у євреїв. Релігійні ритуали, літургія та ієрархія відіграють велику збережну роль, забезпечуючи високий ступінь формальної неперервності між поколіннями і окремими спільнотами.

Надзвичайно важливий у збереженні сили впливу національної релігії дух модернізму, участь релігії в пристосуванні етносу до нових умов

існування, в стимулюванні етнічного самооновлення. Сьогодні ця проблема в Україні очевидна. Необхідно рухатися до єдиної Помісної Української Православної Церкви. Проте, слід пам'ятати, що неуспіх релігійних реформ, або скам'янілий консерватизм можуть по іншому спрямувати способи етнічного самооновлення або загальмувати їх взагалі. Повільність та розбіжності в українському православ'ї сприяють активним діям нетрадиційних для наших територій сект і церков, котрі абсолютно не містять ідеї національного оновлення, а, швидше навпаки. В історії України роль релігії важко переоцінити у збереженні етносу, хоча б взяти часи польського панування, коли зміна віри означала фактично і зміну етносу. Нема потреби підкреслювати значення релігії в структурі національної самосвідомості і вагу цього фактора в ідеології.

6) Культура та мова. Культура та мова суттєві елементи в оцінці ідеології національною свідомістю. Тут на перший план висувається власно етнічна культура, створена самою нацією та її геніями. Вагомий фактор національної культури у відношенні національної свідомості - її неповторність, єдність, наповненість зрозумілим тільки представникам цього етносу змістом, і решті решт - "кращість" в порівнянні з культурами інших народів. Культура відображує не лише національний спосіб побуту, життя, творчості, але й мислення, відношення до світу. В культурі зосереджені принципи спілкування, через які ідеологія повинна знаходити шляхи до національної самосвідомості.

Культура - це ще й національні символи, котрі втілюються в атрибутах нації. Прапори, національні гімни, паради, власні гроші, столиці, присяги, народні костюми, етнографічні музеї, воєнні меморіали, церемонії вшанування полеглих за нацією, паспорти, кордони і т.і. - все це втілюється в різні концепції, робить їх видимими і зрозумілими кожному представнику нації, обертає принципи абстрактної ідеології на відчутні, конкретні вирази, що породжуватимуть емоціональні відгуки усіх верств спільноти.

Особливо для України проблема збереження і розвитку мови в недалекій історії була дуже актуальною. Українська нація відноситься до тієї групи націй, котрим прийшлося боротися за відновлення та збереження мови. Мова - одна з головних ознак нації, вона підкреслює її єдність, відмінність, особливість. Ідеологія, звернена до нації повинна й говорити національною мовою. На жаль, в деяких регіонах України впровадження державної мови просувається дуже повільно і, навпаки, в цих регіонах традиція русомовності схильна заперечувати звернення українською мовою, інколи навіть не розібравшись зі змістом.

7) Спільна історична пам'ять і національна солідарність. Єдина історична пам'ять нації про події, перемоги, кривду, досягнення, про великих людей, війни, революції, горе та щастя має могутню єднальну силу, готову проявитися в складних, критичних моментах історії. В Україні існують деякі розбіжності в оцінці історичних подій, вони мають регіональну природу. Але при цьому достатньо згадати як голосувало населення на референдумі про

незалежність, як депутати, не дивлячись на всі розбіжності, прийняли Конституцію України і ми побачимо чітке переконливе свідчення національної солідарності, котра виростає з історичної пам'яті нації. Фактор національної солідарності, солідарності зі своїми виключає критичність і запитання типу “Ми праві чи ні?” Тут діє “іраціональна”, за оцінкою І.Берліна, передзаданість до захисту “своїх”. Наприклад, Караджич і Младич визнані воєнними злочинцями, але хіба це підстави, щоб примусити сербів видати їх. Хіба турки вважають партію младотурків злочинцями, хоча вони організували геноцид вірменів в Турецькій Вірменії. Ідеології, звернені до нації завжди використовували національну пам'ять і національну солідарність, проблема в тому, з якими цілями?

Таким чином, ми описали сім основних елементів культурної матриці національної самосвідомості, наперед погодившись з тим, що вона не обмежується тільки цими сімома елементами, але це те ядро, до якого можуть підключатися нові елементи, або зникати з часом. Наприклад, фактор національної правоти та негрішності, був значно розвинутий у німців, однак, після II Світової війни відбулася переоцінка названого елемента в національній свідомості. Або вибачення Японії перед країнами Південно-Східної Азії за свої дії в часи II Світової війни, Росії - перед Чехією та Угорщиною за введення військ в часи Союзу та інші.

Відновлення культурної матриці національної самосвідомості українців неоднозначний процес, успіх якого залежить від активності та вміння української інтелегенції та від здатності нації до регенерації історичної пам'яті.

Отже, можна стверджувати, що кращі представники української національної еліти і зконструйована ними культурна матриця національної самосвідомості в основному складають важливу систему самозбереження і самозахисту нації в історії.

Ганон Ю.А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ СІЧОВОГО КОЛЕГІУМУ

Колектив Січового колегіуму – державного навчального закладу нового типу, що заснований на соціально-педагогічній концепції виховання, послідовно розширює і зміцнює соціально-педагогічні основи процесу виховання особистості (м.Запоріжжя, директор Єршова В.О.). Це дає підстави говорити про соціально-педагогічні технології в роботі якщо не всіх педагогів колегіуму, то принаймні провідної їх частини.

Найактивнішою в цьому відношенні стала діяльність керівника філологічної студії і класного керівника, учителя-методиста, учителя 1999 року по Запорізькій області Чеховської Л. Й. Нині вона науковий кореспондент Лабораторії педагогічної соціології Інституту проблем виховання АПН. Її робота базується на концептуальному положенні

підпорядкованості навчання вихованню, цілеспрямованому розвитку особистості з урахуванням і максимальним використанням потенціалу наявних соціально-педагогічних ресурсів цього процесу. Нижче ми зупинимося на технологічних особливостях педагогічної роботи Л.Й.Чеховської в тому класі, де вона була не тільки організатором філологічної студії, але і класним керівником. Враховуючи та організуючи соціально-педагогічні фактори розвитку особистості своїх вихованців, вона діяла як соціальний педагог. Ми маємо на увазі діяльність по розвитку соціальних зв'язків учнів, сприяння реалізації ними своїх знань в особистісно значимих суспільних структурах, серед особистісно значимих людей — соціальне виховання.

Контрольною групою можна взяти будь-яку іншу навчальну групу, яка завершує середню освіту в державній загальноосвітній школі, а також ту ж саму групу Л.Й.Чеховської до соціально-педагогічного втручання у порівнянні з його результатом. Цей результат дуже показовий: шестеро випускників Л.Й.Чеховської стали студентами стаціонару українського відділення філологічного факультету Запорізького державного університету і двоє — студентами заочної форми навчання. Ще одна з випускників прийнята на підготовче відділення того ж університету на ту ж спеціальність. Крім того двоє випускників вступили на факультет іноземної філології того ж університету, а двоє на гуманітарні факультети Києво-Могилянської та Острозької академій. На гуманітарні факультети—юридичний університету та соціально-педагогічний іншого вузу—вступили ще двоє. Всього 15 осіб— понад 80 відсотків випуску. З останніх трьох випускників двоє вступили до технічного університету та будівельного технікуму, а один—до Інженерної академії.

Соціально-педагогічна робота класного керівника і учителя Січового колегіуму здійснюється в конкретному соціальному просторі. Педагогічний колектив Січового колегіуму укомплектований зацікавленими в своїй роботі учителями. На питання, що б ви зробили, якби вам довелося обирати професію, відповіді вчителів розподілилися так: (% до всіх): обрали б учительську знову 50.00, обрали б іншу 30.77, не можуть відповісти 19.23. Вирахований на основі опитування індекс рівня прив'язаності до своєї професії становить 0.6.

Учні бачать і високо цінують ставлення педагогів до своєї роботи. В їх уявленнях індекс зацікавленості учителів у роботі становить 0,8. Вони віддають належне труднощам педагогічної роботи (індекс труднощів у їх уявленні рівний 0.83, тоді як індекс задоволення 0.57).

Стосунки з учнями, за оцінкою вчителів, переважно рівноправні (73 відсотки відповідей), існує високий рівень співробітництва (індекс 0.94).

Педагогічні орієнтації учителів відзначаються соціально-виховною спрямованістю при чітко визначеному також дидактичному напрямку (див. табл 1).

Якій функції школи ви надаєте перевагу?

п/п	Функції школи	% до всіх
1	Дати достатні знання	61.54
2	Розвиток особистості	50.00
3	Навчити жити в соціумі	26.92
4	Пристосувати до умов	11.54
5	Виховати культуру	3.85

На думку вчителів, учні мають підтримку і захищеність у своєму оточенні на рівні 0,8. Цей індекс близький до індекса, який вираховується за відповідями самих учнів: 0,73.

Матеріальне забезпечення виховного процесу учителі оцінюють так:
 матеріальне забезпечення навчання—0,58;
 матеріальне забезпечення практики—0,53;
 матеріальне забезпечення дозвілля—0,54.

Колегіум – державний навчальний заклад, хоч і створений за ініціативою громадськості (її представляє юридична особа Запорізький Січковий соціально-педагогічний комплекс "Січковий колегіум"), а тому відображає стан державної освіти взагалі. Це засвідчує і порівняння відповідних індексів в державних і приватних навчальних закладах.

Педагоги Січкового колегіуму добре усвідомлюють проблеми соціалізації учнів свого навчального закладу. Першою з них вони називають скрутне матеріальне положення — 84.6 відсотка (табл. 2).

Табл.2

"Що заважає успішній соціалізації учнів сучасної школи?"

№ п/п	Що заважає	% до всіх
1	Скрутне матеріальне положення	84.62
2	Розбіжність у цінностях учителів	61.54
3	Відсутність взаємодії школи та сім'ї	53.85
4	Низький престиж освіти	50.00
5	Недостатня підготовленість учителів	7.69

Педагоги колегіуму особливого значення надають сім'ї як складовій соціального поля учнів – 88 відсотків респондентів поставили цей соціальний інститут на перше місце у підготовці дітей до життя. На другому місці, але з великим відривом – школа: 20 відсотків. Інші соціальні інститути – церква, масмедії – набрали по 4 відсотки голосів.

Отже, при достатньо високому рівні педагогічного середовища соціально-економічні можливості соціально-педагогічної роботи у педагогів невеликі. Тим ціннішим є експеримент по здійсненню соціально-педагогічних технологій, які використовують наявні можливості: увага до соціального розвитку учнів забезпечує успіх.

Січовий колегіум концептуально має гуманітарну спрямованість. З цього погляду соціально-педагогічна робота учителя-філолога відображає найсуттєвіше у відповідному соціально-педагогічному процесі.

Експериментальна група вихованців складалася з 18 осіб, тобто до 20 осіб, як це і визначено статутом Січового соціально-педагогічного комплексу та Січового колегіуму, в т.ч. 14 дівчат та 4 хлопці.

Соматичне здоров'я учнів не виходить за межі норми, хоча наявні деякі хронічні захворювання бронхів, верхніх дихальних шляхів та шлунково-кишкового тракту. Але вони переважно перебували в стані ремісії завдяки своєчасному втручання медичного персоналу. З причин хвороб за рік в 11 класі учнями пропущено 200 годин, тобто одна година на місяць в середньому кожним учнем. Найбільше пропущено у Світлани З. – 33 години,; у Ольги Ш. – 28 годин (тобто близько 3 годин на місяць кожна). Останні пропустили менше, ніж по 2—1 годині за місяць, а деякі (Руслан Т.) – жодної.

Про фізичний стан одинадцятикласників, а також про їх фізичне напруження на заняттях свідчать і їх відповіді на питання "В якій мірі торкається вас твердження: — Після уроків я відчуваю себе дуже втомленим?". Найвищу міру визнали 13,9 відсотка, ще 67,1 відсотка визнали міру, вищу середньої. Разом 81 відсоток. Лише 2,8 відсотка втоми не відчувають.

Експериментальний клас мав ту особливість, що учні в ньому визначалися як гуманітарно, зокрема, філологічно обдаровані. В Січовому колегіумі уже кілька років діє постійний психологічний семінар "Робота з обдарованими дітьми". Проводяться теоретичні та практичні заняття з вчителями, вихователями. Темами занять були: "Проблеми прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей", "Творчий інтелект: деякі аспекти та методи активізації у старшокласників", "Вплив нетрадиційних завдань на формування літературно-творчих здібностей старшокласників", "Як розвивати нестандартне мислення" та ін.

Соціально-педагогічні технології виховання передбачають до обдарованості підходити як до особистісної якості, що є результатом виховання і пов'язана з відповідним продуктом виховання з його матеріальним модулем. Цей модуль включає в себе передусім ті біологічні задатки, якими особу обдарувала природа і які можуть бути розвинені через тренінгові види занять, діяльності, спеціальні вправи. Другим структурним елементом модуля є система психологічних новоутворень, які, власне, є основним продуктом праці учнів під керівництвом учителів. В ній природні біологічні задатки, розвинуті зусиллями педагогів, знаходять свою реалізацію, а тому накладають на психічні новоутворення печать обдарованості. Вимоги учителів до відповідних знань учнів є невід'ємною складовою модуля продукту виховання обдарованості. І тут реалізація обдарованості для соціального педагога входить в неорганічну структуру

особистісної соціальної мікросистеми, а виховна робота спрямована на формування предметно-соціальної складової модуля виховного продукту.

В цілому предметно-соціальне поле випускників Січового колегіуму у їх сприйнятті характеризується на рівні показників, близьких до показників загальноосвітньої середньої школи взагалі. І це штрихи до тих умов, у яких протікає соціально-педагогічна робота з учнями. Індекс матеріального забезпечення навчання не перевищує 0,67. Примірно на такому ж рівні матеріальне забезпечення практики: 0,7; і дозвілля та відпочинку: 0,65. У порівнянні з тим, як відповідають на ці ж питання учителі, учні дивляться, хоч і не на багато, але оптимістичніше на свій предметний світ.

Загальний індекс відчуття учнями підтримки та захищеності – важливого показника до характеристики соціального поля – також не перевищує 0,7.

До певної міри предметно-соціальне поле характеризує і рівень тривожності учнів. Ми його визначали за результатами опитування з урахуванням інтенсивності вибору факторів тривоги. Кожен випускник указав на 2,4 таких факторів. Серед них найчастіше *"Ступінь моєї готовності до життя"* – 46 відсотків. На другому місці *"Невпевненість у завтрашньому дні"* – 37,8 відсотка. На третьому місці *"Соціальна незахищеність багатьох людей"*, *"Можливість міжнаціональних конфліктів"* – фактори тривоги, які достатньо промовисті.

У своїй роботі класний керівник – соціальний педагог разом з психологом прийшли до висновку, що у вихованні обдарованості учнів треба забезпечити, зокрема такі компоненти виховного модуля, як розвинені задатки – біологічна природа учнів; відповідна роль педагогів з їх кваліфікацією, належний рівень вимог до знань, чітко визначені і сприйнятні для учнів потреби суспільства. Вся конкретна структура модуля продукту виховання обдарованості формувалася через виховні модулі, що планувалися і формувалися в проміжних, оперативних соціально-педагогічних діях. Основним організатором цього процесу в експериментальному класі була класний керівник і учитель української філології Л.Й.Чеховська.

Гуманітарна позиція класного керівника і учителя Л.Й.Чеховської сприяла тому, що виховання особистості стійко підпорядковувало собі навчання, зокрема вивчення української філології, яку вона викладає. Знання, яких набувають учні, реалізуючись у предметній та соціальній діяльності, стають провідним засобом розвитку особистості вихованців. Особистість класного керівника, який здійснює організацію соціально-педагогічного процесу в класі, накладає на нього свій відбиток. В першу чергу і в основному це визначається його, педагога вчительською спеціалізацією. Адже учнівські знання саме з української літератури та мови є тими засобами виховання, якими найкраще філолог володіє. Тим паче, якщо він же і організовує формування знань. В експериментальному класі саме так і було.

Але філологію тут викладала не лише Л.Й.Чеховська. Мову викладала ще й В.Я.Славич, яка в колегіумі до того ж є заступником директора з

наукової роботи. Ця соціальна ситуація, безумовно, також мала значення для індивідуальних особливостей соціально-педагогічного процесу, зокрема, в його тенденції до наукових сфер діяльності учнів.

Указані соціальні особливості (особистості класного керівника та викладачів філологічних дисциплін) наклали свій відбиток перш за все на внутрішній соціально-педагогічний процес – розвиток особистості учнів у навчальній діяльності. Саме у вивченні української мови та української літератури учні експериментального класу прагнули і знаходили можливості для самоствердження (див. схему модуля 1).

Схема 1. Соціально - педагогічний модуль на уроці за навчальним курсом «Українська мова»

Тема: Складання діалогів та монологів

ВВЕДЕННЯ В НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Загальні розвиваючі ідеї для учнів. Завдяки вивченню цього розділу учні одержать можливість краще зрозуміти можливості української мови, розширити свій мовний потенціал—розвинути навички зв'язного мовлення, культуру спілкування, образне мислення, уміння переконувати, стверджуватися через комунікативну функцію мовлення; Це дозволить їм успішно освоїти також наступні теми .(Внутрішній соціально-педагогічний процес).

Одержані знання будуть корисними в мовній практиці, зокрема, в телефонних розмовах, в моделюванні діалогів та монологів на мовному матеріалі, присвяченому Дню Матері, в естетичному освоєнні навколишнього середовища, а також на уроках з інших навчальних предметів, в гуртках, при формуванні стосунків, відвіданні установ, вузів, знайомих та родичів і т.ін. (Зовнішня соціально-педагогічна система).

Часткові розвиваючі ідеї для учнів.

1) навчитися вести діалоги, монологи, "телефонному етикетові", редагуванню текстів з використанням народних прислів'їв про силу і красу слова;

2) розвинути навички збагачення лексичного складу своєї мови через розширення семантичного значення слова або виразу за допомогою синонімічного ряду, фразеологічних сполучень тощо .

Примітка.Аналогічно часткові ідеї для учнів формуються для окремих груп учнів, індивідуальні.

Використання наявного інтелектуального потенціалу учнів в моделюванні діалогів та монологів на мовному матеріалі до Дня Матері, в підготовці учнів до сприйняття нового свята в Україні.

Фронтальне використання потенціалу: уміння порівнювати, узагальнювати, працювати з роздатковим матеріалом, текстом, малюнками, уміння використовувати приказки, прислів'я, дотримуватися логіки .

Індивідуально-групове використання потенціалів:

<u>П.І.</u>	<u>Компоненти потенціалу</u>
Група 1.	
Інна Г.	Готувати реферат.
Юля Ф.	Малювати.
Олександра П.	Готувати роздатковий матеріал.
Група 2.	
Світлана З.	Організаторські навички.
Володимир З.	”

Соціально-педагогічна підтримка.

Соціальна:

Оголосити зміст п'ятибальної шкали оцінок з максимально точним визначенням, який обсяг знань оцінюється відповідною оцінкою. Ознайомити з тестами. Дотримуватися оголошеного в подальшому.

Предметна:

Обладнання – телефонні апарати, пейджер для імітування телефонного дзвінка, ілюстрації, виготовлені дітьми: зустріч двох козлів на кладці, зустріч мудрих кізочок), таблиці за темами, дидактичні картки, картки для тестування. Підручники.

Приміщення – кабінет мови.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ

Основний зміст роботи вихованців.

Фронтальної:

Одержати знання особливостей діалогу, монологу, репліки. **Пов'язаність понять культури людини, її вихованості з мовою, словом.**

Вміти працювати з відповідними параграфами підручника; виконувати лабораторні роботи, працювати з роздатковим матеріалом.

Сформувати навички діалогу, монологу по телефону, навички розпізнавання ознак позитивних рис етикету телефонної розмови.

Індивідуально-груповий зміст.

<u>П.І.</u>	<u>Навчальні завдання</u>
Група 1.	
Інна Г.	Уміння викласти думку по телефону стисло.
Юля Ф.	Уміння робити телефонні повідомлення.
Олександра П.	Уміння формулювати запитання.

Контроль.

Бесіда за запитаннями: **Що таке діалог? Монолог? Репліка? Як можна пов'язати поняття вихованості, культури людини зі словом? .З запропонованого набору зображень, іншого матеріалу, який удасться зібрати з допомогою учнів, вибрати за заданим завданням потрібне. Практичні завдання з мовлення—діалог з різними порушеннями етикету, смішних монологів та діалогів, вітальних монологів та ін.Заповнення**

таблиць. Тестування (тести додаються). Робота з малюнками, схемами. Заповнення порівняльних таблиць.

Заохочення і покарання. Словесні похвала чи докори вчителя, товаришів, гумор, іронія і т.д.

ОСОБИСТІСНА РЕАЛІЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ

Форми фіксування успіхів.

Фронтальні:

Підсумковий рейтинг. За балами, одержаними за окремими відповідями, за виконані практичні роботи, за оформлення дидактичного та наочного матеріалу, за участь в групових заняттях, за реферативні повідомлення, за участь у відкритих уроках, в організації виставок. Застосувати рейтингову картку. (Див. додаток 2.) **Розгорнутий аналіз роботи на уроці. Коментування оцінок.**

Індивідуально-групові:

<u>П.І.</u>	<u>Форма, рейтингова шкала.</u>
Інна Г.	Рецензії учнів підготовленого реферату – до 10 балів.
Юля Ф.	Оцінюється балами до 7 виготовлення схем та таблиць по темах.
Олександра П.	За трибальною системою оцінюється виготовлений дидактичний матеріал.
<u>Виховні ідеї для домашньої навчальної роботи з використанням сформованих знань:</u>	

Творча робота над рефератами, дидактичним матеріалом, робота в бібліотеці, **розробка варіантів діалогів та монологів для обговорення.**

Виховні ідеї (перспективи) для позанавчальної роботи з використанням сформованих на уроці знань:

Складання кросвордів для газет. Виготовлення альбому по темі «Культура мовлення». **Виготовлення вітальної листівки до Дня Матері.** Наукова робота в рамках Малої академії.

Підтримка.

Соціальна:

Врахування в підсумковому рейтингу всіх видів виконаної роботи, рекомендація і захист наукових робіт, клопотання перед дирекцією про винагороду за виготовлені альбоми, дидактичний матеріал; допомога у встановленні зв'язку з газетами та конкурсами.

Предметна підтримка.

Забезпечення літературою, методичними рекомендаціями (**поради для співрозмовників**), доступ до обладнання в кабінеті, до бібліотеки.

Класний керівник тут міг надати їм найбільше допомоги, найбільше був здатний сприяти в особистісному розвитку. І ось результат. Випускники

Л.Й.Чеховської зайняли найвищі рейтингові місця саме з української філології – стали належати до соціальної групи "відмінники".

Як класний керівник Л.Й.Чеховська не могла обмежуватися соціальним розвитком своїх вихованців лише на уроках філології, які веде вона і її колега В.Я.Славич. Особливо це торкається тих учнів, які не мали великих успіхів у філології,— Олександр Б., Володимир З., Світлана З., Наталя П., Руслан Т., Ганна Я.. Їх не можна було залишати без успіхів у навчання, коли не в філології, то в інших дисциплінах. Розв'язання цієї виховної проблеми пов'язане було з формуванням індивідуальних соціально-педагогічних модулів. З порівняння підсумкових балів успішності видно їх відмінності. Видно і найбільшу невдачу у цьому відношенні стосовно Володимира З.: у нього немає жодної "п'ятірки" у підсумковому таблиці. Розвиток особистості учня у внутрішній соціально-педагогічній системі виявився обмеженим через відсутність належного рівня знань як необхідних для цього психологічних новоутворень.

Соціальний статус відмінника за успішністю для учня є найвищим у внутрішній соціально-педагогічній системі. І подальший розвиток особистості вимагає переходу до позанавчальних видів діяльності. Напрямок переходу визначається логікою розвитку соціальної мікросистеми особистості з її неорганічною складовою – предметним світом та соціальними зв'язками. До предметної діяльності спрямовувала своїх вихованців і класний керівник та педагоги експериментального класу. Там, де це вдалося в більшій мірі, там і особистісні досягнення виявилися більшими.

Вибір та особливості предметної діяльності, так як і навчальної, визначався особливостями та можливостями існуючої соціально-педагогічної системи. Результати предметної діяльності мали бути такими, щоб послужили успіхові в позашкільних соціальних структурах. Вивести своїх вихованців у максимально вищі соціальні структури в суспільстві, в його еліту – така кінцева мета. При цьому потрібні відповідні результати праці вихованців. Саме результат праці є і стимулом і засобом перетворення соціального положення вихованця. І класний керівник — як соціальний педагог прагне використати всі свої предметно-соціальні, духовні та фізичні можливості для сприяння успішної праці вихованців.

В соціально-педагогічному комплексі "Січковий колегіум" ці можливості найбільше представлені в сфері наукової роботи, журналістської та громадсько-культурної діяльності.

Соціально-педагогічна робота класного керівника по соціальному розвитку своїх вихованців спрямована на формування модулів виховних продуктів, які умовно можна назвати "науковий працівник", "публічний ерудит", "пропагандист української літератури".

Нижче (схема 2) подається схема модуля "науковий працівник" у його певному наближенні .

Схема №2. Соціально-педагогічний модуль продукту виховання науковця

ВВЕДЕННЯ УЧНІВ У НАУКОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Загальні розвиваючі ідеї для учнів. 1. Виготовити наукові роботи, які були б визнані на наукових конференціях у колегіумі, в системі МАН, на наукових конференціях вузів тощо. 2. Наукові досягнення учня повинні бути визнані вузами як підстава для вступу до цього вузу. 3. Реально переконати аудиторії, конкурсні та екзаменаційні комісії, в т.ч. вузів у своїй ґрунтовній ерудиції, пропагувати українську літературу, підтримувати культурних та літературних діячів України.

"Інвентаризація" і реалізація природніх задатків. Сприяння учням в усвідомленні своїх природніх здібностей. Найбільше здібні до філологічної наукової роботи Наталя Б., Ольга Г., Ірина К., Віталій Ч., Ольга Ш., Ганна Я., Юля Ф., Ірина Ц. Інші учні визнані більш здібними до іноземної філології — Світлана З., Наталя Г.; до історії — Олександра П., Руслан Т..

Актуалізація, оцінка і реалізація наявного психолого-пізнавального потенціалу.

Зміст знань визначається відповідно до шкільних програм та рекомендацій спеціаліста-вчителя. Використовуються результати психологічних тренінгів науково-пропагандистської роботи.

Використання предметного потенціалу. Використовується фонд бібліотеки колегіуму, міста, вузів міста, Києва. Мобілізується наявний матеріальний потенціал сім'ї кожного учня: кошти для літератури, виготовлення наукових робіт, забезпечення робочого часу та умов для роботи дома. Виготовляються тексти на комп'ютері. Потрібні кошти для поїздок до Києва, для організації зустрічей з фахівцями, з діячами української культури, літератури, науки.

Мобілізація соціальних зв'язків. Вчителі, батьки, родичі, знайомі сімей використовують свої соціальні зв'язки для розвитку стосунків учнів у сфері наукової та навчальної, літературної, культурної діяльності. Серед суб'єктів, які складають соціальне поле утвердження і соціального розвитку, -- керівники і члени філологічних кафедр Запорізького державного університету, Київсько-Могилянської Академії, відомі авторитети української культури: театральний діяч, народний депутат Л.Танюк, керівник Народного Руху, журналіст-шестидесятник В.Чорновіл, журналістка і шестидесятниця М.Довгань, керівник товариства ім Л.Курбаса, дружина Л.Танюка Н.Корнієнко, син поета Василя Стуса Дм.Стус, керівники жіночої організації ім Марусі Бек .

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Результати наукової діяльності учнів носять індивідуальний характер, як індивідуальний характер носять і всі модулі виховних продуктів. Результати наукової діяльності складають ядро модуля і основний засіб соціального розвитку учня як науковця. Індивідуальні результати представлені в табл.№ 1.

СОЦІАЛЬНА РЕАЛІЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОЇ РОБОТИ

Реалізація курсових. Курсові роботи заслуховуються на наукових конференціях колегіуму. Виставляються оцінки. Визначаються рейтингові місця.

Соціальна реалізація конкурсних робіт. Мала Наукова Академія на рівні області та на рівні держави. Олімпіади Інституту удосконалення вчителів, Запорізького Державного університету, Республіканський конкурс творчих робіт, конкурс обласної організації "Просвіта", Шекспірівський конкурс Запорізького державного університету, конкурс творчих робіт Жіночої організація ім. Марусі Бек.

Утвердження в стосунках з авторитетними людьми. Особистісний склад людей перерахований вище.

Вступ до вузів. Випускники вступили до Запорізького державного університету, Києво-Могилянської Академії, Острозької Академії, Запорізького технічного університету, Хортицького навчально-реабілітаційного центру, Запорізького будівельного технікуму.

Реалізація подібних виховних модулів засвідчує, що соціально-педагогічні технології роблять виховний процес справді процесом в інтересах вихованців, тобто гуманітарним процесом. Свідоме застосування соціально-педагогічних технологій дозволяє подолати переважно дидактичну орієнтацію державних навчальних закладів у напрямку виховної орієнтації сприяння соціалізації учнівської молоді.

Табл.3

Індивідуальні особливості виховних модулів учнів (до схеми 2)

Ном ер п/п	Ім'я учня	9 - й клас	10 - й клас	11 - й клас
1	Ганна А.			<i>Острозька академія</i>
2	Наталя Б	Курсова, конкур сна МАН	Курсова, конкурсна МАН, консультації Л. Танюка. <i>Л. Танюк; призове місце обл. МАН</i>	Курсова, конкурсна МАН, консультації Л. Танюка <i>Л. Танюк; ЗДУ, філологічний ; 1-е місце обл. МАН, 3-е респ. МАН, приз "Мудрагелі"</i>
3	Олек-р Б.	Курсова, конкур сна МАН 3-е <i>місце обл. МАН з історії</i>	Курсова, конкурсна МАН 4-е місце обл. <i>МАН з історії</i>	Курсова, конкурсна МАН 2-е місце обл. МАН з <i>історії</i>
4	Ольга Г.		Курсова, конкурсна МАН 4-е місце обл. МАН	Курсова, конкурсна МАН 2-е місце обл. МАН, приз <i>"Мудрагелі"; ЗДУ, філологічний</i>
5	Інна Г.	Курсова, конкур	Курсова, конкурсна	Курсова, конкурсна МАН

		сна МАН	МАН 4-е місце обл.МАН	2-е місце обл.МАН; ЗДУ, філологічний
6	Наталя Г.		Курсова,конкурсна МАН 4-е місце обл.олімпіади ін.мов	Курсова,конкурсна МАН 2-е місце МАН,2-е місце обл.олімп.ін. мов,призер Шекспірівського конкур- са;ЗДУ,іноз.філологічний
7	Воло-р З.			
8	Світл-а З.	Курсова,конкур сна 2-е місце обл.олімпіади ін.мов	Курсова,конкурсна 2-е місце обл.олімпіади ін.мов	Курсова,конкурсна 2-е місце обл.олімпіади ін.мов; ЗДУ,іноз.філологічний
9	Ірина К.		Курсова	Курсова,конкурсна ЗДУ,філологічний
10	Людм- а П		Курсова,конкурсна МАН консультації Д.Стуса Д.Стус;3-е місце МАН	Курсова,конкурсна МАН консультації Д.Стуса Хортицький Реабілітаційний Центр
11	Наталя П.	Курсова,конкур сна МАН 3-е місце МАН	Курсова,конкурсна МАН 3-е місце МАН	Курсова,конкурсна МАН ЗДУ,юридичний
12	Олек-а П	Курсова,конкур сна 2-е місце МАН,істор	Курсова,конкурсна 2-е місце МАН,істор	Курсова,конкурсна 2-е місце МАН,істор. НаУК-МА
13	Руслан Т.			ЗМУ
14	Юля Ф.	Курсова,конкур сна 3-е місце олімпіади ІУВ	Курсова,конкурсна МАН 2-е місце обл.,4-е респ. МАН,філ.;2-е місце олімп. ІУВ	Курсова,конкурсна МАН 1-е місце обл. МАН 2-е респ., ЗДУ, філологічний
15	Ірина Ц.		Курсова,конкурсна МАН 3-е місце обл. МАН	Курсова,конкурсна МАН 2-е місце обл.МАН; ЗДУ,підготовче
16	Віталій Ч	Курсова,конкур сна МАН	Курсова,конкурсна МАН 2-е і 3-е місце обл. МАН	Курсова,конкурсна МАН 1-е місце обл.,3-е респ.МАН,суперприз"Прос віти",призер респ.конк.творч.робіт; ЗДУ,філологічний
17	Ольга Ш.			Конкурсна Приз олімпіади; ЗДУ, філологічний
18	Ганна Я.	Курсова	Курсова	Курсова Приз олімпіади; ЗДУ, філологічний

Результати соціолого-педагогічного дослідження засвідчують, що соціально-педагогічні технології, які застосовуються в Січовому колегіумі, сприяють рухові його соціально-педагогічної системи в напрямку до більш визначеної гуманітарної спрямованості виховного процесу, чим, як ми говорили вище, характеризуються приватні навчальні заклади.

Подібне розширення особистісних соціальних мікросистем учнів Січового колегіуму, подібно до учнів приватних навчальних закладів підтверджується розглядом відповідей про особливості спілкування з дорослими. Якщо для учнів державних шкіл характерне переважання найтіснішого спілкування з особистим знайомим та з матір'ю на рівні відповідно 48 та 29 відсотків, а для учнів приватного навчального закладу цей рівень відповідно 66 та 14 відсотків, то для учнів Січового колегіуму—33.8 і 11.3 відсотка, зате спілкування з учителем, наставником—17.5. Ці показники можна трохи трансформувати і одержимо: 33.8 плюс 17.5 дорівнює 51.3—що, по суті, є відсотком учнів, хто віддає перевагу спілкуванню з особистими знайомими.

Подібна різниця в показниках про місце та обставини спілкування, особливо на уроках і після них, в клубах, в спортзалах, на спортмайданчиках. Проміжне положення між всіма державними та приватними школами займають і показники Січового колегіуму та в деяких інших відповідях. Наприклад, на питання про міру відношення до респондента твердження, що вчитися заважають матеріальні труднощі: всі школи—0.3, школа №25—0.38, приватна—0.21, Січовий колегіум—0.28. При цьому індекси матеріального забезпечення в сприйнятті тих же колегіантів нижчі середньошкільних: 0.65—0.68 (середньошкільні: 0.71—0.72). Пояснити це можна цілеспрямованими зусиллями педагогів по застосуванню соціально-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, приклад яких ми бачимо у цій статті.

Ігнатович О.Г.

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ СМАКИ В СИСТЕМІ ДУХОВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Виховання естетичної культури, розвиток художньо-естетичного смаку є важливою передумовою формування гармонійно розвиненої особистості. Смак як суспільна норма прекрасного, як відтворення системи естетичних цінностей виступає, з одного боку, як засіб регуляції естетичної діяльності людини та, з іншого, як засіб творчого самовиразу та художнього пізнання світу. Художньо-естетичний смак – стрижень духовності особистості. У ньому сфокусовані критерії духовно-естетичної оцінки усіх сфер життєдіяльності людини. Смак особистості не тільки віддзеркалює сучасні норми та ідеали естетичного, але й виконує прогностичну функцію, тобто закладає основи для подальшого розвитку взаємин людини із світом природи, мистецтва, людством у цілому. Вибірковість смакових переваг людини

зкладає основи для вибірковості форм соціокультурної поведінки, напрямів художньо-творчої діяльності, духовного самовдосконалення кожної особистості.

Аналіз філософсько-естетичних підходів до визначення природи естетичного смаку приводить до висновків про сутнісну природу естетичного смаку, який виступає як здатність людини до адекватного естетичного та художнього сприйняття та оцінки естетичних та художніх явищ (О.Буров, В.Разумний, О.Лармін, М.Каган, А.Молчанова, Є.Яковлев, Л.Коган та ін.). Художній смак виникає у процесі спілкування з мистецтвом, що й дозволяє нам розглядати художньо-естетичні смаки як духовні здібності людини, оскільки змістовна сторона смаку, його якісні характеристики можуть бути перенесені й на інші сфери життєдіяльності людини.

Обґрунтування поняття “художньо-естетичний смак” обумовлюється тим, що художня норма саме через смак здійснює регулюючий вплив на розвиток усіх художніх та духовних потреб людини, формування всієї системи духовної культури особистості. Художньо-естетичний смак підлітків можна розглядати як духовну якість особистості школяра, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття світу та його естетична оцінка з позицій індивідуальної міри та естетичного ідеалу.

Художньо-естетичні смаки визнаються як спосіб регуляції усієї соціокультурної діяльності підлітків. Соціокультурні форми художньо-естетичних смаків особистості закріплюються у стійких ситуаціях діалогу з мистецтвом, включенні школярів в активну діяльність по художньо-естетичному сприйняттю, оцінці та творенню.

На формування суджень смаку підлітків впливають об’єктивні (соціальні) передумови, природна схильність до сприйняття тих чи інших естетичних форм; суб’єктивні мотиви діяльності людини; індивідуальні риси характеру; співвідношення буденного (масового) та індивідуального у формуванні смакових переваг; механізм імпринту; соціально-психологічні механізми поширення смакових оцінок (захоплення, наслідування, конформізм тощо); думка референтної групи (однолітки, авторитетні дорослі); вплив словесної оцінки дорослих; наявність первинних та вторинних суджень смаку; емоції низького та вищого рівнів; динаміка смакових оцінок протягом життя конкретної людини.

Педагогічний аналіз проблем художньо-естетичного смаку актуалізує дещо інші питання, ніж при філософському та мистецтвознавчому підходах. Так, ми згодні з думкою Т.Сухової та Б.Юсова, які наголосили на тому, що педагогічний процес вимагає вивчення смаку в таких формах, які іноді кваліфікуються в науковій літературі як його відсутність. Педагогічну цінність мають саме мотиваційні аспекти естетичних суджень та смакових оцінок, оскільки значення має не естетична якість твору мистецтва чи явища дійсності, а змістовно-мотиваційна сторона смаку дитини.

Процес формування художньо-естетичних смаків підлітків передбачає розвиток здібностей художнього сприйняття явищ мистецтва та дійсності,

навичок естетичної оцінки та суджень, формування системи особистісних критеріїв школярів не лише у сфері художньо-естетичної діяльності, але й у структурі ціннісних орієнтацій особистості. Художньо-естетичний смак, з одного боку, дозволяє підлітку знайти спільне у взаємодії з іншими людьми, а з іншого – виразити свою неповторність, унікальність. Індивідуально-особистісне та соціально-групове у смаках – це передумови цілісності смаку кожної кожного підлітка.

До структури художньо-естетичного смаку ми включаємо естетичне сприйняття художніх творів, художньо-естетичну компетентність, естетичні почуття, естетичну оцінку та естетичні потреби. Системоутворюючим у цій структурі є естетична оцінка, без якої неможливий жодний із названих компонентів. Своєрідність гносеологічної структури смаку полягає в тому, що він існує як нестійка стійкість, як внутрішньо суперечливий та цілісний емоційно-раціональний стан, чуттєво-інтелектуальна духовність.

При формуванні художньо-естетичного смаку підлітків повинні враховуватися наступні фактори: рівень образного мислення; частота спілкування з мистецтвом; загальнокультурна ерудиція (не можна виявити гарний смак в оцінці картини, смисл якої не розумієш); художня освіта (розуміння досконалості композиції, сили образів та краси мови мистецтва веде до посилення уявлень, підносить естетичне сприйняття на більш високий рівень); особистий духовний багаж, накопичений до підліткового віку; вікові та індивідуальні переваги в естетичній та художній сферах; вікові та індивідуальні особливості сприйняття творів мистецтва; діяльнісний характер художньо-естетичної оцінки; особливості естетичного виховання в родині, естетика предметного оточення; позаестетичні фактори (утилітарні, моральні, політичні тощо).

Підлітки достатньо гостро заперечують необхідність урахування нормативного характеру естетичних оцінок та суджень, значення художньої критики у процесі спілкування з мистецтвом. Саме тому важливим напрямком педагогічної роботи виступає формування у школярів розуміння єдності права на вибір власної естетичної оцінки та необхідності повноти знань у галузі мистецтва і культури, оскільки вибирати можна тільки тоді, коли передбачається, що ти розбираєшся в запропонованих взірцях.

Процес формування смаків у підлітковому віці обумовлюється важливими психологічними новоутвореннями даної вікової групи (почуття дорослості, критична позиція до себе та навколишніх, прагнення до самопізнання, особлива увага до референтної групи й думки однолітків). У цей період достатньо чітко виявляються переваги того чи іншого виду мистецтва, відбувається свідомий вибір художніх творів, підвищується загальна художньо-естетична грамотність, формується власна творча установка. Відповідно до вікових особливостей формування смакових переваг слід враховувати, що в підлітковому віці починає працювати механізм ціннісно-сміслової рефлексії, тобто співвідношення суб'єктивно-оцінних нормативних переваг із соціально значущими стандартами цінності

художнього твору. Суперечливість смаків підлітків пов'язана із зайвою емоційністю у сприйнятті мистецтва, однозначністю художньо-естетичних суджень (“подобається – не подобається”), із догматизмом або неприйняттям усього нового. Підліткова субкультура досить часто характеризується навмисним естетством, тривіальністю смакових оцінок, соціальним стереотипом.

Одним із провідних шляхів організації ефективного процесу формування художньо-естетичних смаків підлітків виступає залучення школярів до літературно-творчої діяльності. Методологічною основою використання педагогічного потенціалу мистецтва слова є положення про те, що слово виступає символом, через який реалізуються усі цінності та смисли людського буття. Ми використовуємо теоретичні позиції Л.Виготського про те, що “думка народжується через мову”, а літературна творчість має виняткове значення саме в підлітковому віці, коли суб'єктивні переживання школярів стають стимулом творчої діяльності. В.Сухомлинський наголошував на значенні “мовленнєвої культури”, яка забезпечує процеси інтеріоризації, переведення зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу особистості.

Смаки школярів у галузі літературної творчості формуються, по-перше, за допомогою спеціального звернення до літературних творів (шкільна програма, рекомендовані списки позакласного читання, художня критика), по-друге, завдяки соціально-психологічним механізмам, які опосередковують вибір літературних творів у межах тієї чи іншої вікової групи.

Відповідно до теоретичних положень дослідження про взаємозв'язок літературно-творчої діяльності та процесу формування художньо-естетичних смаків підлітків було розроблено науково-методичне забезпечення діяльності гуртка для учнів 5-8 класів “Таємниці художнього слова” та системи діяльності вчителів-словесників за питаннями розвитку смаку підлітків засобами мистецтва слова. Впроваджено лінійно-концентричний спосіб побудови матеріалу відповідно до наступних концентрів: “Таємниці звукопису”, “Таємниці рими”, “Таємниці тропа”, “Таємниці задуму”, “Таємниці стилю” і “Таємниці композиції”. На заняттях гуртка ми проводили дитину через етапи творчої роботи – розвиток навичок творчого мислення, цілеспрямоване спостереження, впізнавання, відтворення, оцінка та судження. У гуртковій роботі провідне місце займала поетична творчість, що найкраще відповідає психологічній природі підлітка, який прагне виразити своє власне “Я”, ствердити, з одного боку, свою належність до певної соціальної групи та, з іншого боку – захистити свою індивідуальність та неповторність.

Організаційно-методична робота по формуванню літературно-творчих здібностей та художньо-естетичних смаків підлітків складалась із таких етапів: *емоційно-орієнтаційний* (виховання емоційно-естетичних реакцій, адекватних змістовній стороні творів мистецтва, розвиток чуттєвої сфери підлітків), *образно-смысловий* (перехід від емоційного сприйняття мистецтва

до аналітичного, робота над внутрішньою формою слова та контекстом), *творчо-інтерпретаційний* (безпосередня літературно-творча діяльність з елементами особистісної оцінки).

Експериментальна робота гуртка будувалась з урахуванням послідовності залучення дітей до різних форм літературно-творчої діяльності – від творчих робіт малої форми (ескіз, етюд, мініатюра, загадка, байка) до створення творів-оповідань, нарисів. Робота з літературними текстами велася за наступними етапами: “Ми – читачі”, “Ми критики”, “Ми письменники”, “Ми редактори” (модифікація методики З.Новлянської та Г.Кудіної).

Важливим напрямком педагогічної роботи з підлітками було формування кола читання учнів. Ми враховували контекст загальнокультурного та естетичного розвитку школярів, вплив батьків та порад вчителів, сучасні тенденції випуску дитячої літератури (у 1998 р. дитяча література складала 3,6 % усіх видань в Україні, доля книжкових видань для середнього шкільного віку складає 12,8 % від усієї дитячої літератури), орієнтувалися на соціальну значущість творів літератури з позицій морально-естетичних ідеалів суспільства, враховували потенційну текстову та смислову доступність книги, її емоційну близькість учням.

При регулярному зверненні до письмової літературної творчості значно зростає роль самостійного втілення задуму, посилюється прагнення до рівнодії об'єктивного та суб'єктивного моментів теми, стає гнучкішою гра уяви, значно збільшується кількість словесних асоціацій і метафор, естетичних оцінок, підвищується рівень художньо-літературної реалізації теми. Таким чином, акцентоване педагогічне управління літературно-творчою діяльністю, органічний зв'язок сприйняття та власної творчої діяльності дозволяє підлітку поступово засвоювати елементи художньо-естетичної оцінної діяльності, вдосконалювати власні творчі здібності.

Саяпина С.А.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ.

Конец 20 века характеризуется мощным подъемом в различных областях науки и преобладающим проявлением холодного интеллекта в духовной и психической сферах деятельности человека. Сложилось парадоксальная ситуация: поднявшись на высокую ступень развития, человечество обнаружило, что эта ступень висит над пропастью. Виной тому, конечно, не научная революция и технические достижения. Причины находятся глубже: нарушение целостности, гармонии духовного и материального начал.

Поэтому сегодня становление и развитие независимой Украины выдвигает новые требования к уровню нравственной воспитанности молодежи. Это актуализирует проблему формирования нравственных ценностных ориентаций школьников как нравственно-психологических

феноменов, регулирующих взаимоотношение личности и общества. Вопросы формирования нравственных ценностных ориентаций, становление системы которых стимулирует развитие духовных потребностей школьников, способствует ускорению их социализации, включению в жизнь общества, приобретает особую актуальность.

В научной литературе по данной проблеме дается теоретическое обоснование нравственных ценностных ориентаций как интегративного образования, характеризующего целостную личность, ее направленность, как совокупность убеждений и идеалов, выражающих личностное эмоциональное отношение к социально-нравственным явлениям в жизни общества.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что формирование нравственных ценностных ориентаций учащихся происходит в связи со становлением и развитием школьника как целостной личности (Д.И. Водзинский, К.В. Гавриловец, И.Ф. Харламов). Нравственные ценностные ориентации личности формируются и развиваются в течение всей жизни. Однако наиболее интенсивно этот процесс протекает в подростковом возрасте, когда складываются нравственные убеждения, идеалы, принципы, система знаний и оценочных суждений. Процесс обучения при этом играет ведущую роль (Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, Л.И. Рувинский, П.М. Якобсон).

В психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется накоплению и применению школьниками нравственных знаний, что значительно ускоряется в единстве с определенным видом деятельности (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, Л.И. Рувинский). Выдвигается также проблема соотношения знаний и морального опыта школьников (О.С. Богданова, Л.А. Высотина).

В работах М.С. Кагана, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, В.С. Мухиной, Б.М. Неменского, Ю.А. Полуянова, Б.П. Юсова обоснована роль и значение искусства для нравственного развития личности. Захватывая разум и чувства человека, оно оказывает влияние на сознание как в процессе восприятия произведений искусства, так и художественного творчества. Достаточно полно исследована структура художественно-образного отражения действительности, проблемы, связанные с социальным функционированием искусства. Изучены возможности воспитательного воздействия искусства и его роль в формировании нравственного мира личности, ценностей, убеждений, идеалов (Д.М. Кабалевский, М.С. Каган, Ю.А. Полуянов).

Весьма значительным представляется вывод педагогической науки о том, что выработку оценочных суждений можно рассматривать как своеобразный вид деятельности школьников в процессе обучения. Становление оценочных суждений предполагает субъективацию полученных знаний (Т.В. Губченко, А.В. Кирьянова, Л.И. Рувинский).

Анализ научной литературы позволил нам выявить психолого-педагогические основы формирования нравственных ценностных ориентаций в

учебной деятельности и внеклассной работе, вычленив структурные компоненты и выстроить структурно-функциональную модель нравственной ценностной ориентации.

Нравственная ценностная ориентация состоит из трех компонентов: когнитивного, выполняющего информативно-фиксирующую, обобщающую и систематизирующие функции; эмоционального, выполняющего регулирующую и корректирующую функции; поведенческого, выполняющего мотивационную и поведенческую функции. Все три компонента нравственной ценностной ориентации базируются на познавательной оценочной деятельности.

Педагогические аспекты проблемы формирования нравственных ценностных ориентаций школьников рассматривались в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Впоследствии к ним обращались О.С. Богданова, Д. И. Водзинский, К.В. Гавриловец, Л.Ю. Гордин, Т.Б. Губченко, А.В. Кирьякова, Л.И. Новикова, И.Ф. Харламов. Они сформулировали педагогические цели процесса формирования нравственных ценностных ориентаций, определили средства и методы его осуществления с учетом общесоциальных и микросредовых условий социализации школьников.

Содержание понятия "ценность" ученые (Л.М. Архангельский, С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В. Момов, В.Н.Сагатовский, В.П. Тугаринов, В.Г. Харчева, З.Н. Чавчавадзе, В.А. Ядов и др.) характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных так или иначе всем формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность и т.д.

Осознание личностью ценности предполагает наличие у нее определенного способа ориентировки в каком-либо виде или группе ценностей. Способ ориентировки, в свою очередь, является внутренним психическим механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности, по характеру и направленности которых можно определить и особенности ее ценностных отношений.

Нравственная ценность - это не сам предмет, явление, нравственное качество, принцип, а их значение, та роль, которую они могут играть в жизни и деятельности школьников с точки зрения их потребностей, интересов, целей. Она возникает тогда, когда субъект вступает в какую-то связь, отношение для удовлетворения потребностей, возникающих в процессе деятельности. При этом выясняется качество значения: положительное или отрицательное.

Анализ становления нравственных ценностей позволяет выделить те из них, которые представляются в аксиологии как общечеловеческие и характеризуют собой социальную доминанту ориентации во все времена развития общества.

Общечеловеческое - это не абстрактно-человеческое, присущее всем людям. Общечеловеческое проявляется как индивидуально человеческое,

личностное. Если общечеловеческое не сосредотачивается в возможности и способности личности брать на себя ответственность за собственные поступки, то в итоге нравственность исчезает, потому что кто-то решает, что нравственно, а что безнравственно.

Понятие "нравственная ценность" отражает определенное качество ценностного отношения, которое и фиксируется в сознании в виде суждения об этом качестве - нравственной оценке.

Нравственные оценки более относительны, чем нравственные ценности, потому что они могут быть определены с точки зрения их истинности или ложности. Под воздействием какого-либо ложно направленного индивидуального или группового интереса может оказаться разрушенной вся иерархия ценностей.

Для всякой социальной и духовной деятельности и связанной с нею группы ценностей в качестве критерия оценки выдвигается некий эталон, обобщенный образ, образец, стереотип: правило, норма, принцип, идеал.

Нравственные ценностные ориентации представляют собой ориентиры поведения, составляющие ядро, суть определенной моральной системы и определяющие их направленность. Будучи основными ценностно-смысловыми образованиями морального мировоззрения, ценностные ориентации в развитом моральном сознании тесно взаимодействуют с другими неморальными компонентами, и в единстве с ними отражают основные социальные условия жизнедеятельности личности. В то же время ценностные ориентации, морального сознания конкретизируются, расшифровываются в более частных нормах и императивах поведения, определяют их выбор. Благодаря такому месту в картине морального отражения мира нравственные ценностные ориентации направляют, содержательно организуют поведение учащихся.

В системе нравственных ценностных ориентаций учащихся можно выделить:

- ориентации высшего уровня, характеризующие его представления о нравственном идеале, смысле и целях жизни;
- ориентации, конкретизирующие первые применительно к различным видам деятельности;
- ориентации на соблюдение элементарных норм повседневного поведения (этикетных норм).

Література

1. Сосновская С.С. Проблемы духовно-нравственного воспитания // Материалы международного конгресса. Тезисы докладов. - Т.2. - Минск. - 2000. - С.183.

Щокіна М.П.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ І ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТАХАНІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ

Морально-духовні цінності – стрижень духовної культури особистості. В них сфокусовані усі духовні набутки людства, відбиті загальнолюдські уявлення про Добро, Істину і Красу. Пріоритет людини як продукту та результату культурного розвитку людства й кожної окремої нації стає основою системи морально-духовних цінностей. Саме вони визначають специфіку стосунків між людьми, складають основу для життєвизначення та цілепокладання.

Морально-духовні цінності особистості мають чітко виражений трансцендентний характер. Необхідність звернення до трансцендентних аспектів у сучасному вихованні обумовлена цілісністю духовно-творчої особистості на основі свідомості та підсвідомості, інтуїції та розуму, Духа та тіла (В.Шадріков). Ю.Азаров вважає, що трансцендентне у сучасній психології, педагогіці, філософії позначає піднесення творчої особистості, орієнтацію на вищі загальнолюдські цінності, серед яких домінантними є любов і свобода, дійсне злиття із Вищими силами. Поруч із терміном трансцендентне в сучасній літературі використовується поняття “трансцендентальне”, яке трактується на основі того, що знаходиться у колі можливостей людини, де дві сили – інтуїція та мислення – об'єднуються духовно-творчою уявою (Ю.Азаров). Морально-духовні цінності відповідно до таких аспектів сучасного виховання виступають в контексті напруження моральних, інтелектуально-естетичних та фізичних властивостей людини.

Системоутворюючі морально-духовні цінності характерні для різних релігійно-світоглядних епох та культур. Кожна культурно-історична епоха закріплювала свої уявлення про морально-духовні цінності у творах мистецтва, системі звичаїв та обрядів. При цьому наявні вихідні добродійності, притаманні усім періодам історії людства (добро, віра, любов, совість тощо), визнання принципової всезагальності морально-духовних цінностей як основи життя людей, певного морального закону.

Педагогічні аспекти загальнокультурного та естетичного виховання молодших школярів враховують значення духовних цінностей релігії як компоненту духовної культури людства. Сутнісний зміст моральних цінностей відбито у класичних формулах золотого правила (Мф. 7:12) та заповідях любові (Лк. 10:27). Цей зміст загальнолюдських морально-духовних цінностей виступає транскультурним, базовим.

Одним із провідних засобів виховання морально-духовних цінностей учнівської молоді виступає мистецтво, в якому ці цінності набувають персоніфікації, створюють основу для духовного катарсису. Естетичне переживання художнього образу, який сповнений драматизму духовних пошуків людини, відчуття багатогранності та багатозначності

життєдіяльності людини, що створюється на основі спілкування з мистецтвом, формує морально-естетичні еталони людської поведінки. Опоетизований образ загальнолюдських цінностей, що створюють класичні твори мистецтва, виступає однією з форм існування морально-духовних цінностей в історії людства. Саме тому доцільно вести цілеспрямовану роботу із школярами по розкриттю ціннісного аспекту творів мистецтва, давати пережити духовні пошуки людей різних епох і культур, і через катарсичне потрясіння вести дитину до формування власних критеріїв оцінки реальної дійсності та художнього світу. Сила емоційно-естетичних переживань внаслідок закону реальності почуттів (Л.Виготський) закріплює оцінне ставлення до тих чи інших явищ і форм життя людини. Таким чином, аксіологічний аспект спілкування школярів із творами мистецтва, у яких найяскравіше представлені опоетизовані образи ціннісних уявлень людини (Добро, Істина, Краса), дозволяє формувати оцінне ставлення до проявів цих категорій у повсякденному житті і обирати їх як провідні орієнтири власної поведінки.

Механізм духовного збагачення людини у процесі спілкування із мистецтвом ґрунтується на взаємодії макросвіту та мікросвіту людини. Для того, щоб успішно входити в соціокультурний світ вона повинна обирати культурні смисли життя, дивитися у глибину свого "Я". Слід підкреслити думку В.Біблера про те, що саме катарсис совісті виступає внутрішнім світом моральних перипетій кожної особистості. "Смисл совісті – внутрішнє сполучення мого "малого", земного Я та мого загального Я – судді та свідка" ("со-вість – у моїй свідомості насущного буття *Ти*, іншої людини" (В.Біблер). Стрижнем таких ціннісних відношень є гуманність, любов до усього живого, "благоговіння перед життям" (А.Швейцар), прагнення до співпереживання, милосердя.

Морально-духовні цінності особистості значною мірою виявляються у взаємодії з реальною дійсністю та світом мистецтва, в оцінній діяльності людини. Особливого значення набуває регулятивно-нормативна функція естетичної оцінки для спрямування всієї соціокультурної діяльності людини.

Система цінностей відображається в свідомості людини у вигляді оціночних суджень. У процесі сприйняття об'єктів дійсності та творів мистецтва людина кожного разу проводить співвіднесення своїх духовних цінностей та реальних потреб життя, вибирає той чи інший варіант соціокультурної поведінки.

Філософська теорія цінностей, психологія оцінної діяльності зумовлює аналіз морально-духовних цінностей як підґрунтя для формування естетичної свідомості людини, становлення духовно-творчої сфери особистості. Важливим постає оцінювання дійсності та творів мистецтва з позицій духовних ціннісних орієнтацій та ідеалів, що склалися в дитині. Навички естетичної інтерпретації різноманітних ситуацій, з якими стикається школяр, формуються поступово і неможливі без певної системи ціннісних уявлень людини.

Культурних контекст естетичного виховання базується на засвоєнні усього розмаїття морально-духовних цінностей, що складають основу загальнолюдської культури. Мистецтво, у спілкування з яким насамперед формуються навички оцінної діяльності учнів, є відображенням найвищих духовних цінностей, формує мову людських почуттів.

Особливо значущим процес становлення системи морально-духовних цінностей та формування навичок естетичної оцінки є для молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні особливості цього віку зумовлюють значну чутливість дітей до різнобарвності навколишнього світу, міцне закарбовування у свідомості тих чи інших форм соціокультурної поведінки (феномен імпринтингу).

Психологічний механізм взаємозв'язку морально-духовних цінностей і естетичних оцінок полягає в тому, що у молодших школярів формується система ціннісних орієнтацій, яка стає основою для вибірковості естетичних оцінок і естетичних суджень і, відповідно, для усієї поведінки школяра. Так, І.Бех підкреслює, що наміри духовно зрілої особистості вкорінені в систему надіндивідуальних цінностей і виконують функцію вищого критерію орієнтування в світі й опори для особистісного самовираження.

Серед практичних форм розвитку навичок естетичної оцінки молодших школярів провідне місце належить вербалізації результатів естетичного сприйняття. Необхідність такої вербалізації ґрунтується на теорії про другу сигнальну систему, коли відбувається асоціативний зв'язок між словесною оцінкою та наявними інтелектуально-емоційними системи конкретної людини і як результат відбувається утворення нових смислових структур у свідомості людини.

Методи формування навичок естетичної оцінки включають як традиційні, що використовуються більшістю вчителів (залучення дітей до художньо-творчої діяльності, естетичне просвітництво), так і нетрадиційні методи, що тільки останнім часом вводяться в практику сучасної школи та позашкільної системи виховання – інтроспективні методи, методики діалогу культур, арт-терапія, казко-терапія, НЛП, стимулювання метафорою та ін.

Серед численних засобів стимулювання та розвитку навичок естетичної оцінки молодших школярів міцне місце займає музика та музично-творча діяльність учнів. Як один із ступенів музичного сприйняття розглядають естетичну оцінку відомі дослідники у галузі педагогіки мистецтва в цілому та музичної педагогіки зокрема – О.Рудницька, О.Ростовський, В.Бутенко, Т.Дорошенко, А.Сохор та ін. Б.Асаф'єв підкреслював значення оцінювання твору як важливий засіб розвитку музичного сприйняття. Естетична оцінка безпосередньо входить до структури сприйняття творів музики. Вміння особистісного освоєння музичної образності, емоційної ідентифікації, розвиток творчої пошукової активності учнів, що спрямовує їхню фантазію, пам'ять, силу уяви, є своєрідною "гарантією" чутливості до музики.

Естетична оцінка дозволяє виявити ступінь впливу музики на учня, рівень морально-естетичної свідомості його особистості, ступінь

відповідності твору потребам та інтересам школяра, його поглядам та переконанням. Вивчення змісту оцінної діяльності, оцінного відношення дозволяє аналізувати рівень розвитку творчої активності, глибину та самостійність сприйняття.

Практична робота по формуванню навичок естетичної оцінки спирається на необхідність актуалізації рефлексивного потенціалу молодших школярів, їх особистого досвіду, розкриття естетичних аспектів усіх явищ дійсності та творів мистецтва, з якими цілеспрямовано або опосередковано спілкуються учні. Слід обов'язково враховувати, що у молодших школярів дуже гострою є потреба у “гармонійних ситуаціях”, отриманні гармонійного балансу в спілкуванні із світом. Вони яскраво та творчо відгукуються на нові форми знайомства із навколишнім світом. Це свідчить про вирішальне значення ціннісних механізмів орієнтації дитини в світі. Свідомість дитини будується за принципом естетичного освоєння дійсності, тобто у цілісності, взаємодії об'єктивного та суб'єктивного у сприйнятті Всесвіту.

Таким чином, уявлення про морально-духовні цінності закріплюються у художньо-творчій діяльності дітей, у процесі спілкування з творами мистецтва, у соціокультурній поведінці.

Цибулько Л.Г.

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: СУТЬ, ГЕНЕЗИС ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

В останнє десятиріччя в нашій країні сформувалася особлива галузь знань, що є результатом диференціації та спеціалізації педагогічної науки, яка одержала назву “соціальна педагогіка”. Термін “соціальна педагогіка” був введений у 1844 році К. Магером, потім набув широкого поширення і використання завдяки зусиллям видатного німецького педагога, “вчителя німецьких учителів” А. Дістервега (1790 – 1866). У 1898 році вийшла перша узагальнююча праця “Соціальна педагогіка”, автором якої був німецький філософ і педагог П. Наторп (1854 – 1924).

Центральне місце в понятійно-категоріальному апараті соціальної педагогіки посідає категорія “соціальне виховання”. У сучасній педагогічній літературі є різні визначення даної категорії. Л.Г. Коваль, І.Д. Зверєва, С.Р. Хлебнік розглядають соціальне виховання як систему заходів, направлених на оволодіння і засвоєння дітьми і молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально спрямованої поведінки [6, 25]. Ю.В. Василькова визначає соціальне виховання як процес, що покликаний “забезпечити таку поведінку людини, яка буде відповідати нормам і правилам поведінки, прийнятим у даному суспільстві” [3, 59]. Використовуються і дещо інші визначення соціального виховання: виховання підростаючого покоління в соціумі; виховання всіх вікових груп і категорій і т. ін.

На наш погляд, наведені визначення потребують деяких уточнень.

По-перше, слід підкреслити, що соціальне виховання є одним з факторів соціалізації особистості. Як відомо, соціалізація як процес засвоєння системи знань, норм і цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей і рис, соціальних ролей, зразків і психологічних механізмів поведінки (М.П. Лукашевич, В.Т. Солодков) здійснюється і в межах цілеспрямованого соціального формування, і спонтанно, в умовах стихійних впливів на особистість. Соціальне виховання виступає цілеспрямованою, спеціально організованою діяльністю в даному напрямку.

По-друге, соціальне виховання є видовим поняттям по відношенню до поняття “виховання”, тобто виступає одним з його аспектів. Існує точка зору, що виховний процес має соціальну природу, і тому будь-яке виховання є соціальним. Так, у “Педагогічній енциклопедії” (1968) радянського періоду соціальна педагогіка розглядалася як напрямок буржуазної педагогіки. Підкреслювалося, що оскільки будь-яка галузь освіти і виховання пов’язана з суспільством, то вся педагогіка є соціальною. У зв’язку з цим немає необхідності у виділенні соціальної педагогіки як особливої галузі педагогічної науки. Ми вважаємо, що виховання, що є, безумовно, соціальним за своєю природою, формує особистість у цілому. Соціальне виховання виступає практико-орієнтованою діяльністю по формуванню власне соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації дитини.

Таким чином, соціальне виховання слід розглядати як цілеспрямований процес, що сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду і який забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки підростаючих поколінь. Було б невірно думати, що соціальним вихованням, що характеризується цілеспрямованістю, покликана займатися тільки школа. На наш погляд, активну участь у цьому процесі мають брати всі соціальні інститути соціалізації: сім’я, освіта, культура, релігія.

Проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства. Докорінне реформування всіх сфер життя сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем: виникненням великої групи знедолених громадян, зростанням молодіжного безробіття, дитячої безпритульності, злочинності, наркоманії, посиленням соціального розшарування в молодіжному середовищі.

У цих умовах виникає гостра потреба ефективної, науково обґрунтованої системи соціального виховання молоді, що могла б захистити вступаюче в життя покоління від руйнівних наслідків кризи, яку переживає країна. Створення такої системи відбувається без належного врахування вітчизняного історичного досвіду. Між тим перед нами сьогодні стоять соціально-педагогічні проблеми і труднощі, що успішно долалися в минулому (дитяча безпритульність, злочинність, безробіття і т. ін.).

Виділення соціальної педагогіки в окрему галузь знань і соціального виховання в особливу практико-орієнтовану діяльність відбулося в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Це було пов'язано з промисловим переворотом, що супроводжувався руйнуванням патріархального сімейного укладу, зосередженням населення у великих містах. Криза сім'ї, як фактору соціалізації, поява нового соціального замовлення на виховання, що не могло в принципі бути виконане традиційними соціальними інститутами, поставили на порядок денний питання про посилення виховної функції школи і соціальної спрямованості її виховної роботи.

Приблизно в цей же час ідея соціального виховання стає провідною і в українській педагогічній думці. Засновником соціальної педагогіки в Україні можна назвати В.В. Зеньковського (1881 – 1962). З 1912 року він був професором Київського університету, головою Київського філософського і Фребелівського товариства, працював в уряді П.П. Скоропадського. У період еміграції викладав у Белградському університеті, завідував кафедрою в російському педагогічному інституті в Празі, очолював кафедру в Православному богословському інституті в Парижі. У 1942 році прийняв сан священника і продовжував дослідження в галузі філософії, богослов'я, психології, педагогіки.

Свою соціально-педагогічну концепцію В.В. Зенковський виклав у роботі “Соціальне виховання, його завдання і шляхи” (1918). Соціально-економічні і політичні перетворення, що сталися в Росії, думав він, поставили перед сферою освіти принципово нові завдання. Школа і суспільство тепер повинні не тільки прищеплювати знання і навички до розумової праці, а й “готувати до тієї громадянської самостійності, котру вимагає тепер від нас усіх життя”, “сприяти не тільки розквіту особистості, а й зробити її здатною до соціального життя..., підготувати її до соціальної дійсності” [5, 4].

На думку В.В. Зеньковського, школа може вирішити ці грандіозні завдання, якщо візьме на себе функції соціального виховання. Суть соціального виховання педагог вбачав у розвитку соціальної активності, у розвитку “смаку до соціальної діяльності, у вихованні духу солідарності, здатності підійматися над особистісними егоїстичними задумами” [5, 9-10]. Принциповим для В.В. Зенковського було положення про те, що соціальне виховання повинно здійснюватися з загальнолюдських позицій. “У соціальному вихованні, - підкреслював він, - ми повинні готувати дітей саме до такого соціального спілкування, в якому основне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам” [5, 14].

В.В. Зенковський розглядає також фактори соціального виховання, питання про їх співвідношення. До роду основних він відносить нормальну сім'ю, школу, суспільство, які, здійснюючи соціальне виховання, повинні не суперничати, а налагоджувати “тісне і життєво сильне співробітництво” [5, 87].

Видатний український педагог і суспільний діяч С.Ф. Русова (1856 – 1940) розглядала освіту і як фактор розвитку природних сил дитини, і як фактор її соціалізації. “Рідна національна школа, - писала вона, - є першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу...” [15, 295]. Основою націоналізації школи, на її погляд, є єдність школи з народом, оскільки “школа вже не стоїть самотньо, неначе острів серед села, неначе відокремлена від села фортеця русифікації, гноблення людяності, - а весело відкриває двері і вікна селянському життю...” [15, 296].

Слід відмітити, що в перші післяреволюційні роки ідея соціального виховання стає провідною в радянській педагогіці, що зароджувалася. Величезний внесок у розвиток соціально-педагогічної концепції зробив С.Т. Шацький (1887 – 1934). Він вважав, що нова школа має впливати на оточуюче середовище. Важливо розуміти, що діяльність школи по оздоровленню соціального середовища корисна не тільки для середовища. “Ми користуємося нею, - пише С.Т. Шацький, - для цілей суспільного виховання дітей” [12, 15]. Створюючи систему суспільної шкільної роботи в Першій дослідній станції по народній освіті, С.Т. Шацький неодноразово підкреслював, що “ми її створюємо виключно для того, щоб домогтися вірної постановки соціального виховання” [12, 20].

Більшість радянських педагогів і діячів освіти 20-х років пов’язували необхідність створення системи соціального виховання з кризою сім’ї і сімейного виховання. Так, Д.А. Лазуркіна відмічала, що капіталістичне суспільство зруйнувало трудову сім’ю і віддало дітей вулиці. У цих умовах для держави, що поставила завдання перебудови всього життя на нових соціальних засадах, “ідея соціального виховання майбутнього покоління повинна стати одним з пекучих завдань” [9, 8]. Провідна роль у формуванні особистості належить саме суспільному вихованню, оскільки ніяке сімейне виховання, навіть якщо воно ідеально поставлене в гігієнічному і педагогічному відношенні, не може дати того, “що дає дитині співжиття з собі рівними товаришами і спільна робота з ними” [там же]. Сім’я є повністю непридатною для формування громадянина з таких причин: 1) відсутність будь-якого вивчення природи дитини, ігнорування природних задатків; 2) однобічність сімейного виховання; 3) сімейний егоїзм і обмеженість суспільного горизонту; 4) низький виховний потенціал сім’ї, несприятливі побутові умови [10, 9].

Відмітимо, що далеко не всі педагоги, прихильники соціального виховання, в цей період скидали з рахунків сім’ю як виховний орган. Наприклад, М. Рум’янцев, визнаючи, що з перемогою революції особливого значення набуло соціальне виховання, застерігає від ігнорування виховного потенціалу сім’ї. Навіть у сім’ї, яка переживає кризу, на його думку, “є такі елементи, які сприяють соціальному розвитку дитини більше, ніж масове виховання в інтернатах” [14, 338]. У зв’язку з цим необхідно всіма засобами сприяти укріпленню і оздоровленню сім’ї. Без неї вирішити завдання соціального виховання неможливо, бо тільки вона може враховувати в повній

мірі індивідуальні особливості дитини і сприяти формуванню “соціально активної, сильної, заповзятливої особистості”.

Серйозна теоретична проробка проблеми співвідношення суспільного і сімейного виховання була подана в статті Н.О. Альмединген-Тумім “Суспільне і дошкільне сімейне виховання” (1922). На думку автора, однією з передумов створення в країні системи соціального виховання дітей було положення про те, що сучасна сім’я є інститут, що руйнується, відмирає. Державна влада, що створила цю систему, зайняла у відношенні до сім’ї відверто ворожу позицію. Н.О. Альмединген-Тумім вважає, що ідея про заміну сімейного виховання соціальним є помилковою в принципі. Всебічне соціальне виховання дітей без встановлення тісного зв’язку з сім’ями здійснити неможливо. Це обумовлено тим, що виховання, що здійснюється виключно в державних установах, буде відірване від життя, в ньому не будуть брати участь найбільш зацікавлені люди – батьки. Зрозуміти дитину, індивідуалізувати її виховання в установах соціального виховання можна тільки на основі взаємодії з сім’єю. Тому в інтересах соціального виховання, сім’ї і народу в цілому, “між сім’єю і установами соціального виховання має бути встановлений тісний зв’язок” [1, 156-157].

Між тим широкого розповсюдження набула думка про те, що не тільки сім’я, а й традиційна школа нездатна вирішити завдання соціального виховання. В грудні 1920 – січні 1921 року відбулася I партійна нарада з народної освіти, яка намагалася вирішити питання про основну форму організації соціального виховання. Оскільки сім’я як джерело виховного впливу розпадається і загасає, то найбільш прийнятною формою соціального виховання було визнано дитячий будинок [13, 9].

Ідею про дитячий будинок як нову форму виховання дітей за умов колективістського ладу розвинув К.М. Корнілов (1879 – 1957). Він запропонував модель такого дитячого будинку. З його точки зору, дитина від моменту народження і до одного року повинна разом з матір’ю перебувати в будинку немовляти і матері. Рік потому дитину передають до наступної стадії дитячого будинку. Мати, якщо вона не хоче розлучатися зі своєю дитиною, може залишитися працювати педагогом у дитячому будинку за умови наявності в неї педагогічних здібностей. Якщо здібностей до педагогічної діяльності в матері немає, то “залишитися з дитиною її може примусити тільки один неприборканий егоїзм самки”. [7, 64].

Приводом до дискусії на цю тему стала діяльність народного комісаріату освіти України. Ще в березні 1920 року в Харкові проходила I Всеукраїнська нарада з освіти, яка затвердила схему народної освіти в Україні. Відповідно до неї вся система освіти складалася з двох галузей: соціального виховання дітей до 15 років і професійної освіти, що проектується відповідно до галузей народного господарства. Такий підхід був обумовлений скрутною економічною і соціально-політичною ситуацією в Україні. Першою справою Наркомосу України, згадував один із організаторів освіти, була не школа (не до школи було тоді), “а врятування дитячого населення” [16, 15]. Першого

липня 1920 року Наркомос України проголосив “Декларацію про соціальне виховання дітей”, яка визначила основним закладом соціального виховання дитячий будинок.

Ці підходи до створення системи освіти в Україні були закріплені в “Кодексі законів про народну освіту”, що був прийнятий в УЦВК 2 листопада 1922 року. Центральним органом системи народної освіти в Україні був оголошений Головний комітет соціального виховання (Головсоцвих), який входив до складу Наркомосу і відав усіма справами освіти і виховання дітей до 15-річного віку. У РРФСР реалізовувався шкільний підхід і як основну учбово-виховну установу там було закріплено єдину трудову школу.

Видатні українські діячі народної освіти і педагоги, розглядаючи дитячий будинок як провідний тип учбово-виховної установи, явно недооцінювали роль сім’ї як фактору соціалізації дитини. Негативну оцінку виховним можливостям сім’ї дав нарком освіти України Г.Ф. Гринько [17, 6]. Невисокої думки про роль сім’ї у вихованні був у 20-ті роки і А.С. Макаренко (1888 – 1939). “Дитячий будинок і тільки дитячий будинок, - писав він, - є провідною формою радянського виховання” [11, 81]. Позицію А.С. Макаренка можна пояснити тим, що він був свідком руйнування старого сімейного укладу і мав не зовсім адекватне уявлення про перспективи сім’ї. На його думку, нова сім’я не зможе бути первинним виховним колективом, оскільки в неї вийде матір’ю “теперішня вільна дівчина, вихована нами в зневазі до пелюшкової і пічної кваліфікації...” [там же]. Вона перестане бути нянькою і хазяйкою, а буде перш за все рівноправним, активним і виробляючим членом суспільства. При цьому А.С. Макаренко вказував на те, що діти, які знаходяться в дитячому будинку, будуть зв’язані з сім’єю і не повинні втрачати материну ласку і батьківське піклування [11, 82].

Особлива система освіти і соціального виховання в Україні проіснувала до кінця 30-х років. Після прийняття постанов “Про початкову і середню школу” (1931) та “Про навчальні програми і режим початкової і середньої школи” (1932) центральні партійні органи дійшли до висновку, що подальше існування різних шкільних систем не може бути виправдане і що своєрідність національної культури і місцевих умов може бути врахована в єдиній для всього Радянського Союзу системі народної освіти [4, 117].

Таким чином, у 20-і роки ХХ століття теорія і практика соціального виховання в Україні мала ряд специфічних особливостей. Саме поняття “соціальне виховання” розглядалося гранично широко і включало поняття “навчання”, “освіта” і “виховання” у вузькому розумінні слова. У зв’язку з цим педагоги не бачили необхідності існування особливої галузі педагогічної науки, що вивчає соціальне виховання, - соціальної педагогіки. Соціальною, на їх думку, є педагогіка в цілому. Система соціального виховання (так званий “соцвих”), що існувала в 20-і роки, була по суті своєрідною системою загальної освіти підростаючих поколінь. Пріоритетним напрямком діяльності установ соцвиху виступали соціальний захист дитинства, соціалізація дітей.

Соціальне виховання мало яскраво виявлений класовий характер і розглядалося як засіб приручення до комуністичних ідей. До кінця 30-х років ідея соціального виховання втрачає свою значущість. Це було пов'язане з оголошенням побудови основ соціалізму в СРСР і констатацією того факту, що всі соціальні проблеми в галузі освіти вирішені. Між тим соціальні проблеми існували, вони просто замовчувалися і розглядалися як ті, що легко усуваються і не мають об'єктивної основи.

У 40 – 50-х роках ХХ століття соціально-педагогічні проблеми в педагогіці майже не розглядалися. Разом з тим держава проводила роботу по наданню допомоги соціально знедоленим дітям – жертвам війни. У 60 – 80-х роках поворот до соціальної педагогіки намітився як у теорії, так і в практиці. Велика увага приділялася організації позакласної та позашкільної виховної роботи, в педагогічних дослідженнях була досить широко представлена соціально-педагогічна проблематика.

Соціальну педагогіку як самостійну галузь знань було введено в нашій країні в кінці 90-х років ХХ століття. Заснування теорії і практики соціально-педагогічної діяльності відбулося зверху, і це обумовило деякі суттєві особливості її розвитку. Перш за все теорія і практика соціальної педагогіки стали розвиватися паралельно і, найчастіше, не могли спиратися одна на одну. Соціальна педагогіка не встигла усвідомити і не змогла врахувати історичний досвід, що створило ситуацію переривчатості її розвитку. Як наслідок, соціально-педагогічна сфера в Україні орієнтується переважно на західні ідеї, цінності, досвід.

Як уже відмічалось, соціально-педагогічне знання надзвичайно актуалізується на переломних етапах розвитку суспільства. У зв'язку з цим можна цілком вірогідно прогнозувати посилення інтересу до соціально-педагогічної проблематики в нашій країні. Подальший розвиток соціальної педагогіки передбачає ретельне вивчення не тільки досвіду розвинених країн світу, а й вітчизняних соціально-педагогічних ідей і практики соціального виховання підростаючих поколінь.

Література

1. Альмедингем-Тумим Н. Общественное и дошкольное семейное воспитание // Дошкольное дело. – П., 1922. – С. 153-162.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988.
3. Василькова Ю.В. Лекции по социальной педагогике. – М., 1998.
4. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К., 1997.
5. Зеньковський В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. – М., 1918.
6. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. – К., 1997.
7. Корнилов К. Семья или детский дом? // Хрестоматия по основным вопросам теории и практики трудовой школы. Часть 1. – М., 1924. – С. 63-65.

8. Лазуркина Д. К вопросу об общественном воспитании. // Народное просвещение. – 1919. - № 9-10. – С. 8-9.
9. Лазуркина Д. О новых задачах дошкольного воспитания и новых формах общественной жизни. // Народное просвещение. – 1920. - № 18-19-20. – С. 9-12.
10. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования. – К., 1997.
11. Макаренко А.С, О некоторых проблемах теории и практики воспитания // Пед. соч.: В 8-и т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 80-90.
12. Научный архив РАО, ф. 1, оп. 1, ед хр. 103.
13. Раскин. Л.Е. Школа и воспитание детей в семье // Советская педагогика. – 1940. - № 3. – С. 3-20.
14. Румянцев Н. Семья как орган социального воспитания // Дошкольное воспитание. – Киев. – 1917. - № 6-7. – 335-344.
15. Русова С. Націоналізація школи // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
16. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за десять років революції. – Х.: Державне вид-во України, 1927.
17. Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания. – М.: Работник просвещения, 1924.

Чурикова-Кушнір О.Д.

МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Музичний образ як засіб виховання вокально-інтонаційної культури завжди несе в собі певні музичні інтонації в образах, характерних для конкретного твору. Музичний образ є узагальнене віддзеркалення в музиці явищ дійсності та духовного світу людини.

На думку Н.Ветлугіної "музичний образ твору – це комплекс засобів виразності, що впливають на слухача своїм конкретним звучанням" [1, с.7], що викликає асоціації з явищами життя та переживаннями людини. Саме засоби виразності та виразність виконання зближують музичний образ з вокальною інтонацією. Коли вона починає виражати почуття, то стає музичним образом. На нашу думку, формування вокальних інтонацій потребує емоційно-чуттєвої значущості. Єдність вокальної інтонації та емоційного компоненту виявляється найбільш яскраво при сприйманні та розкритті музичних образів у процесі хорового співу. Музичний образ, на думку Б.Яворського, дає дітям можливість одержувати велику кількість вражень у процесі хорового співу [2], які так необхідні у вихованні вокально-інтонаційної культури школярів.

Хоровий спів - це засіб естетичного та морального виховання, завдяки якому розвиваються музичні здібності учнів, їх творча активність, виховуються почуття відповідальності, колективізму. Хоровий спів служить засобом ознайомлення з новими творами, законами досягнення вокально-

хорового мистецтва, засобом художнього розвитку та проявлення особистості дитини. Велике значення у хоровому співі має поєднання засобів виразності музики з поетичним текстом [1]. Це злиття засобів виразності музики та поетичного тексту розкриває зміст музичного образу та впливає на виховання вокально-інтонаційної культури школярів у процесі хорового співу. Хоровий спів повинен бути організований з таким розрахунком, щоб у ньому з'єдналися функції "музично-соціальні з функціями художньо-виховними". Так, музичний образ твору під час хорового співу має вплив на суб'єктивний світ школяра, породжуючи багатогранні та складні переживання, які тягнуть за собою певні фізіологічні зміни у організмі, супроводжуючи почуття радості та смутку, любові та обов'язку тощо. Під час співу яскраві музичні образи хорових творів розвивають не тільки музичні здібності та впливають на розвиток особистості взагалі, але і справляють дію на виховання вокально-інтонаційної культури дитини. Тому дуже важливо, щоб вокально-хорова робота була не "репродуктивною", а дійсно творчою, тільки тоді вона повністю виконає свої виховні освітні функції.

Отже, музичний образ є внутрішнім змістом вокально-хорового твору та невід'ємним компонентом творчої роботи, яку необхідно розглядати у процесі вокально-хорової діяльності. Так, Г.Струве зазначав, що під час творчого процесу розвиваються вокально-інтонаційні навички, які посідають важливе місце у вокально-хоровій діяльності.

Ми вважаємо, що тільки при творчому підході дитини до даного виду діяльності можна добитися позитивних результатів у вихованні вокально-інтонаційної культури, а засобом повинен стати музичний образ.

Нашу увагу в плані виховання вокально-інтонаційної культури спрямовано, насамперед, до молодшого шкільного віку як самого сприятливого періоду, який є визначним етапом у формуванні особистості дитини. Від того, який "фундамент" буде закладено у цьому віці, залежить увесь подальший розвиток дитини. Це стосується як загальнолюдських якостей, так і виховання у неї вокально-інтонаційної культури, зокрема – готовності до співацької діяльності, художньо-творчої активності.

У вокально-хоровій діяльності молодших школярів дуже важливим є виявлення шляхів формування в них високої емоційності, яка має велике значення в процесі роботи над музичним образом і є єдністю художнього та загальнопсихічного розвитку. Виховання та навчання школяра у процесі вокально-хорової роботи сприяє специфічному розвитку його психічної діяльності: уваги, уяви, образної та логічної пам'яті, мови, мислення. Звикаючи активізувати всі духовні сили, дитина розповсюджує цю здатність на вокально-хорову діяльність, яка ставить своїм завданням підняття рівня загальної музичної культури молодших школярів, їх естетичне виховання засобами вокально-хорового мистецтва, тобто розвиток естетичного сприйняття, художнього смаку, уміння розібратися в ідейно-художній цінності хорових творів.

Важливу роль у процесі вокально-хорової діяльності відіграє увага, без неї дитина не здатна сприймати музичний образ твору та передавати його за допомогою голосу. О.Петровський підкреслював, що "увага – це направленість психічної діяльності та зосередження її на об'єкті, що має для особистості певну значимість" [3, с.170]. Увагу молодшого школяра можна повернути цікавим, добре підібраним хоровим репертуаром, його новизною, зрозумілістю музично-поетичного змісту, що сприяє більшій ймовірності сприйняття музичного образу учнями. Під час роботи над музичним образом хорового твору лежать особливості, характерні для уваги людини взагалі: спрямованість, настроєність та зосередженість та у специфіці переломлення для вокально-хорової діяльності, яка пов'язана з музичним слухом та голосом.

Увага є необхідною умовою у вокально-хоровій діяльності молодших школярів, завдяки якій відбувається правильне сприйняття музичного образу, який чинить дію на музичний слух та чистоту інтонування.

Уважно слухаючи вокально-хоровий твір, дитина вчиться сприймати музичний образ, а значить мислити музикою. Музичне мислення дає можливість розуміти, у думці уявити музичний образ та відтворити голосом почуті інтонації, які розкривають емоційно-образний зміст вокально-хорових творів. Необхідно відзначити, що музичний образ вокально-хорового твору є синтезом логічного та емоційного мислення.

Чим яскравіше, емоційніше сприймається образ, тим легше й швидше він піддається осмисленню, тим міцніше формується система вокально-інтонаційних умінь та навичок. Емоційно сприйнятий, а потім виконаний твір, - це показник того, що дітям пісня сподобалась, і вони співають її з бажанням та виразно.

Якщо виразно, емоційно, інтонаційно чисто виконано твір, значить музичний образ викликав у дітей свідоме відношення до музики та поетичного тексту, які ґрунтуються на мотивації й сприйнятті нерозривно пов'язаних один з одним на рівні свідомості. Усвідомленість сприйняття музичного образу в процесі вокально-хорової діяльності повинна ґрунтуватись на внутрішньому уявленні співвідношень звуків, інтервалів, акордів та тісно пов'язана з уявою, яка є складовою частиною вокально-інтонаційної культури школярів.

Так, працюючи над уявою, ми визначаємо властивості, які є в музичному образі вокально-хорового твору, який стає цілісним та самостійним. Після зміни (у середині твору) засобів художньої виразності, характеру музично-поетичного тексту, ладо-гармонічних засобів тощо, первісний музичний образ переноситься на інший, перекоструюючи його, змінюючи його ладо-гармонічну та змістовну структуру. В уяві, на наш погляд, ми можемо моделювати музичний образ, у результаті створюється нова дійсність, що виражена у вокальному інтонуванні. Оперуючи власною уявою та використовуючи засоби художньої виразності, ми дозволяємо відкрити в музичному образі можливості змін, удосконалення та розвитку

його, що й дає право говорити про специфіку творчої вокально-хорової діяльності.

Таким чином, уявити – значить створити музичний образ. Уява дає матеріал для образного мислення, а образне мислення розвиває музичний слух та формує музичний образ, який проявляється у вокальному інтонуванні.

У молодших школярів уява розвинена недостатньо через малий життєвий досвід. Для розвитку уяви необхідно збагатити дітей вокально-хоровими знаннями, сформувати вокально-інтонаційні уміння та навички, розвинути здібності, розширювати уявлення про музичний образ.

Так, можливість розкрити музичний образ в уяві молодшого школяра через музичне мислення здається нам достатньо перспективним. Ми пропонуємо ряд операцій уяви при створенні музичного образу вокально-хорового твору:

попередній аналіз музичного образу;

переклад реального музичного образу на нотний знак та побудову моделі музичного образу;

аналіз моделей, що вже існують у музичному образі;

оперування моделями у відповідності з характером музичного образу.

Здібність мислити музично та уявляти музичний образ допоможе забезпечити творче відношення до твору, що виконується, а музично-слухові уявлення будуть служити контролем за якістю виконання, яке оцінюється за чистотою інтонування – одним з важливих та важких завдань під час співу. Цей складний процес потребує певного рівня розвитку музичного мислення та музичного слуху. Для їх розвитку необхідні вокально-хорові вправи, які сприяють ефективності виховання музичного слуху, мислення, пам'яті, уявлення. Різноманітні по характеру та змісту вокально-хорові вправи ефективніше впливають на розвиток вокально-інтонаційних навичок та на сприймання музичних образів. Активним методом музично-образного мислення є проспівування нотного тексту "про себе", яке створює додаткові труднощі, але при цьому активізує музичне мислення, концентрує увагу школярів на процесі інтонування. Цей метод відрізняється від пасивного сприйняття музики шляхом механічного заучування тим, що розвиває в дітей свідоме ставлення до вокального інтонування, цілеспрямовану слухову увагу та навички слухового самоконтролю, без якого співацький процес буде малоефективним. Уявне проспівування музичного тексту не тільки виробляє чистоту інтонування, але й допомагає створенню необхідного музичного образу.

Створення та передача музичного образу – це складний психологічний процес. У цьому процесі неможливо виділяти окремі компоненти оскільки вокально-інтонаційна культура представляє сукупність загальних та специфічних компонентів, котрі розвиваються в комплексі, через котрі формуються співацькі уміння та навички на фоні спеціальних знань. У зв'язку з цим підкреслюємо важливість вокально-хорових вправ та технічних

способів як для розвитку вокально-слухових даних дитини, так і музичного мислення.

Д.Кабалевський, аналізуючи вокально-хорову діяльність дітей, відзначав, що співу необхідно вчитись, як і кожному іншому виду мистецтва, наполегливо оволодівати технічними прийомами, удосконалюючи їх. Володіючи технічними прийомами співу будь-яке сприйняття музичного образу стає усвідомленим – з одного боку, а з другого – без усвідомлення вокально-хорових та технічних прийомів школярі нездатні направляти свою активність на розкриття музичного образу та чистоту інтонування, які є головною умовою у вихованні вокально-інтонаційної культури молодших школярів. Тільки в процесі співу через розуміння музичного образу можна сформуванати музичне світовідчуття та духовність людини в світі сприйняття прекрасного.

Література

1. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 255с.
2. Музыкальное воспитание в школе /Вып.12. – М.: Музыка, 1977. – 109с.
3. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1970.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Хохліна О.П.

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Формування в дітей з вадами інтелекту індивідуального способу діяльності розглядається як важлива складова розвитку їхніх загальних здібностей до праці. На основі способів, яким дитина віддає перевагу в процесі виконанні трудових завдань, відбувається становлення індивідуального стилю. Інакше кажучи, засвоєння процесу праці супроводиться розвитком індивідуального стилю діяльності, в основі якого - усталені індивідуальні способи виконання трудових завдань. Індивідуальність способів визначається на основі порівняння з еталонним, тобто нормативне схваленим - узагальненим і закріпленим в інструкціях, розрахованим на абстрактного суб'єкта та середні умови праці. Індивідуальний спосіб діяльності розглядається передусім як певна послідовність виконання трудових дій та особливості їх здійснення. Корекційно-розвивальна робота в процесі трудового навчання дітей з вадами інтелекту передбачає формування індивідуального способу діяльності в плані становлення індивідуального стилю.

Як зазначалось, під індивідуальним стилем діяльності розуміють стійку систему способів діяльності, що забезпечує найкраще її виконання людиною і стабільно характеризує її в типових умовах (Климов Є.О., Мерлін В.С., Шадриков В.Д., Щукін М.П. та ін.). Індивідуальний стиль є своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого урівноважування своїх особливостей з предметними, зовнішніми умовами діяльності (Климов Є.О.). Отже, індивідуальний стиль, до якого вдається суб'єкт діяльності, відповідає його внутрішнім, тобто психофізіологічним, особливостям та можливостям.

У такому розумінні становлення індивідуального стилю діяльності в дитини, особливо в аномальної, має велике компенсаторне значення. Вона намагається виконувати діяльність таким способом, який відповідає її особливостям, а тому є зручним. Але стиль, до якого звертається дитина в процесі виконання трудових завдань, не завжди є найкращим для досягнення високих показників ефективності діяльності. Такий стиль діяльності розглядається як псевдостиль.

Тому формування в школярів з інтелектуальними вадами індивідуального стилю діяльності є спеціальним завданням, що має розв'язуватися в процесі їхнього трудового навчання. При цьому акцент слід робити не стільки на компенсаторних механізмах, які забезпечують адаптаційні процеси дитини з особливостями розвитку до умов діяльності,

скільки на корекції, відсіюванні псевдостилю (способу діяння, який хоч і відповідає особливостям психофізичного розвитку дитини, але негативно впливає на показники ефективності діяльності), на розвиткові позитивних для засвоєння та виконання діяльності можливостей. Тобто, для продуктивної і якісної діяльності, для розвитку її інтелектуального компонента, особливого значення набуває становлення в учнів скоригованого відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання абстрактним суб'єктом індивідуального стилю діяльності в оптимальних межах.

Завдяки коригуванню в одних випадках особливості виконання трудових дій обмежуються, а в інших - "підтягуються" до певного рівня. І це не означає, що всі діти з індивідуальними особливостями психофізичного розвитку мають користуватися однаковими прийомами діяльності. Йдеться, як уже зазначалось, про усунення крайнощів та формування таких способів виконання трудових дій, які перебувають в оптимально допустимих межах (Щукін М.Р.). Саме ці межі повинні давати можливість проявлятися позитивним для виконання діяльності властивостям і забезпечувати здобуття необхідних результатів як за продуктивністю, так і за якістю.

Таким чином, становлення індивідуального стилю на основі механізмів коригування передбачає формування передусім раціонального способу діяльності, відповідного об'єктивним і суб'єктивним умовам її виконання. Тому важливим є питання визначення психолого-педагогічних умов його становлення.

Для подолання негативних проявів психофізичних властивостей людини дуже важливо формувати автоматизми, що перешкоджають цим проявам та відповідають вимогам діяльності (Щукін М.Р.). Формування таких автоматизмів у процесі праці - це не що інше, як засвоєння еталонних (нормативне схвалених, тобто узагальнених і закріплених в інструкціях, розрахованих на абстрактного суб'єкта та середні умови) способів діяльності. Тому індивідуальний стиль найкраще виховується в процесі виконання таких завдань, які можна успішно виконати найрізноманітнішими способами та прийомами. При цьому учням слід обов'язково пропонувати найбільш раціональні (еталонні) способи дій, яких вони мають додержуватися в своїй роботі. Виконання та засвоєння еталонних способів роботи в процесі трудового навчання, за даними досліджень Г.М.Дульнєва, Г.М.Мерсіянової, сприяють загалом розвитку діяльності, інтелекту, особистісних рис РВ дитини.

Ефективним є розв'язання завдань передусім з жорстко регламентованими способами й послідовністю дій (технологічними процесами), що виключає можливість помилок. Водночас успішне засвоєння знань, умінь та навичок на основі регламентації способів і послідовності дій створюють сприятливі умови для прояву та формування індивідуального стилю в подальших самостійно розв'язуваних завданнях. Самостійне виконання завдання, що часто супроводиться низкою недоцільних спроб, безліччю помилок, вкрай неекономними витратами сил та часу (Мерлін В.С.,

Климов Є.О.), проявом псевдостилію, є важливим і необхідним етапом на шляху становлення раціонального стилію (Щукін М.Р.).

Виходячи з наведених теоретичних засад та здобутих даних про рівні сформованості індивідуального способу діяльності в дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку, його становлення має здійснюватися під керівництвом учителя поетапно, а саме:

1. Засвоєння учнями еталонного способу роботи з допомогою вчителя.
2. Набуття учнями досвіду самостійно визначати спосіб роботи.
3. Самостійне визначення способу роботи, максимально наближеного до еталонного.

Отже, формування індивідуального способу пов'язане із засвоєнням уміння визначати раціональний спосіб виконання трудового завдання. Це вміння є необхідним для виконання всіх етапів діяльності і стосується передусім етапу планування діяльності. Але й на етапі аналізу необхідно визначити основні напрями, параметри вивчення умов, їх послідовність, сенсорні дії, що мають бути використані також у певному порядку тощо. Того ж вимагають етапи організації та самоконтролю.

У процесі формування індивідуального стилію діяльності важливе значення має контроль за виконанням учнями завдань різними способами, якому відводиться особлива роль у відсіюванні нераціональних варіантів відповідно до об'єктивних вимог діяльності (Климов Є.О., Мерлін В.С., Щукін М.Р.).

Необхідною умовою становлення індивідуального стилію є мотивація, позитивне ставлення до виконання діяльності (Мерлін В.С., Климов Є.О., Щукін М.Р. та ін.). Досягається це на основі передусім результативності відповідної її особливостей діяльності.

Виявлено, що позитивне ставлення сприяє найповнішому використанню сприятливих, фізіологічне та психологічно обумовлених можливостей, полегшує компенсацію недостатніх особливостей, дає змогу доводити характеристики трудових прийомів до необхідних оптимальних меж. Отже, воно є умовою становлення індивідуального стилію діяльності на основі використання всіх важливих механізмів: адаптації, компенсації, корекції. В свою чергу, можливість застосовувати сформований таким чином індивідуальний стиль у діяльності забезпечує досягнення її ефективності, активізує мотиваційну сферу й закріплює позитивне ставлення до учіння та праці.

Безпосередньо на позитивну мотивацію діяльності, за даними М.Р.Щукіна, впливає робота з учнем, спрямована на:

- 1) нейтралізацію нав'язаних йому оцінок своїх особливостей;
- 2) формування впевненості в своїх можливостях;
- 3) показ переваг і недоліків у роботі;
- 4) створення сприятливого емоційного фону при критичному аналізі діяльності;

5) перебудову типологічне обумовлених установок (інертні схильні діяти лише за умови завчасної підготовки, вони бояться діяти швидше; рухливі ж - схильні діяти без достатнього контролю). Таким чином, в учнів з вадами розумового розвитку можна формувати скоригований індивідуальний стиль в оптимальних межах на основі використання навчально-практичних завдань, у процесі виконання яких дитина могла б виявити свою «манеру» діяння. Найефективнішим є таке використання завдань, коли учень спочатку засвоює еталонний спосіб, а лише потім може самостійно обирати послідовність дій тощо. Необхідна умова надання дитині можливості самостійно діяти - це контроль за її виконанням завдання з метою відсіювання псевдостилю, тобто нераціональних способів з точки зору психофізичних і часових витрат, які призводять до низьких показників продуктивності та якості роботи. Важливим для проведення такої педагогічної роботи є створення в учнів позитивної мотивації до виконуваної діяльності. Досягається це на основі насамперед результативності відповідної її особливостям діяльності.

Формування індивідуального стилю діяльності у зазначеному вище розумінні є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи в процесі трудового навчання в спеціальному освітньому закладі. Від його розв'язання значною мірою залежать повнота розвитку загальних здібностей дитини з вадами інтелекту до навчання й праці, формування її як суб'єкта діяльності.

Кузнєцова Т.Г.

РОЗВИТОК ЗОРОВО-ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ РОБОТИ ПО ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РУХУ

Розробка нового стандарту спеціальної освіти потребує підвищення ефективності спеціальної педагогічної допомоги та переорієнтування її із суто корекційної на корекційно-попереджувальну та розвиваючу. З цих позицій стає важливою проблема удосконалення системи дошкільного виховання і підготовки до школи дітей з особливими потребами з метою організації ефективного подальшого навчання.

Під загальною готовністю дітей до шкільного навчання розуміється, насамперед, достатній рівень їх спільного розвитку, а також вміння керувати своєю поведінкою і вихованість мотивів, які побуджують до навчання.

Спеціальні дослідження і практика виховання і навчання дітей з порушенням опорно-рухового апарату старшого дошкільного і молодшого шкільного віку свідчать про те, що ці діти мають різноманітні відхилення в розвитку, які впливають на успішність їх навчання в школі. Не залежно від ступеня складності рухового дефекту дітям цієї категорії, як правило, притаманні порушення емоційно-вольової сфери, поведінки, інтелекту.

Емоційно-вольові порушення виявляються в підвищеній збудженості дитини, лякливості, плаксивості. У деяких дітей відмічається занепокоєння, метушіння, розгальмованість, у інших, навпаки, в'ялість, пасивність, рухова

загальмованість. Можливе патологічне формування особистості дітей з вадами руху, таких рис характеру, як егоцентризм, підвищене навіювання, агресивність., відсутність навичок поведінки у колективі однолітків.

Інтелектуальний розвиток дошкільників цієї категорії часто затримується нерівномірно: деякі психічні функції розвинуті співвідносно віку, інші значно відстають. Мислительські процеси в них збережені в більшій мірі, ніж увага і розумова працездатність, вони не здатні до тривалого інтелектуального напруженню. У мовленнєвому розвитку спостерігається недорозвиток фонематичного слуху, низький рівень сформованості звукового аналізу слів, обмеження словникового запасу, порушення розуміння мовлення.

У дітей з вадами руху виникають ускладнення у процесі формування діяльності, зокрема ігрової. Дослідження показали, що їх ігрові дії носять переважно процесуальний характер, без підкорення певному замислу, з малим набором операцій і бідністю виразних засобів. І хоча в старшому дошкільному віці цей вид діяльності помітно удосконалюється, багато дітей не проявляють інтересу до рольової гри, а віддають перевагу іншим заняттям. Це пояснюється не тільки дефектами рухової і мовленнєвої функції, але й недостатністю мотивації, зниженням активності і самостійності.

Для успішного шкільного навчання важлива й фізична спроможність дітей засвоювати знання, вміння та навички. На це впливає стан розвитку рухових навичок і дрібної моторики рук. У дошкільників з вадами рухів ці здібності значно порушені і характеризуються цілим рядом особливостей. Рухи у них надто сковані, неспритні, з малою амплітудою. Різка втрата рівноваги, порушення статичної адаптації і посилені позо-тонічні реакції призводять до зміни напрямку, темпу рухів, до порушення стійкості. Вони рідше можуть виконати фізичну вправу за словесною інструкцією без попереднього показу. Наслідком порушення дрібної моторики і зорово-просторового орієнтування стає утруднення в оволодінні письмом.

Таким чином мовленнєві та психічні порушення у дітей з вадами руху виникають у зв'язку з руховою патологією, яка обмежує предметно-практичну й ігрову діяльність, ознайомлення їх з навколишнім оточенням і спілкування з однолітками. Найбільш ушкодженими функціями у них, які потребують спеціального корекційного впливу є дрібна моторика і координація рухів, зорово-просторове орієнтування, логічне мислення та навчальна мотивація.

Звичайно, в спеціальних дошкільних закладах проводиться цілеспрямована робота щодо подолання відхилень у розвитку дрібної моторики та координації рухів. На групових заняттях ми відмітили достатньо велику кількість вправ з розвитку мислення. Значно менше уваги, за нашими спостереженнями, приділялось розвитку зорово-просторової орієнтації.

Стан оптико-просторової орієнтації у дітей з церебральним паралічем вивчали О.Ахматова, О.Сапунова, Н.Симонова та інші дослідники, але немає спеціальних робіт, які були б присвячені впливу корекції зорово-просторової

орієнтації дошкільників з вадами рухів на рівень їх підготовленості до шкільного навчання.

Ми припустили, що включення системи спеціальних вправ на розвиток зорово-просторової уваги у загальну систему корекційних завдань підвищить рівень підготовленості дітей цієї категорії до навчання в школі.

В цьому випадку ми орієнтувалися на дані О.Лурія та Л.Цветкової про безпосередній вплив рівня розвитку зорово-просторових уявлень у дітей на оволодіння навичками письма і руху. З опорою на принцип провідної діяльності в основу колекційної роботи ми поклали систему ігрових занять (в роботі ми зверталися до методики Т.Белинєвої, спрямованої на розвиток зорово-просторових уявлень у дошкільників).

Система роботи передбачала два основних етапи: по-перше, проведення ігор на розвиток орієнтації дітей у відстані та глибині, по-друге, проведення ігор на орієнтацію в напрямку. Всі ігри були спрямовані на формування взаємозв'язку зорових ознак та словесних зворотів. У процесі гри дошкільники навчалися сприймати такі характеристики простору як "далеко", "близько", "там", "тут", "Глибокий", "мілкий", "вгорі", "справа", "зліва", "навколо", "збоку".

Уявлення про всі ці параметри формуються через рухи тіла, кінцівок, зворотів голови, очей, через візуальні ознаки, котри додають уявлення відносним розташуванням при переміщенні тіла або самих предметів.

У здорових дітей такий досвід накопичується спонтанно і дозволяє за окремими ознаками швидко сприймати просторові параметри. Але діти з порушенням опорно-рухового апарату значно відстають від своїх нормально розвинених однолітків. Окрім того, взаємозв'язок всіх ознак у процесі формування понять встановлюється поступово. Тому корекційна робота передбачала формування у дітей цілісного просторового образу, який складався з рухових і зорових уявлень і був з'єднаний співвідносним словом і образом.

Вправи на розвиток зорово-просторової орієнтації включалися в повсякденні групові заняття. Формування кожного просторового поняття починалося з проведення ігор для виявлення рівня оволодіння даним поняттям. Наступним етапом в заняття включалися ігри, які сприяли формуванню того чи іншого просторового уявлення та його закріплення. Кожне заняття починалося з повторення вже вивчених понять, потім проводилася гра, яка була спрямована на формування нового уявлення. Н формування кожного поняття відводилося у середньому 4-5 занять, ігри використовувались у порядку зростаючого ступеня складності з поступовим ускладненням.

На першому етапі у процесі розвитку уявлень дітей про відстань і глибину використовувалися зовсім прості ігри, наприклад "Злови м'ячик". В ході гри діти повинні були прокочувати м'ячик і повзти за ним. Якщо м'ячик не встигав закотитися, діти підбирали його і мовили при цьому: "Близько! М'ячик близько!". Якщо м'ячик встигав закотитися далеко, мовили:

“Далеко!” Мета цієї гри полягала в закріпленні у дітей уявлень про поняття “близько-далеко”.

В подальшому ігри ускладнилися. Від дітей вже вимагалось вміння оперувати поняттями. Для цього використовувалися малюнки, на яких дошкільники повинні були визначити, що на картині знаходиться ближче, а що далі, що близько один від одного, а що далеко. Дорослий активізував відповіді дітей запитаннями, які передбачали оперування тими поняттями, які формувалися, наприклад: “Що знаходиться тут у кімнаті? А що знаходиться там, за віконцем? Що показують по телевізору? Це там чи тут? А на картині – це там чи тут?”

Окрім предметних малюнків використовувалися і схематичні зображення – рисочки, геометричні фігури, прямі та ломані відрізки, але всі ці ігри можна об’єднати під назвою “Близько-далеко”.

За цими же параметрами проводилася робота по формуванню у дошкільників орієнтовки у глибині.

Другим етапом у роботі було проведення ігор на орієнтацію та сприймання напрямку.

Перші ігри цієї серії були спрямовані на визначення знаходження предмета та його пошуку у просторі. Діти за проханням вихователя діставали та приносили предмети, які знаходилися у різних місцях у кімнаті. При цьому вихователь уточнював їх місцезнаходження. Потім діти самостійно відповідали на питання: “Де був цей предмет? Де знаходився...” тощо.

Наприкінці, як і на першому етапі, надавалися завдання з використанням малюнків, які передбачали визначення місцезнаходження предмета відносно інших предметів. Діти відповідали на питання: “Які предмети знаходяться вгорі, а які знизу? Які предмети знаходяться попереду хлопчика, а які ззаду?” та інше.

Таким чином формувалися, уточнювалися та закріплювалися поняття “зверху-знизу”, “ліворуч-праворуч”, “попереду-позаду”. Найбільш складними завданнями в цієї серії були ігри на визначення однакових карток з зображенням геометричних фігур та супроводженням опису їх розташування. Ці ігри вимагали від дошкільників навичок орієнтування на листі паперу, вміння оперувати вивченими поняттями.

В процесі навчання, яке проводилося протягом півроку, ми спостерігали за успіхами дітей, аналізували результати роботи та ефективність цієї методики. Нами були відзначені як досягнення, так і труднощі в оволодінні дошкільниками з вадами руху зорово-просторовою орієнтацією.

При проведенні ігор першого етапу ми виявили, що не всі дошкільники орієнтуються в таких простих поняттях, як “далеко” і “близько”. Деякі діти плутали ці поняття, або визначали і те і друге якимсь одним словом. Частіше це відносилось до дітей зo зниженим рівнем інтелектуального розвитку. Найбільш складними для всіх дошкільників виявилися ігри на визначення відстані між геометричними фігурами та між тваринами і птахами, які були роз’єднані смугами. Складним було і визначення відстані між предметами,

зображеними в один ряд. Тому ці ігри проводилися особливо часто, хоча результати покращувалися повільно.

Ігри на формування уявлень про глибину були складні для дітей з інтелектуальним недорозвиненням, дошкільники з нормальним інтелектом легко справлялися з цими завданнями. Спочатку вони плутали поняття “глибоке” і “велике”, а також “мілке” та “маленьке”, але поступово навчилися їх диференціювати.

При проведенні ігор другого етапу практично всі діти показали значно кращі результати у зв'язку з тим, що їм вже була знайома система роботи і вони з більшою легкістю справлялися з завданнями.

Найкращі показники були виявлені при оперуванні поняттями “знизу” та “зверху”. Труднощі при використанні цих термінів зазнавали лише діти з розумовою відсталістю. А поняття “ліворуч” та “праворуч” з'явилися складними для всіх дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Більшість з них не орієнтувалися в цих напрямках, не могли визначити, ліворуч чи праворуч знаходиться об'єкт у кімнаті, на малюнку, у який руці персонаж тримає предмет, в якому напрямку рухається. І хоч на формування цих понять було відведено значно більше ігрових занять та вправ, багато дошкільників, особливо з інтелектуальним недорозвиненням, недостатньо в них орієнтувалися навіть після навчання.

Значні труднощі у всіх категорій дошкільників з вадами рухів знайшли завдання, які передбачали оволодіння зорово-просторовим аналізом і синтезом, вербальним оперуванням поняттями “зліва”, “справа”, “вгорі”, “внизу”.

Незважаючи на деякі труднощі в проведенні роботи з формування зорово-просторової орієнтації у дітей з порушенням опорно-рухового апарату, необхідно відмітити значні позитивні зміни, які відбулися в цьому напрямку. Дошкільники з вадами руху після корекційного навчання краще орієнтувалися в просторі, на місцевості, в зображеннях на картині, на листі паперу, що сприяло вдосконаленню всіх видів їх діяльності, а також готувало до процесу навчання в школі.

Результати корекційного навчання проявляються не відразу. Однак експериментальні дані підтвердили наше припущення про те, що розвиток зорово-просторової орієнтації підвищить рівень готовності дітей цієї категорії до шкільного навчання.

Татьянчикова І.В.

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ.

В основу розробки методики формування життєвих орієнтацій учнів покладені розуміння сутності життєвих орієнтацій, основу яких складають життєві плани молоді відносно всіх сфер життєдіяльності (В.І. Журавльов,

І.С.Кон, В.Т.Лісовський, Ю.П. Петров та ін.); планування життєвих перспектив (Б.Г.Ананьєв, Л.І. Божович, М.М Руткевич, Б.М. Теплов та ін.) та етапів його становлення (засвоєння знань про основні сфери життєдіяльності, про життєві плани та планування, оволодіння вмінням планувати життєві перспективи, можливості їх застосування – Л.І. Божович, С.М. Іконникова, М.М. Руткевич); етапів становлення планування як діяльності (Г.М. Мерсіянова, Б.І.Пінський, О.П. Хохліна та ін.), а також психологічні особливості розумово відсталих учнів та виявлені особливості їх життєвих орієнтацій в усіх сферах життєдіяльності.

Система корекційно-виховної роботи з формування життєвих орієнтацій передбачає:

засвоєння учнями знань про основні сфери життєдіяльності, про необхідність життєвого планування, про плани, сутність планів та планування, їх структуру, чинники, які при цьому важливо враховувати (потреби суспільства, інтереси школярів, їх особливості та можливості);

опанування вмінням складати план щодо майбутнього життя у певній сфері життєдіяльності (ставити цілі, конкретні завдання та визначати способи їх досягнення у вигляді конкретних дій у певній послідовності);

застосування знань та вміння.

Формування вміння складати план щодо майбутнього життя у певній сфері передбачає набуття дитиною відповідного особистого досвіду, становлення у неї організованості у повсякденному житті, зокрема при виконанні режимних моментів. Їх планування є найпростішим прикладом побудови планів життєдіяльності та вихідною основою їх становлення.

Системою формування життєвих орієнтацій передбачається врахування необхідності становлення усіх зазначених етапів та умов, відповідно до яких дібрані методи, методичні прийоми та засоби (для засвоєння всіх компонентів знань, вміння складати життєві плани, застосувати їх на практиці). Застосування на практиці засвоєних знань та вміння уможлиблюється завдяки використанню спеціальних розроблених вправ, зміст яких максимально наближений до реальних життєвих ситуацій (моделювання життєвих ситуацій, групова дискусія, сюжетно-рольова гра та ін.). Спеціальна організація педагогічного процесу спрямовується на становлення в учнів допоміжної школи життєвих орієнтацій із огляду на повноту їх характеристик: широти, реальності, стійкості, конкретності, перспективності, усвідомленості.

Формування життєвих орієнтацій в окремих сферах життєдіяльності реалізовується у таких організаційних формах корекційно-виховного процесу:

1) життєві орієнтації стосовно професійної сфери - тематичні бесіди ("Про майбутню професію", "Цих професій навчають у школі", "Я і професія");

екскурсії (на підприємство служби побуту, на швейну фабрику тощо); гурткова робота ("Юний будівельник", "Юна швачка", "Кулінар" та ін.);

спеціальні курси ("Господиня", "Своїми руками", "Кращий кулінар"); зустрічі з цікавими людьми (наприклад, з представниками робітничих професій);

2) життєві орієнтації стосовно матеріально-побутового благополуччя — тематичні бесіди ("Твій сімейний бюджет", "Що я зможу купити на свою заробітну плату", "Ціна і мода" та ін.); екскурсії в магазини, на підприємства, служби побуту; сюжетно-рольові ігри ("Магазин", "Харчування сім'ї", "Бюджет сім'ї та ін.);

3) життєві орієнтації відносно становлення міжособистісних стосунків - тематичні бесіди ("Моя майбутня сім'я", "Розподіл обов'язків у сім'ї", "Вимоги до майбутнього обранця", "Сім'я та діти" та ін.); диспути ("Праця у кожній сім'ї", "Сім'я і школа"); проведення лекцій на моральні теми ("Чи поважаєш ти старших?", "Твоя допомога в сім'ї - піклування про близьких"), естетичні ("Сімейне дозвілля", "Музика у сім'ї", "Як добре вміти читати!"), правові ("Здоровий клімат у сім'ї", "Пияцтву - бій!") та інші теми; знайомство з традиціями благополучних сімей, моделювання реальних сімейних ситуацій;

4) життєві орієнтації відносно непрофесійної сфери життєдіяльності — тематичні бесіди ("Що таке вільний час?", "Дозвілля твоїх ровесників", "Кожному - улюблене заняття у вільний час", "Розваж себе сам" та ін.); масові пізнавальні заходи (зустрічі, конкурси, гуртки), відвідування різних позашкільних закладів (стадіону, ігротеки, кінотеатру, бібліотеки), моделювання життєвих ситуацій (організація вільного часу з урахуванням передбачуваної професійної належності).

Ефективність впливу спеціальної системи виховної роботи на формування життєвих орієнтацій визначалась, виходячи з результатів стану сформованості знань відносно основних сфер життєдіяльності, планів, планування, власного вміння складати життєві плани та можливості їх застосування в різних життєвих ситуаціях.

В результаті формуючого експерименту значно зріс рівень визначених знань старшокласників - вони стали більш повними, правильними, усвідомленими, систематизованими та міцними (ефективність виконання запропонованих контрольних завдань в середньому зросла вдвічі). Життєві плани школярів набули характеру розгорнутих описів, в них виявлені знання про дії, необхідні для досягнення цілей, та по реалізації планів у визначених сферах, їх раціональну послідовність, основні чинники, які необхідно враховувати при побудові життєвих планів.

Виявилась відмітна удосконаленість і вміння старшокласників планувати життєві перспективи. Так, результати виконання контрольних завдань на планування в середньому зросли вдвічі. Виявились сформованими вміння визначати життєві цілі та дії по їх досягненню у всіх сферах життєдіяльності, їх раціональну послідовність. Діти навчилися враховувати при плануванні життєвих перспектив усі найважливіші детермінанти, застосовувати засвоєні знання та вміння у різних життєвих ситуаціях.

Характерним для учнів експериментальної групи є усвідомлення значимості становлення життєвих планів для їх самовизначення, зацікавлене та позитивне ставлення до результатів власної діяльності з планування життєвих перспектив, застосування наявних знань у повсякденному житті.

Результати формуючого експерименту показують значну перевагу даних учнів експериментальної групи, які перевершують дані учнів контрольної групи за кожною складовою формування життєвих орієнтацій, за усіма показниками, що свідчить про ефективність розробленої нами системи роботи.

З М І С Т

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ	3
АБИЗОВ В.Є., АБИЗОВА Л.В. <i>Картина світу в політичному міфі</i>	3
ГОЛУБНИЧА Л.О. <i>Внесок Миропольського С.І. у розробку загально-педагогічних принципів.....</i>	12
ГРИЩЕНКО Т.А. <i>Вплив професійної музичної освіти на музично-естетичне виховання в гімназіях України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)</i>	17
КІН О.М. <i>Суспільно - просвітницька діяльність М.Ф. Сумцова</i>	24
ШТЕФАН Л.А. <i>Форми і методи діяльності соціального педагога з дітьми, що мають фізичні і розумові вади (20-ті – 30-ті рр. ХХ ст.)</i>	30
ЯВОРСЬКА С.Т. <i>Школа в період пошуків (1917-1921 рр.)</i>	36
КОРХ – ЧЕРБА О.В. <i>Загальна характеристика “ Положення про домашніх наставників та вчителів ” (історико – педагогічний аспект).....</i>	46
ЮЦЕВИЧ Ю.Є. <i>Про українську співацьку школу та її перспективи.....</i>	52
ФАТАЛЬЧУК С.Д. <i>Становлення гімназійної освіти на Донеччині (друга половина ХІХ – поч.ХХ ст.).....</i>	57
КАРЕЛІН М.В. <i>Початкова освіта в Харківській губернії в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.....</i>	62
КУЗНЕЦОВА О.Ю. <i>Впровадження навчання іноземних мов у початкових школах Великої Британії у другій половині ХХ ст.</i>	66
ПУЗИРЬОВА Н.В. <i>Матеріальна підтримка студентів - необхідна умова покращення науково-дослідницької роботи студентів університетів України (історико-педагогічний аспект)</i>	
СТОРОЖЕВА О. <i>Перші педагогічні з'їзди в системі освіти 60-70 років ХІХ століття</i>	77
ВИЩА ШКОЛА	82
СПРА І.Т. <i>Діяльність Харківських педагогів-науковців з питань організації та проведення педагогічної практики студентів.....</i>	82
СМИРЕНСЬКИЙ В.М. <i>Учитель музики і педагогічна імпровізація</i>	86
СМИРНОВА Т.А. <i>Питання гуманізації диригентсько-хорової підготовки у закладах вищої освіти України.....</i>	91

ПОЧАТКОВА ШКОЛА	123
БРОННІКОВА С.М. <i>Духовно-творчий контекст розвитку мовленнєвої культури молодших школярів</i>	123
ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ	127
ІКУНІНА З.І. <i>Продуктивність мислительних процесів старших дошкільників у процесі формування уявлень про геометричні фігури з використанням системи ігор</i>	127
ГАВРИШ Н.В. <i>Про критерії оцінки рівнів мовленнєвої творчості діяльності старших дошкільників</i>	132
ГЕОРГЯН Н.М. <i>Використання мистецтва у розвитку художнього смаку старших дошкільників на заняттях з фізичної культури</i>	140
ВИХОВАННЯ	147
ОМЕЛЬЧЕНКО С.О. <i>Проблема трудового виховання в психолого-педагогічній літературі</i>	147
АБИЗОВА Л.В. <i>Фактори формування національної самосвідомості молоді</i>	156
ГАПОН Ю.А. <i>Соціально-педагогічні технології у практиці січового колегіуму</i>	160
ІГНАТОВИЧ О.Г. <i>Художньо-естетичні смаки в системі духовних якостей підлітків</i>	172
САЯПИНА С.А. <i>Проблема формування нравственных ориентаций школьников</i>	176
ЩОКІНА М.П. <i>Взаємозв'язок морально-духовних цінностей і формування естетичної оцінки молодших школярів</i>	180
ЦИБУЛЬКО Л.Г. <i>Соціальне виховання: суть, генезис та перспективи розвитку</i>	183
ЧУРІКОВА-КУШНІР О.Д. <i>Музичний образ як засіб виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів</i>	190
ДЕФЕКТОЛОГІЯ	195
ХОХЛІНА О.П. <i>Формування індивідуального стилю діяльності в процесі трудового навчання дітей із інтелектуальними вадами розвитку</i>	195
КУЗНЄЦОВА Т.Г. <i>Розвиток зорово-просторової орієнтації в системі роботи по підготовки до школи дітей з вадами руху</i>	198
ТАТЬЯНЧИКОВА І.В. <i>Система корекційно-виховної роботи з формування життєвих орієнтацій у розумово відсталих учнів</i>	202

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XIII)

Відповідальний за випуск:

**Глущенко В.А., доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи СДП.**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 08.11.2001. Ум. др. арк. 8,6.

Видавничий центр СДП,

84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

постанова

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).