

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково–методичний збірник

(Випуск XLIII)

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLIII /За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка.** – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – 211 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор..
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.
Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор.
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, доцент.
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор.
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

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 університету та інших вузів України.

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.

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

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 5 від 30.12.2008 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.026:004.032.6

*Бондаренко О.***МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ НА ЗАНЯТТЯХ З
ПЕДАГОГІКИ**

У статті наведено результати апробації мультимедійних програмних засобів, доведено можливість їх застосування у навчальному процесі вищого педагогічного закладу на всіх стадіях педагогічного процесу, а також визначено напрямок подальших розвідок у ракурсі нашого експериментального дослідження.

В статье указаны результаты апробации мультимедийных программных средств, доказана возможность их применения в учебном процессе высшего педагогического заведения на всех стадиях педагогического процесса, а также определено направление последующих исследований в ракурсе нашей диссертационной работы.

The article deals with the results of the approbation of multimedia program facilities and with the possibility of their use in the educational process of the Higher School at all the stages of the pedagogical process, and also with the following line of our experimental investigation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інформатизація суспільства і пов'язане з нею широке впровадження комп'ютерної техніки, засобів комунікації, методів опрацювання інформації висувають нові вимоги до професійної компетентності випускника педагогічного вузу в галузі інформаційних технологій, визначають необхідність пошуку нових підходів до реалізації навчально–виховного процесу, потребують удосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів.

Розвиток технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, розповсюдження мультимедійних технологій створюють

реальні можливості їх використання, відкриваючи перед педагогічною освітою якісно нові шляхи подальшого розвитку й адаптації до потреб сучасної школи та суспільства.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головна мета нашого експериментального дослідження полягала в розробці та апробації мультимедійних програм і з'ясуванні можливостей застосування мультимедійних технологій на всіх стадіях педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розробка й апробація створених нами мультимедійних програмних засобів відбувалася у навчальному процесі.

Слід підкреслити, що розроблені нами під час педагогічного експерименту мультимедійні програмні засоби в процесі їх практичного використання вдосконалювалися як в змістовому, так і дизайнерському аспектах.

Мультимедійні технології використовувалися нами:

- на лекційних заняттях для подання навчального матеріалу,
- на семінарських заняттях в процесі організації групової діяльності студентів під час обговорення педагогічних ситуацій, що виникають у навчальному процесі;
- під час тематичного оцінювання навчальних досягнень студентів;
- в процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів, спрямованої на опанування змісту навчальної дисципліни.

Для супроводу викладу навчального матеріалу на лекційних заняттях з педагогіки було розроблено серію мультимедійних презентацій.

Наведемо приклад створеного мультимедійного продукту.

Приклад . Фрагменти презентації до лекції на тему «Урок та його складові» з курсу загальної педагогіки для студентів 2 курсу вищих педагогічних навчальних закладів.

Презентація складається із 37 слайдів, які поєднано в чотири групи:

- перша частина містить подання теоретичних відомостей про урок як основну форму організації навчальної діяльності школярів;
- друга містить витяги з праць і висловлювань видатних педагогів минулого й сучасності про сутність уроку й значущість майстерності вчителя в організації уроку;

- третя – присвячена питанням аналізу проведеного уроку і таким чином пов'язана з проблемами практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

- остання – наведено питання за матеріалами теми лекції для самостійного їх опрацювання студентами і перелік рекомендованих науково–методичних джерел, зокрема посилання на електронні ресурси педагогічних Web–сайтів.

На семінарських заняттях мультимедійні технології використовувалися для організації групової діяльності студентів з аналізу та обговорення педагогічних ситуацій. З цією метою були підготовлені мультимедійні продукти, що містили імітацію педагогічної ситуації.

Мультимедійні технології дозволяють імітувати різноманітні практичні ситуації. Створюючи набори таких імітацій, можна здійснювати тренінг, основними перевагами якого є наочність, можливість застосування активних методів навчання, придатність для організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи й багаторазового використання.

Для створення таких продуктів ми використовували відео фрагменти з реального навчального процесу.

Для формування бази таких сюжетів були залучені:

- відеоматеріали, відзняті в загальноосвітніх школах різного типу, зокрема в гімназіях, ліцєях, спеціалізованих школах;

- відеоматеріали, знайдені в Інтернеті, що відтворюють специфіку навчального процесу у вітчизняних та зарубіжних школах;

- відеоматеріали, зібрані під час педагогічної практики студентів;

- відеозаписи телевізійних передач, присвячених висвітленню актуальних проблем сучасної школи;

- відео сюжети, взяті із художніх кінофільмів : "Доживемо до понеділка", "Сто днів після дитинства", "Шкільний вальс", "Класні уроки", "Між стінами", "Школа М.П.Щетиніна" та ін.;

- відео матеріали, спеціально підготовлені студентами для демонстрації тієї чи іншої педагогічної ситуації.

На семінарських заняттях з педагогіки використовувалися також мультимедійні продукти, спеціально підготовлені студентами для супроводу їх доповідей з тем, зазначених у планах проведення семінарів. Для заохочення студентів до створення таких продуктів до відома студентів було заздалегідь доведено плани проведення і тематику семінарів; студентам було запропоновано вибрати одну з тем для розробки мультимедійної підтримки до її викладу; було також оголошено, що здійснення такої розробки є обов'язковим елементом їх навчальної діяльності, який оцінюється окремо. Якість студентських розробок обговорювалася на семінарах. Було започатковано збирання колективного студентського електронного ресурсу з педагогіки.

Для організації контролю за результативністю навчальної діяльності студентів і тематичного оцінювання їх навчальних досягнень ми застосовували систему автоматизованої педагогічної діагностики "Експерт–М", яка передбачала можливість застосування мультимедійних технологій для створення тестів, а також можливість включення у тест усіх основних форм тестових завдань, а саме:

- завдань на вибір правильної відповіді (або декількох правильних відповідей) із запропонованих,
- завдань на пошук відповідності,
- завдань із короткою формою відповіді.

Використання мультимедійної системи автоматизованого оцінювання результатів навчальної діяльності дозволило істотно урізноманітити тестові завдання, застосовувати такі їх види, які неможливо (або практично неможливо) реалізувати ні в бланковій формі тестування, ні в усному опитуванні.

Для організації самостійної діяльності студентів було реалізовано фонд електронних навчальних ресурсів з педагогіки.

До фонду входили електронні навчальні посібники, педагогічні довідники та словники. Схарактеризуємо основні з них.

1. Мультимедійний навчальний посібник авторів В.І.Лозова, Г.В.Троцько "Теоретичні основи виховання і навчання". Посібник містить

виклад основного теоретичного матеріалу, глосарій, питання до самоконтролю, перелік рекомендованої літератури. Гіпертекстова структура посібника забезпечує зручний доступ студента до навчального матеріалу, швидкий пошук потрібних фрагментів, можливість працювати над підручником у комфортних умовах.

2. Педагогічний енциклопедичний словник "Педагогический энциклопедический словарь." Ресурс Федерації Інтернет–освіти. Повна електронна версія "Педагогического энциклопедического словаря", виданого у 2002 році за редакцією наукового видавництва "Большая Российская Энциклопедия".

3. Електронний варіант "Російської педагогічної енциклопедії" у двох томах, виданої у 1993 році науковим видавництвом "Большая Российская Энциклопедия". Енциклопедія зберігається у вигляді архіву, організованого за алфавітним принципом, що забезпечує зручний доступ до словникових статей.

4. Розроблені кафедрою педагогіки Тернопільського педагогічного університету ім. Ярослава Галана тести з історії педагогіки дозволили ґрунтовно перевірити рівень знань студентів, сприяли активізації їх пізнавальної діяльності. А підготовлені цією ж кафедрою тексти лекцій з історії педагогіки допомогли викладачам кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету розробити свої варіанти, що значно вплинуло на творчу активність викладачів.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Мультимедійні технології можна застосовувати на всіх стадіях навчального процесу, зокрема на етапах: подачі навчальної інформації; засвоєння навчального матеріалу в процесі інтерактивної взаємодії з комп'ютерними засобами; під час повторення й закріплення засвоєних знань; в процесі поточного, проміжного та підсумкового контролю, здійсненні самоконтролю досягнутих результатів навчання; корекції самого процесу навчання і його результатів шляхом удосконалювання дозування навчального матеріалу, його систематизації тощо.

Мультимедійні технології використовувалися нами на лекційних заняттях для подання навчального матеріалу, на семінарських заняттях для організації групової діяльності студентів з обговорення педагогічних ситуацій, що виникають у навчальному процесі; для здійснення тематичного оцінювання навчальних досягнень студентів; для організації самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні курсів історії педагогіки та загальної педагогіки.

Подальші розвідки у даному напрямку доцільно спрямувати на розробку схеми впровадження мультимедійних програмних засобів під час різних видів занять з педагогіки та історії педагогіки.

Література:

1. Абдуразаков М. М. Системно–інтегративные составляющие в информационной культуре будущего учителя в области информатики и информационных технологий / М. М. Абдуразаков // Высшая школа. – 2004. – № 1. – С. 50 – 52.
2. Бех І. Д. Наукові засади і принципи функціонування особистісного зорієнтованих виховних технологій / І. Д. Бех // Особистісна орієнтація освіти в умовах гуманітарної гімназії. – Миколаїв, 2000. – С. 14 – 19.
3. Богданов І., Сергеева О. Школа сідає за комп'ютер. Практичні можливості та дидактична доцільність інформаційних технологій / І. Богданов, О. Сергеева // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. – 2004. – № 1 – 2. – С. 18 – 20.
4. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – С. 120 – 125.
5. Троцько Г. В., В. І. Лозова. Теоретичні основи виховання і навчання [Електронний ресурс] : навч. посіб. / Г. В. Троцько, В. І. Лозова. – Харків, 2003.
6. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [Под ред. В. Г. Панова] . – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.

УДК 378.147.1

Брюханова Н., Рогуліна М.

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДИДАКТИЧНОМУ ПРОЕКТУВАННЮ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Удосконалення проєктувальних умінь викладачів технічних дисциплін – одне з головних питань процесу реформування інженерно–педагогічної освіти. У статті розглянуто сутність дидактичного проєктування, а також переваги й недоліки діючої системи навчання дидактичному проєктуванню викладачів технічних дисциплін та перспективи розвитку.

Ключові слова: педагогічне проєктування, дидактичне проєктування, викладачі технічних дисциплін, навчання проєктуванню.

Постанова проблеми. Нові правила ринку праці, жорстка конкуренція при відборі на роботу вимагають нового трактування такої ознаки особистості як рівень професійності. Набуття відповідного рівня професійності стає можливим за умови неперервності процесу удосконалення системи національної освіти. Підставою для таких кроків може служити чітко розроблений механізм з прорахованою й вибудованою траєкторією дій, з установкою на сьогоденні орієнтири, реалізація якого буде можливою як за теперішніх, так і майбутніх часів. Його розробка входить до безпосередніх обов'язків викладачів і вимагає від них постійного удосконалення дій, пов'язаних з проєктуванням та його складовими компонентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури вказує на відмінність поглядів стосовно того, що таке є проєктування.

Проведений історичний аналіз вказує, що поняття «проєктування» вперше з'явилося у змісті таких технічних дисциплін як системотехніка, ергономіка, технічне креслення.

Педагогічне проєктування набуло свого розвитку у 80 роках ХХ століття. Цей феномен досліджується багатьма російськими вченими через його різні аспекти: В.С. Безруковою [2, с.28] визначаються його об'єкти

та етапи здійснення; Г.П. Щедровицький [3, с. 214] визначає принципи проектування. Доповнюючи один одного, іноді розходячись у думках, вчені визначають послідовність етапів здійснення проектування. Найбільш концептуальні ідеї належать Є.І. Машбіцу [4, с. 33]. Він виділяє чотири його рівня: концептуальний; технологічний; операційний; рівень реалізації.

Відповідно перехід від найвищого рівня до кожного наступного супроводжується зменшенням за обсягом об'єктів проектування та, навпаки, збільшенням кількості операційних етапів для вирішення проектувальної задачі.

Є.С. Заїр–Бек, В.В. Серіков, В.Є. Радіонов у власних дослідженнях саме вказують послідовність етапів здійснення педагогічного проектування вже при переході від кількості до якості.

Погляд, який розділяє досить чисельна група вчених (О.А. Абдулліна, Г.А. Засобіна, Н.В. Кузьміна), має наступний зміст – проектування це одна з функцій або компонент педагогічної діяльності. Наступна думка (В.С. Безрукова, В.І. Гінеціанський, А.П. Тряпіцина, В.І. Слободчиков) є дещо протилежною стосовно першої і її суть зводиться до наступного – проектування, як і його напрямки, можуть виступати самостійною частиною діяльності.

Активного самостійного розвитку набув такий напрямок педагогічного проектування, як дидактичне (В.С. Безрукова, В.І. Гінеціанський, О.Е. Коваленко, А.П. Тряпіцина, В.І. Слободчиков). Під дидактичним проектуванням розуміють «етап побудови проекту навчання» [1, с. 43].

Відповідно до його суті вчені визначають об'єкти, принципи, етапи й безпосередньо технології здійснення. У педагогічній теорії та практиці на сучасному етапі розробленими є чисельна кількість різних за власною основою технологій. Універсальної технології серед існуючих немає. Для реалізації кожної з них необхідно знаходити альтернативні шляхи. В свою чергу за рахунок мінливих початкових умов технології постійно оновлюються або з'являються нові.

Проведений аналіз теорії та практики вказує, що об'єкти педагогічного проектування під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів знаходяться у

постійному процесі змін. І відповідно, недостатньо адоптованими до цих змін залишаються деякі питання дидактичного проектування.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення особливостей традиційного навчання дидактичному проектуванню та визначення способів його удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок розвитку української теорії та практики дидактичного проектування у контексті підготовки викладачів технічних дисциплін належить О.Е. Коваленко. На основі досліджень різних підходів до проблеми проектування педагогічної діяльності нею розроблений ланцюг дій з проектування педагогічних об'єктів (від проектування освітньої документації до реалізації дидактичного проекту уроку). Практична реалізація цієї теорії відбувається у процесі підготовки студентів інженерно–педагогічних спеціальностей. Навчання дидактичному проектуванню починається на 3 курсі у процесі вивчення дисципліни «Методика професійного навчання» та виконання курсової роботи. Тема курсової роботи: «Проектування програми професійної підготовки робітника за спеціальністю «...» з поглибленою розробкою технологій навчання з теми «...». Ця розробка включає наступні етапи: проектування програми професійної підготовки робітника за спеціальністю «...» (аналіз професійної діяльності фахівця, проектування кваліфікаційної характеристики фахівця, розробка змісту професійної підготовки фахівця) та проектування технологій навчання з теми «...» (постановка цілей вивчення теми й проектування дидактичних матеріалів, проектування мотиваційних технологій, технологій формування орієнтовної основи дії, виконавчих та контрольних дій, складання перспективного–поурочного плану викладення теми та розробка сценарію конкретного уроку). За вказаною схемою формування проектувальних умінь відбувається поступово на всіх рівнях, що дозволяє використовувати її при виконанні завдань різних за типами (наприклад, програми педагогічних практик, методична частина дипломної роботи тощо).

Для першої частини курсової роботи визначником є кількість спеціальностей відповідно до його реєстру й причини, що обумовлюють зміни у її змісті пов'язані зі стрімким розвитком технологій, модернізацією

виробництва, новітніми технологіями, що впроваджуються до загального й окремих технологічних процесів.

Виконання другої частини курсової роботи сприяє формуванню проектувальних умінь на рівні розробки дидактичного проекту з теми конкретної технічної дисципліни. Проектувальні дії на цьому етапі визначаються певним алгоритмом, вихідним параметром якого виступає мета вивчення теми. Особливості й вимоги, визначені метою вивчення теми, спричиняють вибір та конструювання необхідного її змісту. А вже особливості сконструйованого змісту є визначником на етапі вибору технологій формування орієнтовної основи дії, виконавчих та контрольних дій.

Така схема за своїм задумом є логічною й природною, бо саме метою визначається рівень знань та вмінь з теми, на формування якого спрямований навчальний процес. Саме мета є опосередкованим елементом (через зміст), що визначає тип і особливості застосування різних технологій навчання. Але останнім часом не вдається у повній мірі (згідно початкового задуму) реалізувати цю схему й сформувати відповідні дидактико–проектувальні вміння. Такий стан речей обумовлюється суб'єктивними факторами – такими, як недостатнє володіння студентами матеріалом технічної дисципліни на момент початку написання курсової роботи, низький ступінь творчості та здійснення індивідуального підходу по відношенню до студентів, копіювання студентами раніше захищених робіт тощо.

Такий стан речей потребує уточнення або внесення коректив до авторської технології, що має сприяти найкращому адаптуванню її до нових умов, а також поширенню на інші об'єкти педагогічного проектування.

Необхідно зазначити, що вказані фактори впливають на появу низки суперечностей, невирішеність яких не дозволяє сформувати на потрібному рівні відповідні проектувальні вміння:

- невідповідність за змістом сукупності конкретних часткових цілей окремих уроків і в цілому тем змісту стратегічної мети підготовки фахівця;
- безальтернативність пропозицій щодо методів, за допомогою яких може відбуватися реалізація вказаної мети.

Необхідно зазначити, що поява виявлених суперечностей вимагає внесення коректив у загальний алгоритм проектування технологій навчання з конкретної теми.

Висвітливо загальну позицію, відповідно до якої буде вибудовуватися алгоритм формування технологій навчання з теми. Основна ідея полягає у необхідності самоперевірки кожного елемента через співвіднесення його з метою навчальної теми.

Відповідно до означеної позиції проведемо розгляд недоліків, з'ясуємо природу їх появи та запропонуємо власний варіант їх нівелювання, що сприятиме підвищенню рівня сформованості дидактико–проектувальних умінь у викладачів технічних дисциплін.

Перший недолік знаходить свій прояв у неможливості провести кореляційний аналіз між метою певної теми та метою, що закладена у освітніх документах – освітньо–кваліфікаційній характеристиці та освітньо–професійній програмі з певної спеціальності. Стратегічна мета за період своєї багатоступінчастої диференціації втрачає вихідний смисл. Тому у процесі формулювання мети з теми певного курсу необхідно проводити кореляційний аналіз відповідності її освітньо–кваліфікаційній характеристиці.

Наступний етап проектування, у протилежність теорії О.Е. Коваленко, передбачає вибір типу вчення. Сформованість мети вивчення навчальної теми вже на цьому етапі дозволяє обрати необхідний тип й здійснювати відповідно нього наступну проектувальну діяльність. Існує три типи вчення – неповний та повний (в узагальненому вигляді та у конкретизованому).

Повнота (або неповнота) відображення дій, що мають формуватися у студентів у процесі вивчення теми, якраз визначає тип вчення, який необхідно застосувати у цьому випадку.

Сформованість мети вивчення теми й вибраність типу вчення має знайти свій прояв на наступному етапі проектування – проектування дидактичних матеріалів з теми. Необхідно відзначити, що досить повний алгоритм розробки дидактичних матеріалів з теми вже існує [5, с. 5], але він у деякій мірі є універсальним для будь–якої категорії змісту

навчального матеріалу. Це по–перше, а по–друге, знову втрачається зв’язок у процесі дидактичного проектування між метою, змістом та відповідними методами навчання.

Розглянемо цей аспект детальніше. Зміст кожної категорії навчального матеріалу з технічної дисципліни представляє собою інформацію певного типу (техніка, технологія, трудовий процес). Але відповідно до особливостей та характеристик кожної з виділених категорій превалює один або декілька типів навчальної інформації. Необхідно зазначити, що жоден з представлених навчальних елементів не є відособленим від інших. Між ними існує певний взаємозв’язок, який виражається у перебуванні їх у певних логічних відносинах супідрядності.

Характерні ознаки кожного типу навчальної інформації представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Ознаки різних типів навчальної інформації

Категорія змісту		Ознаки	
1	2	3	4
Технічний об'єкт	Група технічних пристроїв у цілому	Опис пристроїв, видів, класифікації, особливості роботи на конкретних технічних пристроях.	Виділяються ознаки характерні для цілої групи технічних об'єктів
	Конкретні технічні об'єкти		Не існують поза ситуативною залежністю
Технологічний процес	Технологічний процес у цілому	Об'єктом опису є виробнича діяльність. Об'єкти діяльності описуються узагальнено	Є загальними для конкретної галузі
	Конкретні технологічні процеси		Утворюють ситуативну залежність
Трудовий процес	Конкретна виробнича ситуація	Опис сукупності ручних операцій, що сприяють досягненню мети. Неможливість перенесення опису на узагальнений ряд ситуацій.	

Саме у змісті навчального матеріалу необхідно відобразити компоненти обраного типу вчення – це забезпечить повне відображення мети навчальної теми через її зміст.

Чітке визначення категорії змісту навчального матеріалу дозволяє перейти до наступного етапу дидактичного проектування – вибору методів навчання.

На етапі вибору технологій навчання, у протилежність теорії О.Е. Коваленко, відбувається дворазовий процес погодженості з метою вивчення теми. У першому випадку це має відбуватися через аналіз можливостей обраних методів навчання для забезпечення гарантованості її реалізації (визначення рівня значущості навчальної інформації). У другому випадку перевірка відбувається опосередковано через обізнаність з категорією навчального матеріалу й характеристиками спроектованого змісту (ступенем його узагальненості або конкретизації). У процесі такої перевірки знижується рівень помилок при виборі методів навчання й підвищується можливість конкретизації методу навчання для конкретної групи. Тобто практично зникає ймовірність випадковості вибору методу навчання.

У межах кожного з етапів алгоритму дидактико–проектувальні дії ще більш конкретизуються і отримують трохи змінену специфіку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті запропонований оновлений алгоритм здійснення дидактичного проектування на рівні конкретної навчальної теми технічної дисципліни, що дозволяє обійти сформовані недоліки. Зміни відзначаються на шляху здійснення дидактичного проектування через багаторазовість звертання до мети вивчення навчальної теми. В цілому це дозволяє уникнути розбіжностей між загальною метою вивчення теми і конкретного уроку. Крім того, таким чином побудований алгоритм проектування дозволяє обійти формалізм дій, визначений суб'єктивними факторами й наблизити дидактичний проект до сучасних умов як в теорії, так і на практиці. Дії, що складають кожний з етапів загального алгоритму, потребують розробки й внесення відповідних уточнень щодо його нового бачення.

Література:

1. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваленко Елена Эдуардовна. – Киев, 1999. – 381 с.
2. Безрукова В.С. Проектная педагогика: уч. пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, – 1996. – 344 с.
3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Под ред. А.А. Пископель. – М.: Изд-во Шк. культ. политики, 1995. – 759 с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Педагогическая наука – реформе школы / Е.И. Машбиц // М.: Педагогика, 1998. – 192с.
5. Брюханова Н.О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичних матеріалів / Методичні рекомендації викладачам різноманітних дисциплін, що викладають в інженерно-педагогічних навчальних закладах. – Х.: УПА, 2001.– 154с.

Макаренко Л., Бобилева Я.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх учителів трудового навчання до толерантної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, що зумовлено вимогами сучасності, зокрема проблемами, пов'язаними із полікультурним середовищем. Підкреслено, що підготовка майбутніх педагогів потребує модернізації змісту педагогічної освіти.

Ключові слова: толерантність, поліетнічне суспільство, полікультурне суспільство.

Постановка проблеми. У сучасному поліетнічному та полікультурному українському суспільстві актуалізується проблема

розвитку нового типу соціальних відносин, що будуються на принципах діалогу й толерантності та проявляються в міжнаціональному спілкуванні. Розв'язання цього завдання потребує активного залучення потенціалу освітньої системи. Система освіти є унікальною можливістю спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та відповідно на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить.

Одним із пріоритетів педагогічної освіти в умовах світових інтеграційних та глобалізаційних процесів набуває толерантна міжкультурна взаємодія. Особливу роль відіграє полікультурне середовище. Полікультурність особистості – це здатність особистості до здійснення інтеркомунікативної комунікації, що сформована на основі власного життєвого досвіду та полікультурного виховання з боку суспільства й характеризується адекватним взаєморозумінням представників різних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, емпатією, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Інтеграція України у світове товариство актуалізує питання дотримання прав меншин, поваги дітей та молоді до багатоманітності світу. У 1995 році в Парижі ЮНЕСКО була прийнята Декларація принципу толерантності.

Проблема толерантності знаходиться в центрі уваги філософів, соціологів, педагогів, психологів, політологів (І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, О. Грива, П. Ігнатенко, Т. Мацейків, І. Тараненко, Г. Філіпчук та інші).

Мета статті – обґрунтувати необхідність підвищення рівня професійної готовності учителів трудового навчання відповідно до вимог сучасності та визначення основних методів виховання толерантних учителів.

Виклад основного матеріалу. О. Сухомлинська наголошує на тому, що "на сучасному етапі є необхідним здійснення досліджень і розробка виховних систем, що спираються на співробітництво, участь, діалог і повагу, на колективізм. Адже розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів..." [1; с. 11]. Важливу роль педагогічного

діалогу відзначає І. Бех у формуванні такої психологічної властивості, як ставлення, що відображає безпосередню значущість для дитини певної етичної норми [2; с. 116].

Саме поняття "толерантність" розглядається науковцями з різних позицій: як риса пасивного характеру, як активна позиція, як чинник, що пронизує собою ключові компетенції (В. Величко, О. Грива, Д. Карпович, Г. Солдатова, О. Шарова).

Полікультурне виховання, на думку В. Компанійця, має допомогти молоді краще зрозуміти власну культуру, глибше зрозуміти її місце та роль у розвитку світової культури в цілому. Україна обрала для себе європейський шлях розвитку з його гуманістично-демократичними цінностями. Полікультурне виховання робить акцент на взаємозв'язку культур, передбачає перш за все засвоєння культурно-виховних цінностей, орієнтується на співіснування культур у єдиному соціальному просторі [3; с. 64].

Одним із ключових принципів полікультурної освіти та виховання є принцип толерантності. Це підкреслюють і зарубіжні американські вчені А. Комбс, К. Роджерс, Ф. Фуллер, які вважають, що навчання студентів має здійснюватися на альтернативній основі, враховуючи індивідуальні особливості кожного. Кожен заслуговує на повагу незалежно від своїх переконань і вірувань. Освітній процес повинен будуватися на основі співробітництва та терпимості. Головна мета мультикультурного підходу – справедливість і рівність для всіх в усьому. Отже, виховання і розвиток особистості в контексті полікультурності спрямоване на розширення світогляду й кругозору у представників різних національних, релігійних та етнічних груп. Повага, розуміння інших народів, культур, цивілізацій, життєвих цінностей, здатність до міжкультурної толерантної взаємодії, готовність брати участь у вирішенні проблем іншого співтовариства або етносу – характерні риси полікультурної парадигми.

У світі існують різноманітні моделі педагогічної освіти [4; с. 100–101]. Серед них виділяємо моделі соціальної взаємодії, які орієнтовані на покращення взаємодії як між людиною і культурою, так і між людьми. Вони відображають притаманне людській природі прагнення до

суспільних стосунків і створення кращого суспільства з метою поглиблення демократичних процесів у країні й залучення студентів – майбутніх педагогів – до більш досконалих форм суспільства та поліпшення міжособистісних стосунків. Слід відзначити, що розроблені інформаційно–процесуальні моделі також стосуються соціальних взаємовідносин. Основним методом цього типу навчання є групова взаємодія, у процесі якої відбувається розвиток студента.

Набувають поширення й персонологічні моделі або персонологічний підхід до педагогічної освіти. Представники цього напрямку вважають, що освіта повинна відповідати потребам особистості й допомагати розвиватися їй по–своєму. Цей підхід скерований на індивідуальну внутрішню організацію, яка має на меті поліпшити взаємовідносини з оточуючим середовищем та з іншими людьми. У контексті персоналістичної педагогіки (Й. Ковельський, Г. Квятковська, Є. Монье та інші) кожна людина є індивідуальністю й має власну гідність та цінність. Тому сучасні концепції становлення вчителя мають свої особливості, беручи до уваги специфіку полікультурного середовища. Важливо враховувати життєву ситуацію особистості, в якій вона перебуває, її плани, цілі та устремління, ціннісні інтереси та пізнавальні потреби.

Міжетнічне спілкування являє собою цілеспрямований, планомірно організований процес, який передбачає: оволодіння майбутніми педагогами знаннями про народи світу, їх співдружність, основні права і свободи народів; організацію безпосереднього досвіду спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп; вироблення вмінь та навичок подолання особистісно–психологічних бар'єрів у міжетнічному спілкуванні, конфліктних ситуаціях; формування високоморальної мотивації, позитивних дій і вчинків під час спілкування з представниками різних етносів, етнічних груп [5; с.26].

Толерантна взаємодія з представниками різних етносів, етнічних груп реалізує наступні функції: розвивальну, пізнавальну, регулятивну, соціалізаційну. Основні етапи толерантної взаємодії – усвідомлення значущості й важливості цієї проблеми; спонукання інтересу до культур

інших народів та їх представників; конкретизація сприйняття своєрідності елементів інших культур; засвоєння й прийняття загальнолюдських цінностей, норм, правил людського співжиття і законодавчої бази щодо міжетнічної толерантної взаємодії; формування здібностей щодо налагодження контактів з іншим етнічним середовищем; розвиток умінь та навичок (толерантної взаємодії в умовах поліетнічного середовища засобами мови спілкування, толерантності й поваги до специфічних особливостей конкретного етносу); встановлення контактів з людьми іншої етнічної приналежності; утвердження особистості у плані етнічної самостійності. Особистість розглядається як суб'єкт творчого розширення міжетнічного середовища й утвердження загальнолюдських цінностей [6; с. 59–60].

О. Грива, враховуючи результати вивчення проблем дітей і молоді в сучасному полікультурному суспільстві України, стверджує, що головними технологіями в полікультурному середовищі повинні стати технології, присвячені вихованню толерантності особистості. Науковцем було розроблено й випробувано технологію підтримки молодих сімей різних національностей, яка реалізувалася на базі мережі Центрів соціальних служб для молоді Автономної республіки Крим [7; с. 50].

Науковцями (Г. Балл, Н. Кузьміна, Н. Волкова) доведено переваги технології ситуативного навчання, що сприяє виробленню навичок толерантної поведінки студента залежно від ситуації, апробуванню різних механізмів впливу, усвідомлення складності національних процесів та міжетнічних контактів. Визначено, що така технологія забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, зокрема в умовах полікультурності. Встановлено необхідність аналізу конкретної задачі–ситуації як вирішення ціннісно–змістових проблем, проблемних ситуацій ціннісно–сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності, комунікативно–рефлексивних задач–ситуацій та тих, що спрямовують на виховання в майбутніх учителів педагогічного такту, толерантності, регуляцію власного емоційного стану.

Особливо у процесі навчання слід звернути увагу майбутніх учителів на характеристики та специфіку конфліктів у взаємодії. У літературі

визначено, що конфлікти між людьми можуть бути результатом: недостатнього спілкування і розуміння; різниці у планах, інтересах і оцінках; протистояння в групових конфліктних ситуаціях; відсутності розуміння потреб і бажань інших людей; проблем, що виникають у процесі спілкування з "важкими" людьми, у тому числі дітьми, підлітками. Толерантна взаємодія передбачає засвоєння студентами стилю співробітництва або інтегративного підходу, в межах якого можливе знаходження такого варіанту рішення проблеми, який повною мірою відповідав би інтересам обох сторін. Важливо також засвоїти й відповідні стратегії поведінки учасників конфлікту, які б допомогли не тільки вирішити проблему, але й покращити міжособистісні стосунки.

Для підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної толерантної взаємодії слід ураховувати так звані культурні асимілятори. Цей метод має на меті навчити студентів дивитись на ситуацію з точки зору членів чужої групи, розуміти їх бачення світу (Т. Альберт, Г. Тріандіас, Т. Устименко). Згідно з цією методикою важливо надати студентам якомога більше інформації про відмінності між культурами певних країн. "Культурні асимілятори" складаються із описів значної кількості ситуацій, у яких взаємодіють персонажі двох культур, і чотирьох інтерпретацій поведінки персонажів кожної ситуації. При цьому ситуації підбираються таким чином, щоб показати суттєві, ключові відмінності між культурами. Крім того, ситуації мають описувати випадки, що часто зустрічаються у міжособистісній взаємодії або такі, що найчастіше неправильно інтерпретуються й такі, які дозволяють отримати важливі знання про чужу культуру. Під час підбору ситуацій також ураховуються взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях, звичаях, особливостях невербальної поведінки; орієнтування культури на колективізм чи індивідуалізм. Важливо брати до уваги особливості виховання та навчання дітей, ідеали суспільства, в якому живуть діти, особливості спілкування та взаємовідносин дорослих, батьків і дітей. Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути взяті з етнографічної, історичної, педагогічної літератури, періодичних видань, практичних спостережень.

Науковці доводять, що багаторічне використання "культурних асиміляторів" є ефективним засобом формування позитивних взаємин, зменшення застосування негативних стереотипів, збагачення інформації про відмінності між культурами, покращення міжособистісних контактів в іншому культурному оточенні.

Велике значення має науково–методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів трудового навчання до толерантної взаємодії, а саме комунікативно спрямоване активне навчання, особистісно орієнтоване навчання, врахування особистісного комунікативного досвіду студента, організація самостійної пізнавальної діяльності, розробка навчальних програм, навчальних посібників, методичних інструктивних матеріалів.

Учені виділяють такі психолого–педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів до толерантної взаємодії: високий рівень компетентності викладачів ВНЗ у досліджуваній сфері; стимулювання студентів до міжкультурної взаємодії; створення можливостей для самореалізації студентів у різноманітних комунікаціях; включення досвіду ціннісно–змістового аналізу проблем комунікації; забезпечення комунікативної спрямованості у викладанні навчальних дисциплін; укомплектування науково–методичною літературою; дотримання гуманістичних взаємовідносин у системі "викладач–студент"; створення сприятливої психологічної атмосфери [8].

О. Сухомлинська, враховуючи, що наукове знання й методи пізнання виступають найвищою культурною, духовною цінністю, найважливішою й самодостатньою умовою орієнтації дитини в навколишньому середовищі, рекомендувала, обираючи національно спрямований зміст освіти, враховувати його спрямованість на глобальні перспективи, толерантність до інших поглядів, розуміння світу як єдності різноманітностей.

Концепція професійної підготовки вчителя до толерантної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу передбачає розробку нових вимог до різних груп учителів для здійснення культуротворчої праці, враховуючи зміни суспільства, налагодження співпраці з майбутніми учнями. Педагоги нової генерації повинні засвоїти й орієнтуватися на сучасні педагогічні

ролі: компетентний учитель, педагог–майстер, турботливий учитель, толерантний учитель; учитель, який спроможний розв’язувати проблеми полікультурного середовища і навчитися приймати виважені рішення; культурно– сензитивний учитель. Таким чином, у зв’язку з поширенням процесів національного самовизначення та національного відродження майбутні педагоги мають оволодівати методами підвищення рівня толерантної комунікації між представниками різних культур. Майбутні вчителі трудового навчання повинні вільно орієнтуватися в основних видах декоративно–ужиткового мистецтва. Так наприклад при вивченні орнаменту та коснов композиції є можливість ознайомитися не тільки з традиційними класифікаціями видів орнаментів, а і визначити спільне і відмінне в різних етнічних орнаментах.

Висновки. Таким чином, представлений вище матеріал свідчить про доцільність залучення молоді до загальнолюдських цінностей, необхідності посилення в них національного компоненту, під яким ми розуміємо формування уявлень про світову культуру як "полілогу" національних культур.

До цих положень додамо суттєву думку, пов’язану з продуктивним підходом до підготовки студентів до полікультурної міжособистісної взаємодії. Внутрішнім продуктом досліджуваної підготовки повинна стати етнічна толерантність, що являє собою цілісну багатоконпонентну освіту, до структури якої входять взаємодоповнюючі, взаємозалежні та взаємозумовлені складові: позитивна етнічна ідентичність, позитивні етнічні стереотипи (автостереотипи, гетеростереотипи), а також суб’єктивні уявлення студентів про соціальну та психологічну дистанцію стосовно представників своєї й інших етнічних груп. Усі складові етнічної толерантності виконують важливу функцію адекватного соціального пізнання мінливого світу і створюють сприятливі передумови для регуляції міжетнічних відносин людей у поліетнічному регіоні.

Розглянуті вище особливості підготовки майбутніх учителів трудового навчання до полікультурної міжособистісної взаємодії дають можливість суб’єктам через традиції, цінності, полікультурні зразки,

професійну й загальну культуру отримати унікальні продукти, що носять суб'єктивно–творчий характер і відображають особистісні досягнення кожного суб'єкта у взаємодії, відповідно до його інтересів й освітніх цілей, сформувати здатність знаходити раціональні професійні рішення шляхом поєднання знань і досвіду у взаємодії з людьми інших культур.

Література:

1. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний прогрес: особливості сучасних трансформацій: Зб. наук. пр.: Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Вип. 35. – С. 9–13.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
3. Компанієць В.О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 62–67.
4. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998рр.). – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
5. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика. – Махачкала, 1998. – 338 с.
6. Присакар В.В. Пріоритетні напрямки виховання у школярів культури міжетнічного спілкування // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 53–61.
7. Грива О.А. Соціально–педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному середовищі // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 46–52.
8. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Навч. посіб. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2002. – 92 с.

9. Білоус Т.М. Виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – К., 2004. – 18 с.
10. Борисов В. Міжкультурна компетенція: сутність і специфіка // Психолого–педагогічні основи гуманізації навчально–виховного процесу в школі та ВНЗ. Збірник наукових праць. Частина 1. – Рівне, 2008. – С.62– 66.

Мамічева О.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗУ У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У тексті розглянута проблема вивчення професіоналізації, яка спрямована на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення, і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору та професійного навчання.

***Ключові слова:** професіоналізація, професійне становлення, професійне навчання, професійна діяльність, педагогічні та предметні здібності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Практика і численні дослідження показують, що процес професіоналізації починається ще до професійного навчання, триває під час і після нього, досягає піка на стадії самостійної діяльності. У буквальному тлумаченні „становлення” позначає виникнення, утворення чого–небудь у процесі розвитку [11]. У психології під професійним становленням розуміється „формування” особистості, адекватної вимогам професійної діяльності [3–4]; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації і соціалізації, частина життєвого

шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна із провідних форм прояву активності особистості [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Як зазначають С.Д. Максименко і Т.Д. Щербан, професійне становлення викладача сьогодні розглядається як цілісний безперервний процес, в основі якого лежить комплекс розвиваючихся, взаємодіючих між собою і послідовно змінюючих один одного механізмів [9].

Аналіз основних напрямків досліджень професійного становлення, що склалися у вітчизняній і зарубіжній психології, дозволив Ю.П. Поварьонкову виділити основні групи досліджень за двома основами: за предметом і за способом вивчення професіоналізації. Це дослідження, спрямовані на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору, професійного навчання, професійної атестації і т.д.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). За предметом вивчення професіоналізації можна виділити два основних напрямки. З погляду способу вивчення професіоналізації були виділені дві великі групи робіт: комплексні і аналітичні [Там же, С. 12].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У аналітичних дослідженнях вивчені окремі сторони, етапи і форми професіоналізації. Напрацьовано великий фактичний матеріал, визначені провідні поняття психологічної теорії професіоналізації, досліджуються психологічні проблеми допрофесійної підготовки; психологічні механізми професійної підготовки (професійного навчання) і психологічні проблеми, що виникають на стадії самостійної професійної діяльності. У комплексних дослідженнях уживають спроби осмислити процес становлення професіонала у цілому, від

початку до кінця, з врахуванням усього різноманіття факторів, що діють на нього. „Розробка цілісних концепцій становлення професіонала є відображенням незадоволеності теоретиків і практиків пояснювальними можливостями аналітичних підходів і є етапом розвитку теорії професіоналізації, що створює необхідні теоретичні і методологічні передумови для організації комплексних досліджень професійного розвитку як такого, що найбільше відповідає сучасним запитам практики і теорії” [Там же, С.12]. Із цим твердженням Ю.П. Поварьонкова важко не погодитися, оскільки створення комплексної теорії професіоналізації припускає проведення великої попередньої аналітичної роботи. Комплексні дослідження професійного становлення у вітчизняній психології пов'язані з вивченням професійної придатності (М.Д. Левітов; К.М. Гуревич, К.К.Платонов), готовності до праці (О.О. Смирнов, В.В. Сериков), створенням цілісних концепцій професійного становлення (Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Е.Ф.Зеєр; Н.С. Глуханюк, В.Д. Шадріков, Т.В. Кудрявцев, В.О. Бодров, Ю.П.Поварьонков, Л.М. Мітіна та ін.).

У зарубіжній психології розробка цілісних концепцій професійного становлення здійснюється в основному у рамках психології кар'єри (psychology of career) або кар'єрного розвитку (career development). Серед найбільш відомих теорій кар'єри можна виділити психодинамічну модель вибору кар'єри (І.Бордін, Е.Рое); теорії розвиваючої перспективи (Д.Сьюпер, Е.Гінзберг); особистісних рис (Р.Девіс, Л.Лофквікс, Д.Холланд); соціального наочіння (підкріплення) (А.Мітчел, А.Бандура, Дж.Роттер). Останнім часом теорія кар'єри була істотно доповнена концепцією поліваріантної кар'єри Д.Холу і Ф.Мірвіса. Особливість даного підходу полягає у перевазі унікальності шляху розвитку кожного працівника, на відміну від універсальної моделі для всіх.

Значний внесок у розвиток психологічної концепції професіоналізації як цілісного процесу вніс Є.О. Клімов [5]. У його дослідженнях сформульоване уявлення про особистість професіонала, дане поняття індивідуального стилю діяльності, розроблена психологічна теорія професійного консультування, з урахуванням здібностей і схильностей

здійснена класифікація видів діяльності, виявлені протиріччя професійного розвитку та етапи становлення суб'єкта праці. У періодизацію життєвого шляху професіонала він включає оптацію – вибір професії в учбово–професійному закладі; адаптацію – входження у професію і звикання до неї; фазу інтернала – придбання професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; наставництво – передача професіоналом свого досвіду. Однак варто констатувати, що більш пильну увагу дослідника було приділено етапу професійного розвитку, пов'язаного із профорієнтацією.

Найбільш послідовно цілісна концепція професіоналізації особистості у знаходження нею соціальної зрілості розробляється Т.В. Кудрявцевим [7]. Професійне становлення розглядається як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що складається із чотирьох основних стадій. Перехід до кожної наступної стадії зіставляється у ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду протиріч і нерідко навіть кризових ситуацій. У концепції виділені три основні лінії професійного розвитку: розвиток мотиваційно–потребнісної сфери професіонала, формування операційно–технічних елементів професійної діяльності, професійне самовизначення. І у той же час недостатньо уваги, на наш погляд, приділяється розвитку професійних здібностей. Автор виділяє наступні стадії професіоналізації: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до діяльності; входження у професію, її активне освоєння і знаходження себе у трудовому колективі; повна реалізація особистості у професійній праці. Стадії професійного становлення автор пов'язує з етапами життєвого шляху людини, не з огляду на можливу зміну професії і перепідготовку.

Значний інтерес у плані вивчення проблеми професійного становлення представляють дослідження Е.Ф. Зеєра і Н.С. Глуханюк [3–4]. Автори визначають професійне становлення як продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння і самопроекування професійних видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізації себе у професії і самоактуалізації свого потенціалу

для досягнення вершин професіоналізму. Динаміка професійного становлення підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку: єдності свідомості і діяльності, наступності, гетерохронності.

Як основа для виділення таких стадій професійного розвитку, як оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, майстерність Е.Ф. Зеєр називає соціальну ситуацію і рівень провідної діяльності. На стадії оптації відбувається професійне самовизначення; на стадії професійної освіти – перебудова учбово–пізнавальної діяльності у професіонально–орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба у професійному рості і при відсутності його перспектив – внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця приводить до його вторинної професіоналізації [4]. Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою – стагнація професійного життя та особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності – творчий рівень виконання діяльності. Заслуга Е.Ф.Зеєра полягає у тому, що він показав варіативність темпу і траєкторії професійного становлення, їхню обумовленість віковими, індивідуально–психологічними, соціально–економічними та професійно–технологічними факторами.

Ідея про циклічність професійного розвитку як загальної закономірності всіх його аспектів, що рухають, фактором якого служить перетворююча діяльність, а регулятором – професійна ідентичність, розробляється у рамках дослідницького підходу, позначеного авторами як професіогенез (В.О. Вавілов, О.І. Галактіонов; О.П. Єрмолаєва). У центрі уваги дослідників перебуває динаміка інформаційного простору професіонала, соціокультурна обумовленість професій, взаємодія і границі зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності, рівнево–стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму, становлення професійної ідентичності.

Системне розуміння процесу професіоналізації представлено у концепції Ю.П.Поварьонкова [12], що опирається на принципи,

сформульовані у концепції системогенезу професійної діяльності В.Д. Шадрікова [17], і розвиваючого її провідні положення. Професійне становлення розглядається як системний, безперервний процес, що детермінується на основі різних психологічних механізмів і розуміється, по-перше, як форма соціалізації та індивідуалізації, по-друге, як частина життєвого шляху особистості, по-третє, як специфічна форма розвитку, у четвертих, як одна із провідних форм прояву активності. Як детермінанти становлення професіонала автор розглядає систему зовнішніх стосовно суб'єкта і внутрішніх факторів, співвідношення яких і визначає базове протиріччя професійного розвитку. Як зовнішні виступають професійні вимоги, пропоновані індивідові, і соціально-професійні можливості, які представляються йому у ході професіоналізації. До числа внутрішніх факторів належать професійні домагання, можливості індивіда, його зустрічні вимоги до умов професіоналізації [12, С.100].

Професійне становлення у сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, що має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато у чому залежить від логіки (моделі) професійного розвитку, в основі якої лежить той або інший спосіб існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина (при цьому сама людина перебуває усередині самого життя: усяке її відношення – це відношення до окремих явищ життя, а не до життя у цілому) або вихід за межі безпосередніх зв'язків, поява ціннісно-сміслового визначення життя [14]. Положення С.Л. Рубінштейна про два способи життя послужило методологічною основою для побудови Л.М.Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, заснованої на другому способі життєдіяльності [10]. При адаптивній поведінці (1 модель) домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Маються на увазі процеси самопристосування, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам людини. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії сил і користується,

головним чином, напрацьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними у штампи, шаблони, стереотипи. У моделі професійного розвитку (2 модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю у цілому і перетворити її у предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, що конструює своє сьогодні і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і протиріччя різних сторін професійної праці, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом даної ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а виходить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з іншого.

Професійне функціонування фахівця у руслі 1 моделі детермінується, головним чином, протиріччям між вимогами професійної діяльності і професійного співтовариства, з одного боку, і можливостями і здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи, з іншого. Динаміка професійного функціонування фахівця проходить три стадії: професійної адаптації, професійного становлення і професійної стагнації. На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища та існує за рахунок досягнень минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного росту фахівця, несприйнятливості до нового. Стадія професійної стагнації, професійного виснаження, „згоряння” супроводжується різного роду негативними реакціями (агресія, депресія) і поступовим (а іноді різким) погіршенням психічного і фізичного здоров'я, хворобами нервового і психосоматичного характеру. У різних професійних

груп стадія стагнації наступає у різний час. У представників самих масових професій (викладачів, лікарів) через 10–15 років роботи, у менеджерів – через 5–7 років роботи із професії.

Професійний розвиток людини (2 модель) детермінується протиріччями різного роду, у тому числі і протиріччями, виділеними у моделі адаптивної поведінки. Але основною рушійною силою розвитку професіонала є внутріособистісне протиріччя між Я–діючим і Я–відображеним. Переживання цього протиріччя спонукує людину до пошуку альтернативних можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти наближенню Я–діючого до Я–відображеного. Однак розбіжність ними може приводити як до спроб зміни свого внутрішнього світу, так і до спроб зміни зовнішнього середовища, свого оточення. За даними автора, типовою для нашого суспільства на всіх стадіях професійного функціонування, особливо на стадії стагнації, є модель адаптивної поведінки. Високий рівень професійного розвитку виявлений лише у 12–18% професіоналів з великим стажем роботи [10, С.10]. Аналогічні дані про існування двох форм професійного розвитку: пасивної (адаптивної) і активної (творчої, над ситуативною) отримані Ю.П. Поварьонковим [12]. Сутність „пасивної” моделі професійного становлення полягає у тому, що індивід в основному орієнтований на задані нормативні вимоги, на виконання заданих професійних приписів. У рамках другої моделі індивід піднімається над ситуацією професійного розвитку і перетворює свою працю в об'єкт практичного перетворення. На відміну від Л.М.Мітіної, Ю.П. Поварьонков розглядає реалізацію пасивної моделі як перший етап професійного розвитку, коли провідна роль приділяється професійним вимогам. Це відзначається на стадії професійного навчання і на початкових етапах самостійної діяльності, аж до закінчення завершення професійної адаптації. Після завершення адаптації, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль починають грати внутрішні, психологічні фактори. Перехід на активну модель професійного становлення здійснюється у викладачів на 4–5

році самостійної професійної діяльності. Однак такий перехід спостерігається далеко не у кожного фахівця і не у кожній професії.

Дослідження професійного становлення тісно пов'язане з вивченням криз професійного розвитку (А.К. Маркова; О.Р. Фонарьов, Р.О. Ахмеров, Л.І. Анциферова, Т.В. Кудрявцев, Е.Ф. Зеєр, Н.С. Глуханюк). Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості. Факторами, що детермінують кризи, виступають: вікові психофізіологічні зміни, зміна соціально-професійної ситуації, якісна перебудова способів виконання професійної діяльності, тотальна заглибленість у соціально-професійне середовище, соціально-економічні умови життєдіяльності, службові і життєво важливі події. Кризи у професійному розвитку розглядаються Е.Ф.Зеєром як явище нормативне, невід'ємний атрибут динамічного процесу професійного становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз індивідуальна. Вона залежить від способу протікання кризової ситуації, тому що при благополучному її проходженні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу.

Вивчаючи кризи професіоналізації педагогів, Н.С. Глуханюк виявила, що рівень усвідомлюваності криз педагогами достатньо високий: приблизно 98% респондентів відзначають кризові явища; помітний вплив на усвідомлюваність криз справляють вікові особливості педагогів і стаж їхньої педагогічної діяльності; найбільш вираженими у професійній свідомості педагогів є кризи професійного росту, учбово-професійної орієнтації і професійних експектацій; середній рівень виразності – у криз професійної кар'єри; найменш вираженою виявилася криза вибору професії [3].

Розглядаючи професійне становлення викладача як тривалий процес, С.Г.Вершловський виділяє три етапи професійної діяльності педагога: адаптація (молодий педагог, 23–30 років); професійна зрілість (досвідчений педагог); завершення професійної діяльності (після 50 років) [2]. У рамках першого етапу автор позначає три підетапа: входження у нову діяльність, її освоєння, утвердження у професійній діяльності і такі типи молодих педагогів, як „незадоволені”, „ті, що самоутвержуються”, „захоплені”. При

цьому він вважає, що педагог не буває початківцем: адже у 22–23 роки у нього може бути така ж навчальна аудиторія і ті ж обов'язки, що й у колеги з більшим стажем. Він називає такі характерні для молодих педагогів якості, як підвищена відповідальність, недостатньо реалістичне ставлення до себе і учасників освітнього процесу; потреба у самоствердженні (особливо у викладачів–чоловіків). Однією з головних характеристик молодого викладача автор вважає контрастність.

Е.Неберт, Т.Worthy розглядають перші роки самостійної роботи педагога як важливу фазу його професійної кар'єри. Багато у чому задоволеність роботою впливає на педагогічну ефективність і довжину кар'єри [18]. Як фактори успішності починаючого педагога виділена якість попередньої підготовки, відповідність між очікуваннями і реаліями освітянського життя у конкретному навчальному закладі і власної активності починаючого педагога. Наступний етап становлення педагога – професійна зрілість, – самий тривалий і важливий, тому що професійний вибір стабілізувався, педагог задоволений професією, віддає суспільству більше, ніж одержує від нього, але і переживає психологічні кризи. Для нестаріючих викладачів етапу завершення професійної діяльності, на думку С.Г. Вершловського, характерні цілісність, оптимістичність, альтруїзм, відповідальність, яскравий прояв потреби у творчій самореалізації, здатність жити інтересами вихованців, широкий кругозір, духовність, здатність додержуватися моди, перспективність у мисленні, діяльності і відносинах, почуття нового, гумор, висока самокритичність і т.д. [2].

Як основні вектори професійного становлення педагога Є.І. Рогов розглядає, по–перше, особистість суб'єкта діяльності і насамперед рівень її активності, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, по–друге, саму педагогічну діяльність, що представляє своєю функціональною будовою, і, по–третє, особливості об'єкта професійної діяльності [13]. Професійне становлення, на думку автора, іде за трьома основними напрямками: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови; 2) зміна особистості суб'єкта; 3) зміна відповідних компонентів

установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, перетворення об'єкта у суб'єкт діяльності і формування професійної культури.

Основні етапи професіоналізації викладача виділяє Л.Г. Карпова: перший триває від початку педагогічної діяльності до п'яти років (починаючі педагоги); другий – від 5 до 20 років (середні педагоги). На третьому етапі, що починається після 20 років педагогічної діяльності, за умови досягнення викладачем професійної майстерності, формується сплав його індивідуальних якостей (досвідчені педагоги, майстри педагогічної праці). Дослідник виділяє два основних періоди у становленні педагога: етап професійної вмілості (навчання у вищому навчальному закладі, придбання та удосконалювання професіонального досвіду) та етап професійної майстерності (оволодіння педагогом всіма видами педагогічної діяльності).

У сучасній психологічній літературі існують різні, часом суперечливі думки про співвідношення етапу професійного становлення і рівня професіоналізму, ефективності викладача. Так, О.М. Борисова і Т.Г. Логінова традиційно виділяючи у динаміці професійного становлення п'ятирічні стажеві групи (1–5, 6–10, 11–15, 16–20, 21 і більше років стажу), виявили, що представники кожної наступної групи працювали більш ефективно та якісно, чим попередньої [1]. Однак ними ж було встановлено, що професійні здібності дуже інтенсивно розвиваються перші 10–15 років роботи, а потім з невеликими коливаннями залишаються приблизно на одному рівні.

Вивчаючи управлінську педагогічну діяльність, О.І. Мармаза виявила, що найбільш продуктивними є стажеві групи від 3 до 5 років (жінки) і від 5 до 10 років (чоловіки) при цьому незалежно від віку керівників. Оцінюючи динаміку становлення складових професіоналізму і здібностей у різних професійних групах (представники професій типу „людина–людина”) на основі самозвітів респондентів, В.О. Толочек виявив, що пік професіоналізму доводиться на вік 35 (40) років [16]. У різних вибірках представників професій типу „людина–людина” проявляється феномен „дрейф акме”. Його статистичний і психологічний зміст – наявність лише одного „піка” динаміки розвитку у суб'єктивному сприйнятті людей, яке у середньому приходиться на вік 35 (40) років, за яким йде зниження всіх оцінюваних показників.

У дослідженні І.М. Сергієнко було встановлено, що вчителі з педагогічним стажем 6–10 років мали найбільше сильно виражену функціонально–формальну орієнтацію (гарне знання предмета, володіння методикою викладання і т.п.), тоді як для тих, чий стаж від 0 до 2 років і від 11 до 15 років, більш характерна індивідуально–комунікативна орієнтація (повага до особистості вихованця, педагогічна такт і т.п.) [15]. Вивчаючи структуру колективу тих, хто навчається, і розуміння її педагогм, Я.Л. Коломінський і М.О. Березовін прийшли до висновку про відсутність прямого зв'язку між тривалістю стажу роботи педагога і рівнем його проникнення у світ колективу; більш того, виявилось, що молоді педагоги (до 5 років стажу) більш адекватні, глибше розуміють своїх вихованців [6]. Однак у дослідженні, проведеному під керівництвом А.В. Петровського було показано, що педагоги з невеликим стажем (до 5 років) значно гірше розуміють внутрішню структуру навчального колективу і взаємини між тими, хто навчається, чим педагоги, що проробили великий час. Але педагоги зі стажем більше 25 років розуміли цю структуру ще гірше, ніж їх молоді колеги, що пояснювалося перевагою у роботі педагогічних штампів і стереотипів.

Л.М. Мітіною як рубіжний виділяється період після 10–15 років з початку педагогічної діяльності, коли відбувається різке зниження інтегральних характеристик особистості педагога, його входження у період стагнації, „падіння” показників соціальної адаптації до невротичного рівня [10]. У свою чергу Н.В.Кузьміна переконливо довівши динамічність процесу професійного становлення педагога, співвіднесла даний процес зі значимими змінами за ступенем виразності педагогічних його здібностей [8]. На думку автора, перший підйом у розвитку даних здібностей доводиться на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; другий – на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; спад на період з 16 до 20 років; новий підйом, що перевищує перший – на період з 21 року до 25 років. У перші роки інтенсивно розвиваються організаторські здібності, потім підтягуються інші, потім перебудовується вся структура педагогічних здібностей. Зі

збільшенням педагогічного стажу конструктивні здібності випереджають за темпами розвитку організаторські здібності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Однак, розглядати аналітичний напрямок вивчення професійного становлення лише як підготовчий етап становлення комплексних теорій, на наш погляд, неправомірно. Ми розуміємо відношення аналітичного і комплексного напрямків аналізу професіоналізації як відношення частини і цілого. Дослідження частин будь-якого процесу, явища не лише випереджає дослідження цілого, але й поглиблює, збагачує розуміння цілого. Тобто аналітичний і комплексний підхід у дослідженні професійного становлення не протистоять один одному, не є лише етапами пізнання, а взаємно збагачують і доповнюють один одного, дозволяють розглядати явище з різних точок зору.

Література:

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 78 с.
2. Вершловский С.Г. Психолого–педагогические проблемы молодого учителя. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
3. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд–во во Урал. гос. проф.–пед. ун–та, 2000. – 219 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд–во Урал. гос. проф.–пед. ун–та, 1999. – 280 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд–во Института практической психологии, 1996. – 400 с.
6. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М.: Знание, 1977. – 82 с.
7. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: МЭИ, 1986. – 108 с.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб: Б.и.; Рыбинск: Н.–и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

9. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998.
10. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Флинта, 2001. – 192с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русск. яз., 1989. – 750 с.
12. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
13. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Изд. Центр Владос, 1998. – 496 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с. Т. 2. – 328 с.
15. Сергиенко И.М. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе // Психология учителя. – М., 1989. – С.42–43.
16. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
18. Hebert E., Worthy T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success // Teacher and teaching, V.17, 18, November, 2001. – P.897–911.

Решетова І.

КОЛО ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті доведено необхідність підвищення рівня педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей для подальшої їх педагогічної діяльності у загальноосвітніх закладах. На думку автора вирішення цієї проблеми можна досягти шляхом здійснення комплексу

заходів, серед яких введення до навчальних планів економічних спеціальностей педагогічної практики, впровадження спецкурсу з методики викладання економічних дисциплін для студентів старших курсів економічних факультетів, створення методичного об'єднання для викладачів економічних факультетів.

Ключові слова: професійно–педагогічна підготовка, фахівець економічних спеціальностей, методика викладання економіки.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні соціально–економічні умови розвитку ринкової економіки зумовлюють гостру потребу в поширенні економічних знань, формуванні економічної культури населення. Особливого значення при цьому набуває психолого–педагогічна підготовка спеціалістів із вищою освітою, що вможливить їхню подальшу викладацьку діяльність. Адже майбутні фахівці економічних спеціальностей не просто залучаються до економічної діяльності, а й виступають генераторами економічних ідей, поширюючи економічні знання через читання лекцій, проведення консультацій, семінарів.

Аналізуючи досвід шкільної практики та літературні джерела можна стверджувати, що в умовах зростання соціальної ролі школи й учителя підготовка педагогічних кадрів повинна якомога повніше ґрунтуватись на поєднанні глибокого засвоєння теоретичних основ фахових дисциплін із формуванням практичних умінь та навичок майбутніх фахівців економічних спеціальностей застосовувати ці знання у педагогічній практиці. Це покладає нові завдання на вузівський етап підготовки учителя. Зокрема, майбутній фахівець економічних дисциплін, готуючись до роботи вчителя чи викладача, повинен не лише досконало оволодіти економічними знаннями, а й навчитися трансформувати матеріал науки в дидактичний матеріал навчального предмета, уміти відбирати знання й переміщувати їх у площину навчального матеріалу.

Важливого значення при цьому набуває навчальний процес, який повинен бути побудований на активних методах навчання, здатний довести до студентів дидактичні закономірності, принципи, методи і форми навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема загальнопедагогічної підготовки студентів упродовж багатьох років є пріоритетним напрямком фундаментальних і прикладних психолого–педагогічних досліджень. Її зміст, завдання, форми та методи були предметом досліджень О.О. Абдуліної, Ф.Н.Гоноболіна, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова. У сучасній українській дидактиці вищої школи проблема особистісно–орієнтованої підготовки майбутнього вчителя, його адаптації до реальних умов навчання і виховання учнів, педагогічної майстерності стали особливо актуальними, про що переконливо свідчать роботи А.М.Алексюка, В.І.Бондаря, І.А.Зязюна, О.Г.Мороза та інших вчених.

Вагомими є результати досліджень проблем педагогіки професійної освіти А.П. Беляєвої, Г.О. Ковальчук, Б.Ф. Ломова, І.Б. Міщенко, І.Ф. Прокопенка.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема професійно–педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей залишається недостатньо вивченою, оскільки зміна соціальних та моральних орієнтирів у сучасних соціально–економічних умовах призвела до недооцінки психолого–педагогічної підготовки та професійної діяльності майбутнього педагога як викладача економіки. Також залишається невирішеною суперечність застарілих форм, методів та засобів навчання молоді з потребами сучасності. Нові інтенсивні педагогічні технології не лише підвищують продуктивність навчальної діяльності педагога, а й дозволяють сформувати особистість, створюють умови для розвитку її неповторності.

Узагальнюючи вищевикладене, доходимо висновку, що результати наукових досліджень багатьох вчених співпадають у головному – система психолого–педагогічних знань, умінь і навичок є загальною й необхідною для вчителів усіх спеціальностей і форм підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглянуто аспекти підготовки майбутнього фахівця економічних спеціальностей з погляду на нього як на майбутнього викладача економіки. Зроблено припущення щодо здійснення комплексу заходів, які підвищують рівень професійно–педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки загальноосвітніх закладів.

Для нашого дослідження важливим є визначення ролі професійно–педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей у їхній подальшій педагогічній діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Порівняльний аналіз тривалості загально–педагогічної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей у педагогічних вузах засвідчує, що питома вага предметів педагогічного циклу в системі університетської освіти набагато менша, ніж того потребує соціальне замовлення загальноосвітніх навчальних закладів. Це призводить до стійкого протиріччя між високим рівнем економічної підготовки і професійно–педагогічною підготовкою студентів в університетах. Остання досить часто здійснюється без чітко вираженого спрямування пізнавальної діяльності студентів на педагогічні проблеми.

Разом із тим, уведення до шкільного компоненту базових навчальних планів середньоосвітніх навчальних закладів предмета “Основи економічних знань” спричинило серйозну проблему готовності викладачів економічних дисциплін до педагогічної діяльності. Це зумовило потребу в розробленні якісно нового підходу до підготовки спеціаліста, кваліфікаційна характеристика якого передбачає опанування нових знань, навичок і вмінь з дидактики економіки, майстерно поєднуючи їх з набутими знаннями із загальної та вікової психології й педагогіки.

У сучасних соціально–економічних умовах провідну роль у підготовці учнів 11 класів до професійної діяльності відіграє економічна культура, яка передбачає формування у школярів певних моральних та ділових якостей, необхідних для їх майбутньої трудової діяльності. В свою

чергу сутністю, вищою метою і головним завданням економічного виховання є формування зрілої економічної свідомості в кожній людині.

Слід відзначити, що в науково–педагогічній літературі склалося дещо спрощене уявлення про економічне виховання.

По–перше, відсутній аналіз економічного виховання, економічної культури особистості.

По–друге, немає ясного уявлення про місце і роль економічного виховання в комплексі основних напрямків виховання особистості, економічної культури школярів.

По–третє, нерідко зміст економічного виховання зводиться лише до пропаганди і засвоєння елементів економічних знань [2, с. 15].

Для успішного вирішення проблеми підготовки молоді до нових форм господарювання, загальноосвітнім закладам необхідно формувати певну систему економічної освіти і виховання молодого покоління. Розв'язання цього завдання покладається на сучасного фахівця економічних дисциплін.

З вищевикладеного слід зробити висновок, що суспільству потрібен соціально мобільний фахівець, який володіє комплексом професійних знань, умінь та навичок, що відповідають інтенсифікації виробництва, передовим досягненням науки і техніки. Фахівець повинен бути здатним творчо вирішувати сучасні проблеми сьогодення, брати на себе роль лідера, вести за собою інших. При цьому основним критерієм педагогічної майстерності повинно стати не те, який обсяг навчального матеріалу було подано викладачем, а те, як він навчив учня самостійно опановувати зміст дисципліни, зустрічати життєві ситуації, користуючись соціальним досвідом [6, с.19, 35].

Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах буде ефективною в наслідок реалізації наступних організаційно–педагогічних умов:

- введення до навчальних планів економічних спеціальностей педагогічної практики;

- впровадження спецкурсу з «Методики викладання економіки» для студентів старших курсів економічних факультетів;
- створення методичного об'єднання для викладачів економічних факультетів.

Введення педагогічної практики надає змогу студентам реалізувати ними розроблені моделі навчання, що вимагає від них поєднання знань з педагогіки, загальної та вікової психології, методики викладання та профільних дисциплін. Це також сприяє формуванню вмінь, необхідних для розвитку їхньої професійної майстерності [1, с.10].

Впровадження спецкурсу з «Методики викладання економіки» формує в майбутнього фахівця економічних спеціальностей особистісно–професійну позицію з економіки, поглиблює пізнання й засвоєння ним методичних засобів. Це вимагає знань закономірностей та мети процесу навчання, з огляду на що, визначає вимоги до методики викладання економіки.

Вивчення методики викладання економіки забезпечує засвоєння основних методів, прийомів і засобів викладання, застосування яких може бути доцільним у навчально–виховному процесі, й особливо на перших етапах практичної діяльності.

Засвоєння курсу «Методики викладання економіки» дає відповідь на питання: в який спосіб треба діяти викладачеві, щоб основи економічних знань стали надбанням тих, хто вчиться.

Створення методичного об'єднання для викладачів економічних факультетів надає можливість з'єднати педагогів різного віку та досвіду заради обміну методичними засобами навчання, ознайомлення з останніми методиками педагогів і психологів, обговорення та розробки нових педагогічних ідей, передачі педагогічного досвіду навчання, виховання і розвитку студентської молоді. Недосвідчений молодий викладач має змогу удосконалити власну педагогічну майстерність, відобразити, повторювати технологію роботи викладача з досвідом, побачити можливості творчого підходу у своїй подальшій роботі зі студентами. На наш погляд, такому методичному об'єднанню необхідна допомога як зовні (місцеві методичні органи та органи освіти), так і зсередини (деканат, факультет, кафедри).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок к даному напрямку. Вищевикладене дозволяє зробити висновок, що в умовах сучасності особливого значення набуває професійно–педагогічна підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей до педагогічної діяльності у загальноосвітніх закладах. Оскільки її належний рівень уможливить формування в майбутніх фахівців здатності передавати набуті економічні знання учням загальноосвітніх навчальних закладів. Це не лише поліпшить процес засвоєння економічних знань учнями, а й сприятиме формуванню у них економічного мислення та вихованню економічної культури, покращить розуміння учнями соціально–економічних подій та явищ, що відбуваються у сучасному суспільстві.

Література:

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 1998.
2. Вачевський М.В. Підготовка молоді до самостійної трудової діяльності в умовах ринкової економіки. – Молодь і ринок. – 2003. – №.4 (6). – С.13–18.
3. Іванців Оксана Ярославівна. Підготовка студентів біологічних факультетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волинський держ. ун–т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 181 арк. – Бібліогр.: арк. 153–169.
4. Ковальчук Г.О. Підготовка майбутніх викладачів економіки в економічному університеті // Підготовка учнівської молоді до підприємницької праці: Зб. наук. пр. – К.: Ін–т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998.– С. 35–37.
5. Ковальчук Галина Олександрівна. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін–т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с. – укр.
6. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232с.

7. Романова С.В. Довідник–порадник куратора академічної групи: Наукове видання. – Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 60 с.

Ростовська В.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО– ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається зміст і структура моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально–виховної роботи. Описується процес побудови моделі в педагогічних системах та доводиться, що завдяки впровадженню даної моделі забезпечується формування професіоналізму заступника директора з навчально–виховної.

Ключові слова: *модель, моделювання, професійна компетентність заступника директора з навчально–виховної роботи, компетентнісний підхід, моніторинг, самомоніторинг, факторно–критеріальна модель професійної діяльності.*

В статье рассматривается содержание и структура модели управления развитием профессиональной компетентности заместителя директора по учебно–воспитательной работе. Дается описание процесса создания модели в педагогических системах и доводится, что внедрение данной модели обеспечит формирование профессионализма заместителя директора по учебно–воспитательной работе.

This article discusses the content and structure of the model management of the development of professional competence, deputy director of educational work. A description of the process of creating a model of teacher training systems and are advised that the introduction of this model will ensure the formation of the professionalism of deputy director of educational work.

Постановка проблеми. Провідною ознакою функціонування та розвитку загальної середньої освіти в умовах сьогодення є те, що освітні

процеси здійснюються в умовах нестабільності. У зв'язку з цим вагомим значенням при реалізації навчально–виховного процесу в закладі освіти має особистість педагога, його професійний стан та компетенції, якими він володіє. Отже, актуальним стає створення системи розвитку професійної компетентності педагогів взагалі та заступника директора з навчально–виховної роботи зокрема.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На сьогодні в науковій літературі зустрічається багато тлумачень поняття «модель». Розкриття сутності та властивостей цього поняття певною мірою залежить від дослідника, його фахової спрямованості та напрямків досліджень. Визначенню поняття «модель» та використання його в педагогіці присвячені роботи багатьох науковців. таких як Л. Даниленко [10], О. Дахін [1], О. Крузе–Брукс [4], В. Маслов [5], В. Міхеєв [6], В. Пікельна [9], Р. Шеннон [13], В. Якунін [15] та ін.

Постановка завдання. Метою даної статті є опис моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально–виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Освіта як соціальне явище визначає розвиток як самого суспільства, так і держави, їх прогрес або регрес. З системою освіти людина зустрічається майже все своє життя, бо вона представляє собою частину суспільства, у цьому зв'язку мета, зміст, форми та й сама концепція освіти визначаються самим суспільством, що має вплив на його розвиток. Останнім часом ідеї безперервного навчання або навчання впродовж життя набувають все більшої актуальності. Цю провідну концепцію й покладено в основу моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально–виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) – це аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагменту природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально–теоретичного утворення – оригіналу. У гносеологічному розумінні – це «представник», «заступник» оригіналу в пізнанні та практиці [8, с. 374].

У моделі відсутні другорядні деталі, моменти та випадковості. Головне її призначення як методу, засобу, форми, способу пізнання педагогічної дійсності полягає у сприянні прийняття ефективного управлінського рішення.

Процес побудови моделі в наукових джерелах має назву – моделювання. В. Маслов спираючись на дослідження В. Пікельної доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву [5, с.91]. Основним призначенням моделювання є передбачення мети, змісту та технології майбутньої інформації, а також її відображення у певній формі (моделі) найбільш адекватної системі, об'єкту, процесу тощо, які підлягають управлінню. Таким чином, можна зазначити, що, моделювання є функцією управління та відображає його перший етап при здійсненні самого процесу управління.

Взагалі побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системою контролю та оцінки результату. Таким чином, перелічене є характеристикою дидактичного процесу, процесу формування та розвитку будь-яких компетенцій.

Спираючись на описані вище загальноприйняті етапи процесу моделювання, ми зробили узагальнення та технологізацію їх таким чином: формулювання мети створення моделі; виділення основних компонентів системи управління та встановлення між ними зв'язків; визначення критеріїв відбору інформації та способу (засобу) оцінювання отриманих даних; фіксація отриманих даних; коригування елементів процесу для подальшого використання моделі.

Розкриваючи сутність кожного етапу процесу моделювання, ми отримуємо зміст моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

1. Метою створення моделі управління є розробка дієвого механізму формування та розвитку професійної компетентності заступника директора

загальноосвітнього навчального закладу з навчально–виховної роботи, що забезпечить знаходження її (компетентності) на бажаному рівні та управління цим процесом.

Модель спрямована на дослідження процесу формування професіоналізму заступника директора з навчально–виховної роботи шляхом вивчення динаміки результативності зовнішнього та внутрішнього впливу на її стан та прогнозування на цій основі його розвитку.

2. Виділення основних компонентів моделі управління та встановлення між ними зв'язків. З урахуванням сутнісних характеристик модель управління має структуру, що складається з трьох компонентів: *теоретичний*, який розкриває теоретичні засади системи управління розвитком професійної компетентності; *змістовно–технологічний*, який передбачає відбір змісту, розробку стандарту професійної компетентності та вибір універсального вимірювального апарату стану професійної компетентності з використанням елементів моніторингових процедур; *коригувальний*, який передбачає проведення відповідних корекційних заходів на рефлексивній основі та спрямування процесу розвитку на бажаний результат.

3. Визначення критеріїв відбору інформації та способу (засобу) оцінювання отриманих даних. Для забезпечення цього необхідно виділення ключових характеристик професійної компетентності, вибір найголовніших з них та визначення стандартного її стану. Здійснюється також розробка інструментарію кількісного виміру якісного стану професійної компетентності та відповідної кваліметричної моделі.

4. Фіксація отриманих даних на основі стандарту професійної компетентності (факторно–критеріальна (кваліметричної) модель), передбачає проведення моніторингових процедур.

5. Коригування елементів процесу для подальшого використання моделі. На даному етапі на основі аналізу отриманих у ході моніторингових процедур даних передбачається розробка корекційних заходів щодо забезпечення високого рівня стану професійної компетентності шляхом внесення коректив у механізм зовнішнього та внутрішнього впливу на нього.

Таким чином, модель управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу на рівні району має такий вигляд як зображено на рис.1.

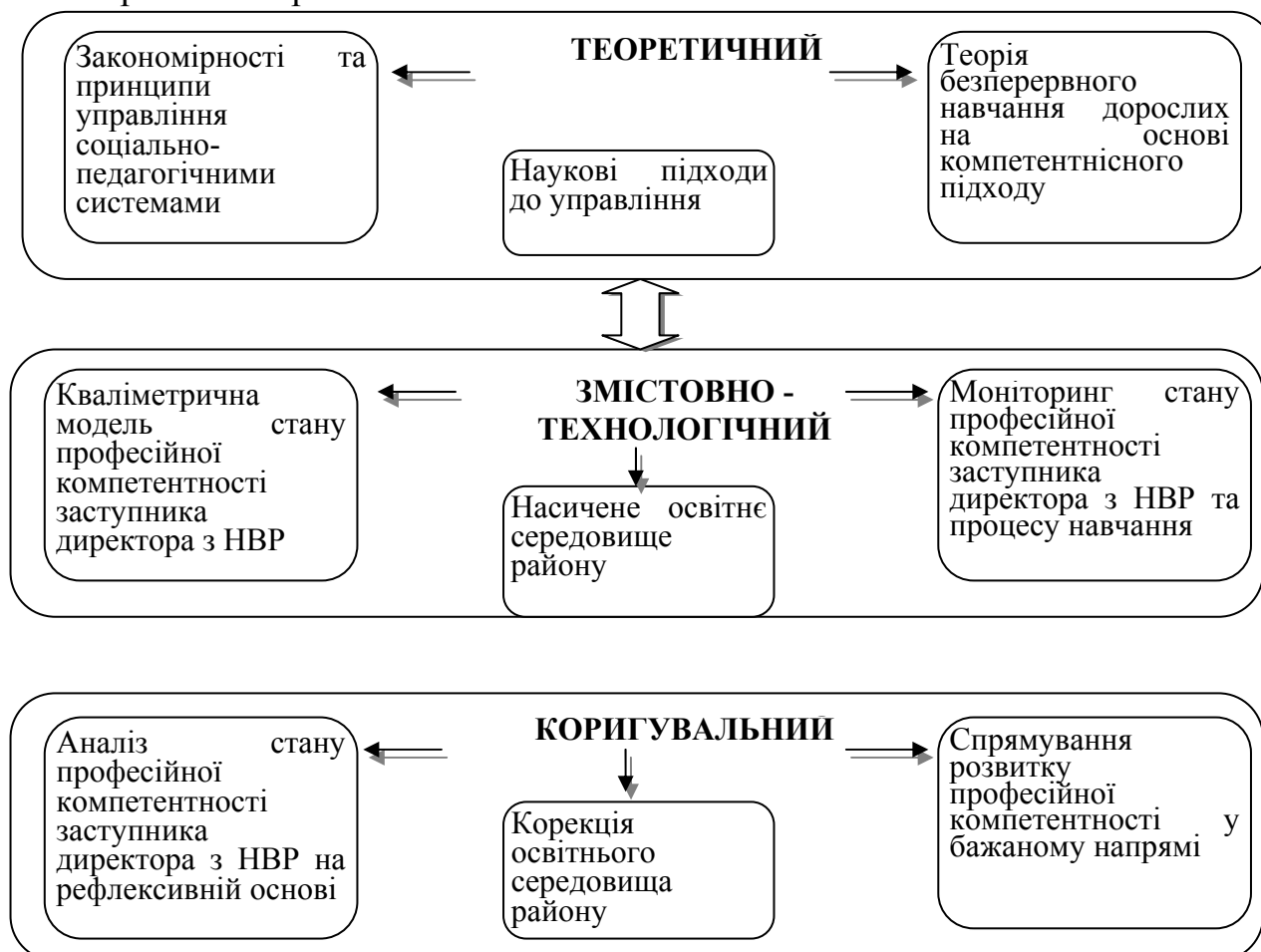


Рис. 1. Модель управління розвитком професійної компетентності на рівні району

Аналіз поданої моделі дозволяє констатувати, що дана модель у своїй основі має основні положення теорії управління, підпорядковується закономірностям та принципам управління соціально-педагогічними системами. Найголовнішою складовою в першому компоненті моделі є теорія безперервного навчання дорослих на основі компетентнісного підходу.

Змістовно-технологічний компонент моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу на рівні району є ключовим в моделі, бо він включає відбір змісту діяльності, тобто сутнісне

наповнення моделі. У зв'язку з цим конкретизуємо його. Даний компонент включає визначення змісту, інструментарію вимірювання та способів встановлення зворотного зв'язку в процесі управління розвитком професійної компетентності. Також він передбачає визначення послідовності дій при організації процесу формування та розвитку професійної компетентності, а також при вимірюванні результатів цієї діяльності. Тобто він передбачає проведення моніторингових процедур.

У науковій педагогічній літературі є багато тлумачень поняття моніторинг. Взагалі це поняття утворилося від лат. *monitor* – той, що застерігає. Під ним розуміють спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю, коригування та прогнозу.

У освітніх системах питанням моніторингу приділяли увагу багато науковців, таких як О. Дахін [1], Г. Єльнікова [2], О. Касьянова [7], В. Кальней [14], С. Подмазін [11], З. Рябова [12], С. Шишов [14] та ін.

Ми підтримуємо тлумачення цього поняття, яке дано у роботі З. Рябової. Це пов'язане з тим, що авторка розглядала характеристики моніторингу в освіті з позицій його управлінської спрямованості, регулюючої та коригуючої основи.

Отже, за сутністю: моніторинг – це інформаційна система (збір, обробка, збереження та використання інформації про стан керованого об'єкта), яка постійно поповнюється і вказує на безперервність спостереження; за процесом: моніторинг – це циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану об'єкта із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; за технологічністю: моніторинг – це технологія замірювання існуючого стану об'єкта [12, с.24].

Метою організації та проведення моніторингу є інформаційно–аналітичне забезпечення прийняття управлінських рішень, спрямованих на узгодження дій та відносин між учасниками навчально–виховного процесу [74]. Організація системи моніторингу підпорядковується таким принципам як об'єктивність замірів, порівнянність, адекватність та

прогностичність отриманих даних. У цьому зв'язку важливим етапом при його проведенні є процес оцінювання реального стану об'єкта та порівняння його з бажаним.

Взагалі, можливість вимірювання стану об'єкта є ключовим моментом будь-якого управління і складає сутність управління соціально-педагогічними системами. Замірювання стану відбувається як з боку управлінця, так і з боку того на кого спрямовуються управлінські дії. Як вже зазначалося, інструментарієм при проведенні моніторингових процедур виступає факторно-критеріальна (кваліметрична) модель. Вона дозволяє виміряти якість різних напрямків діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи та слугує методичним інструментарієм відповідного освітнього моніторингу або самомоніторингу.

Таким чином, ці дві складові знаходяться в тісному взаємозв'язку та мають вирішальне значення при визначенні рівня професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи та забезпеченні його розвитку.

Змістовно-технологічний компонент моделі має три складові. Розглянемо детально поняття «насичене освітнє середовище». Сьогодні кожна людина потребує створення таких умов, які б сприяли її інтелектуальному та професійному зростанню. Такі умови можливо створити тільки у насиченому освітньому середовищі, яке забезпечує індивідуалізацію та необхідну інформацію.

Взагалі під освітнім середовищем розуміють сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [3]. Навчальні середовища різного рівня можуть забезпечити досягнення різних цілей, залучати до реалізації процесу навчання ті структури та складові, що притаманні відповідному середовищу.

Висновки. Ми описали основні елементи моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-

виховної роботи на рівні району. Нами виділено та охарактеризовано її структуру. Основу моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи становлять положення теорії управління, які підпорядковуються закономірностям та принципам управління соціально-педагогічними системами. Найголовнішою складовою в є теорія безперервного навчання дорослих на основі компетентнісного підходу та проведення моніторингу та само моніторингу, як механізмів вимірювання якості різних напрямів діяльності заступника директора з навчально-виховної роботи.

Наступним напрямом нашого дослідження буде описання технології використання моделі управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Література:

1. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение. Режим доступу: <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). – К.:ЦППО АПН України, 2003. – 133с.
3. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал "Эйдос". – 2004. – 22 июня. Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>.
4. Крузе-Брукс О.А. Педагогическая модель формирования социальной компетентности учащихся младших классов // Вестник новгородского государственного университета. – 2007. – № 42. – С.34–36
5. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник. – Тернопіль, Астон, 2007 – 150 с.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории изменений в педагогике. М.: Высшая школа, 1987. 198 с.

7. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М.Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б.Волобуєва – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 96 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.
9. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
10. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / за ред. Л.І.Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272 с.
11. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти // Директор школи. – 2002. – № 33 (225). – С. 8
12. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2004. – 207 с.
13. Шеннон Роберт Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. – М.: Мир, 1978. – 419 с.
14. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
15. Якунин В.Я. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Издательство ленинградского университета, 1988. – 160 с.

Черновол–Ткаченко Р.

ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто сутність поняття «планування». Здійснено порівняльну характеристику традиційного та індикативного планування. Розкрито особливості планування розвитку навчального закладу.

Ключові слова: *планування, планомірність, директивне планування, індикативне планування, стратегічне планування, тактичний план, оперативний план.*

Черновол–Ткаченко Р.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрено сущность понятия «планирование». Проведено сравнительную характеристику традиционного и индикативного планирования. Раскрыты особенности планирования развития учебного заведения.

Chernovol–Tkachenko R.

PLANNING OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article the meaning of the definition «planning» is examined. The comparative characteristic of traditional and indicative planning is made. The peculiarities of planning the development of educational establishment are exposed.

Постановка проблеми. Нова філософія освіти вимагає перегляду багатьох стійких позицій щодо управління, зокрема функції планування. Будь-яка діяльність організації починається з процесу планування. Розробка планів – основоположний процес, який лежить в основі всього подальшого управління організацією. Від успішності планування залежить якість і ефективність праці. Сутність планування полягає в постійному пошуку менеджерами відповідей на актуальні питання, що стосується функціонування організації і її розвитку. Значення планування полягає в тому, що воно є єдиним ефективним засобом, за допомогою якого організація має реальну можливість підвищити свої шанси на успіх і попередити невизначеність майбутніх подій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Планування роботи навчальних закладів становить певну систему, яка знайшла своє теоретичне обґрунтування й відображення в документах Міністерства освіти й науки України та працях науковців – В.І.Маслова та В.А.Білоголовського, Л.С.Лікарчука, А.Г.Соколова, І.П.Осадчого, А.А.Попона, Д.І.Рум'янцевої, В.С.Татьянченко та інших. Вчені стверджують, що найбільш суттєвими чинниками, які визначають систему

планів освітніх установ, є організаційна структура і профіль її діяльності, масштаби і постійність напрямків цієї діяльності.

Отже, результатом процесу планування є система взаємопов'язаних планів організаційної структури освітнього закладу, в основі якої лежить місія, яка конкретизується в меті. При створенні системи планування в організації зважуються три комплекси питань: рівні планування, форми координації діяльності щодо планування, характер формалізації процесу планування.

Метою цієї статті є дослідження особливостей планування роботи навчального закладу в умовах його розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Але при цьому зауважимо, що оновлений зміст планування це не відкидання попередніх положень і теорій, а шлях селективного відбору усього раціонального й позитивного. [7.с.8] Інноваційні технології в плануванні – це перш за все зміна змісту і смислу в стосунках керуючий і керований. Головна мета планування в умовах нової освітньої парадигми – забезпечити не *функціонування* закладу освіти, коли наявні можливості управління використовуються в межах приписів, а *розвиток* – тобто якісне наростання все нових можливостей і їх реалізацію.[5.с.3–18] Інноваційні технології в плануванні – це перш за все зміна змісту і смислу в стосунках керуючий і керований. Спрямовуючи вектор плану на розвиток, керівник повинен усвідомлювати цей процес не через призму стійких стереотипів і власного розуміння, а перш за все через наукове розуміння, яке виражається відповідними законами в новому осмисленні, здавалось би, відомих явищ. Якщо це не враховується, ми ризикуємо не помітити важливі складові, про які нам невідомо або вони здаються нам незначними.

Сучасний керівник повинен бути інноваційно–освіченим, тобто таким, який вміє доцільно вибирати такі новітні технології, які дійсно сприятимуть втіленню нових смислів управління, а не вимірам розвитку якості звітності.

Досліджуючи функції управління, науковці стверджують, що планування – це форма вияву *процесу планомірності*, спрямована на

вироблення основного продукту – *плану*. План – це перш за все документ, у якому містяться основні положення життєдіяльності організації:

- прогноз розвитку на майбутнє;
- проміжні і кінцеві цілі і задачі;
- пріоритети розвитку ресурсів, необхідних для реалізації поставлених задач;
- механізм координації діяльності різних організаційних рівнів.

Планомірність – це еволюційний процес розвитку освітньої системи у якісному напрямку, який розширює її горизонти, а отже, і планування. Планомірність в економіці початку ХХ ст. сприяє відповідності попиту і виробництву товарів. Планомірність освітньої системи зумовила необхідність її реформування, наявність стандартів, усвідомлення нової філософії навчання й виховання на основі суб'єктно–суб'єктних стосунків.

У літературі з основ менеджменту планування подається як система методів і способів організації роботи колективу для досягнення мети в певній галузі.

Залежно від змісту і статусу в системі управління розрізняють: директивне, індикативне, стратегічне планування. [8.с.749]

Стосовно освітньої системи директивне планування зберігає свої функції в межах реалізації законів та різних нормативно–правових актів, починаючи з Міністерства освіти і кінчаючи місцевими органами самоврядування районного масштабу.

Щодо визначення поняття «індикативне планування», то науковці не мають сталого погляду. Відносно галузі економіки, вони вважають, що в основі директивного планування є влада, а індикативного – гроші. Вивчаючи сутність індикативного планування, ми поділяємо думку тих вчених, які вважають за доречне застосувати його і в системі освіти, особливо за умов її реформування. Це планування пов'язане з м'яким директивним впливом через законодавчі та нормативні акти на навчально–виховний процес і забезпечує творчий напрямок колективу, щодо розвитку інноваційних технологій, розробку авторських програм, концепцій та інше. Таким чином, індикативне планування – це планування, яке виражає зміни

освітньої парадигми, пов'язані із змінами в житті суспільства через місію школи, декомпозицію цілей і задач.

Отже, індикативне планування, з одного боку є системою необов'язкових рекомендацій для керованих об'єктів і визначає лише певні пріоритети, які мають одержати максимальну державну підтримку, з другого – частина індикативного планування є директивною, зокрема це стосується заходів, що фінансуються з бюджету.

Директивними і контрольованими є заходи, що стосуються матеріального забезпечення закладу освіти, оплати праці педагогічних кадрів, тощо.

Адаптуючи погляди Ясинського В. В. та Гайдая О. О. до освітньої сфери, можна виділити такі основні функції індикативного планування: ретроспективний аналіз, прогнозування і обґрунтування цілей, темпів і умов та можливостей закладу освіти і соціального розвитку країни; розробка системи прямих державних рішень у сфері освіти; формування цільових комплексних програм; раціональне поєднання національних інтересів із внутрішніми і зовнішніми факторами впливу на загальноосвітній заклад в цілому; координація і взаємозв'язок розробки індикативного планування з державним бюджетом. Отже, це оновлений погляд на систему планування з урахуванням змін у парадигмі освіти в сучасних умовах розбудови нашої держави – від стратегії до тактики розвитку освітньої організації.

З огляду на зазначене, індикативний план повинен бути схожим більше на ринок у розумінні свободи взаємодії суб'єктів планового процесу, де творчий педагогічний колектив проектує свій розвиток з урахуванням власних можливостей і державного фінансування, створюючи здорові умови конкурентноспроможності з іншими закладами освіти.

Таким чином, освітній заклад, що розвивається, повинен користуватися попитом споживачів (батьків, учнів і держави) з одного боку, і з іншого боку бути конкурентноспроможним стосовно йому подібних (мова йде про заклади освіти району, регіону, області і, навіть, на

загальнодержавному рівні). Проблема індикативного планування ще не набула всебічного теоретичного осмислення.

Батьківщиною класичної апробації індикативних планів в економіці є Франція. Україна, ліквідувавши бюрократичну систему планування, в 1993 році майже перейшла на індикативне планування. У наукових публікаціях можна зустріти різні підходи щодо визначення поняття індикативного планування. Ми поділяємо погляди тих науковців, які вважають, що індикативне планування – це механізм координації дій та інтересів держави й інших суб'єктів освітнього процесу. Тобто, крім інформаційного орієнтування, таке планування передбачає узгодження діяльності «центру» та галузі у процесі самостійної розробки останньою своїх програм розвитку.

Автори цієї точки зору виходять із французького досвіду індикативного планування, заснованого на демократичній основі координації позицій держави і конкретного регіону, навчального закладу, що передбачає регулювання державним управлінням господарських процесів таким чином, щоб державна бюрократія не задушила ефективне функціонування конкретної галузі.

План цієї системи народжується в результаті багаторівневих інтеграцій, і в консенсусі щодо його реалізації зацікавлені всі учасники. Водночас міністерські директиви виступають як індикатори–носії інформації про очікувані результати, тобто мають концептуальний, а не циркулярний характер.

Розглянемо більш детально порівняльну характеристику традиційного та індикативного планування.

Традиційне планування:

- забезпечує функціонування (потенціальні можливості колективу використовуються в межах приписів);
- акцент на ЗУНи (незаперечна відповідність знань учнів вимогам програм, підручників, які до цього часу сприяють формуванню особистості, а не засобам її розвитку, ціннісного потенціалу);

- відсутність критеріїв і оцінок замірів якості знань, спрямованих на розвиток особистості, приводить до замірів якості звітності;
- прагнення перевести управління освітою з режиму функціонування в режим розвитку при збереженні функціональної звітності;
- суєтний активізм, демократизація псевдодіяльності в процесі вибору психолого–педагогічних концепцій, теорій підходів з метою модернізації управління;
- репродуктивне засвоєння нових технологій;

Індикативне планування:

- забезпечує розвиток. (якісне нарощування нових можливостей і їх реалізацію);
- розвиток ціннісного потенціалу особистості (усвідомлення нової якості знань – знань не для об'єму знань, а для розвитку ціннісного потенціалу особистості);
- законодавче делегування розробки нових критеріїв оцінки якості знань, засноване на кваліметричних, комплексних, рейтингових підходах;
- достатній рівень інноваційної грамотності учасників, які сприяють розвитку навчально–виховного процесу;
- усвідомлення й грамотне наукове розуміння смислу інноваційних підходів, а не лише їх знання;
- впровадження лише тих технологій, які дійсно втілюють нові смисли управління;

Взагалі індикативне планування виражається у двох формах: *кон'юктурній і структурній*.

Для *кон'юктурної форми* характерне поліпшення економічної кон'юнктури шляхом комплексного використання бюджетно–податкових, грошово–кредитних та інших макрорегуляторів.

Структурна покликана забезпечувати реалізацію державної структурної політики стосовно окремих регіонів, сфер шляхом ретельного узгодження інтересів підприємств і держави.

Очевидно, за умов перехідної економіки важливо знайти оптимальне співвідношення між індикативним рекомендаційним (пріоритетним) і суто індикативним (вказівним), пам'ятаючи, що рекомендаційне (пріоритетне) планування визначає поведінку учасників виробничих і соціальних процесів у передплановий період. Наприклад, з метою ліквідації певних проблем у закладі освіти керівництво розробляє систему заходів по їх ліквідації, а індикативне (вказівне) планування з позиції Міністерства освіти, місцевих органів самоуправління формує напрямки щодо стратегічного розвитку галузі, визначає пропорції, встановлює певні пріоритетні цілі на загальнодержавному стратегічному рівні.

Еволюція форм *індикативного планування* від кон'юнктурної, структурної до стратегічної в капіталістичних країнах зайняла десятиліття, показавши певний ступінь своєї зрілості у взаємодії з усіма відповідними інститутами регулювання. Як засвідчують науковці, стратегічне планування є тим засобом, що забезпечує можливість організації підвищити свої шанси на успіх, ідентифікувати напрям розвитку, зобов'язати керівника стратегічно мислити і постійно цьому вчитися. Щоденні оперативні дії управлінця не повинні бути перешкодою в розробці й реалізації стратегії. Між стратегічними, тактичними й оперативними планами мають бути прямі й зворотні зв'язки, які дозволяють забезпечити узгодженість планів різних рівнів. Якщо *стратегічний* план визначає, що повинно бути зроблено, то *тактичний* і *оперативний* – як це зробити: тобто коли, у які етапи, за допомогою яких заходів і ким. Принципова особливість стратегічного планування в тому, що в багатомірності і багатоаспектності цього процесу інтегрується приватна стратегія закладу освіти.

Таким чином, *індикативне планування* – це система планування закладу освіти, тобто стратегічний, річний, щомісячний чи тижневий план роботи загальноосвітнього закладу. Річний план – це основний документ його діяльності, в якому висвітлюється мета і завдання на рік, а з іншого боку – це спеціальний інструмент управління або функціональна форма безперервності стратегічного планування як основної складової індикативного.

Отже, кожна із зазначених форм індуктивного планування відображає певний ступінь зрілості колективу, засоби налагодженості взаємодії всіх етапів його становлення й розвитку.

При цьому зауважимо, що поряд з визначенням необхідності розробки стратегій, значна кількість керівників шкіл все ж надає перевагу оперативним діям. Якщо методика планування на рік досягла значних зрушень в системі роботи школи, то система проектування є прерогативою шкіл далеко не всіх закладів освіти. Перспективні плани здебільшого мають статистичний, а не концептуально-аналітичний зміст. До того ж в Україні практично відсутні довготермінові освітні проекти на рівні міністерства. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція виховання дітей та молоді в національній освіті, Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства та інші законодавчі й нормативні документи не забезпечені системою різнорівневих комплексно-цільових програм для регіонів, шкіл різних типів і форм власності тощо. Не напрацьовано і відповідної технології планування, хоча останнім часом вийшли праці вітчизняних науковців, присвячені даній проблемі (Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Ясинський В. В., Гайдей О. О., Хміль Ф. І., Єльнікова Г. В., Федулова Л. І. та інші).

Адаптація елементів методології індикативного планування до системи шкільного планування – це шлях до ефективного керівництва в умовах швидких змін в житті суспільства і реформування освіти.

У контексті сказаного, зауважимо, що індикативне планування дійсно потребує глибокого теоретичного осмислення. Дослідники даного питання вважають, що ті публікації, що з'явилися останнім часом на сторінках російських і українських економічних журналів можна розглядати як спробу такого осмислення, зокрема – нового змісту планування і форм його прояву [7 с. 11].

Важливою ознакою даного планування є можливість здійснювати корекцію розвитку залежно від зовнішніх і внутрішніх флуктуацій, якими є органи управлінської ієрархії, соціум та внутрішкільні процеси.

У змісті самого поняття «індикатор»(прилад для вимірювання, визначення; речовина, після введення якої до розчину можна встановити його хімічну природу) закладено сутність змін вектора планування від директивного до гнучкого, передбачливого, навіть альтернативно-варіативного стосовно однієї і тієї ж організації. Тобто, складання з основним варіантом плану двох інших: песимістичного й оптимістичного.

Висновки. Отже, мова йде про те, що, окреслюючи стратегію розвитку закладу освіти, необхідно розробити кілька її варіантів і, оцінивши їх, вибрати найкращий, розділивши загальні завдання на такі дрібні складові, які б конкретизували і уточнювали напрямок діяльності організації не лише в тактичних (річних) планах, а й оперативних, забезпечуючи тісні прямі і зворотні узгоджувальні зв'язки. Якщо ми говоримо про гнучке управління, то саме воно і виражатиметься в індикативному плануванні з урахуванням директив і стратегії розвитку.

Література:

1. Грейсон Дж.. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. / Дж. Грейсон, О'Делл К. – М.: Изд. дом Вильямс, 1991. – 375с.
2. Друкер П.Ф. Рынок: как выйти в лидеры. Практика и принципы: Пер. с англ. / Питер Ф. Друкер – М.: Изд. дом Вильямс, 1992. – 272с.
3. Дудкин В. Индикативное планирование: о сущности и методологический инструментарий / В.Дудкин // Российский экономический журнал.– 1997.– № 4.
4. Дудкин В. Индикативное планирование – механизм координации деятельности государственных и негосударственных субъектов управления экономикой / В. Дудки, В. Петров // Российский экономический журнал.– 1988.– № 6; 7–8.
5. Мигаль В.И., Управление современной школой: Выпуск 1. Внутришкольный контроль и сетевое планирование: Практическое пособие для руководителей школ. Издание второе. Дополнительное и переработанное / В. Мигаль, Е. Мигаль. – Ростов н/Д: Издательство «Учитель», 2003. – 64с.

6. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко – К.: Міленіум, 2004. – 272с.
7. Ясинський В.В., Бізнес–планування: теорія і практика: Навч. посіб. / В.В. Ясинський, О.О.Гайдей– К.: Каравела, 2004.– 232с.
8. Економічна енциклопедія: У 3–х томах / Відп. ред. С. В. Мочерний.– К: КНЕУ, 2001.– Т.2. – с. 749.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко В.

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА МИСЛИТЕЛЯ ДАНИЛА ТУПТАЛА
(ДИМИТРІЯ РОСТОВСЬКОГО) В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ПОЧАТКУ XVIII
СТОЛІТЬ

Ключові слова: дидактична література, дидактичні принципи, християнська ідеологія, світські знання, духовна поезія.

Стаття розглядає дидактичний аспект літературного насліддя Д.С. Туптала (Димитрія Ростовського). Аналіз духовних текстів дає можливість визначити інтерес Димитрія Ростовського до просвітництва знаннями світського характеру.

Ключевые слова: дидактическая литература, дидактические принципы, христианская идеология, светские знания, духовная поэзия.

The article considers didactic of a literary heritage of D.S. Tuptalo (Dumutriya Rostovskogo). The analysis of spiritual text enables to define interest Dumutriya Rostovskogo to education by knowledge of secular character.

Key words: didactic literature, didactic principles, christian ideology, secular knowledge, spiritual poetry.

Сучасною історико–педагогічною наукою доведено, що якісні та кількісні зміни у системі освіти XVI – XVII століть заклали фундамент нової школи XVIII століття. Саме тоді у суспільстві піднімається проблема забезпечення процесу навчання дидактичною (учительною) літературою, яка б пропагувала різні погляди на людину, її місце у світі; говорила про форми та методи її навчання, впливала б на формування людини, здатної виконувати функції вчителя.

На думку дослідників давньоруської педагогіки наприкінці XVII століття знання поширювалися двома шляхами [5; 6; 14]. Один з них, зазначений ще у Стоглаві, передбачав учити так, щоб теперешні учні „впредь ... так же бы учили своих учеников“ [1, с. 223]. У контексті християнської

ідеології увесь світ розглядався як школа, де людині належало вчитися все життя. Церкви і монастирі до кінця XVII століття були справжніми осередками духовності й освіти. На їх територіях працювали елементарні школи, створювалися греко–слов'яно–латинські навчальні заклади, зосереджувалися великі бібліотеки, друкарні. Саме це й визначило *другий* із шляхів поширення знань. За умов, коли не існувало спеціальних закладів для підготовки вчителів, православне духовенство відіграло значну роль у морально–культурному вихованні, освіченні громадян.

Увага дослідників до ролі православної церкви задля забезпечення розвитку шкільної справи і духовно–просвітительської діяльності окремих її представників не зменшується й сьогодні. Багату спадщину залишив нам святитель Димитрій, митрополит Ростовський – один із найвідоміших і найвизначніших проповідників другої половини XVII – початку XVIII століття. Це: повчально–етичні, полемічні, агіографічні, історичні твори, 122 проповіді, духовні драми й вірші, молитви, щоденник і листування. Сучасні дослідники вивчають різнобічні аспекти діяльності „українського Золотовуста“: А. Крумінг і Л. Янковська досліджують бібліотеку та рукописи архіпастиря [9;17]; арх. Антоній (Фіалко), К. Маккавейський, М. Попов, А. Титов та інші – пастирську діяльність [2]. Сьогодні аналізуються різні аспекти гомілетичної спадщини, а саме: богословський (арх. Аверкій (Таушев), В. Недосекін), етичний – (С. Йосипенко, В. Нічик,), літературознавчий – (К. Борисенко, Н. Голованова, Ю. Звездіна, А. Макаров,) [3; 4; 7; 10].

Метою пропонованої статті є аналіз дидактичного потенціалу літературного доробку Димитрія Ростовського. Це сприятиме реконструкції змістового компоненту освіти другої половини XVII – початку XVIII століття. У зазначений період, на думку О. Кошелевої, „...педагогічні погляди ще не склалися в окрему теоретичну дисципліну“ [5, с. 95] і для того, щоб реконструювати тогочасну модель педагогічної системи, ми вдаємося до контент–аналізу духовних текстів Димитрія Ростовського.

Більшість дослідників педагогічної думки XVII – XVIII століть указують, що давньоруська література, хоча й носила релігійний характер, але пропагувала знання й світські. Літературу на зразок четьї–мінеїв, прологів, патериків, агіографічних творів відносили до напівсвітської, а

літописи, родословні князів і царів, хронографи – взагалі до світської, бо саме там подавалися погляди на освіту і виховання [6, с. 96].

Для досягнення *мети* ми детально проаналізуємо зміст повчальних промов святителя Димитрія. При цьому будемо пам'ятати, що його інтерес був спрямований на пізнання та донесення знань світського характеру. Великого значення духовний пастир надавав навчанню загалом: „Ми вважаємо мудрість найпрекраснішою та найяснішою тоді, коли вона не тільки сама знає, ...але й розуму навчає інших...“ [12, с. 105]. Знання святитель ставив між любов'ю до Бога і Вірою. Він високо цінував книгу, бо „...книги пишуть... для того, щоб їх читати“, книги – це підтвердження Божої любові до людей [12, с. 398–399]. В одному зі своїх Слів він висловлювався за підтримку навчатися мудрості в інших державах, розповів про освіту та різні навчальні заклади, зокрема школу Стародавньої Греції [12, с. 91]. Опікуючись освітою народу, Димитрій відкрив у Ростові школу для дітей різних станів, склав для учнів короткий катехісис та підготував тлумачення на Книгу Буття латинською мовою.

Зазначимо, що науковий інтерес Димитрія Ростовського, окрім богословських проблем, був тісно пов'язаний із історією, про свідчать його праці. Так, у ході підготовки „Четьї–Мінеї“, Димитрій дослідив широке коло агіографічних та історичних текстів, насамперед латинських, грецьких, польських і, безумовно, церковно–слов'янських. Книга „Житій“ має елементи науково–довідникового апарату: посилання на джерела („...святий Золотовуст, ...у Маргариті, у слові 12, на листі 151...“), пропонує звернення до схожих сюжетів, історичних довідок (наприклад, стаття „Про козар“ при Житії рівноапостольних Константина (Кирила) і Мефодія) [13]. Святитель – автор „Літопису келейного“. У ньому представлена церковна та світська історія, наведенні хронологічні розвідки з додатком Пасхального кола і дослідження неузгодженості щодо неузгодженості календаря [11, с. 192–193]. Історичні літописання були опубліковані Ростовським під назвами: „Каталог Київських митрополитів“, „Літописання короткого з синхронічними таблицями“, „Каталог, або Летописания бытности Архиреев Российских...“ (назви творів нами скорочені – Б.В.).

У розповідях про Димитрія Донського, Кия, Щека, Аскольда, Дира, Гостосмисла, Святослава та інших руських князів і бояр святитель Димитрій наводив приклади з вітчизняної історії; а оповідаючи про Александра Македонського, Феодосія та Константина Великих, Клеопатру, Августа та Антонія, Юлія та Брута, Нерона, Галлія – із зарубіжної. Не залишилися поза увагою мислителя й державні діячі та науковці (римський консул Марій, лікар Гален, угорський князь Матфій Корвій, природодослідник Пліній). Оповідав він і про стародавні монархії („Два царства мідійське і перське були об’єднані в одну монархію “ [12, с. 676] , їх культуру та звичаї. Зокрема, Димитрію імпонував римський звичай вшановувати предків, коли римляни виставляли портрети своїх пращурів і приводили до них власних дітей [16, с. 627]. Переповідав святитель і про грецький звичай повідомляти про смерть кипарисовою гілкою та хоронити у домовинах виготовлених із кипарису: „...бо дерево це не гнило і мало силу зберігати тіло людське нетлінним “ [12, с. 599].

У словах і повчаннях архіпастиря ми часто зустрічаємо посилання на стародавніх філософів, а саме: Силона – одного з семи грецьких мудреців, автора громадянських законів („Пізнай самого себе“); Анахарсиса („...виноградна лоза народжує три грона: перше – насолоди, друге – пияцтва, а третє – печалі“); Аристотеля („...Друг – це одна душа в тілах двох“); Симоніда („...Пам’ятай, царю, що ти людина смертна“). У той же час Димитрій Ростовський застерігав, що філософія без справ мертва: „Нехай ти здібний оратор, як другий Демосфен, нехай ти розумний філософ, як другий Аристотель, нехай солодкомовний, як другий Цицерон, але без добрих справ ти ніколи не зробиш того, що зробив недорікуватий Мойсей своїми добрими справами “ [16, с. 778–779].

Окрім історичної інформації, у творах святителя Димитрія знаходимо й низку відомостей, що збагачують читачів природничими та математичними знаннями. Він пояснював, чому відбуваються громи та блискавки, як здійснюється кругообіг води у природі: „...із вологи, парів і газів, які сонце витягує від земних тіл і піднімає їх нагору“ [12, с. 389]. У повчаннях Димитрій активно використовував географічні поняття: „із Європи у велику Азію“ [12, с. 91]; „країни Аравії біля Індії “ [12, с. 581]; пояснює

місцезнаходження Аермонських гір: „...у Палестині, зовсім недалеко від Лівану“ [12, с. 598]; пустелі Синайської, що звалася примор'ям, бо розпочиналася від берегів Чорного моря; інформував про чотири сторони світу: „...в Андрієві закликав схід; у Петрові – захід; в Іоані – південь; в Іакові – північ“ [12, с. 392]. Димитрій розповідав про хвороби (апоплексію, морову виразку, гангрену – „антонів вогонь“), про світ рослин і тварин, хімічні речовини („попіл, розчинений теплою водою, є прекрасним омовінням і називається лугом.“). Спираючись на авторитет Івана Золотовустого, він рекомендував помірно для оздоровлення вживати вино: „Вино для того, ...щоб ми були здоровими, а не хворіли, щоб виправили слабкість тіла...“ [12, с. 577]. Мислитель указував на лікувальні властивості полину: „...полин на смак гіркий, а шлунку приносить здоров'я“ [12, с. 660]. Посилаючись на досвід природодослідників, радив приборкувати гнів, агресію звуками музики та добрим, а не дратівливим словом.

Святитель закликав вивчати сучасну йому математику. Так, пояснюючи термін „легіон“, він увів поняття нескінченно великого числа, а грецькою буквою „іота“ – означення малого числа. Він навів приклади математичних дій – множення і ділення („...там було 2000... і якщо у легіоні було 12000..., то на кожному припадало по 6..., в других легіонах було 24000..., і тоді на кожному припадало по 12...“) [12, с. 428].

Не обходив увагою Димитрій Ростовський музику, літературу та мову. На сторінках його творів читаємо про різні музичні інструменти (гуслі, кімвал, індійський скіндапс), що послуговують йому за повчальні образи: „У гусях струна під струною, розташовуючись одна за одною, разом утворюють солодкі звуки. Так і люди, ...узгоджуючись ...народжують життя прекрасне...“ [12, с. 642]. Добре був обізнаний благовісник із міфологією і для кращого розуміння зла, гріха подавав міфічні образи у греко–римсько–слов'янському контексті: Афродита – Венус – прелюбодіяння, Діоніс – Бахус – пияцтво, Арей – Марс – людиновбивство. Святитель–педагог досконало володів єврейською, польською, грецькою та латинською мовами, тому в його творах часто зустрічаємо переклади незнайомих для парафіян слів („Кіріє, Елейсон“ – „Господи, помилуй!“, „мікрокосмос“ – „малий світ“, „чернець“ – „монос“ –

„один, усамітнений“). Він розкрив етимологію імен (Марія, Адам, Петро, Андрій, Іаков, Іоан); порівнював варіанти написання слів різними мовами, запобігаючи формуванню неправильних уявлень: „Кожен народ називає річ на своїй мові: греки називають хрест „ставрос“, ... римляни – „крукс“, а не криж, ... „Крижем“ же його називають поляки... “ [15, с. 672]. Пастир говорив і про літери та їхнє написання: „Іота – грецька літера, по–нашому „і“ десятиричне“ [12, с. 783]. Аргументовано святий доводив розкольникам особливості написання імені Сина Божого у перекладі з давньоєврейської: „У нас же один, Иже бе прежде, и ныне есть, и во веки будет Иисус, глаголемый Спаситель... обаче не двумя, но тремя силлабами (складами – Б.В.) глаголется! “ [цит. за 2, с. 73]. Переказуючи тексти, архипастир завжди посилався на першоджерела, часто називав не просто книгу, але й видання, сторінку, звідки він цитував окрему фразу: „Цвіт духовний“ і „Жезл правління“ патріарха Іоакима (1682), „Ключ розуміння“, львівське видання“ (Іоанікія Галятовського – Б.В.), „Лексикон“ святого Єпіфанія (Славінецького – Б.В.).

Духовні тексти святого Димитрія можна вважати кращими зразками навчальної літератури не лише за розмаїттям змісту, але й за формою, прийомами бездоганної логіки викладу. Вже в одній з перших своїх праць „Чуда Пресв`ятої і Преблагословенної Диви Марії“ („Руно орошонное“) Димитрій спочатку описував диво, потім – указував на причину гріха, далі – йшлося про можливі шляхи повернення до істини. Наприкінці, для кращого усвідомлення теми бесіди і повного переконання співбесідника, автор наводив приклади з життя праведників. Він уважав, що вдалий факт саме у кінці твору викличе довіру у читачів і найкраще запам`ятається. І як справедливо зазначає К. Борисенко, саме така форма побудови тексту чітко „...узгоджувалася з вимогами „Риторики“ Аристотеля [4, с. 24]. Добре відомо, що приклади праведного життя впливали не лише словесно, а й формували в уяві образ благочестивого, богопристойного життя. У той же час образи та сюжети виконували функцію ілюстративного матеріалу й застосовувалися з метою полегшення сприйняття концептуальних положень, для того, щоб здивувати читача (слухача) та спонукати його до роздумів. Як умілий проповідник,

Димитрій Ростовський використовував риторичні прийоми тексту, щоб привернути увагу пастви та сформувані потребу у продовженні спілкування (ефект очікування). З цією метою святий вдало вводив у тексти словесні прийоми, у яких обіцяв у майбутньому розглянути питання, які торкався побіжно.

У повчальних Словах святого увага приділена й засадничим дидактичним принципам. Зокрема, духовний учитель пояснював, що досконалості досягти буде складно, якщо не будемо використовувати те, що вже надбано. Усе нове доповнює старе, і тим самим забезпечується наступність: „...для досконалості недостатньо ...старих плодів без нових, і нових без старих. Необхідно зберігати те й інше разом...” (про Старий і Новий Заповіт – Б.В.) [12, с. 696]. Димитрій Ростовський наголошував, що в навчанні й вихованні не може бути дрібниць. Нехтування малим приведе до порушень у процесі удосконалення: „...мале виконаємо нарівні з великим “ [12, с. 695]. Людина не відразу стає досконалою, а поступово. Цей процес необхідно розпочинати з дитинства. Як новонародженій дитині не відразу пропонують тверду їжу, так і на шляху вдосконалення: „...не відразу важке і незручне, а спочатку легке, щоб при звичаїтися, а потім взятися і за більш складне “ [12, с. 693], – уважав святий. Посилаючись на Івана Золотовустого, мислитель доводить, що успіх на шляху досконалості досягається за умови повного усвідомлення її необхідності, а не „за примусом учителів “ [12, с.699]. Удосконалюючись, – радив Димитрій, – не зупинятися на досягнутому: „...не слід стояти на тому, що заповідали, але необхідно й перевершити його...” [12, с.699]. Результат цього процесу залежатиме від обопільної зацікавленості. Пастир підтвердив цю думку словами зі Святого Письма: „Вкупі непотребни быша, несть творяй благостыню, несть до единного“(Пс.52:4).

Відомо, що рубіж XVII – XVIII століть – час розквіту барокової літератури (як прозової, так і поетичної). Тоді переважна частина прозової клерикальної літератури несла в собі морально–повчальну складову. У зв'язку з цим, ми можемо поставити запитання: яким чином духовна поезія використовувалася для освічення релігійної громади?

Слово Боже в поетичній формі формувало духовні цінності в людині з раннього віку. Стисла і чітка інформація віршів про предмет, особу чи подію спрямовувалася на емоційну сферу слухачів. Через почуття інформація повинна була дійти до розуму та серця людини.

Час духовної творчості Дмитрія Ростовського співпав із періодом розквіту високої барокової поезії на Україні. Ще навчаючись у Києво–Могилянському колегіумі, Данило Туптало привертав увагу вчителів здібностями до поезики. Так, серед авторів духовних епіграм, вінців, драм, псалмів, кантів і віршів–підписів, якими засвідчувалося авторство та віршів–іграшок святителя, Дмитрія вважали одним із найдовершеніших. Повчаючи, вихваляючи або засуджуючи, святитель пробуджував у людині потребу змінитися, через каяття наблизитися до Бога і наслідувати його в добродієчності. Фігурні вірші, вірші загадки, ехо, лабіринти, анаграми, раки, абеткові вірші, акровірші – характерні для епохи бароко. Вони писалися з педагогічним навантаженням та сприяли розвитку кмітливості, винахідливості й дотепності.

Духовний учитель надавав великого значення грі як способу заохочення до пошуку: „ ...інколи батько, щоб порадувати дитя більше, навмисно кидав монету на землю..., а не давав прямо до рук, щоб, пошукавши і знайшовши, воно зраділо та похвалилося...“; до такої науки–пошуку спонукав сам Спаситель: „ ...ищите, и обрещете... “ [12, с. 378]. Дмитрій Ростовський радив гратися, вправляючись у пошуку зашифрованого в акровірші власного імені (ДИМИТРИ), імені та церковного чину (ДИМИТРИИ ЧАРХНОВГСКІИ – Дмитрій архієпископ Новгород–Сіверський). Інколи ім`я святителя було введено у текст самого вірша:

ІжЕ в Руні інОгда преобразованна,
Мати сОтворшого Нас всіХ зді написанна,
Душевно І МислЮ Ту книжку пРИміте,
САмі є Внимающе, І другим проЧтіте [8, с. 42].

Гра вимагала і знання цифрового значення слов`янського алфавіту, то ж спрямовувала до нового пошуку: (І – 10, Є – 5, Р – 100, О – 70 – у сумі 185; МОНАХ – 719; ДІМІТРИ – 474; САВІЧ – 303). Слід зазначити, що буква кириличного алфавіту „Ч“, має цифрове значення 900, а у

церковнослов'янському алфавіті – 90, і лише ця відмінність дає змогу отримати цифру 1681 – рік написання вірша (підрахунки наші – Б.В.).

Для епохи Середньовіччя характерним був символічний спосіб відображення дійсності (символіка числа, букви, слова, знаку). Він підміняв теоретичне мислення. Димитрій Ростовський пішов далі – через символи спонукав до вироблення звички зосереджуватися, самотійно думати та пізнавати. Для підсилення авторської думки Димитрій включав власні вірші до прозових творів. Так, вище поданий вірш закінчував передмову „Руно орошенное“, видання 1683 року (слід нагадати, що такої назви набув твір „Чуда Пресвятої І Преблаженної Діви Марії...“, видання 1680 року – Б.В.). Своєрідною формою віршового „загравання” до читачів, що ставить за мету спонукати їх до дії, уважалось звернення святителя читати Життя Святих, бо „По книзѣ сей и жити требѣ и читати” [8, с. 43]. Цей віршовий заклик завершував передмову першої книги цього циклу. Один із примірників „Літопису келейного“, що призначався для учнів ростовської школи, також супроводжувався віршем–зверненням до читача: „...видети Божественнаго Его Ученія семя...” [18].

Як бачимо, Данило Туптало (Димитрій Ростовський) не лише теоретично, а й практично пізнавав людську природу. Він глибоко зрозумів шлях благочестя і спасіння та зафіксував свій багатий духовний досвід у писаннях. Творіння Димитрія, митрополита Ростовського, давали можливість правильно зрозуміти не лише смисл Священного Писання, а й стан своєї душі, створювали передумови для збагачення різноманітною освітньою інформацією. Мислитель значно розширив межі традиційного для школи другої половини XVII – початку XVIII ст. змісту освіти та включив до нього історію, географію, природничі науки, мову, літературу, музику, філософію і богослов'я.

Церковно–навчальна література святителя Димитрія мала дидактичний характер ще й тому, що демонструвала інтерес до внутрішнього світу людини, до її особистості. Віршова форма, що поставала джерелом збудження думок, емоційних переживань, використовувалася для легшого запам'ятовування ідей, які лежали в основі християнського світобачення. Вона робила їх якщо не достатньо зрозумілими, то простішими для

сприйняття. Таку ж роль відігравали й міфологічні образи та сюжети, що виконували функцію ілюстративного матеріалу. Текстові поєднання міфологічних і біблійних образів уводилися з метою дивування читача, збудження його уяви й спонукання до роздумів. Етичний досвід, отриманий із твору у формі співпереживання, часто перетворювався у власний життєвий досвід. Приклади праведного життя святих відігравали роль не лише вербального впливу, але й візуального. Уведення в тексти віршів зашифрованої інформації – це перші спроби впровадження ігрової форми навчання, спрямованої на вироблення вміння зосереджуватися, самотійно думати, а отримавши результат – „взрадоватися”.

Як бачимо, літературна спадщина Димитрія Ростовського другої половини XVII – початку XVIII століття поєднувала у собі релігійні й світські складові. Мислитель був упевнений, що через світ природи, науки людина приходять до Бога. За словами італійця Джованні Броджі Беркоф: „...Творчість Тупталенка направлена до людини; він прагне впливати на неї, ... забезпечуючи впевнену дорогу до Бога завдяки знанням і переконанням, які дає література ” [цит. за 15, с.9]. Загалом, Димитрій Ростовський залишив нам багату дидактичну спадщину. Вона не втратила актуальності у справі святого благовістя й освіти, тому може бути використана в сучасній навчально–виховній практиці.

Література:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Антоний (Фиалко), архиеп. Святитель Димитрий Ростовский и его пастырство / Архиепископ Хмельницкий и Шепетовский Антоний (Василий Иванович Фиалко). – К.: Информационно–издательский центр Украинской Православной Церкви, 1999. – 198 с.
3. Архиепископ Аверкий (Таушев). Руководство по гомилетике / Александр Павлович Таушев. – М: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 2001. – 143 с.
1. 4. Борисенко К. Поєднання поезії та прози як вияв риторичного первня в українських барокових текстів (на матеріалі „Руна

- орошенного” Дмитра Туптало) / Катерина Борисенко // Від бароко до постмодернізму: збірник кафедри української та світової літератури [Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди] / за ред. доктора філології, проф. Л. Ушкалова. – Харків: Майдан, 2003. – Том II. – С. 21–28 .
4. Воробьев М. Н. Православное просвещение на Руси (X – XVII вв.) / М.Н. Воробьев // Педагогика. – 1986. – № 2. С. 84 – 88.
 5. Геллерштейн Л. С., Кошелева О. Е. Педагогика в контексте древнерусской культуры /Л. С. Геллерштейн, О. Е. Кошелева // Советская педагогика. – 1983. – № 8. – С. 94 –101.
 6. Голованова Н. Д. Златоуст Российской словесности святитель Димитрий, митрополит Ростовский / Н. Д. Голованова // История и культура Ростовской земли:2001. – Ростов: государственный музей–заповедник „Ростовский кремль ”, 2002. 13, с.699 С. 14–21.
 7. Димитрій Туптало. Українська поезія середини XVII століття. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrpoer/anto70.htm>.
 8. Круминг А. А. Подлинные рукописи Святого Димитрия Ростовского в собраниях Ростова / А. А. Круминг // История и культура Ростовской земли: 1993. – Ростов: Государственный музей–заповедник „Ростовский кремль ”, 1994. – С. 18–24.
 9. Макаров А. Світло українського бароко / Анатолій Макаров. – К.:Мистецтво, 1994. – 228 с.
 10. Митрополит Іларіон. Святий Димитрій Туптало: його життя й праця. Історична літературна монографія / Іван Огієнко. – Вінніпег: Віра й культура, 1960. – 210 с.
 11. Проповеди и поучения святителя Димитрия Ростовского. – Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2007. – 725 с.
 12. Святитель Димитрий Ростовский (Туптало). Про козар [Фрагмент (додаток) до життя св. Константина і Мефодія]. – Режим доступу: <http://izbornyk.narod.ru/sinopsis/syn18.htm>.
 13. Смирнов В.И. Источники педагогических знаний учителя в XVI – XVII вв. / В.И. Смирнов // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 11. – С. 47 – 57.

- 14.Соболь Валентина. Пам'ятна книга Дмитра Туптала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rutenia.info/txt/sobol/sobol4.htm>.
- 15.Творения святителя Димитрия Ростовского: [в 3-х тт.].– М: Изд-во сестричества во имя свт. Игнатия Брянчанинова, 2005. – Т.П. – 823 с.
- 16.Янковская Л. А. Малоизвестные факты пастырской деятельности святителя Димитрия Ростовского / Л. А. Янковская // История и культура Ростовской земли: 1991. – Ростов: Государственный музей–заповедник „Ростовский кремль”, 1992. – С. 37–40.
- 17.Янковская Л.А. „Летопис келейный” свят. Димитрия Ростовского из коллекции А. А. Титова библиотеке высшей духовной семинарии в Люблине /Л. А. Янковская // История и культура Ростовской земли: 1994. – Ростов: Государственный музей–заповедник „Ростовский кремль”, 1995. – С. 38–42.

УДК 371.5/09/

Гончарова О.

ВИДАТНІ ПРЕДСТАВНИКИ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ 20–30–Х РР. ХХ СТ. ПРО РОЛЬ САМОВРЯДУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У статті розкривається внесок у розробку теорії та практики виховання свідомої дисципліни школярів видатних представників радянської педагогіки 20–30–х рр. ХХ ст. П.П.Блонського, А.С.Макаренка, С.Т.Шацького, аналізується роль шкільного самоврядування як способу дисциплінування учнів, що є злободенним у вирішенні проблеми формування самодисциплінованості особистості у сучасній школі.

Ключові слова: виховання, свідомо дисципліна, дисциплінування, самоврядування.

Гончарова О.

ВЫДАЮЩИЕСЯ ПРЕДСТАВИТЕЛИ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ 20–30–х гг. ХХ в. О РОЛИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В статье раскрывается вклад в разработку теории и практики воспитания сознательной дисциплины школьников выдающихся

представителей советской педагогики 20–30–х гг. XX века П.П.Блонского, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого, анализируется роль школьного самоуправления как способа дисциплинирования учащихся, что является злободневным в решении проблемы формирования самодисциплинирования личности в современной школе.

Goncharova O.

PROMINENT REPRESENTATIVES OF SOVIET PEDAGOGIC OF 20–30–th XX CENTURY ABOUT THE ROLE OF SELF CONTROL IN FORMING CONSCIOUS DISCIPLINE

In the article the contribution to the development of theory and practice of teaching student's conscious discipline of prominent representatives of soviet pedagogic of 20–30–th XX century as P.P.Blonsky, A.S.Makarenko, S.T.Shatsky is shown, the role of student's self administration as a means of student's disciplining is analyzed, that is timely in solving the problem of self-disciplining of a person at nowadays school.

Постановка проблеми. Сучасні завдання національної школи України включають формування самоорганізованої й самодисциплінованої особистості з її правильним розумінням взаємозв'язку між такими поняттями як свобода, право, обов'язок, відповідальність. У цьому контексті сьогоденне суспільство покладає великі сподівання на школу, зокрема, на її здатність до виховання свідомої дисципліни у школярів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Варто зазначити, що означеній проблемі присвячено чимало праць/ О.Гельмонт, В.Гмурман, Л.Гордін, В.Коротов, І.Мар'єнко, Л.Раскін, В.Сухомлинський та інші/. Сьогодні питання виховання свідомої дисципліни в умовах гуманізації навчально-виховного процесу висвітлюють у своїх статтях О.Корнєв, І.Котляр, М.Красовиць кий, І.Ненько, Є.Шмуклер та інші.

Постановка завдання. Проте, на наш погляд, досить результативним у пошуках ефективних засобів педагогічного впливу на особистість у її дисциплінуванні є звернення до спадщини тих представників вітчизняної педагогічної думки минулого, у працях яких можна знайти цінні думки стосовно виховання свідомої дисципліни. У цій

площині вважаємо цікавими здобутки відомих представників радянської педагогіки 20–30–х років П.П.Блонського, А.С.Макаренка, С.Т.Шацького, які стояли біля витоків багатьох теоретичних питань, в тому числі й виховання свідомої дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожен з перелічених вище вчених–педагогів зайняв свою нішу як у теорії радянської педагогіки, так і в розбудові нової радянської школи, проте спільним для них у вирішенні поставленої проблеми була переконаність у тому, що одним з дієвих чинників виховання свідомої дисципліни у школярів є наявність дитячого колективу й дитячого самоврядування, які формують майбутнього громадянина.

Так, наприклад, П.П.Блонський у своїх проектах стосовно справжньої школи майбутнього писав, що таку школу слід уявляти лише як «дитяче співтовариство», «дитячу кооперацію», «дитячу комуну», «дитячу общину», своєрідну асоціацію для дитини, де вона спостерігає в найпростішій та ідеалізованій формі всі суспільні стосунки й навчається їм /1,189/. Розмірковуючи над способом управління школою, П.П.Блонський називав її «самоуправлінською дитячою республікою», в якій роль вчителя зводиться лише до опосередкованого керівництва завдяки його педагогічним знанням та психологічній перевазі / тобто до підтримки й допомоги шляхом стимулювання дитячої самодіяльності/.

Формулюючи кінцеву мету школи, П.П.Блонський наголошував, що вона повинна сприяти формуванню дисциплінованого «громадського працівника». Вчений–педагог був переконаний, що підґрунтям досягнення такої необхідної для суспільства мети є вправлення школярів у громадській діяльності, тобто безпосередня активна участь кожного у шкільному житті, яке організує і яким керує шкільне самоврядування.

П.П.Блонський підкреслював, що організацію самоврядування у невеликому масштабі можна здійснювати навіть у вигляді благоустрою класу, стосовно якого кожен з учнів бере на себе відповідну функцію. Як наголошував П. П. Блонський, цікавим засобом вироблення у школярів дисциплінованості й відповідальності є доручення будь–якої справи на

першому етапі її виконання сумісно декільком учням. Перетворення такої практики в систему, на його думку, одночасно розвивало б у школярів колективну відповідальність і виробляло б особисту дисциплінованість.

П.П.Блонський вважав, що поступове розширення й ускладнення функцій школярів щодо благоустрою не лише класу, але й школи під керівництвом учителя, приводить до здатності вирішення більш «витончених питань»/наприклад, організації шкільної каси, накопичення якої йшли б на корисну справу за рішенням учнів, схваленим учителем; організація допомоги товаришам тощо/ й, насамкінець, сприяє їхньому громадянському зростанню й самовдосконаленню / 1,131/.

Одним з результативних чинників дисциплінування школярів П. П. Блонський вважав вирішення усіх складних чи напружених ситуацій дитячої життєдіяльності на загальних зборах школярів у такій формі, коли б замість обговорення поведінки чи негативного вчинку конкретного школяра звертались до аналізу певної обставини. Наприклад, «... трапилась така подія. Як нам вчинити, щоб подібне не повторилось? Що зробити, щоб учні не бились, не сперечались?»/1,131/. Цікавою, на наш погляд, є й пропозиція П. П. Блонського з фонду народної педагогіки, коли не акцентують на недисциплінованості школяра чи якомусь його недоліку, а, навпаки, керуються ними при визначенні йому громадського доручення/ наприклад, учневі, який схильний до бійки, доручають попереджувати бійки в класі тощо/. Такі рішення загальних зборів школярів П.П.Блонський називав «школою практичної моралі».

С.Т.Шацький також вважав, що жодна форма заохочення чи покарання не відповідає завданням формування гармонійної особистості. Він підкреслював також відмінність між поняттями «дисциплінування учнів» і «внутрішня дисципліна особистості». На його погляд, дисциплінування є «важливою операцією», яка в значній мірі впливає на процес навчання. Проте школа й учитель, на його погляд, у виборі «дисциплінуючих засобів» обмежується наступними «дисциплінуючими формулами»: «1/ геть; 2/ іди додому!; 3/ залишся після уроків; 4/ встань!; 5/ іди до канцелярії; 6/ дай книгу; 7/ поклич батьків; 8/ я тобі запишу; 9/ не

візьму на екскурсію; 10/ не буду працювати з Вами; 11/ покину клас; 12/ як Вам не соромно!»/5,211/.

Аналіз типових шкільних ситуацій стосовно дисциплінування учнів С.Т.Шацький закінчує висновком, що можливості для благотворного педагогічного впливу на особистість надає лише «культивування внутрішньої дисципліни» особистості, тому «вагомим завданням розумної держави» повинно стати створення умов для активної дитячої життєдіяльності. Обґрунтовуючи свою думку, вчений–педагог і експериментатор пояснював шкідливість традиційної точки зору, сутність якої передбачала підготовку дитини до «неокресленого майбутнього», висуваючи власну тезу: дитину треба навчити «уміти жити відповідно до тих потреб, які висуває вік, і це є найкращий спосіб підготовки кожного через ряд невідчутних переходів до тієї форми життєвої діяльності, яка притаманна вже людині, що сформувалася»/4,86–87/.

Виходячи з цієї позиції, вчений–експериментатор підкреслював: «...найбільш вагомий дисциплінуючий засіб, який ми культивуємо у нашій школі, – це створення ділової товариської атмосфери й виховання, серйозного ставлення до тих обов'язків, які покладає на школу держава» /5,189/. Така атмосфера, вважав С.Т.Шацький, сприяє усвідомленню учнем, що «...він є не лише учнем, але й маленьким громадянином, який в залежності від своїх сил і можливостей бере участь у великій громадянській справі»/5,189/. Досягається така атмосфера, як підкреслював С.Т.Шацький, завдяки шкільному самоврядуванню, участі дітей у шкільній раді, в роботі різних дитячих організацій (санітарних, господарських, садових, організацій, відповідальних за благоустрій міста чи села), які активно включають учнів у різні види діяльності, сприяють залученню їх до різної громадської роботи.

Відомий учений–практик наполягав на необхідності «широкої організації різних дитячих гуртків і товариств, метою яких би ставились загальнокорисні практичні цілі» не лише в школі, але й поза школою, а також на залученні до діяльності в них широкого учнівського загалу. При цьому роль учителя він розумів як роль «досвідченого розумного й

авторитетного товариша, у якого є спільна справа з учнями», при виконанні якої вихователя й вихованця, «великого й малого громадянина», об'єднує загальна відповідальність. Це сприяє, наголошував С.Т.Шацький, «створенню дисциплінуючої атмосфери, тієї дисципліни, яка підтримується не лише учителем, але й учнем», що, насамкінець, забезпечує останньому усвідомлення того, що «він не лише учень, але й маленький громадянин, який згідно своїх сил і можливостей залучається до великої громадської справи»/5,189/.

Як показав аналіз педагогічної спадщини А.С.Макаренка, він також розмежовував поняття «дисципліна» й «дисциплінованість». Перше з них педагог вважав тимчасовим: наприклад, певний стан учнів у класі, дисциплінованість яких досягалась за рахунок безпосереднього впливу на дітей, де головним чинником виступали вимоги учителя. Більш важливим у контексті поставленої проблеми А.С.Макаренко вважав виховання дисциплінованості як стійкої моральної якості особистості, що виявляється в її діях і вчинках вже незалежно від педагогічного впливу на неї. Тобто мова йде про особистість, яка «... завжди, за будь-яких умов, зуміє вибрати правильну поведінку, найбільш корисну для суспільства, і знайде в собі твердість продовжувати таку поведінку до кінця, не дивлячись на будь-які ускладнення та неприємності»/2,80/. Як бачимо, А.С.Макаренко був переконаним, що справді дисциплінована особистість має вже сформовану моральну якість, яка дозволяє їй «...виконувати свій обов'язок, не чекаючи розпорядження чи наказу»/2,80/.

Аналіз педагогічних творів А.С.Макаренка дозволив виокремити ті методи й засоби педагогічного впливу, які сприяли виробленню свідомої дисципліни у його вихованців та формуванню у них такої моральної якості як дисциплінованість. Провідне місце у цій площині у педагогічній практиці А.С.Макаренка займав «... хороший колектив педагогів і добре організований єдиний колектив школярів»/3,354/. Такі колективи, об'єднані певними взаємостосунками з «відповідальною залежністю», за переконанням А.С.Макаренка, сприяють вихованню колективізму, почуття відповідальності за доручену справу, формуванню навичок дисциплінованої поведінки.

Як свідчить аналіз праць А.С.Макаренка «Педагогічна поема» й «Прапори на баштах», унікальним засобом виховання свідомої дисципліни у цих виховних закладах стало дитяче самоврядування, головним завданням якого було прищеплення усім вихованцям організаторських навичок, розвиток у них умінь керувати дорученою справою, виховання високої організованості, дисциплінованості, почуття відповідальності за будь-яку доручену справу. Важливе місце в системі виховання свідомої дисципліни А.С.Макаренко відводив суспільній думці як «регулюючому й дисциплінуючому виховному чиннику». Він вважав необхідним розвивати у кожного вихованця усвідомлення залежності від суспільної думки та відповідальності перед колективом за власну поведінку, оскільки це загартовує характер вихованця, виховує його волю, регулює навички особистої поведінки тощо.

Висновки. На наш погляд, положення стосовно виховання свідомої дисципліни у школярів, розроблені видатними представниками радянської педагогіки 20–30 рр. ХХ ст., є актуальними у вирішенні сьогоденних педагогічних завдань з формування самоорганізованої, відповідальної особистості.

Література:

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / Блонский П.П. – М.: изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 690с.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / А.Макаренко. – М., 1983. – (Пед. соч.: в 8 т. / А.Макаренко; Т.1. – 1983. – С.80).
3. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения / А.Макаренко – М., 1983. – (Пед. соч.: в 8 т. / А.Макаренко; Т.1. – 1983. – С.343–364).
4. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы: Избр. пед. соч. в 4-х т. / С.Шацкий – М.: «Педагогика», 1964. –Т.2. – 1964. – С.86–87.
5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 4-х т. / С.Шацкий – М.: «Педагогика», 1980. – Т.2. – 1980. – 413с.).

**ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПИТАНЬ
ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У
ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших людей.

Разом з тим доводиться констатувати, що шкільна освіта поки ще неповністю реалізує свою оздоровчу функцію. Так, за статистичними даними «ураженість» сучасних школярів хронічними захворюваннями сягнула межі 80 %. Особливо чутливими й вразливими є учні молодшого шкільного віку – періоду інтенсивного розвитку й формування організму. При цьому поряд з несприятливими соціально–економічними, екологічними, спадковими впливами значна частка факторів ризику здоров'я учнів має дидактогенну природу (недосконала організація навчального процесу, інформаційні перевантаження, домінування авторитарного стилю взаємодії вчителя зі школярами, переважання репродуктивного характеру викладання та ін.).

Водночас у реальній освітній практиці питання забезпечення здоров'язбереження школярів вирішуються переважно через використання медично–гігієнічних заходів, а оздоровчий потенціал власне педагогічних підходів залишається реалізованим не повністю.

Наукове вивірене розв'язання проблеми формування здоров'я учнів через освіту спонукає науковців до ґрунтового аналізу теорії та практики шкіл, педагогічна діяльність яких спрямована на збереження здоров'я учнів.

Одним з прикладів у світовій педагогіці організації навчально–виховного процесу на засадах здоров'язбереження дитини є вальдорфська школа, яка на практиці вирішує завдання забезпечення здорового духовно–душевно–фізичного розвитку особистості.

Аналіз психолого–педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що теорія та практика роботи вальдорфських шкіл зацікавила багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних учених і педагогів. Головна увага науковців спрямовувалася на: обґрунтування сутності педагогічного процесу вальдорфської школи як засобу цілісного гармонійного розвитку особистості, аналіз змісту освіти, особливостей організації вальдорфського навчально–виховного процесу (В.Загвоздкін, В.Засмансхаузен, О.Іонова, Ф.Карлгрен, Е.Краніх, Р.Патцлав, А.Пінський), зокрема в контексті збереження здоров'я учнів (В.Гебель, М.Глеклер, О.Іонова, Т.Марті); висвітлення питань реалізації вальдорфських підходів в умовах української школи (О.Іонова) [1–6].

Разом з тим проблема здоров'язбереження школярів у вальдорфській педагогіці не була предметом цілісного педагогічного дослідження. В означених вище працях відсутній аналіз теоретичних основ здійснення здоров'язбереження учнів молодших класів вальдорфської школи.

З огляду на це **метою статті** є розкриття психолого–педагогічних засад забезпечення збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці.

Проведений науковий пошук [2–5, 7–11] доводить, що Р.Штайнером (основоположником вальдорфської школи) та його послідовниками було внесено до психолого–педагогічної науки суттєво нові підходи до здоров'язбереження учнів у процесі навчання й виховання. Це стосується розробки й утілення в освітню практику цілісної системи збереження здоров'я учнів, яка ґрунтується на **концепції салютогенезу** (від. лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що дослівно означає «здоров'ятворення».

У ході дослідження встановлено, що, хоча термін «салютогенез» був уведений у 1979 р. (А.Антоновський), основні салютогенетичні підходи як фундамент педагогічного процесу вальдорфської школи були розроблені Р.Штайнером на початку минулого сторіччя.

У сучасних дослідженнях вальдорфської педагогіки поняття салютогенезу широко використовується і виступає як синонімічне

дефініції «*здоровий розвиток*», тобто терапевтично–виховний підхід, при якому в центр педагогічного процесу ставиться не хвороба, а дитяче здоров'я, його збереження й зміцнення.

Проведений теоретичний аналіз праць Р.Штайнера, сучасних науковців (В.Гебель, М.Глеклер, В.Засмансхаузен, О.Іонова, Р.Патцлав та інші) [2, 4, 6, 7–11] дозволив виокремити основні структурні складники концепції салютогенезу, *головною метою* якої є забезпечення здорового виховання тілесно–фізичної сфери дитини як основи вільного розвитку її душевного–духовного складника. І таким чином поняття «здорове виховання» і «вільне виховання» у вальдорфській педагогіці виступають як тотожні й синонімічні.

Головна мета концепції конкретизується в *завданнях*, основними з яких є:

– зміцнення фізичної конституції дитини через розвиток здатності «*тілесного самоствердження*», тобто встановлення динамічної рівноваги й узгодженості фізіологічних процесів дитячого організму;

– вироблення *відчуття «когерентності»* (А.Антоновський), тобто співпричетності, зв'язаності зі світом, що передбачає розвиток таких основних якостей учня, як: упевненість у тому, що себе самого й світ можна пізнати і зрозуміти; віра у власну дієздатність, спроможність самостійно будувати своє життя; здатність усвідомити сенс життя у процесі переробки життєвого досвіду;

– розвиток *стресостійкості*, тобто гнучкості, стійкості до зовнішніх впливів, що пов'язане з переконанням у тому, що перешкоди, життєві випробування стимулюють зростання власних сил, зміцнюють здоров'я на тілесному, душевному й духовному рівнях.

Зміст концепції салютогенезу ґрунтується на антропософськи орієнтованому духовно–науковому фундаменті – системі світоглядних людинознавчих поглядів Р.Штайнера [7–11], серед яких особливе значення для проведеного дослідження мають такі основні положення.

По–перше, здоров'я є врегульованою взаємодією тілесних та душевно–духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий

принцип людини – її духовні індивідуальні сили. Людське духовне ядро, а з ним й індивідуальність людини за своєю сутністю є здоровими та непадвладними хворобам і руйнуванню. Захворіти може лише носій духу людини – її фізичне тіло як продукт спадкових факторів, а також впливів навколишнього середовища, зокрема процесів навчання й виховання.

По–друге, кожна людина має своє власне індивідуальне здоров'я, а отже, розпізнання оздоровчого та хвороботворного впливу навчально–виховного процесу неможливе без пізнання духовно–індивідуальної природи дитини.

По–третє, об'єктом здорового розвитку дитини в перші сім шкільних років є переважно її емоційно–почуттєва сфера, фізіологічна основа якої – ритмічна система (система органів дихання й кровообігу).

По–четверте, пошук шляхів до здорових дитячих сил і підтримка їх педагогічними засобами так, щоб негативні зовнішні та внутрішні фактори дали поштовх зміцненню здоров'я учня, його саморозвитку вимагає дотримання низки вимог до змісту навчання й організації педагогічного процесу.

Зокрема, конструювання змісту початкового навчання передбачає:

- підвищення ролі предметів художньо–мистецького (співи, гра на музичних інструментах, декламація, рецитація, драматизація, живопис, ліплення) і практично–ремісничого (в'язання, вишивання, виготовлення іграшок, предметів побуту, квітникарство, садівництво, будівництво, гончарство) циклів до рівня загальноосвітньої навчальної галузі, що зумовлено значущістю оздоровчо–гігієнічного впливу на дітей різноманітної власної естетично–практичної діяльності.

Так, заняття мистецтвом як мова серця активізує й розвиває емоційно–почуттєве життя дитини, надихає учня на навчання, розширює його кругозір, стимулює розвиток творчої фантазії, ініціативності, самостійності, розумових і морально–вольових якостей, соціальної компетенції.

Слід наголосити на тому, що досягнення цілей здорового розвитку дитини передбачає опору на весь спектр музичних, образотворчих,

поетичних, прозаїчних витворів. Разом з тим вальдорфська педагогіка приділяє особливу увагу евритмії (новому виду мистецтва, створеному Р.Штайнером) як «одушевленій культурі тіла», що є ефективним способом насамперед розвитку вольових здібностей дитини.

Не менш важливе значення мають ручна праця, ремесла, що не лише підтримують й зміцнюють довіру дитини до своїх здібностей, формують практичні навички, виховують готовність до праці як природного людського стану, але й створюють передумови для розумового розвитку («розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців», В.Сухомлинський);

- залучення у процес вивчення академічних дисциплін образно–алегоричної наочності в супроводі художнього елемента, що адекватно відповідає потребі учня початкових класів у образному сприйнятті дійсності, надає можливість забезпечувати індивідуалізацію навчання, а також «пізнання серцем» (розвиток мислення дитини через природне звертання до її емоційно–почуттєвої сфери). Це дозволяє досягати рівноваги в навантаженні пам'яті дітей, сприяє розвитку учня на здорових засадах (виходячи не лише з інтелекту, а з усієї цілісної психіки людини), створює атмосферу взаємодовіри, викликає почуття радості, задоволення й успішності навчання, сприяє розвитку пізнавальних інтересів на основі любові дитини до того, що вона робить, формуванню стійкої внутрішньої мотивації навчання протягом усього життя;

- надання допомоги дитині в подоланні криз вікового й індивідуального становлення дидактичними засобами;

- здійснення диференційованого підходу до учнів різних темпераментів, спрямованого на підтримку, згладжування сплесків темпераменту, гармонізацію душевного життя учня в цілому.

Здоров'язберігаюча організація педагогічного процесу вимагає передусім здійснення цілеспрямованої роботи з дитячою ритмікою (тобто залучення у процес навчання природних людських ритмів), що підтримує будову й функції ритмічних органів, дозволяє запобігати стомлення і тим самим сприяє розвитку міцного здоров'я дитини, її ефективній адаптації,

пристосуванню до життєвих труднощів, формуванню стійких звичок, зміцненню волі та ін.

Вальдорфськими фахівцями особливо наголошується на тому, що недотримання вище зазначених вимог призводить до численних порушень здоров'я дитини, які мають негативні наслідки для її подальшого життя. Чинники навчально–виховного процесу здоров'язатратного характеру узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Фактори навчально–виховного процесу здоров'язатратного характеру

Фактори ризику здоров'я учнів	Наслідки для здоров'я дитини й її подальшого життя
Відсутність ритму в навчанні	Стомлення, виснаження адаптаційних ресурсів організму
Переважає апеляція до інтелекту дитини, інтелектуальні перевантаження	Зміна й порушення дихального ритму (надмірне посилення вдиху); відчуття задухи, схильність до астматичних станів та інших хвороб дихання; деформації хребту (сколіоз, кіфоз, лордоз); відкладення солей, схильність до раннього склерозу і передчасного руйнування нервової системи
Перевантаження пам'яті	Блідість обличчя, боязливість, стан страху й переляку, схильність до ревматизму і подагри
Недостатнє навантаження пам'яті	Почервоніння обличчя, збудженість, гнівливість, напади шаленості, схильність до запальних захворювань
Відсутність пізнавального інтересу	Порушення обміну речовин, схильність до душевної «ваговитості», стану лінощів, виникнення мігренових болів (особливо у дівчат)

Неможливість пережити радість, увагу, красу, щастя, любов у навчанні	Глибоке незадоволення життям, складності у встановленні стосунків з людьми і світом, схильність до відчаю, нездатність знайти в собі сили для самодопомоги
Несприятлива атмосфера навчання (зокрема надмірна строгість і вимогливість з боку вчителя)	Порушення системи травлення і схильність до функціональних захворювань кишково–шлункового тракту
Відсутність належної уваги до індивідуального становлення дитини, зокрема до формування її темпераменту	Висока ймовірність однобічно–посиленого розвитку окремих рис людини, що веде до різного роду небезпечних виявів темпераменту, а саме: у меланхоліка – до смутку, туги, хандри, а іноді й до манії величі; у холерика – до абсурдного переслідування певної мети, схильності до гніву, ненависті, аж до психопатичних реакцій; у сангвініка – до легковажності, невміння зосередитися, іноді на межі слабоумства; у флегматика – до юнацької в'ялості, інертності, байдужості, в деяких випадках – до тупоумства

На підставі аналізу психолого–педагогічних джерел (В.Ботт, В.Гебель, М.Глеклер, В.Засмансхаузен, О.Іонова, П.Ланг, Т.Марті, Р.Пацтлав Р.Штайнер) уточнено три групи взаємопов'язаних *показників*, що характеризують ефективність реалізації збереження відповідно фізичного, психічного та духовного складників здоров'я школярів у вальдорфській педагогіці, а саме:

- сформованість здорових звичок (раціонального харчування, особистої гігієни, рухової активності, ритму праці й відпочинку), висока працездатність, спритність, координованість тіла і рухів, адекватність

тактильних відчуттів, витривалість, стійкість до захворювань (високий імунітет);

- душевна стабільність (відчуття впевненості й радості в житті, вміння поводитися з емоціями і почуттями; внутрішнє ставлення до морального, прекрасного, істинного), соціальна компетентність і мобільність (відкритість і поглиблений інтерес до взаємодії з навколишнім світом, вміння співчувати й співпереживати, здатність до співпраці з іншими людьми);

- адекватна самооцінка своїх можливостей, довіра до своїх здібностей; настанова на успіх у житті; інтелектуальна активність (розвиненість пам'яті, фантазії, уяви, спостережливості), індивідуальна ініціативність; творчість, самостійність, відповідальність у прийнятті рішень; самовідданість, наполегливість, захопленість своєю роботою.

Слід підкреслити, що ці три групи показників виділено умовно, оскільки всі основні аспекти власне здорової особистості тісно взаємопов'язані, впливають один на одне, що зумовлено насамперед цілісністю людини як єдності її фізичного, душевного й духовного буття.

Таким чином, проведений науковий пошук дозволяє зробити такі **висновки.**

1. Визначено, що провідними ідеями концепції здоров'язбереження учнів вальдорфської школи є світоглядні уявлення Р.Штайнера про здоров'я як індивідуальний стан людини, який визначається гармонійним співвідношенням і балансом її тілесних та душевно–духовних складників і видів діяльності; про емоційно–почуттєву сферу й її фізіологічну основу – ритмічну систему (систему органів дихання й кровообігу) як об'єкт переважного розвитку дитини–учня молодших класів.

2. Схарактеризовано вимоги до навчально–виховного процесу вальдорфської школи, спрямованого на здоров'язбереження учнів, а саме: залучення у процес навчання образно–алегоричної наочності й художнього елементу, різноманітна власна естетично–практична діяльність школярів, надання допомоги учневі в подоланні криз вікового й індивідуального становлення, цілеспрямована робота з дитячою ритмікою.

3. Установлено фактори ризику здоров'я учнів у процесі навчання, що ведуть не лише до стомлення, виснаження адаптаційних ресурсів організму, а й до виникнення серйозних порушень здоров'я, які можуть виявитися одразу або з часом.

4. Уточнено групи взаємопов'язаних показників, що характеризують ефективність реалізації збереження фізичного, психічного та духовного здоров'я школярів у вальдорфській педагогіці.

Література:

1. Вальдорфская педагогика: Антология [сост. А.А.Пинский и др.] – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
2. Гебель В. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию: Книга для родителей, педагогов и врачей / В.Гебель, М.Глеклер: [пер. с нем. М.Рыкова, И.Акуленко]. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 680 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико–методологические аспекты / Е.Н Ионова: [монография]. – Харьков: Бизнес–Информ, 1997. – 300 с.
4. Ионова Е.Н. Салютогенез и развитие ребенка / Е.Н Ионова // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы. – Белгород: Изд–во БелГУ, 2003. – Ч.2. – С.185–190.
5. Ионова О.М. Науково–педагогічні основи навчально–виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д–ра педаг. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О.М. Ионова. – К., 2000. – 35 с.
6. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики / Р.Патцлафф, В.Засмансхаузен: [пер. с нем. О.Богданенко]. – К.: «Наири», 2006. – 72 с.
7. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р.Штайнер: [пер. с нем. изд–ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

8. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р.Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
9. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р.Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 129 с.
10. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Р.Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
11. Штайнер Р. Познание человека и учебный процесс / Р.Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1998. – 128 с.

УДК 37:261.5

Завальнюк В.

НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛАХ ЦИНЦЕНДОРФА (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII–XIX СТ.)

У статті проаналізовано організацію навчально–виховного процесу у школах Цинцендорфа у другій половині XVIII–XIX ст., зокрема мету та завдання освітнього процесу, управління школами та основні напрями виховання, як–от: релігійне, фізичне, військово–патріотичне, гігієнічне, трудове, розумове та естетичне виховання.

Завальнюк В.

УЧЕБНО–ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ШКОЛАХ ЦИНЦЕНДОРФА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XVIII–XIX СТ.)

В статье рассматривается организация учебно–воспитательного процесса в школах Цинцендорфа во второй половине XVIII–XIX ст.: цель и задания образовательного процесса, управление школами и основные направления воспитания.

**EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS IN
ZINZENDORF'S SCHOOLS (THE LATER PART OF THE XVIII–XIX
CENTURIES)**

This article deals with the organization of the educational and upbringing process in Zinzendorf's schools in the later part of the XVIII–XIX centuries: the purpose and the tasks of the educational process, the management of the schools and the main directions of the upbringing.

Актуальність дослідження. Національна доктрина розвитку освіти проголошує основними складовими державної політики щодо розвитку освіти формування національних та загальнонаціональних цінностей, інтеграцію національної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Серед видатних зарубіжних педагогів–християн минулого одне з чільних місць займає Н.–Л. Цинцендорф, здобутком діяльності якого було відродження духовної та культурної спадщини моравських братів та організація комплексу навчально–виховних інституцій, які відповідали вимогам сучасності та мали значний вплив на подальший розвиток освіти у Європі та світі. Пріоритетом у навчально–виховному процесі шкіл, заснованих Цинцендорфом, було виховання молоді у дусі християнства та надання вихованцям глибоких фундаментальних знань. Сьогодні школи Цинцендорфа – це сучасні навчально–виховні заклади, що відповідають вимогам сучасності, є надзвичайно престижними, надають ґрунтовну освіту та сприяють формуванню сильної, самосвідомої, духовно багатой особистості.

Освітньо–педагогічну діяльність Н.–Л. Цинцендорфа, починаючи з XVIII ст., вивчали такі німецькі науковці: Б. Бекер (B. Becker), В. Беттерманн (W. Bettermann), В. Ербе (W. Erbe), В. Янаш (W. Jannasch), Е. Мейер (E. Meyer), Й. Мюллер (J. Müller), Г. Райхель (G. Reichel), В. Райхель (W. Reichel), Л. Шпраутенбах (L. Schrautenbach), Г. Шпангенберг, (G. Spangenberg), А. Кнапп (A. Knapp), Е. Хекне (E. Henke), Й. Герде (J. Gerde), Г. Кітель (H. Kittel), Л. Візе (L. Wiese), Е. Ріхль (E. Ritschl), Е. Трільч (E. Tröltzsch), М. Вебер (M. Weber).

Завданням нашої роботи є дослідження організації навчально-виховного процесу у школах Цинцендорфа у другій половині XVIII–XIX ст., зокрема з'ясування мети та завдань освітнього процесу, висвітлення особливостей управління школами та основних напрямів виховання.

Усі навчально-виховні заклади Євангельського Братського Союзу Німеччини аналізованого періоду, засновані Н.–Л. Цинцендорфом та його послідовниками, можна розподілити за такими основними групами:

1) школи, що надавали гімназійний рівень освіти: педагогіум (Ніскі), прогімназія (Гнаденфрай);

2) школи, навчальний план яких відповідав рівню реальних шкіл Прусії: виховні заклади для хлопців (Кьонігсфельд, Кляйнвелька), виховні заклади для дівчат (Гнадау, Гнаденфрай, Гернгут, Кляйнвелька), реальна школа для дівчат (Кьонігсфельд);

3) школи, у яких учні навчалися відповідно до загальноприйнятих навчально-виховних планів ліцеїв Прусії: вищий дівочий пансіон (Гнаденберг), вищі дівочі школи (Кьонігсфельд, Нойдітендорф, Нойвід, Ніскі, Нойзальц–на–Одері), дівочий ліцей (Гнадау);

4) професійні училища: інститут для хлопців (Прангінс, Швейцарія), дівочий пансіон (Монтмірайль, Швейцарія), професійні школи (Гернгут, Нойдітендорф, Еберсдорф, Кьонігсфельд);

5) педагогічні навчальні заклади: вищий дівочий ліцей (Гнадау).

Навчально-виховні заклади Братського союзу були підпорядковані Головному керівництву шкільного відділу німецького управління освіти в місті Гернгут (Саксонія) [2, с. 12]. Адміністрація шкільного відділу постійно організовувала для директорів шкіл конференції з обміну досвідом; основним своїм обов'язком вона вважала досягнення успіху у навчально-виховному процесі названих вище закладів, а також збереження духу єдності серед їхніх вихованців. Кожний навчально-виховний заклад Братського союзу був очолюваний директором та його дружиною, яких називали батьками закладу та які керували усіма внутрішніми та зовнішніми його процесами.

Основна мета виховання у навчально–виховних закладах Братського союзу полягала в тому, щоб виховувати дітей у дусі християнської моралі, готувати самостійних осіб, які б вирізнялися скромністю, щирістю та безкорисливістю. Процес виховання, у якому бралися до уваги особливості характеру вихованців та їхні потреби, був спрямований на формування благочестивої християнської поведінки, що складалася з послуху та добровільного підкорення вихованців. Основними вимогами до поведінки у навчально–виховних закладах Братського союзу були такі: приучування вихованців до шкільного порядку, ведення простого способу життя, сумлінного виконання роботи, правдивості й простоти; будь–який обман з боку учнів трактувався як дія, яка заслуговує на презирство та зневагу. Для досягнення поставлених завдань були запроваджені режим дня та пильний нагляд за вихованцями меншого віку; для дітей старшого віку режим дня та нагляд мали вільний характер. Від початку заснування виховних інституцій учні жили під суворим наглядом учителів, проте вже через певний час такий спосіб виховання почали вважати непродуктивним. Для розвитку кращих рис характеру старших вихованців – виховання у них здатності приймати правильні рішення без вказівки, формування почуття відповідальності – їм надавали різноманітні права й свободи. Так, найкращим серед старших вихованців шкіл довіряли пильнувати за групами маленьких школярів під наглядом старшого вихователя [3, с. 9].

У шкільній практиці примус та покарання не сприймали як позитивні методи впливу, натомість прагнули виховувати в учнів почуття справжньої дружби, а також важливого значення надавали особистому впливу вихователів на вихованців. Тих же вихованців, які не дотримувались правил поведінки у школі та не хотіли підкорятися загальноприйнятим нормам життя, відсилали додому. Налагодження гармонійних стосунків між вихователями та вихованцями значною мірою стимулювали шляхом їхнього спільного проживання, що сприяло побудові довірливих невимушених стосунків, а також уможливлювало безпосередній індивідуальний вплив на кожного зокрема.

Основними напрямками виховання у школах Євангельського Братського Союзу Німеччини були релігійне, фізичне, військово-патріотичне, гігієнічне, трудове, розумове та естетичне виховання.

Визначальними у виховному процесі шкіл Братського Союзу було *релігійне виховання*. Функціонування шкіл та діяльність християнської громади були тісно пов'язані, тому всі учні брали активну участь у церковному житті. Проте учні не відвідували богослужінь для дорослих, для них були спеціально організовані служіння для дітей. Під час таких зустрічей учням пропонували біблійний текст, адаптований до віку дітей, що були задіяні у богослужінні. Духовні істини намагалися донести за допомогою пісень, інсценізацій, віршованих постановок тощо. На Різдво, Пасху, День подяки для дітей та молоді влаштовували релігійні свята та вечори, які проводили у колі шкільної сім'ї. Основна мета таких заходів – повернення до Христа, краще пізнання Його як особистого Спасителя й Друга. Відповідальними за проведення таких спілкувань були вчителі-вихователі певних кімнат та представники дирекції школи. У більших школах у такій роботі разом із директором закладу брали участь співдиректор та старша вчителька. Залучаючи таку значну кількість вчителів до виховної роботи, намагалися досягти якомога кращого результату у духовній роботі з дітьми. Вихователі могли доповнювати один одного, а діти у разі виникнення потреби могли обирати із великої кількості духовників [3, с. 8]. Крім заздалегідь запланованих урочистостей, часто влаштовували вечори вивчення Біблії, під час яких кожна дитина мала можливість висловитися або розказати про свої духовні переживання.

Багато колишніх учнів підтримували зв'язок із закладами після закінчення школи. Відтак, у часописі навчально-виховних закладів Братського союзу періодично з'являлися публікації, у яких розповідалося про життя колишніх випускників шкіл та про самі школи. Крім цього, час від часу керівництво шкіл організовувало зустрічі випускників, які проводили або безпосередньо на території цих шкіл, або неподалік від них на зручній відповідній території. Такі зустрічі мали значну популярність, завжди були численними і визначалися як результат дружніх стосунків між

вихователями та вихованцями, які підтримували й після виходу учнів у самостійне професійне життя.

Фізичне виховання. Заняття фізичними вправами у навчально-виховних закладах Братського союзу були побудовані з урахуванням багатьох традицій закладів. Кожний досвідчений педагог знав, наскільки такі заняття захоплювали вихованців й всебічно впливали на їхній розвиток. Багато разів на рік вихователі разом із вихованцями вирушали у походи: їхній маршрут часто проходив повз сосновий ліс міста Лаутзитса, узбережжя Женевського озера, долини, де протікає річка Рейн, а також повз молоді ліси Шварцвальду. Повертаючись назад, діти молодшого віку долали певну відстань маршруту на возі, а старші діти – на велосипеді у супроводі вчителя або вчительки. Вже у 1754 році подорожі на далекі відстані тривали 3 дні, а починаючи з 1818 року, як свідчать документи, такі довготривалі подорожі з пригодами відбувалися у малоосвоєних на той час Карпатах [1, с. 34–36]. На початку ХХ століття у багатьох школах були встановлені певні маршрути, якими учні й вихователі ходили в походи. Так, наприклад, вихованці швейцарських навчальних закладів прямували до Альп, вихованці закладу Кьонігсфельду часто вирушали у похід до гір Шварцвальду, а маршрут вищого ліцею у Гнадау проходив у напрямку гір Гарцу. Нові пропозиції щодо маршрутів були внесені учасниками юнацького туристичного руху, який діяв на території Німеччини у 1895–1933 роках. Переймаючи їхній досвід з організації та проведення походів, учні шкіл Братського союзу вчилися розводити багаття, готувати їжу під відкритим небом, ночувати у наметах. А у 1913 році під час літніх канікул вихователі та вихованці педагогіуму Ніскі разом із місцевими організаторами юнацького туристичного руху вирушили у важкий похід, маршрут якого пролягав через болота та дюни Східної Пруссії й закінчувався біля кордонів Росії.

Наприкінці ХVІІІ ст. на території усіх без винятку навчально-виховних закладів Братського союзу були розташовані великі за розміром тінисті парки та сади, у яких вихованці проводили вільний від занять час або відпочивали під час літніх канікул. Так, наприклад, розмір ділянок парку й саду

педгогіуму у Ніскі складав 8 гектарів, на яких знаходилися галявини для ігор, ділянки для гри в теніс та крокет, майданчики для гри в кеглі, а також спеціальні дерева, за допомогою яких вихованці набували майстерності підніматися на скелі. Для проведення вільного часу учням на території шкіл Братського союзу були створені всі необхідні умови. У вільний час діти жваво спілкувалися з друзями у альтанках, відпочивали у гамаках, читали цікаві книжки, сидячи на газонах тощо. Розміщені неподалік високі фортеці теж слугували для відпочинку, особливо під час організації загальних ігор для дітей всіх вікових категорій, основне завдання яких полягало в тому, щоб протилежним табором взяти в осаду фортецю.

У 1911 році гімназія у м. Ніскі стала першою школою Німеччини, яка мала добре обладнаний спортивний зал для занять з легкої атлетики [6, с. 64]. Наявність такої спортивної бази давала змогу проводити на базі школи щорічні шкільні олімпійські змагання, до участі в яких залучали дітей з різних регіонів Німеччини. Проведення олімпіади передбачало не тільки демонстрацію атлетичної сили учасників, а й пропаганду здорового способу життя, виховання в підлітків розумного підходу до удосконалення свого тіла, зміцнення здоров'я та загартовування організму, навчання концентрації всіх сил задля отримання благородного духу змагання. З 1821 року у навчально–виховних закладах Братського союзу (школа м. Ніскі) почали вводити заняття зі спортивної гімнастики [4, с. 34]. Це сталося раніше, ніж було офіційно дозволено урядом. Офіційний дозвіл на проведення занять з фізичної культури та зі спортивної гімнастики, зокрема, мешканці Пруссії отримали лише у 1841 році, після чого було збудовано кілька спортивних майданчиків та залів, що призвело до розквіту спортивної гімнастики у всій країні.

Спортивні ігри у школах Братського союзу почали відбуватися з 1745 року. Серед перших ігор варто назвати бадмінтон, який називали грою з воланчиком („*Volantenspiel*“), значну популярність мав футбол, німецьке барре та хокей. У фізичному вихованні молодших школярів надавали перевагу рухливим іграм; старшим пропонували такі ігри, у яких, крім рухливості та спритності, треба було виявити кмітливість та

здогадливість. Більшість навчально–виховних закладів для хлопців формували спортивні команди й влаштовували змагання між своїми та сусідніми шкільними командами.

Взимку у школах Братського союзу організовували різноманітні ігри із зимових видів спорту. Так, наприклад, у школі Ніскі вже у 1840 році було споруджено гірку для катання на санях, а у навчально–виховних закладах для дівчат в Гнадау та Гнаденберзі облаштували шкільний двір й перетворили його на каток. Згодом у різних закладах Братського союзу стало традицією кілька разів на рік влаштовувати свято, на якому діти старшого віку демонстрували виступи з катання на ковзанах із факелами. Школи у Кьонігсфельді були одними із перших у Німеччині, у навчально–виховний процес яких, через 10 років після офіційного відкриття закладів, були запроваджені заняття лижним спортом; під час згаданих вище занять діти каталися на лижах в горах Шварцвальду. Школа у Прагнінсі влаштовувала для вихованців 4–5–денні катання на санях та лижах поблизу розташованих неподалік гір Юри.

Влітку до послуг вихованців були міські басейни, в яких діти займалися літніми видами спорту, загартовувалися (Ніскі, Нойвід). Крім того, діти могли користуватися ставками, розташованими неподалік закладів (Кьонігсфельд, Кляйнвелька). Учні виховних інституцій міст Монтміраля та Прангінса мали особисті басейни неподалік Женевського озера та озера Нойгатель. Зокрема, на Женевському озері розміщувався невеликий флот закладу, який слугував для проведення урочистостей та використовувався вихованцями під час риболовлі або занять греблею.

Для проведення *військово–патріотичного виховання* до програм навчально–виховних закладів Братського союзу вводили заняття з військової підготовки, внаслідок чого у 1840 році з учнів педагогіуму в Ніскі був сформований військовий полк; згодом, у 1844 році, полк був організований у школі в Кьонігсфельді, а ще через рік – у школі м. Кляйнвелька [6, с. 54–55]. Заняття з військової підготовки надавали добру фізичну та початкову військову підготовку хлопців для того, щоб у майбутньому вони стали гідними захисниками Вітчизни. Один раз на

тиждень хлопці займалися стройовою підготовкою, під час якої крокували стрункими рядами на спеціально облаштованих для цього майданчиках. У дні національних свят на стройові паради вони виходили у парадній формі; молоді офіцери та унтер–офіцери отримували завдання від генерала, на виконання яких відводився певний час (виконання таких завдань вимагало від майбутніх воїнів швидкої реакції, відважних рішень, кмітливості та урівноваженості). Незабутньою подією для вихованців школи у м. Ніскі став парад, який було влаштовано на честь імператора Пруссії Фрідріха Вільгельма IV у 1844 році, а у 1868 році – на честь Вільгельма I.

Важливою складовою гармонійного виховання особистості у школах Братської громади було *гігієнічне виховання*. Відповідно до встановлених адміністрацією школи гігієнічних вимог, режим дня вихованців передбачав достатній за часом сон для маленьких дітей, здорове харчування, раціональний режим навчальної праці, перебування на свіжому повітрі, спортивні ігри, відпочинок. Дитячому харчуванню приділяли особливу увагу; додаткове харчування дітям надавали за бажанням батьків і за призначенням лікаря за окрему доплату. Дружина директора школи наглядала за домашнім господарством: кухнею, кімнатою для хворих, одягом та речами вихованців. Хворих і немічних дітей, які потребували особливого догляду, до шкіл не приймали через можливе зашкодження інтересам інших вихованців [5, с. 23].

У центрі повсякденного життя шкіл було *трудове виховання* учнів. У межах поставлених завдань школи Братського союзу надавали всебічну та необхідну для життя освіту, яка передбачала також і трудове виховання. Завдяки тому, що вихователі жили разом із вихованцями, вони перші отримували певні знання про учнів, зокрема, про особливості їхнього характеру та особливі потреби кожної дитини. Мальовнича природа сільської місцевості, а також сприятлива атмосфера школи допомагали підліткам концентрувати увагу. Адміністрацією школи були відведені певні години для фізичної праці; після закінчення своєї роботи вихованці могли займатися іншими цікавими справами. Під час виконання роботи проводили перевірку даних доручень, давали вказівки, як необхідно правильно виконувати роботу.

До фізичної праці заохочували дітей молодшого віку. Для попередження можливого перевантаження були визначені періоди роботи та контроль за їхнім виконанням. Вагомість та цінність трудового виховання давало змогу вихователями вирішувати певні завдання, як–от: виховувати в учнів серйозне ставлення до роботи та почуття обов'язку перед людьми; навчити школярів якісно виконувати роботу; формувати такі риси характеру, як самостійність, ініціативність, творчість. У багатьох закладах були відкриті добре обладнані столярні майстерні, у яких вихованці за бажанням могли отримати професійну освіту.

Для розвитку творчих здібностей особистості та загалом *естетичного виховання учнів* у школах Братського союзу приділяли увагу урокам рукоділля. У закладах для хлопчиків діти старшого віку розвивали свої здібності, займаючись малюванням, різьбленням по дереву, обпаленням, ліпленням з глини; діти меншого віку працювали в основному із папером: вирізали математичні фігурки, клеїли їх на картон тощо. Визначальним явищем закладів Братського союзу були курси з рукоділля, які проводили у шкільних приміщеннях. Виготовленням фотографій вихованці займалися у спеціальних темних кімнатах із необхідним для цього обладнанням. На заняттях з рукоділля діти вчилися малювати, креслити, виміщувати глину, ліпити фігурки з глини, обпалювати дощечки, а також в'язати, шити, плести макраме. По–справжньому жваво проходили заняття з рукоділля перед Новим роком, під час святкування Адвента. За допомогою вихователів учні готували подарунки для своїх знайомих та батьків, прикрашали кімнати святковими плакатами, зірками, зробленими із паперу, різнокольоровими свічками та макетом міста Віфлеєм.

У школах Братського союзу робили акцент на *розумовому вихованні*. Старшокласники проводили індивідуальні наукові дослідження у невеликих, створених для цього групах. Вихователі стимулювали учнів до такого виду діяльності і на це виділяли достатню кількість годин. У розпорядженні школярів була бібліотека, користування якою відбувалося згідно з певним педагогічним планом, що відповідав віку дітей. Ознайомлення дітей з наукою та культурою було гарантією отримання

хорошої духовної освіти та виховання доброго смаку. Для цього в окремих кімнатах влаштовували літературні вечори, на яких вихованці долучалися до скарбниці німецької та світової літератури, старші учні разом із вихователями читали драматичні твори у ролях.

Достатньо важливими для виховання вважали у таких школах заняття музикою, при чому, крім офіційно запланованих занять, які проводили відповідно до навчального розкладу закладу, можна було брати приватні музичні уроки. Отриманих під час музичних занять знань було достатньо для організації музичних вечорів, під час яких кожен учень мав змогу продемонструвати навички співу та гри на опанованих ним музичних інструментах. Діти були задіяні у створенні оркестру, учасників якого разом із хористами залучали до виступів не тільки під час урочистостей у школі, а й під час організації загальноміських свят. Вихованці завжди могли розвивати свої таланти й у стінах школи, і поза її межами.

Висновок. Основна мета виховання у школах Цинцендорфа полягала у тому, щоб виховувати дітей у дусі християнської моралі, підготувати самодостатніх осіб, які б вирізнялися скромністю, щирістю та безкорисливістю. Школи Цинцендорфа підпорядковувалися Головному керівництву шкільного відділу німецького управління освіти у місті Гернгут (Саксонія). Основними напрямками виховання у школах Цинцендорфа були релігійне, фізичне, військово–патріотичне, гігієнічне, трудове, розумове та естетичне виховання.

Література:

1. Die Zinzendorfschulen der evangelischen Brüder–Unität. / [hrsg. von der Deutschen Unitäts–Direktion in Herrnhut]. – Düsseldorf: Eckhardt&Pelsch, 1928. – 65 S.
2. Die Grundsätze der Evangelischen Brüder–Unität: 1. Teil der Kirchenordnung. – Bad Boll, 1962. – 62 S.
3. Kootz D. Gedanken eines Stubenbruders / D. Kootz // Aus dem Erziehungswerk der Brüdergemeine. – Unitätsbuchhandlung Gnadau GmbH. – S. 4–10.

4. Marhold C. Deutsche Erziehungsanstalten in Wort und Bild / Marhold C. – Verlagsbuchhandlung in Halle, 1914. – 84 S.
5. Wedemann W. Gedanken eines Stubenbruders / W. Wedemann // Aus dem Erziehungswerk der Brüdergemeine. – Unitätsbuchhandlung Gnadau GmbH. – S. 18–26.
6. Uttendörfer O. Die Erziehungsanstalten der Evangelischen Brüderunität in Deutschland. – Archiv der Brüdergemeine, Königsfeld. – 122 S.

УДК 378. 637

Лисенко С.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ

У статті прослідковується ретроспектива становлення та розвитку вітчизняних педагогічних інститутів з початку XIX до 90 рр. XX ст., розкривається їх роль у фаховій підготовці педагогічних кадрів. Виділяється 5 історико–педагогічних етапів: перший (1804–1858 рр.) – становлення педагогічних інститутів як структурних підрозділів вітчизняних університетів; другий (1859–1871 рр.) – реорганізація педагогічних інститутів у інші навчальні заклади; третій (1872–1917 рр.) – діяльність створених на базі інститутів педагогічних курсів та запровадження вчительських інститутів; четвертий (1918–1991 рр.) – формування системи радянських педагогічних інститутів; п'ятий етап (з 1992 р.) – сучасний, який характеризується перетворенням педагогічних інститутів у потужні вищі навчальні заклади. Окреслюється значення досвіду діяльності педагогічних і вчительських інститутів XIX ст. для удосконалення сучасної педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічний інститут, учительський інститут, етапи становлення та розвитку педагогічних інститутів.

Лысенко С.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

В статье раскрывается ретроспектива становления и развития украинских педагогических институтов (начало XIX – 90 гг. XX ст.), их роль в профессиональной подготовке педагогических кадров, обосновывается 5 историко–педагогических этапов этого процесса, возможности использования опыта деятельности институтов в современных условиях усовершенствования педагогического образования.

Ключевые слова: педагогический институт, учительский институт, этапы становления и развития педагогических институтов.

LysenkoS.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INSTITUTES IN OUR COUNTRY

The retrospection of Ukrainian pedagogical institutes' formation and development (the beginning of the 19th century – the ninetieth of the 20th century), their role in the pedagogical personnel training are disclosed in this article. 5 historic and pedagogical stages of this process are substantiated; the possibilities of using the activity experience of institutes for the improvement of modern pedagogical education are also described.

Key words: pedagogical institute, teacher's institute, the stages of pedagogical institute formation and development.

Розбудова вітчизняної вищої освіти як стратегічної галузі, яка визначатиме розвиток економіки та роль України у міжнародних відносинах, багато в чому залежать від реформування системи педагогічної освіти, перетворення педагогічних вищих навчальних закладів у сучасні потужні освітньо–наукові центри. Відтворення непізнаних сторінок історії вітчизняної педагогічної освіти, доскіпливе вивчення історико–педагогічного досвіду та особливостей діяльності різних її інституцій сприятимуть збереженню й збагаченню національних освітньо–культурних традицій, запобіганню уніфікованості української освітньої галузі в умовах світової глобалізації.

Найбільш загальні питання становлення та розвитку педагогічних інститутів, як одного з історично усталених шляхів підготовки педагогічних кадрів, розглядали переважно представники радянської педагогіки: Є. Князев, М. Кучепатов, Є. Мединський, Ф. Паначин, В. Смирнов, Є. Степанович. Тематично спрямованою була робота М. Кузьміна “Учительские институты в России” (1975 р.) [7], але вона не відображала стану розвитку українських навчальних закладів. Окремі аспекти діяльності педагогічних навчальних закладів знайшли відображення в монографіях та дисертаціях вітчизняних учених М. Барни, І. Важинського, О. Глузмана, Н. Дем’яненко, М. Євтуха, Л. Задорожної, В. Курила, В. Лугового, І. Прокопенка, Л. Хомич та ін., але цілісно проблема становлення та розвитку системи вітчизняних педагогічних інститутів не розглядалася.

Метою цієї статті є окреслення історико–педагогічного аспекту становлення та розвитку педагогічних інститутів в Україні. Динаміка їх формування була досить нерівномірною. Вважаємо, що в хронологічних межах становлення і розвитку педагогічних інститутів можна виділити 5 історико–педагогічних етапів за наступними критеріями: рівень сформовані цих навчальних закладів, мета та завдання їх функціонування, педагогічні особливості діяльності інститутів.

– Перший етап (1804–1858 рр.) – становлення педагогічних інститутів як структурних підрозділів вітчизняних університетів, націлених на підготовку педагогічних кадрів для середньої та вищої освіти;

– другий етап (1859–1871 рр.) – реорганізація педагогічних інститутів у інші навчальні заклади (вищі педагогічні курси, педагогічні семінарії) з метою підготовки педагогів для середньої та вищої школи;

– третій етап (1872–1917 рр.) – діяльність педагогічних курсів з означеною вище метою та створення вчительських інститутів як самостійних середніх навчальних закладів для підготовки вчителів початкової освіти;

– четвертий етап (1918–1991 рр.) – формування на основі педагогічних курсів та вчительських інститутів системи радянських

педагогічних інститутів як вищих навчальних закладів для підготовки фахівців, зайнятих у середній та середній спеціальній освіті;

– п'ятий етап (з 1992 р.) – сучасний, який характеризується перетворенням педагогічних інститутів у потужні вищі навчальні заклади, що організують освітню, науково–виробничу, методичну, культурну та інші види діяльності.

Схарактеризуємо особливості першого етапу (1804–1858 рр.). Виникнення педагогічних інститутів було викликане рядом передумов, серед яких можна вказати найважливішу, пов'язану з культурно–освітньою сферою: розвиток державної освіти на основі реформаційних нововведень 1802–1804 рр. На основі демократичного “Статуту навчальних закладів, підвідомчих університетам” (1804 р.) була вибудована ієрархізована освітня система (парафіяльне, повітове училища, гімназія, університет). Усі її ланки потребували підготовлених педагогічних кадрів. Навчальних закладів для такої фахової освіти на Україні не існувало, а для всієї Російській імперії їх готували лише Московський університет і Петербурзька вчительська семінарія, яка пізніше була перетворена в Головний педагогічний інститут (1804 р.), а потім – в університет (1819 р.).

Як стверджував відомий російський історик В. Ключевський, університети замислювалися як інституції для підготовки вчителів гімназій [6, с. 237]. Оскільки на Україні функціонували лише два університети – Харківський (з 1805 р.) та Львівський (з 1661 р., який не був за характером українським), вони не могли задовольнити зростаючі потреби у педагогах. Вітчизняну освіту заповнили іноземці, про яких відомий харківський учений Г. Данилевський писав: „Європейські смути, що дали нам у 1812 р. вчителів–французів, наприкінці XVIII ст. поставили до Росії вчителів–емігрантів усіх націй. Так, Харківська губернія побачила багатьох з цих поважних осіб родом німців, угорців, чехів, французів, італійців і навіть швейцарців” [4, с. 3]. Для підготовки вітчизняної когорти викладачів університету та гімназій у 1811 р. було створено перший педагогічний інститут як структурний підрозділ Харківського університету. З

відкриттям Київського університету (1834 р.) при ньому також почав функціонувати педагогічний інститут.

Усі студенти університету 3 роки навчалися за єдиним навчальним планом, а опісля ті, хто прагнув педагогічного фаху, переходили до педагогічного інституту. Їх підготовкою керував ректор університету, а кожен професор мав присвятити потижнево 1 год. лекцій для педагогічних настанов. Це викликало обурення деякої частини професури. Серед викладачів університетів, переважна більшість яких визнавала важливість спеціальної підготовки вчителя, все ж періодично з'являлася думка, що головне у підготовці майбутнього педагога – всебічні та ґрунтовні знання з основних дисциплін, а для засвоєння педагогічних знань не потрібні спеціальні лекції, досить самоосвіти [8, с. 15]. Такі настрої професури в подальшому негативно вплинули на становлення педагогічної освіти.

При складанні навчального плану обов'язково враховувалося, що майбутні вчителі повинні знати предмети навчального курсу середньої школи. Тому до планів включали всі гімназичні дисципліни: словесність і мови (російську, латинську, французьку, німецьку), логіку, метафізику, філософію, естетику, географію, математику, природничу історію, політичну економію, хімію, фізику, комерційні науки, сільське домоводство, а також малювання і креслення [9, с. 26]. Отже, диференціації теоретичної підготовки майбутніх вчителів за предметом майбутньої діяльності ще не існувало. Коло можливих предметів для викладання визначалося за факультетом університету, який закінчив у свій час студент.

Теоретичні заняття доповнювалися практичними, які проводилися у гімназіях і губернських училищах, що забезпечувало єдність теорії та практики у підготовці майбутніх педагогів.

У залежності від успішності випускників педагогічного інституту, їх атестували як магістрів університету чи педагогічного інституту, старших або молодших вчителів училищ і гімназій навчального округу [12, арк. 35]. Кожен з них обов'язково подавав заяву, що не залишить викладацьку посаду принаймні протягом 6 років. Це було закріплено статутом інституту і давало досить міцну гарантію стабільності викладацького контингенту.

Результати такої підготовки показали свою дієвість: у перше десятиріччя свого існування Харківський педагогічний інститут щорічно випускав від 10 до 15 учителів високої кваліфікації, а з кінця 30-х рр. XIX ст. – понад 20 викладачів для середньої та вищої шкіл. На початок освітньої реформи 60-х рр. XIX ст. з понад 1000 вітчизняних педагогів 550 мали вищу освіту, здобуту в Харкові. Біля 80 випускників працювали професорами різних вітчизняних університетів та ліцеїв [5, с. 12].

Харківський педагогічний інститут започаткував науково–методичну діяльність педагогічного спрямування. Перший директор інституту Х. Роммель уклав методичний посібник “План і правила навчання та викладання в Харківському педагогічному інституті” (1811 р.), видав курс лекцій “Дидактика і методика” (1812 р.) [9, с. 26 – 27]. Значний внесок у розвиток педагогічної науки і практики зробили професори Харківського і Київського університетів та педагогічних інститутів: К. Дьяченко (методика математики), С. Гогоцький (історична та прикладна педагогіка), Г. Квітка–Основ’яненко (народне виховання), І. Кронеберг, М. Лавровський (директори Харківського інституту, які розробляли теоретичні питання та прикладні аспекти педагогіки), М. Максимович (методика російської словесності), О. Ставровський (методика історії, географії) та ін. [3, с.10–11].

Важливу роль у становленні педагогічних інститутів відіграли кафедри педагогіки, які почали створювати наприкінці 40-х рр. XIX ст. В університетах вони були започатковані з 1850 р., насамперед, “з метою теоретичної та практичної підготовки студентів до вчительського звання” [11, арк. 42].

Другий етап (1859–1871 рр.) характеризувався рядом необґрунтованих рішень уряду, які призвели до скорочення обсягів підготовки педагогів напередодні масштабної освітньої реформи 1862–1864 рр. Вже з 1858 р. поспішно ліквідувалися кафедри педагогіки. Серед причин такого кроку називалися: формальне існування кафедр у деяких навчальних закладах; збіднення форм і методів науково–освітньої діяльності професорів та викладачів; неможливості укомплектування їх добре підготовленими кадрами.

Паралельно були реорганізовані (або взагалі закриті) педагогічні інститути. Натомість Міністерство народної освіти у листопаді 1858 р. прийняло рішення про запровадження в усіх університетах дворічних педагогічних курсів для осіб з вищою освітою, які мали бажання займатися педагогічною діяльністю у вищій або середній школі. Наприклад, Харківський педагогічний інститут 1860 року було перетворено у практично–педагогічні курси, “які, можливо, пізніше називалися педагогічною семінарією” [1, с. 632], а з 1866 р. – у Вищі (чоловічі) педагогічні курси для підготовки вчителів середніх навчальних закладів, які функціонували до 1917 р. Всі ці заходи стримували розвиток вищої педагогічної освіти та формування системи педагогічних інститутів.

Особливістю третього етапу (1872–1917 рр.) було впровадження вчительських інститутів – середніх навчальних закладів для підготовки вчителів міських училищ. Різноманітні міські училища, які часто називали напівсередніми, мали задовольнити потреби у освічених працівниках для прискорення розвитку капіталістичної економіки. Їх зміст був ширшим, ніж у початкових училищах, але значно обмеженішим за гімназичний.

За Положенням про учительські інститути (1872 р.) ці навчальні заклади мали закритий, безстановий характер, але не елітарний характер. До них здебільшого вступали діти селян та незаможних міщан, які закінчили повний курс шестирічного міського училища або мали середню освіту. Спочатку у всій імперії планувалося відкрити 7 таких закладів з числом вихованців 75 в кожному: 60 осіб мало утримувати Міністерство народної освіти, а останніх – інші відомства, земства, або вони повинні були навчатися за власні кошти. Термін навчання – 3 роки. Вступати до інститутів могли юнаки у віці 16 років та старші, а випускники мали відпрацювати 6 років у міському училищі. Нажаль, випускники інститутів не мали навіть тих пільг, якими користувалися випускники гімназій. Наприклад їм не дозволялося складати екзамен на звання вихователя або викладача гімназії.

Спочатку кожен педагогічний інститут виробляв свої навчальні програми, але з 1876 р. організація і зміст навчання суворо регламентувалися спеціальною “Інструкцією відносно об’єму та методів

викладання навчальних предметів”. Зміст навчання поділявся на теоретичну та практичну частини.

Теоретичні заняття проводилися у формі уроків, а їх зміст був переобтяжений предметними основами курсу міського училища за рахунок скорочення психолого–педагогічної складової частини (табл. 1) [7, с.7]. Методичні настанови щодо викладання конкретного предмету включалися до програми вивчення цього предмету. Педагогічні предмети читав директор училища, що підкреслювало їх важливість для підготовки вчителів.

Таблиця 1

Навчальний план учительського інституту

	Навчальні предмети	Класи/ Тижневе навантаження (год.)			Усього (год.)
		I	II	III	
1.	Закон Божий	2	2	1	5
2.	Російська мова і церковнослов'янське читання	5	5	2	12
3.	Арифметика і початки алгебри	5	4	2	11
4.	Геометрія	2	2	1	5
5.	Історія	3	2	1	6
6.	Географія	2	2	1	5
7.	Природознавство	4	5	1	10
8.	Креслення, малювання, краснопис	5	4	1	10
9.	Педагогіка і дидактика	–	2	2	4
10.	Співи та гімнастика	по 2 год. щотижня співів і по 1 год. щодня гімнастики за рахунок позакласного часу			
	Разом	28+8	26+8	12+8	

На основі ізоморфного підходу, який панував на той час у педагогіці, суворо регламентувалися й методи викладання. Вважалося, що вони переважно мали бути такими, як в міських училищах: катехізичні, догматичні, наочні, такі, що привчали б вихованців формулювати питання і давати правильні та точні відповіді, тобто методи репродуктивного характеру. Впроваджувалися й методи розвитку пізнавальної самостійності та самоосвіти. Лише на початку ХХ ст. в більш передових інститутах використовували лекційний метод з “періодичними репетиціями”, що означало опитування слухачів за певними темами.

Значна увага приділялася різним формам практичних занять, таким як відвідування зразкових уроків, чергування на перервах, виконання різних практичних доручень. Найважливішою була педагогічна практика, яка організовувалася на базі міського училища, що функціонувало при інституті. Учні І класу відвідували училище за рахунок власного вільного часу. У наступному році вони досконало ознайомилися з системою діяльності училища, організацією занять, відвідували щотижня по два уроки вчителів. Учні випускного класу протягом місяця щодня відвідували уроки, виконуючи обов’язки помічника вчителя, а з другого місяця – самі проводили випробувальні уроки. Частина уроків була залікова. Педагогічною практикою керував викладач певного предмету і учитель міського училища. Щотижня відбувалися конференції, на яких під головуванням директора інституту та за присутності викладачів, вчителів міського училища і учнів–практикантів відбувався аналітичний розбір уроків, проведених на попередньому тижні, давалися рекомендації щодо підготовки розробок уроків на майбутнє.

Після закінчення практичного курсу надавалася звітна документація: характеристика на 1 учня міського училища; 7 звітів про відвідування уроків вчителів училища; рецензії на випробувальні уроки (не менше двох); 1–2 протоколи педагогічних конференцій, на яких слухалися звіти практиканта; до 8 детальних конспектів випробувальних уроків, 2 домашні твори. Звичайно, це дещо перевантажувало учня інституту, але, зважаючи

на постійний та систематичний характер практичного навчання, сприяло формуванню професійної майстерності.

З 1912 р. міські училища були реорганізовані у вищі початкові училища, наслідком чого стало розширення змісту навчання в учительських інститутах та збільшення терміну навчання до 4 років. На жаль, досить прогресивний законопроект щодо реформи учительських інститутів, поданий до Державної Думи 1912 р., так і не був затверджений.

Число вчительських інститутів на Україні довго залишалося незначним. Були створені: Феодосійський (1872 р.), Глухівський (1874 р.), Київський (1909 р.), Катеринославський (1910 р.) Вінницький (1912 р.), Миколаївський (1913 р.), Полтавський (1914 р.) та Чернігівський (1916 р.) інститути. Жінок до вчительських інститутів не приймали, і лише у 1915 р. відкрився єдиний для всієї Російської імперії перший жіночий учительський інститут (м. Рязань).

З 60-х рр. XIX ст. в Російській імперії запроваджуються Вищі жіночі курси для підготовки жінок до викладання у молодших класах чоловічих гімназій, жіночих гімназіях і прогімназіях, вчителювання й виховання у приватному секторі освіти. На Україні Вищі жіночі курси працювали в містах: Києві (1878–1889 рр.), мали фізико–математичний та історико–філологічний факультети; вечірні, курси іноземних мов (1905–1917 рр.); Одесі (1906–1917 рр.) у складі історико–філологічного, фізико–математичного та юридичного факультетів; Харкові (1913–1917 рр.), що складалися з історико–філологічного, юридичного та медичного відділень. У цих та інших містах України функціонували також Фребелівські курси (у Києві – Фребелівський жіночий педагогічний інститут, з 1908 р.), які готували виховательок для сімейного виховання та дитячих садків за системою Ф. Фребеля. З доступом жінок до вищої освіти (1917 р.) курси припинили своє існування або були реорганізовані в інші навчальні заклади.

З 70-х рр. XIX до початку XX ст. дещо збільшилося число вищих навчальних закладів. Були створені Новоросійський (Одеський) (1865 р.), Чернівецький (1875 р.) університети, Ніжинський історико–філологічний інститут ім. князя Безбородька, які готували педагогів.

Упродовж радянської доби (1917–1991 рр., четвертий етап) на основі вчительських інститутів та педагогічних курсів була сформована та поступово розширена система педагогічних інститутів. Це були державні “вищі навчальні заклади, які готували вчителів для всіх типів шкіл, вихователів і педагогів для позашкільних і дошкільних закладів, викладачів загальноосвітніх дисциплін для професійно–технічних середніх спеціальних навчальних закладів” [10, с. 150]. Напередодні оголошення Україною незалежності ця система налічувала 30 педагогічних інститутів, у яких майбутні фахівці навчалися за 17 спеціальностями та 32 спеціалізаціями.

П’ятий, сучасний етап, який розпочався з 1992 р., характеризується реформуванням структурних елементів системи вищої освіти: педагогічні інститути перетворюються на більш потужні навчальні заклади вищих рівнів акредитації, їх мережа диверсифікується та поповнюється, зокрема, за рахунок приватних навчальних закладів; оновлюється зміст у відповідності до розвитку сучасної економіки, науки, технологій та ринку праці; змінюється освітня парадигма, націлена на утвердження гуманізму та особистісної цінності кожної людини, її навчання і творчу реалізацію упродовж усього життя; удосконалюється організація педагогічної освіти як найнеобхіднішої ланки, що визначає рівень освіченості населення держави.

Складний процес становлення та розвитку педагогічних інститутів наповнений цінним історико–педагогічним досвідом, як, наприклад, ефективна організація систематичної та системної практичної підготовки, раціональне співвідношення методів навчання і самонавчання в учительських інститутах ХІХ ст., що вимагає більш глибокого наукового дослідження і використання в сучасних умовах реформування педагогічної освіти.

Література:

1. Багалея Д. И., Миллер Д. П. История города Харькова за 250 лет его существования (1655–1905): Ист. моног.: В 2–х т. – Харьков: Зильберберг и сын, 1912. – Т. 2. – 982 с.
2. Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 71–74.

3. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802 – 1866 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / АПН України, Інститут вищої освіти. – К., 2000. – 18 с.
4. Данилевский Г. П. Харьковские школы в старину и теперь. – Харьков, 1863. – Ч. 1. – 44 с.
5. Историко–статистические записки об Императорском Харьковском университете и его заведениях от основания университета до 1859 года.– Харьков: Универ. тип., 1859. – IV. – 173 с.
6. Ключевский В. О. Курс русской истории // Соч.: В 9–ти т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 5. – 476 [1] с.– Библиогр. в примеч.: с. 382–439.
7. Кузьмин Н. Н. Учительские институты в России. – Челябинск, 1975. – 39 с.
8. Хомич Л. О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр–S, 1998. – 200 с. – Бібліогр.: с. 181–197.
9. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.). Нариси / Ред. кол.: М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін. – К.: Радянська школа, 1991. – 384 с. – Бібліогр. у підряд. прим.
10. Украинская советская энциклопедия: В 12–ти т. – К.: Гл. ред. Укр. сов. энциклоп., 1982. – Т. 8. – 552 с.
11. ДАСО, Фонд 523, оп. 1, д. 40, 71 л. ... Об учреждении в Харьковском университете кафедры педагогики ... (1812–1860 гг.).
12. ДАХО, Фонд 306, оп. 1, д. 5, 211 л. Циркуляр директора народных училищ Харьковской губернии о введении реформы русского правописания, принятой на особом совещании академии наук. Список школ и переписка о личном составе учителей Богодуховского уезда (1917 г.).

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ М.І. ПИРОГОВА

У статті автором зроблено спробу окреслити основні положення педагогічних поглядів М.І. Пирогова, систематизувати їх на основі наукового аналізу і показати їх прогресивний характер.

***Ключові слова:** гуманізм, педагог, просвітитель, реформатор, педагогічна спадщина, теорія навчання і виховання, навчально–виховний процес.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Складовою національного відродження є створення принципово нової системи освіти, в основу якої буде покладено традиції народу, досягнення вітчизняної школи та педагогічної науки за весь період непростої історії України. Школа є невід'ємною від основ педагогічної думки, її розвиток неможливий без ґрунтовного, послідовного та систематичного вивчення досвіду минулого.

Сучасне становлення української держави, відродження духовних ідеалів і цінностей характеризуються оновленням інтересу до вивчення історії національної педагогіки, життя та діяльності видатних діячів освіти.

За останні роки вітчизняна педагогічна наука збагатилася новими змістовними дослідженнями. Історія педагогіки має значний доробок щодо вивчення поглядів і спадщини Х.Д. Алчевської, М.П. Драгоманова, М.О. Корфа, С.Ф. Русової, Г.С. Сковороди, К.Д.Ушинського та інших видатних діячів освіти. Незважаючи на це, цікавим залишаються життя й діяльність ще багатьох відомих українських педагогів. Одним з них є М.І.Пирогов (1810 – 1881) – хірург і анатом, засновник військово–польової хірургії та хірургічної анатомії; просвітитель–демократ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. В умовах сучасної демократизації суспільного та шкільного життя антропологічна

спадщина М.І.Пирогова, на наш погляд, стає особливо цікавою, набуваючи неабиякої актуальності та значущості, що відображено у ряді наукових праць російських (О.М. Бакушина, В.Я. Василевська, И.С. Захаров, Г.Г. Круглікова, Б.С. Пазініч, Т.А. Петруніна, П.А. Стешенко, К.Р. Федорук, А.Т. Шаталов, А.Н. Шевельов, А.А. Щеголев та інші) та вітчизняних (О.А. Горчакова, М.Б. Євтух, Л.А. Коба, К.І.Кульчицький, Л. Курило, А. Павко, О.Пісоцька, Г.С. Собчук, Л.В. Шевченко та ін.) дослідників.

Постановка завдання. Окреслити основні положення педагогічних поглядів М.І. Пирогова, систематизувати їх на основі наукового аналізу і показати їх прогресивний характер.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Был врачевать всегда готов
Тела и души пирогов !!!
Отчизне славно он служил,
за что бы ревностно ни брался,
в науке проявляя пыл,
делам насущным отдавался.
Владел он скальпелем своим
с искусством чудо–вертуоза,
впервые в мире боль, как дым,
развевал с помощью наркоза.
Хирургом в Крымскую войну
он смерть разил на поле боя,
награду признавал одну –
спасенье раненых героев!
Не только тело избавлял
он ближним от смертельной муки,
а Просвещение штурмовал
решительно в свои взять руки.

Как Попечитель округов
он строил школы Украине.
Тебе, великий Пирогов,
они признательны поныне!
Был к детям добр как только мог
„Вопросов жизни” сочинитель,
освободил от свиста розг
навек он школьную обитель.
Когда был тронот отстранен
от службы он, как третий лишній,
его научный полигон
увековечил хутор Вишню.
Учил коллег, лечил людей
он там со славою в соседстве...
Его Музей и Мавзолей
для нас бесценное наследство!
[2, с.46–47].

Серед плеяди прогресивних діячів другої половини ХІХ століття чинне місце займає ім'я Миколи Івановича Пирогова (1810– 1881), який

був не тільки великим вченим–хірургом, а й видатним педагогом–просвітителем, громадським діячем свого часу. Своєю плідною науковою діяльністю, педагогічними працями, в яких було висловлено багато цінних ідей, він зробив великий внесок в історію вітчизняної педагогіки, до якої ввійшов і як практик, і як організатор в галузі народної освіти. Своїми реформами вчений великою мірою сприяв розвитку школи, підвищенню її наукового та методичного рівня, гуманізації навчально–виховної діяльності, поширенню освіти в країні.

М.І. Пироговим було опубліковано біля ста великих за обсягом творів. Практично половину з них становлять педагогічні праці (7 монографій, 24 великі статті і понад 20 циркулярів з питань організації навчання та виховання). Усього ж автором написано понад 1300 книжок і статей (645 на медичні теми та на педагогічні – 79 праць). Такою є наукова та літературна спадщина М.І.Пирогова.

Його педагогічна, викладацька, адміністративна діяльність практично тривала протягом тридцяти років. Особливо вона розгорнулася у другій половині 50–х – на початку 60–х років XIX ст. В історії держави це був період широкого підйому громадсько–політичного руху. Складовою суспільного руху 50–60–х років став педагогічний рух, який мав два головні напрямки: революційно–демократичний та ліберально–буржуазний.

Прихильники революційно–демократичного напрямку (В.Белінський, О.Герцен, Д.Писарєв, М.Чернишевський, М.Добролюбов, Т.Шевченко, М.Шелгунов, К.Ушинський) прагнули докорінних перетворень існуючої системи освіти та висунули прогресивну програму її розвитку, створивши передове, на той час, педагогічне вчення. Представники другого напрямку (М.Пирогов, В.Стоюнін, М.Корф, Д.Семенов, В.Водовозов та інші), на відміну від революціонерів–демократів, вважали доцільним проведення реформ у сфері освіти в рамках існуючого державного устрою.

У таких умовах і розгорнулася його діяльність. Саме в той час М.І.Пирогов займав посаду попечителя (начальника) спочатку Одеського,

а потім Київського навчального округу. Саме в цій діяльності яскраво виявився його талант просвітителя і організатора народної освіти.

Великий хірург, видатний педагог–просвітитель і громадський діяч свого часу зробив серйозний внесок у розробку змісту, принципів та форм навчання; впровадивши ідеї формування нової людини, загальнолюдського виховання, наголошуючи на неабиякому значенні освіти для гармонійного розвитку молодого покоління. Найбільшою вадою системи виховання, на його думку, є її вузькоспеціалізована спрямованість. Існуюча школа, на глибоке переконання вченого, не може забезпечити підготовку освіченої, всебічно розвиненої людини з високими моральними якостями, тому вона потребує докорінної перебудова.

Педагог висунув ідею реформи школи, сутність якої полягала в заміні станово–спеціальної системи освіти – загальнолюдською, гуманістичною, „морально–науковою” освітою і вихованням. У своєму проекті реформи школи М.І. Пирогов заклав нові цілі загальної освіти і виховання, нові завдання школи, основи передової для того часу педагогічної системи. Майбутню школу вчений бачив безстановою, доступною й єдиною для дітей усіх класів та національностей, але єдиною, і це, на наш погляд, свідчить, про обмеженість М.І. Пирогова – на рівні початкової школи. Що ж до вищих щаблів – тут школа двох видів: класична і реальна, в якій кожна дитина могла б здобути освіту відповідно до своїх здібностей і матеріальних можливостей сім'ї. М.І.Пирогов віддавав перевагу школі класичній. У цьому з ним не погоджувались Л.М.Толстой і К.Д. Ушинський.

Загальна освіта, на думку М.І. Пирогова, – не просто набуття учнями знань, умінь, а ще й виховання. Це – наукова освіта, яка базується на розумовому розвитку дітей через озброєння їх науковими знаннями та вміннями, формування в них моральних переконань, волі, почуття громадського обов'язку.

Свої педагогічні ідеї М.І.Пирогов виклав уже у першій педагогічній статті „Питання життя” [1], яка була присвячена проблемам, що хвилювали суспільство, а саме навчання і виховання молоді – майбутнього країни.

Стаття із захопленням сприйняла передова громадськість країни (О.І. Герцен, К.Д. Ушинський, М.О. Добролюбов, М.Г. Чернишевський, Д.І. Писарєв).

Чимало зусиль для утвердження гуманних засад у суспільстві доклав М.І.Пирогов. Він очолив діяльність перших сестер милосердя в Севастополі під час Кримської війни 1853–1856 рр. Працюючи попечителем Одеського та Київського навчальних округів, М.І.Пирогов закликав лікарів, вчителів, батьків до благодійництва і прояву милосердя до дітей. Під час своєї роботи в Одесі, звертаючись до громадськості, він писав: „Тепер, коли ми, здається, починаємо вже серйозно переконуватися, що справжнього процесу можемо досягти одним – єдиним шляхом виховання, тепер, кажу, хто по справжньому любить батьківщину, для кого прийдешнє потомство являє ідею земного безсмертя, той повинен і милосердя присвятити винятково дітям. Діти – ось сучасна спеціальність для наших благодійників” [4, с. 783 – 784].

Зі співчуттям до бідних, знедолених учнів парафіяльних шкіл і їхніх учителів закликав попечитель громадських філантропів: „Хліб і грамоту, хліб і правду, – ось що дайте християни і благодійники прийдешньому поколінню нашої Батьківщини” [5, с.260].

Для М.І.Пирогова характерною була велика відданість справі навчання та виховання. Великого значення вчений надавав саме вихованню. „Виховання для всіх, без винятку станів та достатків, так само необхідно, як хліб і сіль...”[5, с.260]. Тому виховання у школі має бути „морально–науковим”. Розумне наукове навчання у школі, відповідаючи на хвилюючі питання молоді, даючи їй знання, виробляючи моральні переконання, формує людську особистість. Якщо ж юнаки та дівчата не одержують відповіді на такі запитання, тоді життя виховує своїм „невиховним” впливом, причому негативно.

Нова справжня людина, на думку М.І.Пирогова, це перш за все людина з широкими різнобічними знаннями і стійкими моральними переконаннями, здатна до постійного морального самовдосконалення, спроможна протистояти вадам суспільства та вести з ним внутрішню боротьбу [1, с.48], у

якої наукові знання, почуття громадського обов'язку вживаються з релігійними віруваннями та релігійно-християнською мораллю.

Найважливішими завданнями у вихованні нової людини за М.І.Пироговим є виховання у дитини волі, натхнення, самовідданості у боротьбі за високі ідеали і переконання; навчити любити її все високе і прекрасне, турбуватися про сучасне і майбутнє всього людства, виробити у неї прагнення до постійного самовдосконалення. „Всі ми, – пише вчений, – до якої б національності не належали, можемо через виховання стати справжніми людьми” [3, с.78].

Свій ідеал людини педагог висловив так: „Шукай бути і будь людиною! Не шукай нічого іншого, як бути людиною в справжньому значенні цього слова!” [3, с.77–78]. Майбутнє людини, на думку М.І.Пирогова, значною мірою залежить від її вихованості, тому суспільство, батьки повинні піклуватися про „правильний напрямок” виховання та створювати умови для його успішного здійснення.

М.І.Пирогов зазначав, що виховання дитини відбувається всюди: в сім'ї, школі, праці, житті і в ньому повинні брати участь усі – батьки, вчителі, суспільство.

Про правильне виховання дітей, насамперед, повинна турбуватися сім'я, де основна роль у цьому процесі належить жінці–матері, яка повинна мати ясну і світлу ідею про цілі їх виховання дітей, бути джерелом добра та істини для майбутнього покоління.

Разом з тим М.І.Пирогов підкреслював, що школа лише тоді стане діючим фактором виховного процесу, коли взаємини у ній будуватимуться на основі взаємної довіри і поваги між учителями, учнями та їх батьками.

З метою правильного виховання, розвитку у вихованців почуття обов'язку та відповідальності за свою поведінку, вчений запропонував товариські суди для учнів гімназій, а також і для студентів університетів. Серед нововведених правил у Київському навчальному окрузі одне, на наш погляд, було невдалим – це „Правила про провини і покарання учнів гімназій Київського округу”. У них дозволялося в крайніх випадках застосовувати в школі покарання різками. У змісті правил попечитель

передбачав дещо приборкати свавілля та розбещеність учителів у ставленні до учнів. Але ця задумка нашоувхнула на опір керівників шкіл, які виступали проти відміни застосування різок у школі. Побоюючись погіршення і так низької дисципліни, М.І.Пирогов погодився з ними. Така його поступка, непослідовність викликала осуд у прогресивної громадськості країни, зокрема прогресивних демократів М.Г.Чернишевського та М.О.Добролюбова. З цього приводу М.О.Добролюбов написав іронічний вірш „Грустная дума гимназиста”:

Выхожу задумчиво из класса,	Я б хотел, чтоб для меня собрался
Вкруг меня товарищи бегут...	Весь педагогический совет,
Нет, не жду я кары гувернера,	И о том, чтоб долго препирался,
И не жаль мне нынешнего дня...	Сечь меня за Лютера иль нет;
Не хочу я брани и укора,	Чтоб потом, табличку наказаний
Я б хотел, чтоб высекли меня!..	Показавши молча на стене,
Но не тем сечением обычным,	Дали мне понять без толкований,
Как секут повсюду дураков,	Что достоин порки я вполне;
А другим, какое счел приличным	Чтоб узнал об этом попечитель,
Николай Иваныч Пирогов;	И, лежа под свежею лозой,
	Чтоб я знал, что наш руководитель
	В этот миг болит о мне душой ...
	[8, с. 105–106]

М.І.Пирогов казав, що виховати дитину у „правильному напрямку” значить створити всебічно розвинену дитину, виробити в ній усвідомлення високого людського покликання в житті, виховати з неї чесну, благородну людину, здатну творчо працювати на благо всіх. А це неможливо без глибокого вивчення особистості дитини. Пирогов М.І. закликав учителів, батьків всебічно вивчати духовний світ дітей, бо їх життя – це „не передмова життя, а таке ж самостійне, під власне своїм законам життя, як життя дорослих...” [5, с.173]. А щоб судити про дитину, вчителям та батькам необхідно прозирнути в її духовний світ.

Розробляючи нову шкільну систему, М.І.Пирогов у багатьох працях приділяв увагу як змісту навчання, так і його формам і методам. Він

наголошував, що необхідно знати не тільки те, чому навчати дітей, а й як це робити. Дослідник був прихильником розвиваючого навчання (тоді панувало догматичне, напівсхоластичне викладання), яке б, на його погляд, забезпечило свідоме засвоєння знань учнями, формування у них творчого мислення тощо. Він високо оцінював такі методи, що відповідають принципам розвиваючого навчання, як оповідь, пояснення, бесіда, лекція, письмові твори.

М.І.Пирогов був прихильником наочного викладання. На його погляд, воно сприяє свідомому засвоєнню учнями міцних знань. Вчений настійно рекомендував вчителям використовувати наочність: „Хто від душі бажає навчити і виховати майбутнє покоління, той повинен наочне навчання прийняти до серця, ознайомитися з ним ... і зробити його основою викладання” [7,с.562]. Наочність, вказував М.І Пирогов, повинна широко використовуватися від початкової школи до університету. Основою методичної майстерності вчителя є вміле поєднання наочності з живим словом. Велике значення наочності у навчанні не втратила свого значення й нині.

„Головним правилом педагогіки” М.І.Пирогов називав необхідність підтримувати увагу учнів на уроці в постійному напруженні. А виховувати увагу в учнів необхідно через розвиток їх „розумової самодіяльності”. „Хто з учителів не знає, чим зайнята голова кожного з вихованців у той час, коли він навчає, той не вчитель, і училище, в якому таке можливе, не училище, а розсадник майбутніх мухоловів” [6, с.446]. Учні повинні бути не пасивними слухачами, а активними учасниками процесу навчання.

М.І Пирогов виступав проти перевантаження учнів, яке заважає якісному засвоєнню знань. На думку вченого, навчальний план повинен включати лише той матеріал, що відповідає вимогам останніх досягнень науки і є необхідним для навчання, виховання і розвитку дітей певного віку.

Головним завданням школи, за М.І Пироговим, є підготовка вихованців до життя, формування бажання продовжувати свою освіту, прищеплення навичок самостійної навчальної роботи, свідомого оволодіння знаннями.

Контроль і перевірка знань, вважав педагог, повинні проводитися безперервно, а не обмежуватися тільки видами контролю і саме результати навчальної діяльності учня повинні бути підставою для вирішення питання переведення його до наступного класу. Учений негативно ставився до перевідних іспитів та вважав, що потрібні лише випускні.

Думки М.І.Пирогова про всебічний розвиток особистості на той час були передовими. За його переконаннями, життя – є безперервною творчістю, і для цього потрібен повний і всебічний розвиток усіх здібностей, дарувань та добрих нахилів особистості. І це під силу лише загальній гуманістичній освіті.

М.І.Пирогов вважав, що формуванню нової людини значно сприяє естетичне виховання. Це, на його думку, можливо завдяки залученню вихованців до різних видів мистецтв (музика, спів, живопис, танці). Ігри дітей необхідно організовувати таким чином, щоб вони перетворювалися в цікаве і корисне заняття, щоб гра розвивала в учнів смак, любов, уяву тощо. Ось головні методичні ідеї та настанови, що пропонував М.І.Пирогов з методики навчання.

М.І.Пирогов одним з перших висловив думку про нерозривність навчання і виховання, про необхідність їх поєднання в єдиний педагогічний процес. Думка вченого про виховуюче навчання була прогресивною і залишається актуальною до теперішнього моменту. В офіційній школі того часу навчання здійснювалося у відриві від виховання. Педагог довів, що шкільне навчання повинно бути обов'язково виховуючим, інакше воно виявляється неповноцінним [5, с. 267].

М.І.Пирогов розглядав педагогічний процес у школі як єдиний навчально-виховний процес, і його наукова сторона невід'ємна від виховної. На його думку: як не можна виховувати не навчаючи, так і не можна навчати не виховуючи. Тому кожен вчитель водночас повинен бути і вихователем. З цього приводу він пропонував запровадити в школі посаду класного керівника замість наглядачів та інспекторів. Розв'язанню складних виховних завдань може сприяти не окремий учитель, а спільна праця всього педагогічного колективу. „...Тільки одним спільним

сприянням цілої колегії наставників можна піднести у нас і значення науки, і всю справу виховання” [5, с. 267]. Але при цьому застерігав від формалізму, бюрократизму в навчанні та вихованні [5, с. 268].

Вчителю, як викладачу і вихователю, М.І.Пирогов відводив вирішальну роль в організації навчально–виховного процесу. У реформуванні, перебудові школи вчений вважав головним не програми і статуту, а особистість педагога і творча її робота. На думку М.І.Пирогова, учитель тільки тоді є справжнім, коли він спроможний розв’язати водночас навчальні і виховні завдання.

Головними умовами ефективної діяльності педагога є вміння переконати учня словом і особистим прикладом, налагодити продуктивну взаємодію з особистістю і колективом, створити атмосферу поваги і довіри. М.І.Пирогов засуджував грубість, зневагу до учнів і постійно працював над встановленням гуманних взаємин між учителями та вихованцями, виступав як противник авторитарної педагогіки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, проведене дослідження дає підстави сформулювати такі **висновки**. Працюючи попечителем Одеського навчального округу (1856–1858 рр.), а згодом і Київського (1858 по 1861 рр.) – М.І. Пирогов зробив великий внесок у розвиток освітньої справи в Україні. Свої педагогічні позиції він переконливо сформулював у ряді статей і офіційних документів: „Питання життя” (1856), „Про публічні лекції з педагогіки” (1857), „Про методи викладання” (1858) та ін. Ім’я М.І Пирогова стало відомим для широкого кола громадськості після появи в журналі „Морской сборник” його статті „Питання життя” у якій автор критикував існуючу на той час систему освіти, вимагаючи безстанової, доступної для всіх школи. Педагогічні погляди Миколи Івановича стосовно ґрунтовної перебудови школи та визначення ідеї людяності як основи виховання розбудили „приспану у нас доти педагогічну думку” (К.Д.Ушинський), обумовивши початок широкого громадсько–педагогічного руху 50–х – поч. 60–х рр.

Серйозним недоліком освіти М.І. Пирогов вважав її утилітаризм, висунувши ідею загальнолюдського виховання, основним завданням якого, на його глибоке переконання, повинна стати підготовка високогуманних людей з широким кругозором; рішуче виступав проти бюрократичного характеру керівництва навчально–виховною роботою, піднявши роль педагогічних рад, розширив коло питань, якими вони займались.

Неабиякої уваги М.І. Пирогов приділяв питанням підвищення педагогічної майстерності, відзначаючи, що приклад високої моральності педагога є основою формування моральності дитини. У практику роботи школи запровадив взаємні відвідування уроків і обмін досвідом. Виступав за використання активних методів навчання, пропонуючи вчителям активно використовувати розповіді, бесіди, творчі роботи учнів. Основним методичним засобом, на його думку, повинно стати мистецтво поєднання у процесі навчання наочності і слова.

Організатор народної освіти пропонував скасувати перевідні екзамени й екзаменаційні оцінки у формі балів. На його думку, не екзамен, а робота учня протягом навчального року, визначає питання щодо переведення учня до наступного класу.

Небайдужим було ставлення М.І. Пирогова до проблем відхилень у поведінці учнів та свідомої дисципліни, яке знайшло своє відображення у „Кодексі правил про вчинки та покарання учнів”. Стосовно тілесних покарань займав суперечливу позицію: заперечуючи їх теоретично, підписав циркуляр, де дозволялись різки як засіб покарання школярів.

Аналізуючи стан жіночої освіти, М.І. Пирогов наголошував, що завдяки відповідній освіті жінка може досягти суспільної рівноправності з чоловіком. Але, виступаючи за рівність чоловіків і жінок в освіті, не був прихильником їх повної рівноправності в суспільному житті.

Вивчення творчої спадщини М.І. Пирогова показало, що він по суті був одним із піонерів організації недільних шкіл для освіти дорослих, підписавши дозвіл на їх відкриття.

Звичайно, проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розв'язання порушених у ньому питань. Багатогранна спадщина М.І.

Пирогова, важливість і значущість якої є актуальною і зараз, заслуговує на подальшу розробку. Зокрема, більш глибокого вивчення потребує проблема виховання „внутрішньої” або „справжньої” гідності людини через аналіз вітчизняної культури як основи розуміння антропологічної сутності людини, розкриття її „внутрішнього Я”, і на цій основі успішної духовної адаптації до нестійких соціокультурних умов.

Література:

1. Вопросы жизни // Сочинения Н.И. Пирогова. – К., 1910. –Т.1.
2. Кобенко А. Прометей. История педагогики в стихах. (Часть1). – Харьков, 1999, – С. 46 –47.
3. Новоселье лицея //Сочинения Н.И. Пирогова. – К., 1910. –Т.1.– С. 77–78.
4. Одеська Толмуд–тора // Сочинения Н.И. Пирогова. – К., 1910. –С. 783–784, 780.
5. Пирогов Н.И. Об уставе новой гимназии... // Избр. пед. соч. – М., 1953. – С. 260, 273, 267, 268.
6. Пирогов Н.И. Письма из Гейдельберга //Избр. пед. соч. – М, 1953. – С. 446.
7. Пирогов Н.И. Циркуляр по Киевскому округу // Избр. пед. соч. – М, 1953. – С.569.
8. Соловейчик С.Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей. Изд. 2–е. – М., „Дет. лит.”, 1972. – С. 105 – 106.

Буров Ю., Яровий К.

ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ І УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Ключові слова: аномальні діти, специфічні форми навчання, підготовка дефектологів, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті розвитку дефектологічної освіти є зростання уваги до

історико–педагогічних досліджень різних аспектів спеціальної освіти. Вивчення стану розробленості досліджуваної нами проблеми свідчить, що багато аспектів цієї проблеми залишилось поза увагою дослідників. Між тим, таке дослідження сприяє більш повній інформації про створення закладів спеціальної освіти для дітей дошкільного віку з моменту їх виникнення і до оформлення в самостійну ланку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Історико–педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти різних категорій аномальних дітей давно привернули увагу вчених–дефектологів (В. Бондар, Х. Замського, Л. Одинченко, М. Ярмаченко та ін.). Вони вивчали історію становлення та розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями. Становлення дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами здійснювалась під впливом історичних, педагогічних, методичних досліджень (С. Абрамсона, Л. Артемової, Н. Переверзевої, З. Плохій, А. Капустіна, С. Сарнацького, Л. Одинченко, А. Богуш та ін.). Вивчення і аналіз цих досліджень дозволив дефектологам використовувати сучасні досягнення загальної педагогіки і психології щодо розуміння структури та механізмів вад розвитку дітей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Суть статті полягає в короткому аналітичному огляді процесу розвитку системи становлення дефектологічної освіти і розвитку дошкільних закладів для аномальних дітей в структурі спеціальної освіти як в Європі так і на Україні за період кінця XIX початку XX ст..

Виклад основного матеріалу дослідження. На тлі історії цивілізації генезис специфічних форм навчання від античності до наших днів являє собою ряд чітко обкреслених етапів, кожному з яких відповідають різні типи установ, які становлять найважливіший елемент будь–якої педагогічної системи.

Звернувшись до деяких моделей абстрактної структури педагогічної системи, можна виділити один з її елементів – організаційні форми педагогічної діяльності. Греки, як відзначав Гусев Г.М., творці цивілізації,

напряли для нас золоті нитки гуманістичних прозрінь; люди всіх часів ткали по їхній основі живу тканину осмисленого, гідного людини життя. Звертає на себе увагу досвід Квинтилиана. Теоретик ораторського мистецтва, педагог, він відкрив у Римі приватну школу, що згодом стала державною. Рішуче виступаючи проти домашньої освіти, він підкреслював вирішальне виховне значення школи. На його думку, домашнє середовище часто псує дитину сильніше, ніж шкільне оточення. Тільки від вчителя залежить, чи зуміє він впоратися із групою дітей, розподілити між ними свою увагу й час. Вказівки Квинтилиана про необхідність знання природи дитини, темпу його роботи, характеру, засвоєння знань, про те, що заняття повинні бути різноманітними, його найважливіші дидактичні принципи (наслідування, теоретичне наставляння й вправа) могли бути використані олігофренопедагогами в роботі з аномальними дітьми.

Джерела християнської педагогіки сходять до періоду, що нарекли «похмурим», «застиглим середньовіччям», «темними» століттями. До цього часу відносять початковий період розквіту монастирської медицини. При середньовічних монастирях влаштовуються благодійні установи–притулки для душевнохворих. В XV–XVI ст. створюються установи, так звані *долгаузи*, у які попадали й ідіоти. В них створювалися умови для поступового нагромадження наукового матеріалу в області психіатрії. Так, професор Плятер у своїй класифікації психічних захворювань виділяє в окрему групу розумово відсталих дітей, дає характеристику їхнього стану, визначення поняття «розумова відсталість», вказує на причини ендогенного й екзогенного характеру.

В XV столітті шкільний вчитель нового типу, Вотторіно да Фельтре відкриває біля Мантуї «Будинок радості», унікальність якого полягає в тому, що при ньому був інтернат.

Французька Академія присуджує премію швейцарському педагогові Песталоцци. Засновник справді «народної школи», «друг людства», він прагнув психологічно коректно встановити правильне взаємовідношення між об'єктом – змістом освіти й учнем – суб'єктом виховання. Серед його

вихованців перебували й розумово відсталі. Про хворобливих і тупоумних дітей Песталоцци говорив, що їх варто містити у виховних будинках, де «життя їх може бути врятовано для людства і буде для них самих не муками, але спокоєм і радістю».

З ім'ям Э. Сегена, французького педагога–лікаря, пов'язане створення дійсної системи виховання й навчання глибоко відсталих дітей. Дванадцять років роботи на Батьківщині в умовах непорозуміння, заздрості й тридцяти років плідної діяльності в еміграції в США, Сеген віддавався боротьбі з «розумовою банальністю епохи». Широта його педагогічних шукань воістину грандіозна – він жагуче бажав корінної перебудови всієї педагогічної системи, як у масовій, так й у спеціальній школі. Сеген відкрив в 1843 р. на власні кошти приватну школу для ідіотів. П'ятирічна робота в ній принесла йому визнання Паризької Академії Наук. Система роботи була оцінена як життєво необхідна.

В 1841 році Гуггенбюль, швейцарський лікар–педагог, відкрив у мальовничому місці, на горі Абендберг школу–притулок, у якій була велика кількість спеціально пристосованих приміщень. Склад учнів був досить різномірний за віком, по ступені розумової відсталості й по національній ознаці. Гуггенбюль включив до складу вихованців і дітей з нормальним розумовим розвитком, передбачивши тим самим, ідею інтегративного навчання. Погляди й досвід Гуггенбюля являють собою сплав педагогічних та медичних впливів. Він був прихильником ідеї школи в природі, віддавав перевагу наочності й утилітарно–практичному підходу.

Висування ідеї автономної допоміжної школи й боротьба за її здійснення пов'язані з іменами Керна й Штецнера.

Навчаючи глухонімих дітей, Керн зіштовхнувся з глибоко розумово відсталими дітьми і прийшов до висновку, що робота з ними вимагає інших способів організації й методики. В 1863 р. Керн у Лейпцігському Педагогічному суспільстві висуває ідею створення спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку.

Щоб охарактеризувати положення справ у французькій олігофренопедагогіці кінця XIX – початку XX століття, звернемося до

діяльності Ж. Филипа й П. Бонкура. Перший – директор лабораторії фізіологічної психології Сорбонського університету, другий – головний лікар Паризького медико–педагогічного інституту. У практиці роботи з ненормальними дітьми він вважав за необхідне з'єднання педагогіки й медицини, відводячи при цьому чільну роль лікареві. Велику увагу Филип і Бонкур приділяли розробці точної класифікації аномалій, розробці основних принципів організації навчально–виховної роботи в допоміжній школі. Розглядаючи недоліки й переваги різних типів установ для розумово відсталих дітей (спеціальні класи при масових школах, самостійні школи із прихожими учнями і з напівпансіонатами, самостійні школи із прихожими учнями і інтернатом) вони віддають перевагу школі–інтернату. В інтернаті, на їхню думку, діти більше підпадають під стримуючий вплив, гігієнічні правила точніше дотримуються. В умовах допоміжної школи майже буде виключений вплив дурних прикладів вулиці й домашнього середовища, тому зусилля вчителів не пропадають даром.

Організоване навчання й виховання розумово відсталих дітей у Бельгії почалося наприкінці XIX століття. Перша допоміжна школа відкрилася в 1897 році в Брюсселі, з ініціативи Демора. До кінця першого десятиріччя XX століття самостійних допоміжних шкіл було дві. Одна – «школа № 14» очолювана Демором, інша – приватна школа лікаря–педагога Декролі.

Декролі, лікар–психіатр і психолог, пропонував роботу з ненормальними дітьми будувати на основі експериментального методу, опираючись на дані сучасної йому психології. Він розробив дидактичний матеріал максимально, що сприяє на його думку, пробудженню у дітей емоцій і інтересів. В 1899 році була відкрита друга школа в Антверпені. Подальший розвиток мережі установ для недоумкуватих йшло по лінії відкриття допоміжних класів.

І, нарешті, Італія – країна, де наприкінці XIX століття тільки приступили до відкриття притулків для глибоко відсталих дітей. Але, незважаючи на це, Італія дала миру двох видатних олігофренопедагогів – Санте де Санктіса й Марію Монтесорі.

В 1909 році в Італії при масових школах з'являються класи для невстигаючих дітей. Пізніше вони стали виконувати функції навчання розумово відсталих дітей.

Відкриття ж допоміжних шкіл гальмувалося, головним чином тим, що закон про обов'язкове навчання поширювався тільки на дітей до 10 років.

В 1898 році в Римі професор психіатрії й експериментальної психології Санте де Санктіс відкрив лікувально–педагогічну школу–пансіон, що згодом сильно розрослася й була розчленована на кілька відділень. У навчальному процесі виховна сторона відіграла чільну роль, навчання ж було відсунуто на другий план. Підбор персоналу (лікар–психіатр, вчитель гімнастики, вчитель–логопед, вчитель музики й співу, вихователі) ставив установу в один ряд із кращими європейськими допоміжними школами. На базі своєї встанови Санте де Санктіс здійснював підготовку вчителів допоміжних шкіл, розробив метод психологічного тестування.

Марія Монтесорі – перша жінка–лікар в Італії, спочатку співробітничала із Санте де Санктісом. Зацікавившись недоумкуватими дітьми, вона познайомилася зі спеціальним методом виховання Э. Сегена й перейнялася його ідеями. На її думку, досягнути успіхів з дефективними дітьми можна лише навчаючи їх інакше, тобто всіляко полегшуючи їхній психічний розвиток, у той час як у нормальних дітей його заглушають і затримують. Надалі, Монтесорі залишає роботу з розумово відсталими дітьми й перемикається на дошкільне виховання нормальних дітей.

І вже сьогодні, на початку нового тисячоліття, у швидкому темпі життя, в епоху космічних технологій і комп'ютерів, великих історичних подій і наукового прогресу, грандіозних відкриттів людського генія все більшу актуальність набувають питання виховання дітей – нащадків і будівників майбутнього нашої планети. Ще більш гостро стоїть питання про навчання та виховання аномальних дітей, а також вдосконалення підготовки вчителів для роботи з ними.

Україна по праву визнана однією з провідних країн миру в організації підготовки фахівців–дефектологів як у часи існування СРСР так й у наші дні. За величезний відрізок часу система підготовки

дефектологів перетерпіла складний шлях еволюції. На систему підготовки дефектологів впливав і продовжує впливати цілий ряд невід'ємних факторів: успіхи в розвитку загальної педагогіки, медицини, народної освіти, успіхи дефектологічної науки й суміжних з нею наук, а також накопичений вчителями спеціальних шкіл досвід роботи.

Початок підготовки фахівців–дефектологів прийшовся на дуже важкі для нашої країни роки – роки інтервенції й громадянської війни. До революції в Росії підготовка кадрів для нечисленних спеціальних установ, де навчалися аномальні діти, у рідких випадках здійснювалася на короткострокових курсах. Такі курси існували при Петербурзькому училищі для глухонімих під керівництвом А. Ф. Остроградського. В 1897 році вони були перетворені у дворічні. В 1900 році Е. К. Грачова організувала спеціальні курси по підготовці сестер–няньок для роботи в притулках із глибоко відсталими дітьми. В 1912 році при Петербурзькій допоміжній школі Психоневрологічного інституту під керівництвом Л. Г. Оршанського були організовані короткострокові курси для декількох десятків людей, що бажали працювати в допоміжній школі.

По особистій ініціативі Н.А.Рау і Ф.А. Рау при Московському дитячому садку для глухонімих дітей в 1913 році були організовані перші платні курси для вихователів і матерів глухонімих дітей дошкільного віку зі строком навчання дев'ять місяців.

Завдання створення спеціальних вищих навчальних закладів, що підготовлюють дефектологів, було новим в першій чверті ХХ століття не тільки в Росії, але й за кордоном. Програма боротьби з дитячою дефективністю, прийнята в перші роки Радянської влади передбачала:

1. Створення державної системи навчання й виховання аномальних дітей.
2. Організацію дошкільних установ для них.
3. Підготовку персоналу для спеціальних установ.

На даному етапі були проведені перші заходи з реалізації програми боротьби з дитячою дефективністю. Вже в 1918р. у Петрограді й Москві були відкриті курси по підготовці вчителів для роботи з аномальними дітьми. У

Петрограді ними керував А. С. Грибоедов, у Москві – Кащенко В. П.. В Україні такі курси стали виникати при кращих спеціальних школах Києва, Харкова, Запоріжжя. На цих курсах слухачі отримували знання про особливості розвитку аномальних дітей і практичні навички їх виховання й навчання в спеціальних закладах. Слухачі вивчали анатомію людини, фізіологію й гігієну дитинства, педагогічну антропологію, психопатологію і невропатологію дитячого віку, педагогічну патологію, клініку моральної дефективності, нервово–психічну гігієну. Курси провели 2 випуски і в 1919р. були замінені на річні курси по підготовці навчально–виховного персоналу для дефективних дітей. Ініціатором реорганізації курсів був Кащенко В. П.

У листопаді 1920 р. річні курси в Москві були перетворені на Вищі педагогічні курси з дитячої дефективності. Завідував курсами Кащенко В.П. Навчання проводилося по циклах: виховному, викладацькому, організаторському. Кожен цикл мав своє продовження навчання. Слухач курсів з організаторської діяльності повинен був прослухати трирічний курс, викладацької – дворічний, виховної – річний курс. Не дивлячись на це вже незабаром система підготовки кадрів на цих курсах і навіть на Вищих педагогічних курсах перестала задовольняти, такий строк навчання не надавав слухачам глибоких знань.

Проект створення одного з перших вищих навчальних закладів – Державного інституту дефективної дитини – був розроблений В. Н. Бонч–Бруєвичем й запропонований 15 червня 1918 р. на 1 Всеросійському з'їзді представників медико–санітарних відділів.

З доповідями про підготовку спеціалістів по роботі з дефективними дітьми виступили професори Кащенко В.П. і Фельдберг В.Д. Вони затвердили, що підготовка кадрів дефектологів повинна бути загальнодержавним завданням і що підготовка спеціалістів може здійснюватися тільки у вищих навчальних закладах.

Підготовка дефектологів у вищих навчальних закладах на Україні почалася у 1920 р. у Київському Вищому інституті народної освіти на факультеті соціального виховання, при якому відкрилося медико–педагогічне відділення, яке готувало викладачів та вихователів спеціальних закладів.

Навчальний план цього відділу був розрахований на 3 роки. За цей час студенти повинні були прослухати 33 дисципліни, 10 з яких відносилися до медичного циклу. Відділення проіснувало лише 4 роки.

У цей період у Києві, Москві, Ленінграді почала здійснюватися загальна дефектологічна підготовка студентів. Випускникам дефектологічних відділень й інститутів присвоювалася кваліфікація „дефектолог”. Це був період універсалізації навчальної підготовки. Наприклад, Московський педагогічний інститут дитячої дефективності готував педагогів широкого профілю, які могли працювати в шкільних і дошкільних закладах по вихованню й навчанню психічно й фізично дефективних дітей, консультантами з лікувально–педагогічної справи й організаторами–інструкторами медико–педагогічних закладів.

У дефектологічних інститутах на цьому етапі розвитку дефектологічної освіти працювали наступні професори та викладачі: П. Г. Бельський, А.М.Беркенгейм, П. П. Блонський, А. Я. Вишинський, В. А. Гандер, М.Н.Гернет, В. А. Гилеровський, А. Н. Граборов, А. С. Грибоедов, В.П.Кащенко, Г. І. Россалімо, Ф.А.Рау, А.А.Капустін, Н.М. Лаговський тощо.

Для підвищення якості підготовки вчителів–дефектологів і покращення матеріальної бази 15 вересня 1924р було прийнято рішення про об'єднання Московського педагогічного інституту дитячої дефективності з Московським медико–педагогічним інститутом. Так, 10 жовтня 1924 р., було прийнято рішення про перейменування його в Московський інститут педагогіки й дефектології, а Ленінградського інституту соціального виховання нормальної й дефективної дитини – у Ленінградський інститут педагогіки і дефектології. У цьому ж 1924 р. він злився з педагогічним інститутом ім. А. І. Герцена, де на базі інституту було створено дефектологічне відділення, яке мало секції допоміжних шкіл сурдо й тифлопедагогіки. Ректором об'єднаного Московського інституту був призначений М. Г. Фальн, а його заступником – А.А.Капустін.

Метою інституту була підготовка педагогів–вихователів, працівників соціально–правової охорони і педагогів–дефектологів. На дефектологічному відділенні були організовані три секції: сурдо, тифлопедагогіки, розумової

відсталості. Сумним був той факт, що даний інститут проіснував недовго: всього один навчальний рік. У зв'язку з політикою РСРС з ліквідації малих інститутів 9 лютого 1925р. на засіданні Колегії Головпрофосвіти було прийнято рішення про ліквідацію цього інституту.

Постійне зростання вимог до кваліфікації дефектологів, розвиток теорії й практики виховання й навчання аномальних дітей вимагали більш вузької спеціалізації в області сурдопедагогіки, тифлопедагогіки й олігофренопедагогіки. Вже в середині 50-х років виникла необхідність перебудови всієї системи підготовки спеціалістів-дефектологів. Низький рівень освіти працівників допоміжних шкіл був обумовлений низкою обставин: на існуючих дефектологічних факультетах підготовлювалася недостатня кількість олігофренопедагогів, недоліки в розподілі й використанні випускників.

Навчальний план дефектологічних факультетів був перевантажений: студенти за 4 роки повинні були отримати педагогічну підготовку нарівні зі студентами факультетів російської мови та літератури, математики й зі спеціальності „дефектологія”. У навчальному плані були відсутні методики викладання в навчальних класах спеціальних шкіл.

З 1959 р. дефектологічні факультети перейшли на роботу по новим навчальним планам, які передбачали значне підсилення спеціальної підготовки студентів і викладання в школах для дітей з недоліками мовлення, слуху й зору в допоміжних школах.

З кожним роком все краще розвивалася дефектологія та дефектологічні факультети. В 1961 р. відкрилося дефектологічне відділення при Мінському педагогічному інституті, в 1962 р. – відкривається дефектологічний факультет при Свердловському державному педагогічному інституті, в 1963 р. – організований дефектологічний факультет в Іркутську, в 1966 р. – відкритий дефектологічний факультет у Слов'янську, з 1967 р. існує стаціонарне відділення з підготовки вчителів допоміжних шкіл при Ташкентському педагогічному інституті ім. Низамі.

Але, не дивлячись на все це, залишалося ще багато проблем у галузі підготовки дефектологічних кадрів.

В 1967 р. дефектологічний факультет МДПІ ім. Леніна перейшов на роботу по індивідуальному навчальному плану, розрахованому на 5 років, у той час, як дефектологічні відділення й факультети інших педагогічних вузів продовжували займатися по 4-х річному навчальному плану. Спеціалісти такого профілю підготовлюються на всіх дефектологічних факультетах і відділеннях педагогічних інститутів країни. У Києві іде підготовка олігофренопедагогів, які можуть викладати й професійну працю в допоміжній школі.

З 1976 р. всі дефектологічні факультети й відділення перейшли на 5-ти річний строк навчання, а заочні відділення й факультети на підготовку спеціалістів тільки вузького профілю.

Надалі, для розглядання актуальних проблем підготовки вчителів-дефектологів, у лютому 1972 р., при Науково-методичній Раді з психолого-педагогічних наук Міністерства просвіти СРСР була створена Науково-методична комісія з дефектології, у квітні 1975 р. вона реорганізована в Науково-методичну Раду з дефектології.

Хронологічні межі періодів визначили лише головні віхи становлення дошкільних закладів у структурі спеціальної освіти. Однак кожен з них розглядається як багатоскладовий і суперечливий, в якому простежено внутрішні межі протистояння, закономірності трансформації ідей у педагогічну практику. Перехід від одного періоду до наступного, а також перетворення в межах кожного періоду детерміновані, перш за все, соціальними, культурними і економічними чинниками та політикою держави в галузі освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Історія дефектологічної освіти підтверджує, що вчителі-дефектологи повинні мати спеціальну підготовку. Найбільш ефективною вважається підготовка в вищих навчальних закладах. Розвиток дефектологічної освіти вказує на те, що методи підготовки спеціалістів

постійно потребують змін в розвитку дефектологічної науки, диференціації низки спеціальних закладів для освіти і виховання аномальних дітей.

Література:

1. Боннар А. Грецька цивілізація / А. Бондар. – Т. 3. – М. : Іскуство, 1992.
2. Живіна А. Й. Основні етапи розвитку системи підготовки вчителів–дефектологів в СРСР / А. Й. Живіна // Дефектологія. – Вип. 2. – Вид. : Педагогіка, 1974.
3. Живіна А. Й. З історії дефектологічної освіти в СРСР / А. Й. Живіна // Сб. Питання олігофренопедагогіки. – МДПІ ім. В.І. Леніна. – М., 1971.
4. Золотоверх В. В. Становлення і розвиток в Україні системи спеціальної освіти як передумова розбудови її дошкільної ланки / В. В. Золотоверх // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 53 – 55.
5. Капустін А. І. Сарнацький С. В. Становлення та розвиток закладів для розумово відсталих дітей в історії олігофренопедагогіки / А. І. Капустін С. В. Сарнацький // Введення до історії олігофренопедагогіки. – Донецьк, 1996.

Фатальчук С.

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ В ДОБУ ВИЗВОЛЬНИХ
ЗМАГАНЬ (1917 – 1919 рр.)**

У статті досліджується динаміка та чинники розвитку гімназійної освіти східноукраїнського регіону в добу визвольних змагань (1917 – 1919 рр.).

Ключові слова: *гімназійна освіта, національна українська школа, східноукраїнський регіон.*

Згідно з Законом України „Про освіту” пріоритетною сферою розвитку нашого суспільства є національне виховання, яке спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної освіти і культури, формування у

дітей та молоді національних світоглядних позицій, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури [8, с. 27].

Розбудова української національної школи, проведення освітніх реформ, неможливі без вивчення і творчого опрацювання досвіду, який був накопичений в роботі вітчизняної системи освіти загалом, і зокрема в кожному з її регіонів, серед яких чільне місце на початку ХХ століття посідав східноукраїнський регіон (сучасні межі Донецької і Луганської областей).

Серед праць, в яких порушується питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально–виховного процесу у гімназіях різних регіонів України, відзначимо дослідження В.Боброва, І.Петрюк, І.Курляк, Т.Лутаєвої, О.Бабіної, Л.Терських та ін. Але у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації навчально–виховного процесу у гімназійних закладах східноукраїнського регіону.

В даній роботі ми розглянемо становлення та розвиток гімназійної освіти східноукраїнського регіону в добу визвольних змагань (1917 – 1919рр.), як одного з найефективніших і найкорисніших періодів розвитку національної системи освіти першої половини ХХ століття. До гімназійних закладів ми віднесли загальноосвітні середні навчальні заклади: гімназії, прогімназії та реальні училища.

1917 – 1919 рр. в історії гімназійної освіти східноукраїнського регіону характеризується як період національного відродження та активізації зацікавленості держави і суспільства освітніми справами. Револьюційні події в країні призвели до зміни ладу, а разом з цим змінилося і ставлення до нової школи. Щоб задовольнити потребу українського громадянства в українській школі, почали відкриватися нові школи–гімназії. На жаль, цей процес не встиг набути масового поширення, причиною цього були тяжкі економічні і політичні умови у досліджуваному регіоні в цей період, а також часта зміна влади (регіон перебував в районі бойових дій). Враховуючи це, слід все ж відзначити ріст кількості гімназійних закладів, які відкривалися не тільки у містах, але і у селах. Цей факт свідчить про зацікавленість населення східноукраїнського регіону в отриманні якісної середньої освіти.

У зв'язку зі складними політичними, суспільними, економічним умовами в деяких гімназійних закладах відбулася зміна власника, що сприяло покращенню їх матеріального і кадрового забезпечення. Так, в м. Луганську приватну жіночу гімназію Р.Воскресенської очолила Катерина Костянтинівна Локтюшова, яка одночасно виконувала функції начальниці гімназії [6]. 1 червня 1917 р. перша Юзівська приватна гімназія Марфи Миколаївни Левицької була передана Юзівському міському самоуправлінню, і вона стала називатися Юзівська міська жіноча гімназія з повними правами державних гімназій. Зміни господаря позитивно вплинули на роботу цього закладу. Так, кількість класів збільшилася з 9 до 16: були відкриті 5 паралельних, 8 загальноосвітніх та 8 педагогічних класів [9].

В 1917 р. неподалік від залізничної станції Попасна було відкрито дві гімназії: громадську чоловічу залізничну гімназію та змішану громадську гімназію товариства „Просвіта” [7, с. 230].

Департаментом вищої та середньої освіти Міністерства народної освіти УНР було проведено велику роботу з відкриття нових українських гімназій. Спочатку необхідно було мати інформацію про стан шкіл на місцях. Як свідчать архівні матеріали, Департамент розіслав листи з проханням надіслати потрібні йому відомості. Одним з таких був лист до Катеринославської губернської управи (квітень 1918 р.), де були вказані конкретні питання: 1) скільки середніх шкіл існує в кожному повіті, якого типу і де саме вони знаходяться; 2) скільки бажано мати середніх шкіл, в яких місцях, якого типу і з яким комплектуванням; 3) чим земська управа або громада може допомогти Міністерству у відкритті нових шкіл – будинком, грошми, землею під будівництво [5]. Архівні справи свідчать, що гімназії відкривалися в основному на місцеві кошти. Однією з проблем була недостатня кількість вчителів, катастрофічно не вистачало підручників.

Всеукраїнські з'їзди вчителів, які відбувалися в м. Києві, одноголосно підтримали курс на націоналізацію української школи [1, с.32–35]. З 1918 р. відбувалася масова українізація підготовчих та 1–2-го класів існуючих гімназій і реальних училищ. Складність цього процесу

полягала у відсутності достатньої кількості педагогічних працівників, які вільно володіли українською мовою [17, с.56–67].

Задля задоволення потреб та вимог українського громадянства в українській школі почали відкривати нові школи–гімназії. Так, на території східноукраїнського регіону були відкриті дві державні україномовні гімназії: у с. Дружківка та м. Бахмуті [16, с.230]. Гімназія у с. Дружківці була змішаного типу.

Поряд з державними відкривалися приватні та громадські гімназії. Протягом досліджуваного періоду їх кількість збільшилася на дев'ять. Так, були відкриті російськомовні гімназії: Маріупольська Катеринославська єпархіальна жіноча гімназія, Маріупольська приватна чоловіча гімназія Лобачевского, Юзівська приватна чоловіча гімназія Гофнера, Слов'янська приватна чоловіча гімназія Серебрянекової, Дмитрівська гімназія змішаного типу, що утримувалась на кошти Дмитрівської культурно–освітньої громади [2; 10; 16, с.45].

Характерною ознакою досліджуваного періоду розвитку гімназійної освіти на території східноукраїнського регіону була активна діяльність, яку проводили місцеві громади по створенню нових середніх навчальних закладів. Так, мешканці м. Єнакієве задля якнайефективнішого сприяння створенню в місті класичної гімназії організувалися у батьківську спілку сприяння створенню гімназії. Спілка мала одну мету – відкрити у м. Єнакієві класичну гімназію і всіма можливими засобами сприяти її процвітанню. Район діяльності Спілки включав як саме м. Єнакієве, так і його околиці та селища, що знаходились поряд з Петровськими заводами і рудниками Російсько–Бельгійського металургійного товариства.

Членами Спілки могли бути особи обох статей (чоловіки і жінки) і різних національностей та віросповідання. Для обговорення проблем, які намагалася вирішити Спілка, створювалися окремі секції. Серед них були: єднання сім'ї і школи; виховання і навчання в сім'ї; взаємодопомога батьків; допомога малозабезпеченим учням; видавництво підручників на кооперативні кошти; закупівля підручників, посібників та всього необхідного для навчання і виховання дітей; відкриття батьківських

клубів, бібліотек; видавництво друкованих органів; розумне використання дозвілля та ін. [12, с.3–8].

5 листопада 1918 р. Комісаріат Одеського шкільного округу, враховуючи прохання Співки і цілі, які вона переслідувала, надав дозвіл на відкриття класичної гімназії змішаного типу в м. Єнакієве [12, с.11].

Як відомо, Український уряд також приділяв велику увагу освіті національних меншин. Яскравим прикладом цього слугує відкриття єврейської приватної чоловічої гімназії Д.Векслера у м. Маріуполі [16, с.106].

Слід також зазначити, що багато земств отримувало відмову у відкритті гімназійних закладів. Так, Маріупольське повітове земство прохало про відкриття гімназії в сел. Гнатівці, виділяючи для цього 6 десятин землі, будинок і 23 700 руб. [7, с.222]. Протягом 1917 р. мешканці с. Нью-Йорк (м.Фенольна) неодноразово зверталися з письмовим клопотанням про надання дозволу на відкриття гімназії в їх місцевості [11]. На жаль, у зв'язку з політичними і економічними подіями (часта зміна влади, відсутність коштів на утримання) їх прохання не було задоволено. Мешканці м.Слов'яносербська клопотали про відкриття чоловічої україномовної гімназії для двох старших класів [15, с.1]. Вони обґрунтовували необхідність і економічну доцільність такого закладу для даної місцевості. Мешканці були готові виділити приміщення для чотирьохкласного вищого початкового училища, яке відповідало вимогам навчання учнів старших класів гімназій; забезпечити навчальною літературою і обладнанням. Однією з умов, які сприяли відкриттю гімназії в Слов'яносербську, була наявність неподалік вільних будов двохкласної церковно-приходської школи з п'ятьма десятинами землі, що при бажанні можна було використати для практичних цілей, впроваджуючи трудовий принцип у школи. Це клопотання задоволено не було, причиною цьому були політичні події, які привели до зміни влади (більшовицької).

Керівним органом освіти на той час був Генеральний Секретаріат. Але на перешкоді йому іноді стояла Шкільна Округа, яка фактично не визнавала влади Секретаріату та проводила свою власну політику, що не завжди відповідало вимогам українського суспільства. Для усунення

перешкод у справі розвитку української національної школи 28 грудня 1918 р. Центральною радою було ухвалено скасування Шкільних Округів на території Української Народної Республіки [4, с.122–129]. Тимчасово справами завідування Харківською і Одеською шкільними округами було покладено на особливі Комісаріати у складі чотирьох українців і трьох представників меншин. У їх завдання входило: ліквідація дирекції інспекцій народних шкіл; проведення в життя планів впровадження національної освіти в губерніях; контроль за станом виховної і навчальної роботи, кадровим і матеріальним забезпеченням навчальних закладів, дотриманням санітарно-гігієнічних норм [3, с.138; 14].

Негативний вплив на розвиток мережі закладів гімназійної освіти східноукраїнському регіоні, а також на навчально-виховний процес, що в них провадився, мали часті зміни влади. Так, протягом 1917–1919 рр. влада у досліджуваному регіоні в результаті воєнних дій змінювалася декілька разів (Тимчасовий російський уряд, Радянська влада, Гетьманат, Директорія, уряд Добровольчої армії (денікінці), банди Марусі, Махна та ін.), а це призводило до порушень нормального ходу навчально-виховного процесу.

Так, коли влада у регіоні перейшла до денікінців, були зруйновані майже усі здобутки в галузі націоналізації освіти. 18 липня 1919 р. з наказу генерал-лейтенанта Денікіна навчання у державних школах велося тільки російською мовою. Навчальні заклади з викладанням українською мовою, що були відкриті за часів української влади, закривалися або переводилися на кошти приватних осіб чи громад. Навчання у навчальних закладах стало здійснюватися за програмами, які діяли до 25 жовтня 1917 р. Посади викладачів українознавства (історії і географії України) скасовувалися, а викладання української мови і літератури допускалося тільки в якості необов'язкових предметів [13, с.14].

Заключним етапом функціонування гімназійної освіти досліджуваного періоду в східноукраїнському регіоні стали процеси реорганізації системи освіти в Україні, відповідно до яких навчальні заклади всіх типів (початкові, загальноосвітні, спеціальні) скасовувалися. Так, гімназії, прогімназії та реальні училища реорганізовувалися, а замість

них були введені єдині трудові школи, у відповідні класи яких і були включені учні цих закладів [18, с.14]. Саме в цей час починається інтенсивна руйнація старої системи освіти, яку з приходом більшовицької влади довершили ідеологи радянської освіти.

Підводячи підсумок проведеного дослідження, зазначимо, що не зважаючи на важкі економічні і політичні умови в країні протягом 1917 – 1919рр., які гальмували процес розвитку мережі гімназійної закладів, відбувався ріст їх чисельності. На особливу увагу заслуговує той факт, що в умовах національного відродження відкривалися як україномовні школи–гімназії, так і гімназійні заклади національних меншин (російські, єврейські).

В результаті перемоги радянської влади на території східноукраїнського регіону усі загальноосвітні заклади було реорганізовано, а замість них введені єдині трудові школи.

Таким чином, протягом досліджуваного періоду (1917–1919 рр.) розвитку гімназійної освіти в східноукраїнському регіону було відкрито 11 гімназійних навчальних закладів. Серед них: 2 державні україномовні гімназії (1 чоловіча, 1 змішаного типу); 4 приватні чоловічі гімназії (1 для дітей єврейської національності); 5 громадських гімназій (4 змішаного типу, 1 жіноча). Вони започатковувалися зусиллями держави, громадськими об'єднаннями та приватними особами.

Усього протягом досліджуваного періоду, за нашими даними, працювало 42 заклади гімназійного типу: 18 жіночих гімназій і прогімназій (6 державних, 2 громадські та 10 приватних); 13 чоловічих гімназій і прогімназій (5 державних, 2 громадські та 6 приватних); 5 реальних училищ (3 державних, 1 громадське і 1 приватне); 6 гімназій змішаного тип (1 державна і 5 громадських).

Незважаючи на досить складні політичні, економічні умови (революція, громадянська війна), молода Українська держава і мешканці східноукраїнського регіону виявляли неабияку зацікавленість та підтримку розвитку системи освіти.

Перспективний напрямок подальшого вивчення даної проблеми ми вбачаємо в дослідженні функціонування, розвитку і становлення

початкової освіти, а також діяльності приватних осіб і громад у сфері відкриття і утримування мережі навчальних закладів у східноукраїнського регіону протягом 1917 – 1919 рр.

Література:

1. Резолюція II-го Всеукраїнського Учительського з'їзду в Києві // ВУШ.– 1917. – № 1 – С. 32–35.
2. Відомості, анкетні картки Міністерства народної освіти про навчальні заклади Катеринославщини (1.06.–24.09.1918 р.). – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф.2201, оп.1. спр.164, арк.70.
3. Дніпропетровський державний обласний архів, ф. 11, оп. 1, спр. 455.
4. Закон про скасування Шкільної округи, ухвалений Центральною Радою 28.12.1918 р. – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 2581, оп. 1, арк. 122–129.
5. Лист до київської губернської управи (1919 р.). – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 2581, оп. 1, спр. 106 арк. 32.
6. Луганська приватна жіноча гімназія К.К.Локтюшової, м. Луганськ Слов'яносербського повіту Катеринославської губернії. 1917–1919 рр. Опис. – Луганський державний обласний архів, ф. 38, оп. 1, од.зб. 17.
7. Назва земств, волостей і громад, які прохають про відкриття державних гімназій або реальних шкіл. – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 2201, оп. 1, спр. 419, арк. 222.
8. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом президента України від 17 квіт. 2002. – С. 27
9. О преобразовании частной женской гимназии Левицкой в Юзовскую городскую гимназию с правами казенных гимназий (1917 г.). – Державний обласний архів Донецької області, ф. 53, оп. 1, спр. 4а.
10. Об открытии гимназии в селе Дмитриевском Екатеринославской губернии. (Переписка. 1917 г.). – Одеський державний обласний архів, ф. 42, оп. 35, од. зб. 2035.

11. Об открытии гимназии Нью-Йорк. (Переписка. 1917 г., с. Нью-Йорк Бахмутского уезда). – Одеський державний обласний архів, ф. 42, оп. 35, од. зб. 2031.
12. Об уставе 2-го Енакиевского Союза Родителей гимназии. – Одеський державний обласний архів, ф. 2, оп. 35, спр. 1657.
13. Основные положения, принятые особым совещанием по поводу об “Украинских школах” (Таганрог 28.06.1919 г.). – Луганський державний обласний архів, ф. 38, оп. 1, спр. 14, арк. 38.
14. Постанова про передачу усіх шкіл до Наркомпросу. – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 166, оп. 1, спр. 335, 378, арк. 1–21.
15. Про відкриття української гімназії – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 2201, оп. 1, спр. 626.
16. Список державних середніх українських шкіл. – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ), ф. 2201, оп. 1, спр. 416, арк. 230.
17. Статистические сведения о средних учебных заведениях Одесского учебного округа (1918 г.). – Одеський державний обласний архів, ф. 42, оп. 35, спр. 2087, 128 арк.
18. Юзовская частная гимназия Левицкой. – Державний обласний архів Донецької області, ф. 53, оп. 1.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА*Борисов В., Борисова С.***ТВОРЧІ ВПРАВИ Й МАЛІ ПРОЕКТИ НА ЗАНЯТТЯХ З
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ БОЛГАРІЇ**

В статті проаналізовані підручники з трудового навчання та творчі вправи й малі проекти, що пропонуються до реалізації у школах Болгарії.

Ключові слова: *метод проектів, структура проекту, підручник.*

Постановка проблеми. Особливості середньої освіти як базової освітньої структури мають велике значення для розуміння загального освітнього розвитку. Всесвітньо відомі науковці, які входили до складу комісії під керівництвом Жака Делора чітко визначили її актуальні напрями. Було підкреслено, що від «освітніх систем вже не треба очікувати підготовки лише робітників для індустріальної праці, що не підпадає під зміни, натомість вони повинні начати особистостей, які можуть стати новаторами і які здатні розвиватися і пристосовуватися до світу, який швидко змінюється» [1, с.4].

В цьому контексті були накреслені наступні завдання загальної середньої освіти:

- Формувати у учнів уміння і здатність усвідомлювати знання і працювати з знаннями, застосовувати їх творчо в доступних нових умовах. У зв'язку із цим Жак Делор говорить: «Оскільки розвиток «інформаційного суспільства» збільшує можливості доступу до даних і фактів, освіта повинна забезпечити кожному можливість доступу до інформації і уміння підібрати і систематизувати її, керувати і користуватися нею» [1, с.63]. стосовно середньої освіти зауважимо, що це такий тип навчання, який передбачає не тільки засвоєння класифікованої і систематизованої інформації, а перш за все опанування методами пізнання.
- Навчити учнів шукати необхідні їм правильні знання.
- Творча співпраця учнів при розв'язанні проблем.
- Формування культурних інтересів і потреб учнів.

- Розвинути здатності виявляти проблеми, варіанти і оптимальні підходи до їх розв'язання, виступати з гіпотезами і ставитися критично до досягнутого. «у всіх людей повинна бути можливість розвивати свою незалежність, критичне мислення і формувати власну оцінку, щоб таким чином бути здатним визначати власну поведінку в різних життєвих ситуаціях і за різних обставин» [1, с.93].

- Важливо, щоб навчання мало розвиваючу функцію. В зв'язку із цим Комісія Делора підкреслила, що «необхідно підготувати зміст освіти таким чином, щоб він стимулював любов до навчання і знань внаслідок цього розвивалось би бажання і розкривалися їх можливість навчатися впродовж життя» [1, с.23].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Неможливо визначити однозначно і безумовно місію освіти. Будь-яка історична епоха, що пов'язана з суспільними змінами, вимагає відповідних змін і в розумінні місії освіти.

Теоретичні основи розуміння освіти і трудової та професійної зокрема розглядалися в роботах П.Балканського, Д.Тхоржевського, О.Коберника, В.Сидоренка.

Індустріалізація зумовила звернення освіти до точних, природничих наук. Більш ніж 75% змісту освіти було спрямовано на набуття знань в сфері математики, хімії, фізики, біології. Місія освіти визначалась чітко – знання, уміння, навички.

Постіндустріальне суспільство в центр уваги ставить людину і її специфічні характеристики. Особлива увага надається її творчим можливостям, сконцентрованим на створення засобів виробництва і нових, більш сучасних технологій. Місія освіти переорієнтується не на накопичення знань, а на формування і розвиток творчого мислення, пошук нестандартних рішень у житті.

Мета статті. Проаналізувати особливості реалізації методу проектів і використання творчих вправ й малих проектів на заняттях з трудового навчання у школах Болгарії

Виклад основного матеріалу. Сучасна Болгарія прагне стандартизувати освіту до загальноєвропейських вимог. Система освіти Болгарії обрала шлях гармонізації. Гармонізація це не просто перенесення досвіду інших, а внесення необхідних коректив, які забезпечують мобільність робочої сили в межах європейського співтовариства при збереженні тих болгарських освітніх традицій, що довели свою ефективність і спроможність адаптуватись до сучасних умов.

Будова, функції і управління системою освіти Болгарії встановлені Законом «Про народну просвіту». Обов'язкове шкільне навчання пов'язано не з досягнутим ступенем навчання, а з віком учнів: воно охоплює дітей від 7 до 16 років.

Освіта має чотири ступені:

Середній ступінь освіти – IX – XII класи;

Основний ступінь освіти (про гімназичний етап)– V – VIII класи;

Начальний етап – I–IV класи;

Дитячі садки.

В Болгарії ведеться робота щодо стандартизації освіти. Державні вимоги до освіти (стандарты) розповсюджуються на певні сфери. Так зокрема держава визначає:

- Загальноосвітній мінімум і навчальний план;
- Професійна освіта і навчання;
- Отримання професійної кваліфікації.

Основою реформи системи освіти Болгарії є інтеграція. Інтеграція:

– Болгарської освіти з європейською;

– навчальних знань з різноманітних культурно–освітніх галузей;

Між предметні і внутрішньо предметні зв'язки в початкових програмах.

Предмети об'єднані у вісім культурно–освітніх галузі.

На початковому етапі передбачається вивчення предмету «Побут і техніка» (Домашен бит и техника– болгарською). В V – VI класах вивчається предмет «Побутова техніка і економіка» (Домашна техніка и икономик – болгарською), а в VII – VIII класах вивчається предмет «Технології».

Л.Дімітров виділяє п'ять актуальних і значущих для освіти як стратегічної сфери проблем. Одна з них полягає в тім, що освіта за умов сучасної глобалізації повинна підготувати свідомість і адекватну їй практику до суспільства конкретного типу з його конкретними соціально–економічними, політичними, культурними і моральними цінностями. Друга – глобальні напрями виховного процесу та його зміст. Третя – співвідношення освіти і виховання. Четверта – раціональне поєднання традицій Сходу і Заходу. П'ята суб'єктивний фактор в освіті. Болгарський дослідник наголошує, що освіта повинна зберігати баланс між гуманітарною, практичною і професійною підготовкою [2, с.4].. Ми погоджуємось із тим, що в сучасній школі повинна бути трудова підготовка молоді. І проблема трансформації трудової підготовки в сучасних умовах спонукала звернутися нас до досвіду використання методу проектів.

Метод проектів – сучасний дидактичний засіб активізації навчально–пізнавальної діяльності, розвитку креативності та формування особистісних якостей учнів. За змістом дослідницький проект може бути монопредметним, інтерпредметним та метапредметним.

Проект (від лат. *Projectus* – кинутий вперед) є прототипом об'єкта або виду діяльності. Найскладніший момент у впровадженні в навчально–виховний процес дослідницьких проектів – організація діяльності, особливо підготовчого етапу. Чіткість організації проектування визначається чіткістю та конкретністю постановки мети і завдань, констатації вихідних даних, виокремленням результатів, які планується отримати.

Особливо ефективною формою організації самостійної роботи учнів є індивідуально–комплексні плани – завдання. Особливістю індивідуально–комплексних планів – завдань є те, що один учень послідовно виконує декілька проектів – планів з різних навчальних дисциплін, які об'єднуються загальними завданнями. Такі завдання називаються з'єднаними.

Комплексно–колективні плани – завдання передбачають вивчення проблеми різними навчальними дисциплінами за єдиним проектом, розробленим за спіральною схемою. Робота над творчими завданнями і малими проектами сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує гнучкість

планування, допомагає кожному учню вибрати власний темп, обґрунтувати свій творчий розвиток.

Проект складається з 12 – 15 теоретичних і практичних завдань. Ці завдання охоплюють коло питань кожного розділу, де кожне завдання пов'язано з якимось одним видом діяльності й адекватною йому творчою діяльністю дітей.

Усі проекти можна поділити на короткострокові, середньострокові, довгострокові.

Прикладні проекти характеризуються результатом, який чітко визначений із самого початку діяльності учасників. Прикладний проект вимагає досконало вивченої структури, визначення функції кожного із учасників, оформлення результатів проектної діяльності, презентації отриманих результатів і можливих способів їх реалізації, зовнішньої оцінки проекту.

Дослідницькі проекти спрямовані на розв'язання творчої, дослідницької проблеми із заздалегідь невідомим розв'язанням і передбачають наявність основних етапів, характерних для наукових досліджень: виявлення, постановку проблеми дослідження, формулювання гіпотези, планування і розробку дослідницьких дій.

Інформаційно – комунікаційні проекти спрямовані на роботу з інформацією про будь-який об'єкт, явище. Структури проекту може мати такий вигляд:

- 1) мета проекту;
- 2) джерела інформації;
- 3) методи обробки інформації;
- 4) результати (стаття, доповідь, презентація);
- 5) обговорення та телеконференції, презентація в Інтернет.

Продукційні проекти характеризуються тим, що структура проекту залишається відкритою до завершення роботи. Учасники виконують визначені ролі, які обумовлені характером і змістом проекту (це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої). Відбувається імітації

соціальних або ділових стосунків, які ускладнюються гіпотетичними ситуаціями, що вводяться в групу.

Творчі вправи, нестандартні завдання й різноманітні проекти широко використовуються на заняттях з трудового навчання у школах Болгарії. Для кожного класу пропонуються альтернативні підручники, які відрізняються за стилем подання інформації, але обов'язково містять творчі вправи, завдання і малі проекти, що передбачає активну самостійну роботу учнів.

Слід зазначити, що творчі вправи і малі проекти передбачають ручну працю учнів. Так, в шостому класі учні болгарських шкіл вивчають основи техніки, а учениці вивчають ведення домашнього господарства (обслуговуючу працю). Одним із розділів домашнього господарства є кулінарія. Під час вивчення цього розділу ученицям пропонується виконати декілька творчих вправ і проектів.

Так, під час вивчення технології приготування страв запропонована вправа–гра «Всього по п'ять». Зміст цієї вправи полягає в тому, щоб скласти два переліки страв – А і Б. До переліку А треба включити п'ять страв, які готуються за допомогою смаження, а до переліку Б – п'ять страв, які готуються тушкуванням. Вправи містять варіанти: м'ясні страви, страви без м'яса; страви з одного продукту; традиційні страви. По закінченні вправи підбиваються підсумки й згадуються правила безпечної праці при приготуванні їжі [5, с.82].

На наступному занятті ученицям пропонується, використовуючи комп'ютер і сайти в Інтернеті (наприклад, www.kulinar.gbg.bg; www.hranite.info/razhod.php; www.hranite.info/tests.php), зібрати кольорові ілюстрації страв, які можна приготувати за технологіями тушкування та смаження. Далі пропонується розробити технологічну карту за схемою: початок – процес – кінець. Дівчатам також необхідно обчислити калорійність страв за допомогою калькулятора на сайті <http://bgkulinar.net/id-1416/calculator.html>. [6,5].

Інтернет також використовується для знайомства із кухнями народів світу. Для цього розроблені заняття, на яких учні поділяються на групи й на

підставі рецептів, які запропоновані на сайті <http://www.bonapeti.tv>, пропонується приготувати по одній національній страві. Крім того, існують вправи, під час виконання яких учні отримують відомості про вплив на національну болгарську кухню уподобань інших народів. Наприкінці заняття готуються два холодних салати, що є типовими для болгарської кухні.

Інший підручник пропонує вивчення розділу кулінарія через порівняння болгарської кухні з кухнями інших народів світу. Творчі вправи будуються за порівняннями. Так, наприклад, порівнюються салати болгарської кухні й грецької або італійської, тушкування м'яса в болгарській кухні та турецькій. Також пропонуються вправи-ігри, наприклад, «Магія приправ» [7, с.67–69]. Згідно завдання цієї вправи ученицям необхідно дослідити, які приправи і яким чином використовуються в болгарській кухні, а також у кухнях інших народів.

Зміст третього підручника зосереджується на вивченні суто болгарської кухні. І вправи пропонуються у відповідності до національних традицій. Для прикладу наведемо одне із завдань: зміст вправи полягає в тому, що дівчатам надаються фотокартки з різноманітними варіантами сервірування столу, а їм необхідно з'ясувати й пояснити: який стіл накрито з якого приводу – чи то це святковий стіл на Великдень, чи на коляду, чи то це весільний стіл або родинна вечеря [4, с.72–74].

Особливе місце на заняттях з трудового навчання займають проекти. В одному з підручників (Тодорка Николова, Светла Ананиева, Валентин Ананиев *Домашна техніка и ікономика за шести клас.– Бит и техника– Варна:2007*) за розділом «Кулінарія» передбачається виконання двох проектів. Перший проект – «Святковий кулінарний календар». Традиційна болгарська кулінарія є частиною народної культури, яка пов'язана з релігійними, національними і сімейними обрядами й традиціями. Під час виконання цього проекту відбувається знайомство з традиціями рідного краю, Батьківщини [7, с. 70 – 71].

Робота розподіляється по групах. Одна група проводить інтерв'ю, друга працює з кулінарними книгами, третя збирає інформацію в мережі Інтернет. Зібрана інформація аналізується та узагальнюється. Результати

оформлюються у вигляді святкового кулінарного календаря, в якому до кожного свята подається перелік святкових страв (традиційних). Кожна учениця доповнює цей календар сімейними святами – днями народження, іменинами, хрестинами та додає інформацію про сімейні кулінарні традиції та особисті смакові уподобання.

Другий проект – «День хліба». Кожна група презентує свій рецепт виробу, проектує етикет для свого експонату. Під час презентації свого виробу представники кожної групи пояснюють, до якого свята від готується і які легенди створені про це свято. Журі оцінює смакові якості, дотримання технології виконання виробу, можливості використання напівфабрикатів, естетичний вигляд виробу та його представлення [7, с. 72 – 73].

Другий підручник (Любен Витанов, Марія Антонова, Георги Иванов, Виктор Иванов Домашна техника и икономика за 6.клас.– АзБуки: Просвета– 2007.) пропонує проект, пов'язаний з відкриттям ресторану. Кожній групі учнів пропонується за допомогою інформаційних технологій підготувати меню за обраною кухнею (італійською, арабською, болгарською, китайською та ін.). Необхідно цьому ресторану також дати назву, розробити дизайн приміщення, підібрати обладнання та продумати рекламу. Кінцевий результат – спрощений бізнес – план відкриття ресторану національної кухні [3, с.52].

Висновки. Сучасна школа Болгарії орієнтується на підтримку національних традицій і забезпечення основ полікультурної освіти. Особливістю занять з трудового навчання в школах Болгарії є також те, що значна увага приділяється ручній праці з урахуванням гендерного і психофізіологічного аспектів.

Література:

1. Делор Ж. Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образованието на XXI век пред ЮНЕСКО. – С4: МОН, 1997.
2. Димитров Л. Образование в глобализация свят //Педагогика. – 2005. – №1. – С. 5–14.

3. Любен Витанов, Мария Антонова, Георги Иванов, Виктор Иванов Домашна техника и икономика за 6.клас.– АзБуки: Просвета– 2007.
4. Любен Колев, Мариана Генчева, Сашко Плачков, Мария Кавданска, Ангел Петков Домашна техника и икономика за 6.клас. Булвест – 2000.
5. Ваня Георгиева, Георги Кендов, Диана Митова Домашна техника и икономика за 6.клас. Просвета–2007.
6. Владимир Петров, Жулиета Попова, Боян Миразчийски Домашна техника и икономика за шести клас.– Издателска къща: Анубис–софия–2007.
7. Тодорка Николова, Светла Ананиева, Валентин Ананиев Домашна техника и икономика за шести клас.– Бит и техника– Варна:2007.

Омельченко С., Дмитриева О.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛ США

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, валеология, физическое воспитание.

Постановка проблемы в общем виде. Обострение социально–экономического развития характерно для современного этапа. Ценность здоровья во все времена не требовала и не требует научных доказательств, но жизненная позиция подрастающего поколения ненаправленна на сохранение и укрепление своего здоровья и не отвечает важности этой проблемы.

Внимание к формированию здорового образа жизни учеников постоянно растет со стороны Министерства здравоохранения. Ученые, преподаватели, родители тоже делают существенные шаги относительно реализации приоритетных заданий формирования здорового образа жизни.

В этом плане значительный научный и практический интерес для Украины представляет изучение и обобщение позитивного опыта развитых стран мира, в частности Соединенных Штатов Америки.

Анализ основных исследований и публикаций. Проблема формирования здорового образа жизни достаточно тщательным образом освещается во многих социально–философских, педагогических, социологических, медицинских трудах. Особенную актуализацию эта проблематика приобрела во второй половине XX века как в мире в целом, так и в Украине. Теоретические аспекты формирования здоровья под воздействием социальных и биологических факторов представлены в трудах В. Казначеева, В.Петленко, В.Сержантова, А. Шаталова. Концепция о соответствии учебных нагрузок функциональным возможностям растущего организма ребенка отражена в работах М.Антропова, С.Громбах, Г.Сердюковской.

Необходимость формирования здорового образа жизни школьников рассмотрена в исследованиях педагогов, валеологов и физиологов – Н.Абаскаловой, Р. Айзмана, Н.Амосова, Г. Апанасенко, И. Брехмана, Е.Вайнера, Г. Зайцева, П. Лесгафта, В. Куликова, С.Омельченко, Л.Поповой, В.Сухомлинского, Л.Татарникова).

Общие проблемы формирования здорового образа жизни в школах Соединенных Штатов исследуют такие ученые как Г. Сигерист (H.Sigerist), Г.Миркин (H.Mirkin), К.Купер (K.Cooper), К. Хедланд (C. Hedlund), К.Хенденсон (K. Henderson) и другие.

Решением вопроса здоровья в Соединенных Штатах Америки, формирование здорового образа жизни в американских школах занимаются такие организации как Национальный Институт Здоровья (National Institute of Health), Национальное Информационное Консульство по вопросам питания (National Food Information Council), Американская Академия Семейных Докторов (American Academy of Family Physicians), Президентский Совет Здоровья и Физической Подготовки (Presidents Council on Physical Fitness and Health), Объединение Учителей Нью-Йорка (New York State United Teachers), Американская Федерация Учителей (American Federation of Teachers), Национальная Ассоциация Местных Отделов Образования (National Association of State Boards of Education), Альянс за Здоровое Поколение (Alliance for a Healthier Generation).

Американские издания (Sport Illustrated, Journal of Teacher Education, Review of Educational Research, Educational Studies, Educational Forum) систематически освещают вопросы формирования здорового образа жизни детей школьного возраста.

Целью нашей статьи является анализ действующих программ формирования здорового образа жизни школ Соединенных Штатов Америки.

Изложение основного материала исследования. Прежде чем рассматривать проблему формирования здорового образа жизни нужно определиться с содержанием понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни».

По современным представлениям здоровья рассматривают не как сугубо медицинскую, а как комплексную проблему, сложный феномен глобального значения. То есть здоровье определяется как философская, социальная, экономическая, биологическая, медицинская категории, как объект потребления, вклада капитала, индивидуальная и общественная ценность, явление системного характера.

Общепринятое в международном содружестве определение здоровья, изложено в Преамбуле Устава ВООЗ (в 1948 г.): "Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических недостатков".

Понятие «здоровый образ жизни» включает в себя биологические, социальные, психические и духовные стороны жизни человека в мире.

В США это понятие рассматривается как «наука или искусство, помогающая людям изменить свой образ жизни и двигаться к состоянию оптимального здоровья». Средством для формирования здорового образа жизни в школах США является Санитарное Просвещение (Health Education).

Анализируя данные о состоянии политики здоровья (wellness policy) в 112 школах 42 штатов США:

- 46% не выполняют минимальные требования политики здоровья;
- 14% не излагают детально цели и значения здорового питания;
- 18% физическое образование не является доминирующей целью учебно–воспитательного процесса;

- 19% не оценивают систематически выполнение требований здоровьесберегающих программ;

- 40% не возлагают целенаправленной ответственности на определенных должностных лиц за внедрение политики здоровья.

Вместе с этим в США существует скоординированная модель программы по формированию здорового образа жизни в школах «комплексный набор спланированных, последовательных стратегий, видов деятельности и услуг, рассчитанных на стимулирование оптимальных физических, эмоциональных, социальных и воспитательных аспектов развития учеников» [8]. Такая программа предполагает:

- пропаганду здорового образа жизни среди преподавательского состава;

- психологическую и социальную поддержку, консультирование детей по вопросам формирования здорового образа жизни;

- реализацию задач физического воспитания, санитарного просвещения, гигиены питания;

- формирование здорового окружения в школе;

- вовлечение семьи и общественности в процесс повышения культуры здоровья.

Проблема повышения качества здоровья – актуальна для Америки. Исследования показывают, что согласно Department of Health and Human Services (Департамента здоровья и сферы услуг) главными причинами предотвратимой смертности среди населения США на сегодняшний день являются курение (примерно 443,000 смертей ежегодно).

В прошлом году секретарь Департамента сельского хозяйства Соединенных Штатов (United States Department of Agriculture) Эд Шафер (Ed Schafer) в своем ежегодном докладе еще раз подчеркнул важность «регулярных физических нагрузок и сбалансированного питания для формирования здорового образа жизни» [6].

По данным медицинского журнала New England Journal of Medicine, «избыточный вес среди детей и подростков США является настоящей эпидемией и приобретает все большие масштабы. Последствиями этого

явления, помимо хронических заболеваний, может быть, и уменьшение жизни на три–пять лет» [7].

По данным Ассоциации Америки по Борьбе с Ожирением (American Obesity Association) более 30 % детей Соединенных Штатов имеют избыточный вес, а более 15% страдают от ожирения [6].

Недостаточная физическая нагрузка, неправильное питание, сидячий образ жизни приводит к таким болезням как диабет, рак, инсульт, различные сердечные заболевания и другие проблемы со здоровьем.

Наряду с программой по валеологии (Health Education) большое значение для реализации указанного стандарта имеет программа по физической культуре, формирующей у учащихся потребность в здоровом образе жизни, физическом совершенствовании, дающей глубокие знания об организме и здоровье, средствах направленного воздействия на здоровье в целом, и физическое в частности.

Помимо обязательных уроков физической культуры широко практикуются дополнительные занятия спортом, физической культурой детей. Кроме того, в американских школах проводится большая спортивно–массовая и воспитательная работа валеологической направленности со всеми учащимися и оздоровительно–реабилитационная работа со школьниками, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

В декабре 1987 г. Сенат США принял Резолюцию по вопросам физического воспитания, которая рекомендовала местным органам самоуправления, включить в учебные планы учебных школ ежедневные занятия физической культурой. Специалисты считают, что в средних и старших классах их следуют проводить по одному часу в день. Но сейчас 40% американских школ проводят занятия не каждый день. В соответствии с Резолюцией разработана новая учебная программа для детей и подростков, начиная с детского сада до 12–го класса школы. Новая программа под названием “Physical Best” (“Физическое Совершенство”) содержит такие разделы:

- “Аэробная выносливость ”,
- “Гибкость”,

- “Мышечная Выносливость”,
- “Гармоничное физическое развитие”.

Программа построена на принципах индивидуального подхода, постоянного обновления учебного материала и стимулирования учащихся.

В США наряду с академическими занятиями по учебным планам и программам особое внимание уделяется школьному спорту. Эту работу проводят школьные спортивные клубы или инициативные группы под руководством родительского комитета. Работу ведет школьный спортивный директор, в обязанности которого входит сбор платы за занятия, составление расписания занятий, наем тренеров, организация спортивных соревнований и т.д. По данным журнала “Sport Illustrated”, в США имеется около 25 тысяч таких клубов, то есть они созданы почти в каждой школе.

В результате этой работы, нашедшей широкую поддержку общественности, составной частью жизни средних школ США стала система межшкольных спортивных соревнований, которые проводятся под постоянным контролем специалистов из вузов и профессиональных спортсменов.

Регулярная физическая активность напрямую связана с улучшением здоровья и уменьшением вероятности развития хронических болезней в будущем.

Департаментом Здравоохранения Соединенных Штатов Америки (Department of Public Health of The United States of America), Центром по Контролю Болезней и их Предотвращению (Center of Disease Control and Prevention) в сотрудничестве с экспертами Университетов и Федеральных Организаций были разработаны рекомендации в десяти аспектах школьных и общественных программ в помощь молодому населению в формировании здорового образа жизни.

Данные рекомендации основаны на глубоком исследовании теории и современной практики в физической культуре, санитарном просвещении и здравоохранении. Основные аспекты и рекомендации следующие:

1. политика (линия поведения, установка, курс), продвигающая формирование здорового образа жизни, в частности через физические упражнения,

2. физическое окружение и социальная окружающая среда, стимулирующая физические упражнения,
3. физическое воспитание в школьной программе,
4. курсы обучения здравоохранению,
5. факультативные программы по физическому воспитанию,
6. вовлечение родителей и кураторов в программы по физическому воспитанию для детей,
7. подготовка персонала,
8. дополнительные услуги,
9. общественные спортивные и развлекательные программы для молодежи,
10. регулярная проверка и оценивание программ физического воспитания, спортивного инвентаря и необходимого оборудования.

Конкретные, действующие программы для школ, пропагандирующие здоровый образ жизни.

“24/7 Поехали!” (“24/7Let’s Go!”). Программа, разработанная учителями, врачами и профессионалами в области здравоохранения штата Нью-Йорк (New York State United Teachers) и Американским обществом по борьбе с раком (American Cancer Society) была представлена в некоторых школах Нью-Йорка как пилотная версия два года назад. Цель программы – помочь учителям и родителям превратить приобщение к здоровому образу жизни в интересную игру. Ученик должен сделать семь полезных дел, семь раз в день, семь дней в неделю. Ребенку выдается карточка с разбитыми на дни недели частями. Каждый раз, когда он делает что-то полезное для здоровья, он получает наклейку, которую он клеит в карточку. Существует два вида наклеек «полезные движения» (за игру в футбол, езду на велосипеде и т.д.) и «полезная еда» (за съеденные овощи, фрукты и другие полезные продукты питания). На каждой заработанной наклейке пишется, что конкретно ребенок сделал или съел. В конце недели достижения ребенка подсчитываются, анализируются, и он получает подарок.

Вот несколько полезных дел, рекомендуемых для программы “24/7 Поехали!”:

- Выгуляй собаку (или кошку)!
- Вырежи забавные формы из яблока и съешь их!
- Выпей стакан сока вместо газированной воды!
- Поиграй в баскетбол вместо видео игры! и т.д.

2. “Революция Танца”, (“Dance Dance Revolution”) – Одно из последних изобретений американских учителей физической культуры в начальных школах. Интерес к стандартным занятиям спортом в школе падает, поэтому новые методики, такие как “Революция Танца”.

Это интерактивная видео игра, включающая музыку и танцы, улучшающие координацию движений. Дети видят движения на телеэкране и повторяют их на месте. Во время танцев дети много двигаются и развивают разнообразные атлетические способности.

3. “5–2–1 Прыгай и Бегай” (“5–2–1 Jump Up and Go”). Программа, изобретенная Президентом Американской Ассоциации Диабета (American Diabetes Association) доктором Франсин Кауфман и апробированная в младшей школе штата Массачусет (Davis Elementary School, Massachusetts). Программа, формирующая здоровый образ жизни у младших школьников включает в себя три необходимые компонента – здоровое питание, борьба с сидячим образом жизни и физические нагрузки.

Итак, программа “5–2–1 Прыгай и Бегай” предлагает следующие задания для детей:

- съесть пять (5) фруктов и овощей за день (здоровое питание);
- сократить время просмотра телевизора до двух (2) часов в день (уменьшение сидячего образа жизни);
- выполнять физические упражнения час один (1) час в день (физическая нагрузка),
- прыгать и бегать как можно больше в течение дня.

Вывод. Таким образом программы по формированию здорового образа жизни в школах США могут быть одними из самых действенных и эффективных стратегий в борьбе с хроническими болезнями, избыточным весом и другими проблемами со здоровьем. Они могут быть адаптированы

к системе образования и воспитания украинских школьников и найти отображение в общеобразовательных здоровьесберегающих технологиях.

Литература:

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Амосов Н.М. – [2-е изд.]. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 192 с.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология / Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с.
3. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье /Брехман Израиль Ицкович. – Л., 1987. – 125 с.
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1 – 4 классы / Ковалько В.И. – М. : Вако, 2004. – 296 с. (Педагогика. Психология. Управление). – Библиогр. : с. 291 – 293.
5. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / Омельченко С.О. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с. – Бібліогр. : с. 322 – 351.
6. Allensworth, D., Wyche, J., Lawson, E., and Nicholson, L. (1995). Defining a Comprehensive School Health Program: An Interim Statement. Washington, DC: National Academy Press. Goldsmith, M. D. (1998). An Interview with Robert Russell. The International Electronic Journal of Health Education, 1: 60–71
7. U.S. Department of Health and Human Services. Healthy People 2010. 2nd ed. With Understanding and Improving Health and Objectives for Improving Health. Vol. 1, Part 7. Washington, DC: U.S. Government Printing Office 2000 Nov. Available from URL: <http://www.healthypeople.gov/Document/HTML/volume1/07ED.htm>
8. Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19–22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

ЛІНГВІСТИЧНІ, ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.

В данной статье рассмотрена система обучения украинской устной диалогической речи учащихся основной школы, способствующая усвоению знаний о диалоге, формированию умений и навыков продуцирования диалогических высказываний (реплик, единств, текстов) в различных ситуациях речевого общения.

In this article the system of teaching schoolchildren the Ukrainian oral dialogic speech, which favours the mastering of knowledge about a dialogue, the formation of knowledge, skills and practice of dialogic expressions (cues, unities, texts) production in different situations of speech communication, is considered.

У наш час виникає потреба формування в людей високої мовленнєвої компетенції, здатних до спілкування у всіх сферах суспільного життя. Формувати таку особистість, щоб досконало володіла літературною мовою і творчо нею послуговувалася як органічним засобом самоствердження та самовираження, покликана уся система освіти, в основі якої знаходиться школа. Мовленнєва компетенція ґрунтується на системних знаннях з рідної мови, засвоєних у школі, відповідних уміннях і навичках, загальнокультурному розвитку учнів – етичному, світоглядному, патріотичному, інтелектуальному. Основним завданням учителя виступає вироблення у школярів умінь і навичок, якими комунікативно виправдано слід користуватися як засобами мови в різних життєвих ситуаціях, однаково розвивати усі види мовленнєвої діяльності, акцентуючи увагу зокрема на аудіюванні й говорінні, оскільки їм на уроках мови приділяється менше уваги, ніж читанню й письму.

До найважливіших умов, що складають основу мовленнєвої компетенції учня основної школи, належить здатність адекватно

сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог із додержанням вимог українського мовленнєвого етикету.

Потреба мовленнєво – комунікативного розвитку школярів усвідомлюється в методиці навчання української мови з часу її виникнення, проте реалізується дещо одnobічно, в основному через формування писемного монологічного мовлення. Усне діалогічне мовлення розвивається з раннього дитинства інтуїтивно й спонтанно. До школи діти приходять, володіючи елементарними навичками спілкування в діалогах, які протягом навчання удосконалюються несистематично, непослідовно і безсимптомно.

Актуальність нашого дослідження зумовлена соціальним значенням проблеми навчання українського усного діалогічного, потребою вивчення в сучасній методиці викладання української мови такої організації процесу засвоєння знань, яка б забезпечувала розвиток пізнавальної діяльності учнів і одночасно створювала сприятливі умови вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на формування усного діалогічного спілкування, незадовільним рівнем володіння учнями 5–9 класів усним діалогічним мовленням на комунікативно – діяльнісній і функціонально – стилістичній основі, а вчителями – словесниками – методикою його навчання.

Ми вважаємо, що процес навчання усного діалогічного мовлення учнів 5–9 класів загальноосвітньої школи може бути ефективним, якщо: засвоєння знань про діалогічне мовлення, його види, структуру, лінгвістичні та комунікативні особливості відбувається систематично й послідовно; застосовується система навчально – тренувальних вправ на основі відповідних допоміжних опор із постійним опрацюванням форм мовленнєвого етикету і культури спілкування.

Завданнями нашого дослідження є:

- визначити психолого–лінгвістичні та лінгводидактичні особливості діалогічного мовлення;
- виявити труднощі усного діалогічного мовлення.

У ході розгляду методичної системи навчання усного діалогічного мовлення, спілкування розглядається нами як мовленнєва діяльність, у процесі якої комуніканти досягають мету, що зумовлена певними мотивами і ситуацією, при цьому враховується взаємодія інформаційно – комунікативної, регуляційно–комунікативної та ефектно – комунікативної функцій, які в реальному спілкуванні по чергово відіграють то основну, то другорядну роль, організовуючи і розвиваючи міжособистісні стосунки, забезпечуючи їх взаємопізнання і взаєморозуміння [2].

Діалог, що визначається як розмова двох або більше осіб, функціонує у розумінні процесу мовленнєвої діяльності (діалогування) і його результату (діалогічного тексту). Діалогування як процес мовленнєвої взаємодії передбачає обмін репліками. Поняття «діалогічне спілкування» і «діалогічне мовлення» використовуються як синоніми, оскільки являють собою комунікативний акт, у якому відбувається зміна ролей слухача і мовця, тобто відбувається обмін висловлюваннями: за допомогою послідовно – часової низки реплік продукуються діалогічні тексти (діалоги) для досягнення комунікативної мети [4].

Діалогічний текст складається з діалогічних єдностей, що являють собою відносно автономні фрагменти, переважно пари реплік, усередині яких спостерігається особливо тісний смисло – лінгвальний зв'язок .

Комунікативна інтенція – релевантна ознака діалогічної єдності. Найбільш яскраво вона виражається запитальною ініціативною реплікою, яка стимулює комунікацію, вимагає заповнення інформаційної лакуни, забезпечуючи тим самим комунікативну цілісність двох суміжних реплік.

Важливою лінгвістичною особливістю усного діалогічного мовлення є фразеологічність. Основна маса фразеологічних зворотів має оцінне значення – виражає позитивну або негативну характеристику особи чи предмета під час спілкування. Вдало вжитий фразеологічний зворот оживляє діалогування, робить його емоційним. У процесі навчання діалогічного мовлення використовуються синонімічні (фразеологізми відрізняються відтінками значення, сферою вживання, стилістичним забарвленням) та антонімічні (наявні основи для порівняння) фразеологічні одиниці, які

виражають влучність характеристики, сконденсованість думки, оцінно – емоційна функція пояснюється самою природою фразеологізмів [5].

В усному діалогічному мовленні чільне місце займає еліптичність, зокрема стилістичний еліпсис, суть якого полягає в тому, що окремі члени репліки випускаються, оскільки для розуміння змісту висловлювання змінюються паралінгвістичними засобами.

Однією з характерних ознак діалогічного мовлення є повторення слів і їх сполучень. Повтори побудовані за правилами розмовно – побутового мовлення, і тому друга, синтаксично залежна репліка, що входить у діалогічну єдність, має своєю основою елементи побудови першої репліки та підпорядковується її формі.

Необхідним складником усного діалогічного мовлення є мовленнєвий етикет, який являє собою правила мовленнєвої поведінки, що встановилися серед носіїв української мови залежно від соціального статусу, віку, ситуації спілкування тощо.

Навчання вербальної передачі інформації завжди спирається як на мовні, так і немовні чинники, якими компенсується недостатність вербальної структури усного діалогічного мовлення, жести і міміку.

Важливим позамовним чинником усного діалогічного мовлення є виправдано вжиті паузи, які допомагають мовцеві правильно розкрити загальний зміст реплік, зрозуміти сказане чи надати висловлюванню бажаного відтінку. Протяжність пауз і характер розподілення їх у мовленнєвому потоці визначає ритміко – мелодійний бік інтонації.

Діяльність у психологічній науці трактується як організація дій, підпорядкованих ієрархії мети; діяльність спілкування, і передусім діалогічного, слід розуміти, як використання мовленнєвої діяльності для здійснення соціального або особистої взаємодії [3]. Мовленнєва діяльність – це свого роду мовленнєва поведінка людини, що опосередкована певною мірою знаками мови. «Мовлення» і «мовленнєва діяльність» довгий час служили для розмежування об'єктів лінгвістики, з одного боку, і психології, психолінгвістики – з іншого [1].

У процесі діалогічного мовленнєвого спілкування виділяють такі окремі ланки, або етапи: мотивація, що стимулює появу необхідних мовленнєвих динамічних стереотипів; мовленнєва інтенція – аналіз у свідомості мовця ситуації, формування мети і завдань висловлювання, що разом складає бажання висловитися; внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання, яке проходить у предметно – образних або схематичних кодах; обдумування і формування усього повідомлення або його частини з відібраних оператором вибору знакових відображень і певних моделей. Для розуміння суті мовленнєвої діяльності та специфіки її навчання слід відзначити, що мовленнєва діяльність є складовою частиною усієї людської діяльності. Проблема значення мовного чинника служить тим ланцюгом, який пов'язує мовленнєве з мислительним, віссю, один кінець якої спирається на мислення, а другий – на мовлення. Співвідношення мислення й мовлення психологами або постійно ототожнюються, думки і слова зливаються воедино, або цілком роз'єднуються. Єдність мови, мовлення і мислення, їхня взаємозалежність не означає, однак, їх тотожності та ідентичності. Поворотним моментом у вченні про мислення і мовлення є аналіз, який розчленує єдине ціле на одиниці. Цією одиницею вважається внутрішня частина слова – його значення. У семантичній частині слова якраз і міститься зв'язок мислення й мовлення, і цю єдність називають мовленнєвим мисленням, що сприяє навчанню усної діалогічної комунікації.

Навчанню усного діалогічного мовлення сприяє мотивація, зумовлена певним мотивом і відповідною метою. Психологічні функції мотиву – це спонукання до мовленнєвої діяльності, надання їй спрямування, смислоутворення. Мотив у своєму психологічному вираженні надає спрямування не стільки діяльності, як особі в цілому. Мету діяльності у психології змінюють предметом діяльності, вважаючи, що поняття «предмет діяльності» має ширший психологічний зміст, аніж поняття «мета», оскільки термін «предмет» із психологічного боку стосується не тільки діяльності, але й потреби, емоції тощо. Отже мотив діяльності, швидше за все, містить у собі психологічний опис того, що

потрібно здійснити людині. Смыслоутворювальна функція мотиву є важливою у визначенні потреби говоріння мовця зі своїм партнером про предмет мовлення у відповідний момент. Саме для цього спрацьовує і спонукання, і спрямування мовленнєвої діяльності, і багато інших мотиваційних явищ, структурованих у цілісній мотиваційно – смисловій сфері. Психологи відзначають важливу роль емоційного компонента як природної потреби усного діалогічного мовлення. Характерною рисою емоційних переживань є їхня полярність. Кожна з них має явно виражений позитивний чи негативний відтінок, породжуваний ставленням суб'єкта до співрозмовника, його потреб, прагнень.

Навчання усного діалогічного мовлення вимагає дотримання педагогічних і методичних закономірностей та принципів. Методиці навчання українського мовлення відомо ряд закономірностей його засвоєння, серед яких значне місце посідають ті, що стосуються усного діалогічного мовлення: виховний характер навчання діалогування; зумовленість суспільними потребами; залежність від умов, ситуацій, у яких відбувається діалогічне мовлення; розуміння лексичних та граматичних мовних значень, їх конотацій, паралінгвістичних засобів; дотримання норм літературної мови; взаємозалежність загальновідомих і специфічних для процесу діалогування методів і прийомів. Із закономірностей впливають принципи методики навчання усного діалогічного мовлення як правила практичної навчальної роботи вчителя, дотримуючись яких він зможе передбачити результат своєї діяльності: принцип ситуативності, наочності, опори на систему мовлення, комплексності, принцип домінуючої ролі вправ, індивідуалізації, виховного навчання, систематичності, свідомості навчання.

Процес формування усного діалогічного мовлення відбувається за допомогою різних методів, прийомів і засобів. Різноманітність методів навчання усного діалогічного мовлення зумовлена методичними етапами уроків: презентацією мовного матеріалу та засобів оперування ним, поясненням учителя, організацією самостійного пошуку учнів, осмисленням нових мовленнєвих явищ шляхом розумових операцій,

проведенням тренувань, використанням засвоєного матеріалу в процесі діалогування. Методами навчання усного діалогічного мовлення виступають бесіда, метод розповіді, спостереження, реконструювання, конструювання, продукування, так званий комунікативний метод, діалогування, диспуту, дискусії. Кожний метод реалізується відповідними прийомами навчання.

У своєму дослідженні ми дійшли таких висновків: лінгвістичні, психологічні, дидактичні особливості відповідають специфіці діалогічного мовлення. Ефективно застосовуються: лінгвістичні засади, які стосуються діалогу, його різновидів, структурних елементів, їхньої суті і функцій, ситуативності, еліптичності, фразеологічності, стилістичної диференціації; паралінгвістичні властивості діалогічного мовлення – жести, міміка, погляду, пози, інтонації, засоби логіко – емоційної виразності, що сприяють продукуванню діалогічних висловлювань; психологічні основи, які функціонують у тісному взаємозв'язку мови і мовлення, останній з яких трактується як діяльність; мовлення і мислення як передумов розв'язання комунікативних завдань; мовлення і мотиву з урахуванням мовленнєвої інтенції, які здатні спонукувати мовців до діалогічного спілкування; емоційність діалогічного висловлювання як показника вираження ставлення до співрозмовника; дидактичні особливості для створення системи навчання діалогічного мовлення, методів і прийомів, які підпорядковані науково обґрунтованим методичним закономірностям і принципам, що спрямовані на засвоєння теоретичного матеріалу, його закріплення й удосконалення умінь і навичок продукування діалогічних реплік, діалогічних єдностей, діалогічних текстів.

Введення і засвоєння понять діалогічно мовленнєвих термінів відбувається з допомогою теоретичних методів навчання рідної мови і відповідних прийомів на уроках діалогічного спілкування.

Література:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1956 г. – 519 с.

2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982 г. – 159 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969 г. – 214 с.
4. Палихата Е. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення // Диво слово. – 1995. – №3. – С. 29 – 31.
5. Палихата Е. Я. Вербально описані ситуації – допоміжні опори в навчанні діалогічного спілкування учнів середніх класів. Наукові записки: Серія: Українська лінгводидактична. – Тернопільський державний педагогічний інститут. – 1997. – №1 (1). – С. 42 – 45.

УДК 37.018.

Паничок Т.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ

У багатьох країнах, а також і в Україні, стало звичним явище культивування сексу й еротизація сучасного життя, які для сучасної молоді є символами нової, вільної від табу, моральності. Сьогодні у нашій культурі свобода сексуальної поведінки пов'язується з можливістю досягнення особистої свободи громадян і навіть повною перемогою над тоталітарною ідеологією. Сексуальна інформація, яка хлинула на нас зі сторінок книг, газет, журналів, з екранів телебачення, впливає на процес формування моральної позиції молоді, становленню певних цінностей. У ракурсі цих питань важливим напрямком роботи є статеве виховання учнівської молоді в школі як складник гармонійного розвитку підростаючого покоління.

Актуальність статевого виховання зумовили різні фактори: прискорений статевий розвиток школярів, недостатній рівень обізнаності неповнолітніх у статевій сфері, те, що інформацію вони отримують переважно на вулиці, масова сексуальна розпуста і вседозволеність молоді, панування в її середовищі тваринних інстинктів, зневага дівчат до своєї

цнотливості, проституція та злочинність на статевому ґрунті. Чималу тривогу й стурбованість батьків і педагогів викликають масовий випуск та некомпетентне використання літератури про процеси зачаття й дітонародження, які можуть мати нагативні наслідки. Мета статевого виховання — сформувати у молоді правильне розуміння сутності моральних норм і установок у сфері взаємин статей та потребу керуватися ними в усіх сферах діяльності.

Порівняльний аналіз становища моральності сучасної української та німецької молоді дав змогу виділити спільні для обох країн функціональні індикатори, що актуалізують проблему статевого виховання учнівської молоді: швидке зростання кількості вагітностей, абортів і венеричних захворювань серед підлітків унаслідок сексуального насилля. Значний вплив справляють на них порнографія, кіно— та телепродукція сексуальної тематики, що руйнує психіку неповнолітніх. Проте німецькою школою накопичений значний педагогічний досвід у сфері статевого виховання молоді, формуванні відповідних ідей, розробці практичних методик у цій галуззі; в Україні ж ще не розроблена досконала концепція статевого виховання школярів, недостатньою є забезпеченість цього процесу науково обґрунтованими рекомендаціями та методичними розробками практичної роботи з молоддю.

Метою даної статті є аналіз процесу статевого виховання у школах Німеччини, розкриття результатів співпраці батьків і педагогів.

Цінним надбанням німецької педагогічної думки є практика залучення батьків до навчально—виховного процесу. Батьки завжди залишалися і будуть найвпливовішими особами, під впливом яких формується свідомість дитини. Згідно рішення Міністерства у справах культів 1968 року „статеве виховання в першу чергу є завданням батьків, школа, у свою чергу, зобов’язана допомагати у цьому” [1;16]. Саме тому батьки є головними партнерами школи у статевому вихованні учнів. Це передбачено багатьма навчальними програмами зі статевого виховання, незалежно від їх спрямування чи тематики.

Після офіційного введення статевого виховання у школі (1968) виникало багато конфліктів між учителями і батьками, що сприяло введенню відповідних законодавчих актів, які вимагали батьківської згоди. Сьогодні ж здійснення статевого виховання у школі не вимагає більше батьківської згоди, і є неможливою відмова від заняття. Школа має повне право проводити статево виховання у рамках виконання навчальних і виховних завдань. «Шкільні закони усіх земель про статево виховання передбачають право батьків на своєчасне ознайомлення із змістом і формою запланованого статевого виховання. Відповідна інформативність має за мету сприяти узгодженій роботі школи та сім'ї, і, щоб виховна робота батьків та учителів доповнювала одна одну» [3, 96].

Характерним для статевого виховання школярів у Німеччині є те, що:

- Статево виховання не є більше темою суперечок між учителями і батьками. Дослідження професора Г.Глюка (1992) показали, що все більше батьків позитивно ставляться до статевого виховання у школі, проте не намагаються покласти всю відповідальність на учителів, а самі беруть у цьому активну участь. Це є хорошою передумовою для співпраці обох сторін.

- На сьогодні змінилася і позиція батьків щодо сексуальності їх дітей. Батьки сприймають сексуальні потреби своїх дітей і, часом, допускають можливість сексуальних контактів їхньої дитини з другом чи подругою у батьківському домі. Сексуальність молоді стала сьогодні предметом обговорення у колі сім'ї, що сприяє формуванню почуття самостійності та відповідальності.

- У центрі дискусій про сексуальність і статево виховання не стоять більше питання заборони та перебільшення, репресій та емансипацій.

- Реалізуючи один із ключових принципів виховання підростаючого покоління – єдність і цілісність виховного процесу, – навчальні програми зі статевого виховання забезпечують єдність педагогічних позицій школи та батьків. Несумісність у поглядах помітно знижує загальну ефективність навчально–виховного процесу та може стати істотною перешкодою на шляху до виховання свідомого і всесторонньо розвинутого молодого покоління.

Діяльність учителів у роботі з батьками спрямована на пояснення мети просвітницької і виховної роботи в даному напрямку, розкриття вікових особливостей молоді, просвіти батьків з питань психосексуального розвитку дітей і підлітків і навчанню батьків методам правильного спілкування з ними. Учителями проводяться батьківські збори зі статевого виховання, метою яких є ознайомлення батьків з курсом статевого виховання і пояснення мети та завдання, які переслідуються цим курсом. Форми роботи та теми, які використовуються для цієї мети, є різноманітними і мають велике значення. Ми подаємо деякі приклади основних елементів:

– Інформація: на батьківських зборах учителі повинні інформувати про сексуальний розвиток учнів. Доцільним було б запросити незалежних експертів. Якщо батьки проявлять бажання, то можна присвятити збори конкретній темі. Додатковою можливістю інформації є посилати батькам разом зі запрошенням на батьківські збори пам'ятку про завдання статевого виховання в школі

– Питання учнів: зачитування автентичних запитань учнів (з розмов на занятті) може привернути інтерес батьків і привести до певного здивування: „Що ж хочуть знати діти в цьому віці?”. З 4-го класу учні можуть самі вибирати теми для батьківських зборів.

– Бесіди: на співставленні з цією інформацією, запитань і ситуацій повинні слідувати бесіди, які дають можливість батькам висловити свою думку до почутого. Бесіди дають можливість розповісти про домашній досвід і дискутувати про проблеми сімейного виховання.

– Навчання бесідувати про сексуальність: батьківські вечори повинні навчити відкрито говорити про сексуальність. У випадку якщо важко вести бесіду, деякі батьки почуваються незручно, педагог Х. Айхман пропонує розроблену гру для батьківських вечорів „Діти нічого не питають”. Перед батьками розкладені карти з ситуаціями, питаннями і варіантами відповідей до них.

– Наочний матеріал: ознайомлення батьків з літературою, яка би допомогла їм у здійсненні статевого виховання з дітьми.

Допоміжні елементи:

– Обмін досвідом: інформація і розповідь про життя своїх дітей допоможе батькам краще зрозуміти і сприймати їх як особистостей з певними сексуальними потребами і чуттєвістю. Побудовані на цьому рольові ігри можуть допомогти батькам більше вникнути в конфлікти дітей.

– Суб'єктивність: За допомогою спеціальних форм роботи (наприклад, подорож у минуле) можуть батьки проаналізувати свою власну сексуальну біографію. Це дає їм можливість дізнатися про біографічну зумовленість своїх власних переконань.

– Використання засобів інформації: на батьківських зборах розглядається література, фільми та інші засоби, які застосовуються на заняттях. Учителі разом з батьками проводять аналіз цих засобів.

– Співпраця з консультаційними центрами: учителі ознайомлюють батьків з існуючими консультаційними центрами і з послугами, які ті надають, спонукають батьків до співпраці з цими закладами.

Батьківські вечори можуть проводитися з незалежними експертами в консультаційних центрах, що дає можливість запросити батьків з декількох класів. Розглянемо один прикладів, який може бути моделлю організації такого зібрання у вітчизняній педагогіці. Батькам розсилається запрошення з докладною інформацією про проведення заходу: мета, завдання, актуальність, проблематика. Вечір розпочинає доповідач з аналізу сексуального розвитку дітей відповідної вікової групи. При цьому розглядаються запитання учнів і певні ситуації (≈ 30 хвилин). Учитель чи доповідач пропонує здійснити подорож у минуле: всі заплющують очі та повертаються думками у свої молоді роки (навчання, перший поцілунок, перші інтимний досвід і т.д.) (≈ 15 хвилин). Після цього слідує особисті висловлювання і питання, як, наприклад: „Як повинні батьки поводитися, якщо...”. Такі дискусії ведуться в малих групах. При цьому можуть обговорюватися питання з карток, які заготовлені наперед, як, наприклад: „Як поводитимуся я, якщо дізнаюся, що моя дитина має сексуальні стосунки?” або „Як я буду поводитися, якщо моя дитина знайде мої засоби контрацепції і запитає про це?” і т.д. (3–4 запитання на групу, ≈ 30 хвилин). Після роботи в групах здійснюється коротка доповідь на пленумі. Для

важливих запитань запрошуються експерти (≈ 30 хвилин). На завершення демонструються засоби інформації, які використовуються на занятті.

Вирішальним для проведення батьківських вечорів є те, що вони не повинні бути тягарем для всіх учасників. Ці збори повинні надавати можливість розмовляти про статеве виховання в приємній атмосфері та підкреслювати позитивне значення сексуальності, чуттєвості, стосунків у вихованні й житті.

Окрім згаданих форм і методів роботи зі статевого виховання, необхідно відмітити, що на сторінках спеціальних журналів педагогіки, психології, біології і багатьох інших, постійно публікуються матеріали теоретичного і практичного характеру, ведуться полеміки, публікуються огляди літератури з проблеми. Окрім журнальних публікацій велика кількість інформації знаходиться в мережі Інтернет. Значна кількість монографій, інформаційних бюлетенів і таких аудіо–візуальних засобів, як фільми й аудіо записи являють собою багатий фонд для популяризації й поширення найбільш ефективних форм і методів роботи зі статевого виховання. Вже згадані професійні організації співробітників служби статевого виховання в ряд своїх завдань включили видання наукової, педагогічної, професійної літератури, проведення наукових і практичних конференцій.

Проаналізувавши шляхи співпраці школи і батьків у Німеччині ми пропонуємо тематику лекцій загальноосвітнього характеру для батьків учнів 1–12 класів з проблем статевого виховання дітей в сім'ї, формування культури відносин статей:

- Етико–психологічні проблеми сучасної сім'ї.
- Сутність статевого виховання та його зміст.
- Неправильні настанови у статевого вихованні дітей в сім'ї.
- Труднощі статевого виховання.
- Роль матері у статевого вихованні дітей.
- Роль батька у статевого вихованні дітей.
- Взаємовідносини поколінь в сім'ї та вплив їх на статево

виховання.

- Моральний клімат сім'ї та статеве виховання.
- Роль подружніх стосунків у формуванні особистості сім'янина.
- Виховна значущість внутрішньосімейних стосунків.
- Основні напрямки вдосконалення внутрішньосімейних стосунків.
- Особливості виховного впливу батьківського прикладу.
- Негативний вплив споживчої атмосфери сім'ї на формування особистості сім'янина.
- Анатомія подружніх конфліктів.
- Профілактика алкоголізму, паління, наркоманії та токсикоманії.
- Сім'я та здоровий спосіб життя.
- Законодавство про шлюб та сім'ю.

Оскільки роль сім'ї у статевому вихованні дітей величезна, виховний потенціал її великий, необхідно тільки правильно їм розпорядитися, тому ми пропонуємо наступні методи роботи батьків з дітьми у напрямку статевого виховання: переконання, м'яка догана; стриманість у заохоченнях матеріального порядку й превалювання заохочень морального характеру; залучення дітей до діяльності з ведення сімейного господарства; виховання позитивним особистим прикладом батьків; організація спільного сімейного дозвілля; використання художньої літератури, матеріалів періодичної преси, кіно, телебачення, радіо для бесід з питань культури стосунків статей.

Використовуючи досвід німецьких педагогів, при здійсненні статевого виховання у вітчизняній педагогіці необхідно врахувати, що статеве виховання у школі повинно бути тісно пов'язано з статевим вихованням у сім'ї. Батьки повинні бути поінформовані про програму статевого виховання в школі, отримувати необхідну інформацію й консультації від вчителя, класного керівника. Адже вдало організоване статеве виховання може значною мірою сприяти ліквідації певних прогалин у системі загального морального виховання.

Література:

1. Hilgers, Andrea. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. – Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003. – S. 252.
2. Holl, Peter. Studien zu einer Geschichte der Sexualerziehung: Dissertation an der Universität Essen. – Essen, 1986. – S. 336.
3. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein–Westfalen (Hrsg). Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein–Westfalen. – Frechen: Ritterbach, 1999. – S. 230.
4. Müller, Rudolf. Wir Sexualpädagogen. In: Dannecker, Martin / Sigusch, Volkmar. Sexualtheorie und Sexualpolitik. – Stuttgart: Enke, 1984. – S. 101–107.
5. Oest, Johann F. Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage. – Wolfenbüttel, 1787/1979. – S. 276.
6. Ritter, Gerhard R. Die geschlechtliche Frage in der deutschen Volkserziehung. – Berlin, 1936. – S. 310.
7. Scrabath, Horst. Geschlechterziehung. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1969. – S. 214.

ВИХОВАННЯ

Стоеv Т., Христов Ж., Савов С.

ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПУБЕРТАТНОМ ВОЗРАСТЕ

Проведено исследование ценностных установок юношей и девушек в пубертатном возрасте.

Выяснены роль ценностной системы, формирующей общественные и личные установки возрастающего поколения.

Подчеркивается, что ценности – это ежедневные ориентиры в предметной и социальной действительности, и что ими реализуется поведение людей.

Социальная природа ценностной ориентации прямо связана с жизненными потребностями молодых людей, с мотивацией и определенными периодами в их развитии.

Прослежены пять групп ценностей /личностные, в семейной среде, в учебной среде, дружеском круге и в общественной среде.

Подчеркивается, что девушки имеют более сильно проявленные личностные ценности и такие в дружеском круге и общественной среде, а юноши – в семейной и школьной среде.

Ключевые слова: *ценности, ценностная система в пубертатном возрасте.*

Ценностите на човека са свързани най-често с неговите интереси и изпълняват ролята на всекидневни ориентири в предметната и социална действителност.

Те не описват реални явления, но им дават оценка и изискват тяхното осъществяване или премахване, т. е. те са нормативи по своя характер.

Редица автори ги описват, като ориентири на „човешката активност”, а от социална гледна точка, те са „регулатори”, чрез които се реализира избирателност на човешкото поведение.

Ценностните нагласи са устойчиво социално, обществено, избирателно отношение на човека към заобикалящата го действителност, към обществените блага и идеали. Разгледани като, цел или средства за задоволяване на жизнените потребности на личността, те изразяват готовност към реакция, осъществяваща се на базата на предшестващият опит и се проявяват, като компонент на структурата на личността.

Социалната природа на „ценностните нагласи” се проявява в два аспекта:

1. Съдържание – те са звена за връзката на човека със средата и за представите му за нея.

2. Функция – социална, обусловена от положението на човека в обществото, като носят личен опит, интереси и потребности.

Връзката между нагласите и потребностите е правопрпорционална. Колкото потребностите са по чести, те по определено формират „ценности”.

С настъпването на пубертетната възраст, все по трудно и критично се осъществява възпитателният процес. Много от децата считат, че училището не може да им помогне в живота. Все повече родители изживяват трудно изненадите поднесени от децата им. Засилва се влиянието на „приятелският кръг”. Обществото трудно се справя с отклонения в поведението на младите хора, с появата на престъпни наклонности, правонарушения и конфронтация с обществените порядки. Насилието, грабежите, алкохола, наркотиците, проституцията, кражбите и други противообществени прояви са често явление във всички страни по света.

Необходимостта за вземане на адекватни мерки за противодействие, към тези явления е повече от необходимост, защото детето не се ражда престъпник, а пропуски във възпитанието и изграждането му формират тези прояви.

Материал и методика. Извършено е мащабно проучване за промените в психо–емоционалното състояние на младежи и девойки от 13 до 18 годишна възраст. Една от поставените цели е изясняването на тяхната ценностна ориентация и поведението им обществото. Изследвани

са 478 момчета 364 момичета равномерно разпределени в посочените възрастови периоди.

Анкетно са проучени следните групи ценности:

- личностни ценности
- ценности свързани със семейната среда
- ценности съпътстващи процеса на възпитание и обучение в училище
- ценности формиращи се в приятелският кръг
- ценности проявяващи се в обществената среда

Отделните ценностни характеристики бяха разпределени по отношението към тях в три групи: – силно проявлени, средно проявлени и слабо проявлени, като бе потърсено тяхното наличие и средно притеглена степен на проявление. Последната бе определена чрез математически метод, при който при силно проявлените % на наличието им се умножава с бал 1,0, при средно проявлените с бал 0,5 и при слабо проявлените с бал 0,1.

Съдържание на отделните ценности в обособените групи:

Личностни ценности

1. Дисциплиниран
2. Ученолюбив
3. Самостоятелен
4. Уважаван от другите
5. Активен в действията си
6. Оптимист
7. Общителен
8. Отзивчив
9. Старателен
10. Самоконтролира се
11. Уравновесен
12. Съдържан в действията си
13. Сериозен
14. Ориентиран

Ценности свързани със семейната среда

1. Уважава родителите си
2. Уважава прародителите си
3. Обича братя и сестри
4. Въстава срещу семейното насилие
5. Изпитва страх от родителите си
6. Самостоятелен в семейната среда
7. Изпитва вина при забележки
8. Неудовлетворен от семейството си
9. С променливо настроение в семейството
10. Инициативен
11. Ориентиран добре в семейни ситуации

Ценности съпътстващи процеса на възпитание и обучение в училище

1. Липса на желание за учене
2. Уважава учителите си

- | | |
|--|---|
| 15. Мобилизиран | 3. Спазва учебните изисквания |
| 16. Неподатлив на въздействия | 4. Концентриран в учебния процес |
| 17. Обича страната си | 5. Запазва самообладание при неуспех |
| 18. Има вяра в бъдещето | 6. Изпитва вина при забележки |
| 19. Блазни се от богатства | 7. Не се задоволява от постигнатото |
| 20. Има и отстоява своето мнение | 8. Търси новости и знания |
| Ценности, формиращи се в приятелския кръг | |
| 1. Общителен, търси приятели | 9. Негодува срещу стари методи в обучението |
| 2. Бори се да бъде приет | 10. Ненавижда насилието |
| 3. Устоява позициите си | 11. Стреми се към солидни знания |
| 4. Не търпи натиск | 12. Иска да продължи образованието си |
| 5. Не позволява влияние на приятелския кръг върху поведението му | 13. Не одобрява родителски амбиции |
| Ценности проявяващи се в обществената среда | |
| 6. Въстава срещу противообществени прояви | 1. Уважава другите |
| 7. Срамежлив в контактите си с другия пол | 2. Не счита, че винаги е прав |
| 8. Завистлив към приятели | 3. Цени близки и приятели |
| 9. Неуспеха не го подтиска | 4. Вярва в бъдещето |
| 10. Избухлив сред приятели | 5. Уважава положителните герои |
| 11. Не одобрява агресията | 6. Осъжда противообществени прояви |
| 12. Не се стреми към лидерство | 7. Негодува срещу неправилно поведение |
| 13. Търси разбирателство | 8. Обича повече България от чужбина |

Резултати от проучването. В процеса на проучването бяха определени относителните дялове на силното, средно и слабо проявление на всяка ценност в наблюдаваните групи, средно притеглената сила на действие табл. 1, 2, 3, 4 и 5.

Табл. 1.

Относителен дял на силното, средно и слабо проявление на отделните личностни ценности, силата на тяхното действие

Пол	Силно проявление	Средно проявление	Слабо проявление	Коефициент на средно притеглена сила
мъже	39,54	27,39	32,93	0,5537
жени	40,32	31,11	28,57	0,5823

Най-силно проявени личностни ценности при момчетата през пубертетният период са: – устоява своето мнение, неподатлив на въздействие, уравновесен, обича страната си, блазни го богатството.

Най-слабо проявени са: ученолюбието, дисциплината, самостоятелността, мобилизацията.

При момичетата с най-силно проявени личностни качества са: блазни се от богатство, сдържаност в действието си, обича страната си, уравновесен. С най- слабо проявени са: активността в действията, ученолюбивостта, общителността и мобилизацията.

Табл. 2.

Относителен дял на силното, средно и слабо проявление на отделните ценности свързани със семейната среда и силата на тяхното действие

Пол	Силно проявление	Средно проявление	Слабо проявление	Коефициент на средно притеглена сила
мъже	32,52	34,80	31,73	0,4938
жени	36,06	32,97	30,97	0,5564

Момичетата в сравнение с момчетата имат по силно проявление на тази група ценности включително и по голяма сила на действие. Най-

проявени цінності при двата пола са : – обичта към родителите, прародителите, братята и сестрите и др.

Тези цінності не са укрєпени и се колебають от настроєниєто / страх от родителите при момчетата и самостоятєлността в действията при момчетата.

Табл. 3.

Относитєлен дял на силното, средно и слабо проявление на отделните цінності свързани със училищна среда и силата на тяхното действие

Пол	Силно проявление	Средно проявление	Слабо проявление	Коефициєнт на средно притеглена сила
мъже	28,45	31,57	37,95	0,4985
жени	30,00	32,73	37,37	0,5046

Училището, като форма за възпитание играє по съществена роля при формирането на тези цінності при момчетата. При двата пола желаниєто за учєне и уважєниєто към учителите є на ниско ниво.

Момчетата се интересуват повече от новостите, докато момчетата изграждат среда около себе си, която да ги предпазва. Те са по амбициозни, но и двата пола негодуват срещу родитєлски амбиции.

Табл. 4.

Относитєлен дял на силното, средно и слабо проявление на отделните цінності формиращи се в приятєлският кръг и силата на тяхното действие

Пол	Силно проявление	Средно проявление	Слабо проявление	Коефициєнт на средно притеглена сила
мъже	31,89	29,96	35,85	0,5151
жени	29,31	35,29	36,92	0,4994

Приятелският кръг оказва по формиращо въздействие върху ценностите при момчетата. Те въстават, когато се атакува личното им „Аз” и гледат със завист и противопоставяне при всички прояви на лидерство.

Момчетата в приятелският кръг изграждат също противозащитни кръгове, като напоследък се констатира намаляване на активността им към противоположният пол.

Табл. 5.

Относителен дял на силното, средно и слабо проявление на отделните ценности проявяващи се в обществената среда и силата на тяхното действие

Пол	Силно проявление	Средно проявление	Слабо проявление	Коефициент на средно притеглена сила
мъже	35,39	34,04	33,07	0,5447
жени	34,54	32,78	32,68	0,5044

Обществото е важна среда за формирането на ценностните нагласи при двата пола. Все пак момчетата са по социално активни, вярата в бъдещето и при двата пола значително е принижена, като главна причина за това може да се приемат промените в социално–икономическото развитие на страната, личната защита и несигурността в утрешния ден.

Силата на действие на наблюдаваните групи ценности е най–проявлена при личностните следвани от тези на обществената среда, а най–слабо проявлени са в училищната и семейна среда. Това показва, че тези институции се нуждаят от промени свързани с възпитанието, обучението, и желанието на учащите се за нови умения и знания.

Изводи:

1. Преходният период към демократично общество в България оказва съществена роля върху ценностната ориентация на младите хора.
2. Момчетата са със по силни личностни, ценностни нагласи, ценности в приятелския кръг, и в обществената среда, а момчетата в семейната и училищна среда.

3. Нарастването на противообществените прояви изисква координирани действия на отделните институции отговарящи за възпитанието на децата.

4. Ценностите играят важна роля при формирането на темперамента, характера, и поведението на младите хора.

Литература:

1. Байчинска Кр. – Динамика на ценностната система на българина в прехода към демократично общество С.сп. БАН, С, XIII, 5, 2000, 26–30.
2. Делто Ф. /1995/– Тинейджърите. С. НиК,
3. Ериксон Е. / 1995 /– Идентичност, младост, криза, С. НиК.
4. Златанова В. – Семейството и девиатното поведение на подрастващите С. Сп. Социал. Пробл. 1988, 139–141.
5. Силгиджиян–Георгиева Х. – Аз концепцията и психосоциалната идентичност С. Унв. изд.
6. Стоев Т., Христов Ж., Д. Димитрова, С. Савов – Биологично съзряване на съвременните български деца. С. Нац. Конф. „Децата, семейството, училището и обществото в началото на 21 век”, С, 2007, 57–65.
7. Христов Ж., Ценова Б., Савов с. – Проявление на класическите типове темперамент при подрастващи / 14–18 г./ и отражение върху поведението им, С. 2003, Нац. Конф. „Стрес” 370–378.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

УДК 6/6.831–053.2

*Дяченко Л.***ПРОБЛЕМА ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ
ЦЕРЕБРАЛЬНОГО СИНДРОМА**

Содержание статьи доказывает актуальность данной проблемы в обществе. Автор раскрывает проблемы детей с ДЦП, синдром двигательных нарушений и дает рекомендации по социальной адаптации детей данной категории.

Ключевые слова: *внутриутробная гипоксия, церебральная патология, резидуальные явления, патологический процесс, гемодинамика, ликвородинамика, гиперкинезы.*

Проблемы ДЦП есть достаточно актуальными, в связи с ухудшением экологической ситуации, несвоевременной постановки на учет по беременности и выявлений внутриутробной патологии. Рассматриваемая проблема вызывает интерес ученых, врачей–практиков, реабилитологов, дефектологов.

Наличие существующей патологии, а именно – увеличение количества детей с данным заболеванием, трудности, с какими сталкиваются специалисты при постановке диагноза и отсутствие научно обоснованных рекомендаций стимулировало нас к исследованию заявленной проблемы. Следовательно, целью нашей статьи стало обоснование вышеуказанной патологии, как отдельного заболевания ЦНС, и определения основных проявлений социальной дезадаптации детей обозначенного контингента.

Детский церебральный паралич развивается вследствие поражений головного мозга – внутриутробного, в родах, а также в период новорожденности, т. е. когда основные структуры мозга еще не созрели.

В определении детского церебрального паралича, принятого интернациональной группой исследователей в Оксфорде в 1958г., отмечается, что это страдание обуславливается заболеванием головного мозга, поражающим те отделы, которые ведают движениями и положениями тела, и обращается внимание на тот факт, что это заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга.

Основное значение в происхождении детского церебрального паралича до 60–х гг. XX в. придавалось внутриутробной гипоксии, асфиксии в родах, механической родовой травме, кровоизлиянию в мозг. В дальнейшем стали учитываться интоксикации плода, нарушения питания матери, перенесенные ею заболевания. С 60–70–х гг. становится все более ясной роль внутриутробных нейроинфекций в происхождении церебральной патологии плода – стафилококкового, стрептококкового, гриппозного и других энцефалитов и менингоэнцефалитов.

Морфологические данные свидетельствуют о том, что у детей, страдающих церебральным параличом, процесс, начавшийся внутриутробно, может продолжаться годами, например, вяло текущий хронический менингоэнцефалит инфекционного или нейроаллергического происхождения.

Ряд клинических и экспериментальных наблюдений дает основание полагать, что патологические аутоиммунные процессы также могут вызывать внутриутробные энцефалопатии. Установлено, что под влиянием хронической внутриутробной гипоксии нарушаются обменные процессы у плода, прежде всего окислительный обмен, внутриклеточный синтез белков, формирование сосудистой системы мозга; вследствие этого может происходить нарушение участия плода в кодовом акте и возникает асфиксия в родах и родовая черепно–мозговая травма.

Зависимость определенной локализации двигательных расстройств от перечисленных этиологических факторов изучена недостаточно, однако установлено, что гиперкинетическая форма детского церебрального паралича чаще всего обусловлена билирубиновой энцефалопатией (в результате несовместимости крови матери и плода по резус–фактору или

по группе крови и пр.), а также кровоизлиянием в область хвостатого тела, возникающим в результате родовой травмы.

Если церебральная патология плода связана с поражением в родах, обусловленным акушерской патологией матери, то острые явления стихают в пределах первых четырех месяцев жизни ребенка и на этом фоне развиваются начальные резидуальные явления. Начальные резидуальные явления, обусловленные родовой травмой, могут возникнуть на фоне уже имеющейся патологии внутриутробного развития, вызванной воздействием таких повреждающих факторов, как нейроинфекция, интоксикация и т. д.

Если патологический процесс, начавшийся внутриутробно, не заканчивается в родах, то в дальнейшем он протекает на фоне резидуальных явлений, обусловленных патологией внутриутробного развития и родовой травмой. В этих случаях говорят о начальной резидуально–хронической стадии болезни.

Начальная резидуальная стадия заболевания характеризуется тем, что при остающихся активными тонических рефлексах установочные рефлексy не формируются или формируются недостаточно. В норме процесс вертикальной установки тела обеспечивается появлением к 2 месяцу лабиринтного установочного рефлекса с головы на шею (ребенок начинает держать головку), к 6 месяцам – шейных цепных симметричного и асимметричного установочных рефлексов. Шейный цепной симметричный установочный рефлекс обеспечивает повышение тонуса разгибателей и при горизонтальном, и при вертикальном положении тела, что и делает возможным установку тела в пространстве. Шейный цепной асимметричный установочный рефлекс обеспечивает сохранение равновесия тела.

У большинства детей с церебральным параличом наблюдаются расстройства речи, которые в значительной степени затрудняют их контакт с родителями и сверстниками. Тяжелые, так называемые генерализованные, формы детского церебрального паралича, когда поражаются руки и ноги, речь, а подчас и слух ребенка, – приводят его к глубокой инвалидности. Детский церебральный паралич – это непрогрессирующее заболевание, однако оно может давать осложнения в

виде контрактур и различных деформаций. По сути, детский церебральный паралич – даже не болезнь, а состояние, при котором нормальное развитие ребенка чрезвычайно затруднено.

Двигательные нарушения при детских церебральных параличах обусловлены тем, что повышенный мышечный тонус, сочетаясь с патологическими тоническими рефлексам (тонический лабиринтный и шейные рефлекс), препятствует нормальному развитию возрастных двигательных навыков. Тонические рефлекс являются нормальными рефлексам у детей в возрасте до 2–3 мес. Однако, при детских церебральных параличах их обратное развитие задерживается, и они значительно затрудняют двигательное развитие ребенка. В основе клинической картины детского церебрального паралича лежат двигательные расстройства, формирующиеся по типу параличей и парезов, реже гиперкинезов, атаксии, а также различные нарушения речи и психики.

Сложный патогенез внутриутробного и родового поражения мозга влечет за собой и многообразие клинических проявлений. Выделяют три стадии заболевания.

В первой, ранней стадии острые нарушения гемо – и ликвородинамики, возникшие у плода с внутриутробным поражением мозга или в процессе родов, могут вызывать значительные нарушения регуляции тонуса мышц. Для этой стадии характерны такие симптомы, как общее тяжелое состояние, брадикардия или тахикардия, учащенное или замедленное дыхание, нистагм, судорожные подергивания мышц лица и конечностей.

Судорожный синдром может появиться сразу после рождения, судороги обычно бывают полиморфными. Со стороны двигательной системы отмечается угнетение всех или части врожденных рефлексов: защитного – нет поворота головы в сторону, который бывает у здорового новорожденного; рефлекса опоры – нет рефлекторного выпрямления ног, хватательного, ползания и др.

Вторая стадия заболевания, которую в зависимости от причин церебральной патологии рассматривают как начальную резидуальную или начальную резидуально–хроническую, начинается после окончания

острых проявлений. В клинике этой стадии появляются те симптомы дизонтогенеза, которые вызваны патологией внутриутробного развития.

Третья стадия заболевания, условно называемая конечной резидуальной стадией, характеризуется окончательным оформлением патологического двигательного стереотипа, организацией контрактур и деформаций. Отчетливым становится характер психических и речевых расстройств. К речевым расстройствам относятся псевдобульбарные дизартрии или, в зависимости от формы заболевания, гиперкинетическая или мозжечковая дизартрия, протекающие на фоне общей задержки речевого развития. Психические нарушения развиваются по психоорганическому типу. Наряду с нарушением эмоционально–волевой сферы и астенизацией имеют место нарушения корковых функций – дисграфия, дислексия и др., препятствующие обучению ребенка. В этой стадии заболевания дети в части случаев могут сохранять способность самостоятельно или с поддержкой передвигаться, овладеть письмом, теми или иными элементами самообслуживания, трудовыми процессами. В других случаях быстро нарастают множественные артрогенные контрактуры, тяжелые деформации, фиброзное перерождение мышц, суставов и связок; как правило, не развиваются речь и психика.

В зависимости от преимущественного характера двигательных расстройств неврологи выделяют три основные формы детского церебрального паралича:

– спастическую, для которой характерен постоянный повышенный тонус отдельных групп мышц – чаще всего сгибателей;

– гиперкинетическую или атетоидную, когда тонус в сгибателях и разгибателях непрерывно меняется, из–за чего появляются резкие произвольные движения туловища и конечностей, мешающие ребенку ходить и сохранять равновесие,

– астеническо–астатическую при этой форме заболевания тонус всех групп мышц бывает понижен, что также мешает удерживать равновесие и нормально двигаться. Бывают случаи, когда астеническо–астатическая форма переходит в атетоидную.

Таким образом, диффузное поражение головного мозга на ранних этапах его формирования, может привести к двигательным, сенсорным и речевым нарушениям у ребенка, страдающего церебральным параличом. Кроме того, наличие двигательных дефектов создает предпосылки для особенностей развития познавательной деятельности детей, так как чувственное познание формируется на основе анализаторной деятельности мозга.

Различные формы чувственного познания (ощущение, восприятие и представление) являются основными ступенями в развитии чувственных знаний человека об окружающей действительности. Здоровый ребенок познает окружающий мир посредством всех данных ему природой анализаторов, и уже на 3 – 4 месяце он тянется за предметом. Дети с церебральным параличом, у которых имеются паретические явления в руках, обычно испытывают затруднения при взятии предметов. А если к этому присоединяется порез ног, то это еще больше суживает круг предметов, которые они могли бы держать в руках, резко ограничивает их двигательную активность. Таким образом, развитие познавательной деятельности задерживается.

Здоровый ребенок уже с 4 месяца старается схватить любой предмет и, кроме ощупывания, потрогать его губами и языком. Следовательно, у него возникают первые ощущения и представления о фактуре, форме, величине, толщине, весе, температуре и даже вкусе различных предметов. Страдающий церебральным параличом получает ничтожную долю этой информации, и соответственно у него задерживается развитие стереогноза, тактильной и температурной чувствительности, а также в словаре не могут появиться слова, обозначающие эти понятия. Кроме того, в этот период нормально развивающийся ребенок получает качественно новую информацию о пространстве и времени, ощущает, насколько труднее дойти до кухни, чем до дивана, до стола, и какие сложности возникают при спуске по лестнице. Одновременно он начинает познавать направление и ориентироваться среди предметов. Больной ребенок лишен этих впечатлений.

Еще И. М. Сеченов отметил, что ходьба является важнейшим фактором в формировании восприятия пространства и времени, а, следовательно, здоровый ребенок в процессе передвижения начинает улавливать разницу между количеством времени, затрачиваемым на переход из одного помещения в другое (переход из комнаты в комнату, прогулка в парк). Гораздо более монотонно течет время у ребенка, прикованного болезнью к кровати. Недостаток информации во многом определяет незрелость его аналитико–синтетических связей и недоразвитие пассивного и активного словаря, снижение или полное отсутствие социальных навыков.

Литература:

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро– и патопсихологии. М.: Междунар. пед.акад.,1994.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи.– К., 2 «Здоровье», 1988.– 327с.
3. Как учить и развивать детей с нарушениями развития: курс лекций и практических занятий для персонала медицинских учреждений. Составлено К. Грюневальд и др. Перевод с английского Е. М. Вирде; редактор Е.В. Кожевникова и др. – Петербургский институт раннего вмешательства, 2000. – 136с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,1998.–680 с.
5. Тренування реакцій випрямлення і рівноваги дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Методичний посібник для дитячих реабілітологів та батьків дітей з інвалідністю /ПОД РЕД. Петрова Р.М., Ребенчук О.В., Ляшенко В. А.,Татлатюк Т. М..– Миколаїв, 2007.– 80 с.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373. 034

*Рижкова С.***ЛЮБОВ ЯК КАТЕГОРІЯ СУБ'ЄКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ**

У статті розглядається поняття «суб'єктивне ставлення» як основа суб'єктивного світу особистості. Автор акцентує увагу на вихованні почуття любові як категорії суб'єктивного ставлення.

Ключові слова: суб'єктивне ставлення, особистість, любов, суб'єктивні відносини, емоції.

*Рыжкова С.***ЛЮБОВЬ КАК КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ**

В статье рассматривается понятие «субъективное отношение» как основа субъективного мира личности. Автор акцентирует внимание на воспитании чувства любви как категории субъективного отношения.

Ключевые слова: субъективное отношение, личность, любовь, взаимоотношения, эмоции.

*Ryzhkova S.***LOVE AS THE CATEGORY OF SUBJECTIVE ATTITUDE**

The article deals with the notion « subjective attitude» as the ground of the subjective world of the personality. The author draws the attention to developing the feeling of love as the category of subjective attitude.

Key words: subjective attitude, personality, love, emotions.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Любов як гуманна якість особистості є соціально значущою, що формується під час освоєння та внутрішнього прийняття тих суспільних відносин та зв'язків, в яких особистість знаходиться.

У процесі вивчення якості особистості людини, зокрема й почуття любові, важливо подати характеристику категорії ставлення. В основі

психологічної концепції відносин лежить філософське поняття про загальний взаємозв'язок явищ, у контексті якого відбувається виділення людиною як суб'єктно-об'єктного, так й суб'єктно-суб'єктного взаємовідношення в якості адекватної основи буття та розвитку особистості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз поняття «суб'єктивне ставлення», що ґрунтується на почуттях, одним з яких є любов.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку В.Н.М'ясищева, ставлення є відображенням, психічним еквівалентом, внутрішньою психічною моделлю об'єктивних зв'язків. Ставлення реалізується дією, причому об'єктивний зв'язок, звичайно, змінюється. Можна припустити, що ставлення містить у собі не лише інформацію про наявний зв'язок, але й про майбутній, що виникне внаслідок дії. Іншими словами, ставлення є моделлю не лише існуючого, але й тією, що прогнозується об'єктивним зв'язком індивіда з довкіллям [5].

На думку В.В.Зотова, ставлення є психічною моделлю наявного та прогнозуемого зв'язку суб'єкта з об'єктом, переходом, між якими здійснюється дією суб'єкта, спрямованого на об'єкт [3]. Це визначення віддзеркалює думку В.Н.М'ясищева про ставлення як внутрішній зв'язок людини з реальністю, що характеризує особистість як активного суб'єкта.

Суб'єктивні відносини виступають у ролі основи суб'єктивного світу особистості. Відображаючи реальні, об'єктивні відносини особистості зі світом, вони обумовлюють характер її переваг у різних галузях та через них впливають на поведінку в цілому. Саме тому О.М.Леонтьєв вважав, що «істинно змістовна, а не формальна характеристика психічного розвитку дитини не може відволікатись від розвитку її реального ставлення до світу, від змісту її ставлень. Вона має виходити з аналізу, бо неможливо зрозуміти особливості її свідомості» [4].

Особистість об'єктивно включена в складну систему взаємостосунків з різними об'єктами та явищами світу. Але з усіх сукупностей цих об'єктивних відносин нею особливо виділяються ті, що

пов'язані із задоволенням тих чи інших вимог та є для неї значущими. Саме відображення цього зв'язку з вимогами надає відношенням до об'єктів та явищ світу «суб'єктивного забарвлення».

Ми погоджуємося з позицією В.В.Зотова, що в широкому розумінні слова під суб'єктивним ставленням розуміємо суб'єктивно забарвлене відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу.

Відповідно любов, що виражається у милосерді, співчутті, діяльній участі в долі того, хто потребує цього, є відображенням особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами соціуму. На думку Б.Ф.Ломова, поняття «суб'єктивне ставлення» є родовим для групи понять у психології, оскільки відображає зв'язок потреб з суб'єктами та явищами світу у різних формах. Наприклад, «особистісний смисл» розкриває суб'єктивне ставлення в смисловому аспектові, в його зв'язку з соціально напрацьованими значеннями, «сміслова установка» – у мотиваційному аспекті, «емоція та почуття» – в афективному, «ціннісні орієнтації» – в аспекті спрямованості особистості, «ставлення особистості», на думку В.Н.М'ясищева, визначають у цілому суб'єктивну позицію особистості в довкіллі [5].

Один із видів суб'єктивних відносин – морально-правові взаємини особистості. Відповідальне ставлення до своїх обов'язків, формуючись у процесі взаємодії моделей, виконання вимог батьків, учителів, начальників, переростає у внутрішнє утворення, таке як обов'язок чи совість. У той же час моральне формування особистості базується не лише на вимогах, але й на знанні зразків та на процесі співставлення своїх дій та вчинків зі зразками та з оцінкою. Цей внутрішній процес призводить до утворення оціночних відносин, що визначають етичні, естетичні, юридичні та інші критерії вчинків та переживань людини .

Відповідно до формування етичних оцінок та пов'язаного з цим критерієм себе та інших виникає вимогливість чи вимогливе ставлення до оточуючих чи самого себе. Звідси витікає й особливий вид етичного

ставлення до іншої людини – повага в позитивному випадку та презирство в протилежному випадку.

В.Л.Поздняков вважає, що поняття відносин дозволяє систематизувати велику групу психологічних явищ, що відносять до вимогливо-мотиваційної сфери, які виявляються їх видами, компонентами, наслідками.

Так, суб'єктивна потреба розглядається ним, як узагальнене ставлення до цілого класу об'єктів, до будь-якого об'єкта, що має певні властивості. На базі вимог виникають конкретні ставлення особистості до одиничних предметів.

Емоції автор визначає як психологічні механізми безпосереднього переживання відносин. Свідомі оцінки, як спосіб мислення та відпрацьовки адекватних відношень до світу. Емоції та оцінки взаємопов'язані в складному механізмові саморегуляції відношень. У зв'язку з перевагою того чи того компонента має місце вольова чи імпульсивна регуляція поведінки. Мотивом є переважаюче ставлення чи сума відношень до предмета, що породжують дію, спрямовану на цей предмет. Мета – усвідомлене ставлення з яскравим уявленням результату дії, т.б. з акцентом на прогностові майбутнього зв'язку суб'єкта з об'єктом. Психічні відношення у сукупності своїх компонентів служать цілісною психологічною характеристикою мотивації поведінки. Дія – це реалізація ставлення, акт переходу від наявного об'єктивного зв'язку до прогнозованого. Оволодіваючи предметом чи уникаючи його, реконструюючи чи руйнуючи об'єкт, особистість тим самим екстеріфізує своє ставлення до нього. Відповідно, робить висновок В.Л.Поздняков, потреби, мотиви, уяви, емоції, оцінки, вибір, врешті-решт, акти поведінки – суть різновидів стосунків, їх складові чи їх прояви. Тому можна говорити, що виявляючи експериментально будь-який з цих феноменів, дослідник завжди буде мати справу зі ставленням. Таке розуміння ставлення вважає В.Л.Поздняков, допомагає теоретично систематизувати число психологічних явищ.

В.В.Зотов у якості єдиної основи класифікації різновидів суб'єктивних відносин пропонує прийняти тип потреб, що

задовольняються чи не задовольняються в процесі її життєдіяльності. За провідним типом потреб можемо виділити три групи суб'єктивних відносин: емоційно-ціннісні, раціональні та діяльнісно-практичні ставлення особистості. Особливістю суб'єктивних ставлень є те, що вони завжди носять ціннісний характер.

Сутність суб'єктивного ставлення можна уявити за допомогою наступної моделі (за Зотовим В.В.). На вихідному етапові існують:

- 1) потреби особистості;
- 2) об'єкт чи явище світу;
- 3) той чи той об'єктивний зв'язок між ними.

Потім об'єктивний зв'язок отримує своє суб'єктивне відображення у внутрішньому світі, внаслідок чого об'єктивне за своєю суттю ставлення набуває характеру суб'єктивного ставлення особистості [3].

Отже, суб'єктивне ставлення до об'єктів та явищ світу визначається тим, які саме потреби і якою мірою «зазначені» у них.

Почуття любові може розглядатися як особливе ставлення, як присвоєна людиною цінність. Узагальнюючи існуюче уявлення про категорію відносин, спираючись на концепцію відносин В.Н.М'ясищева, ми визначаємо ставлення як цілісну систему свідомих вибіркового, заснованих на досвідові психологічних зв'язків з різними сторонами та об'єктами дійсності, що виражаються в діях людини, її реакціях та переживаннях і формуються в діяльності та узагальненні.

Любов, що проявляється в милосерді, у співчутті та співпереживанні, у здійсненні діяльної допомоги тому, хто її потребує, в усвідомленні своєї причетності до того, що відбувається, найбільш успішно може бути сформоване підлітковому віці – в силу податливості, навіюваності, довіри, схильності до наслідування, особливою чутливістю дітей цього віку до переживань та почуттів інших людей.

На думку Б.І.Додонова, переживання позитивних та негативних емоцій можна вважати вродженою фізіологічною функціональною потребою в емоційному насиченні. Б.І.Додонов робить висновок, що початково функціональна потреба людини в емоційному насиченні,

перевтілюючись у намагання суб'єкта до певних переживань своїх відношень до дійсності, є одним з важливих факторів, що визначають спрямованість особистості. Дослідник пропонує класифікацію емоцій, де окремим класом емоцій називає альтруїстичні: їх джерелом є потреба в дії, допомозі, покровительстві іншим людям.

Соціальні емоції сприяють, на думку О.В.Запорожця, розширенню мотиваційно-сислової орієнтації дитини в системі міжособистісних стосунків, дозволяють спрогнозувати результати своєї поведінки [2]. Унаслідок розвитку емоцій виникає їх найвищий продукт – особлива форма – відображення психічного довкілля, ставлення особистості до нього, яке виражається в соціально обумовлених переживаннях. Особливу групу почуттів складають почуття, що називаються вищими: моральні, етичні, інтелектуальні.

П.М.Якобсон виділяє низку тенденцій, що обумовлюють розвиток почуттів:

- зміни поведінки з віковими зрушеннями;
- вплив соціального середовища;
- цілеспрямований навчально-виховний вплив.

Почуття у своєму розвитку, на думку автора, проходять три стадії:

- 1) емоційний відгук як реакція на довкілля, що залежить від характеру дитячих переживань;
- 2) перейнятливості чуттями інших людей;
- 3) злиття власних почуттів з почуттями інших людей.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження К.В.Гавриловець показують, що позитивні емоційні відгуки дитини є не лише мотивами гуманних вчинків, але й впливають на формування її потреб. Моральні уявлення, у свою чергу, набувають діяльнісного характеру, безпосередньо сприяють розвитку моральних почуттів дітей. Моральні почуття, що виникли, виступають у якості мотиву, що спонукає дитину до гуманної, альтруїстичної поведінки, яка свідчить про сформованість соціально схвалених моральних якостей особистості.

Отже, моральні почуття підлітка, що мотивують його гуманне ставлення до оточуючих, стимулюють прояви співчуття та співпереживання, сприяють формуванню безкорисливих форм взаємозв'язку, наданню допомоги тим, хто її потребує, т.б. є джерелом та рухомою силою виховання та розвитку почуття любові [1].

Література:

1. Гавриловец К. В. Развитие у подростков гуманизма. (4 – 8 класс) / К. В. Гавриловец // Педагогика. – 1984. – № 9. – С. 22 – 26.
2. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 145с.
3. Зотов В. В. Воспитание у младших школьников эмоционально ценностного отношения к природе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теория и методика воспитания” / В. В. Зотов. – Москва, 1998. – 23 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1972. – С. 476.
5. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии (хрестоматия по психологии) [сост. Мироненко ; под ред. Петровского А. В. – М., 1987. – С. 146 – 152.

Яровий К., Буров Ю.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У філософській енциклопедії мислення визначається як вища форма активного відображення реальності, що є в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і відносин предметів і явищ, у творчому створенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій.

У педагогічній енциклопедії мислення визначається як процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненим й

опосередкованим відображенням предметів і явищ дійсності в їхніх сутнісних властивостях, зв'язках і відносинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Технічне мислення можна визначити як процес відображення у свідомості людини об'єктів і процесів технічної діяльності. Воно пов'язане з мислительною діяльністю, спрямованою на оперування технічними образами в їх статичному і динамічному стані. На думку багатьох психологів (Бросаліна Г.М., Давлетшин М.Г., Завалішина Д.М., Кудрявцев Т.В., Ломов Б.Ф.) його сутність знаходить прояв, по-перше, у розумінні закономірностей функціонування технічних об'єктів і процесів, по-друге, в усвідомленні сукупності способів і прийомів цілеспрямованого впливу на предмет праці, і по-третє, у розв'язуванні технічних задач. Причому термін „технічна задача” тут розуміється у широкому його значенні. За визначенням Т.В.Кудрявцева – це будь-яка задача, пов'язана з розв'язуванням технічних і виробничо-технічних проблем, а отже, з оперуванням сукупністю знань, умінь і навичок у галузі техніки і виробництва [3].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Специфічність і своєрідність технічного мислення пов'язані з особливостями змісту технічної діяльності. Але це зовсім не означає, що технічне мислення характеризується своєю винятковістю, що вона не має нічого спільного з іншими видами інтелектуальної діяльності. У своїх витоках воно є тим же самим узагальненим і опосередкованим пізнанням дійсності, як і будь-який інший вид мислительної діяльності людини. Воно може бути репродуктивним і продуктивним чи поєднувати в собі елементи одного й другого.

Відомо, що репродуктивне мислення спирається на послідовні міркування і висновки, які пов'язані, як правило, з теоретичними даними. Продуктивне мислення постійно знаходить нові способи вирішення поставленої проблеми і спирається на такі розумові операції та їх

поєднання, як аналіз і синтез. Саме завдяки аналізу стає можливим: а) в уяві виділяти окремі властивості об'єкта (таку дію умовно назвали „ізолюючим аналізом”), що має важливе значення на етапі попереднього вивчення властивостей, які підлягають дослідженню; б) виконувати „мікроаналіз”, що означає виділення специфічних ознак і важливих подробиць, які характеризують своєрідність об'єкта; в) виконувати структурний аналіз, тобто визначення закономірних взаємозв'язків різних властивостей об'єкта, будови і конфігурації їх складових компонентів з позиції функціональності, тобто у взаємному зв'язку структури і функцій; г) виконувати порівнювальний аналіз – встановлення подібності і відмінностей між об'єктами і процесами, тонка диференціація різного у подібних об'єктах; д) виявляти різні можливості розв'язування проблемної ситуації; е) виділяти суттєві властивості об'єктів і процесів з метою їх систематизації і встановлення критеріїв класифікації; є) виконувати аналіз об'єктів і процесів під час вивчення закономірностей стабільності їх розвитку. Вказані дії свідчать про те, що конкретні форми аналізу різноманітні, так само як і їх функції у процесі технічного мислення.

Результати експериментальних досліджень (Моляко В.О., Левітов М.Д., Пономарьов Я.В., Страхов І.С. та ін.) свідчать, що для продуктивного мислення є характерним застосування у процесі розумової діяльності нових і оригінальних способів комбінування знань, умінь і навичок, використання евристичних методів і прийомів у пошуках шляхів розв'язування поставленої задачі. Активний розвиток продуктивного технічного мислення пов'язаний з формуванням у психіці людини певних властивостей її інтелекту. Вивчення цих властивостей має велике значення для дидактики, оскільки їх знання сприятиме активному втручання у процес розвитку технічних здібностей та визначенню умов, які повинні забезпечувати цей процес. Зазначені властивості можуть бути розподілені у три групи, кожна з яких має свої характерні ознаки, і разом з тим між ними існує тісний взаємозв'язок, чим забезпечується цілісність мислительних процесів.

До першої групи відносяться особливості оперування технічними образами: уміннями уявляти технічний об'єкт у дії, в русі, у взаємодії з

іншими об'єктами; розуміти характер цієї діяльності; оперувати динамічними уявленнями.

До другої групи належать: уміння свідомо орієнтувати свою діяльність у різних і нових умовах праці; уміння чітко уявити собі всі ті явища і зміни, які пов'язані з цілеспрямованим впливом на об'єкт трудової діяльності; уміння порівнювати й оцінювати варіанти технічних процесів і обирати найбільш раціональний.

Третя група включає властивості, які визначають: спрямованість інтелекту на продуктивну діяльність, тобто готовність намагатись розв'язувати поставлені задачі творчо; переконливість у тому, що тільки обраний шлях є правильним, а не інший. Цим самим відбувається вплив на емоційно-вольову ділянку творчої діяльності інтелекту і, перш за все, на інтенсивність технічного продуктивного мислення.

Для розуміння суті технічного мислення має розгорнута теорія мислення та її основні положення, відображені у працях відомого психолога С.Л.Рубінштейна. Він неодноразово підкреслює, що мислення розуміється як діяльність суб'єкта, що взаємодіє з об'єктивним світом. Він пише: „Процес мислення – це перш за все аналіз і синтез того, що виділяється аналізом; це потім абстракція й узагальнення, що є похідними від них. Закономірності цих процесів у їхніх взаєминах один з одним – суть внутрішніх закономірностей мислення” [7].

Розкриємо зміст розумових операцій, що становлять мислення, які виділив С.Л.Рубінштейн.

Аналіз полягає в розчленуванні залежностей, що перекривають одна одну, у виявленні „внутрішніх”, істотних властивостей речей у їх закономірному взаємозв'язку. За допомогою синтезу здійснюється зворотний перехід від абстрактних положень до конкретних. Синтезом є будь-яке співвіднесення, зіставлення, установлення зв'язку між різними елементами. „Аналіз і синтез – це два боки, або два аспекти, єдиного розумового процесу. Вони взаємозалежні й взаємозумовлені” [7]. Аналіз і синтез є основними розумовими операціями, оскільки будь-яка розумова дія ці операції включає.

Абстракція – значить відволікання. Уявне виділення одних властивостей предметів і відволікання від будь-яких інших називається абстрагуванням.

Узагальнення – це логічний прийом, за допомогою якого відбувається розумовий перехід від одиничного до загального. С.Л.Рубінштейн підкреслює, що мислення внутрішньо пов'язане з узагальненнями. „Мислення здійснюється в узагальненнях і веде до узагальнень усе більш високого порядку” [7]. С.Л.Рубінштейн виділяє різні форми узагальнення: елементарне й наукове. При цьому елементарні форми узагальнення, як стверджує С.Л.Рубінштейн, відбуваються незалежно від теоретичного аналізу.

Проблема узагальнень у навчанні досліджена В.В.Давидовим [1]. Він виявив у традиційній педагогічній психології й дидактиці абсолютизацію того виду узагальнення, що властивий емпіричному рівню мислення, а також зв'язок обмеженості цього узагальнення з типовими труднощами, випробовуваними школярами при засвоєнні теоретичного матеріалу [1]. Для нашого дослідження становлять інтерес також висновки В.В.Давидова щодо того, що розходження емпіричного й теоретичного мислення визначається розходженням шляхів і засобів реалізації узагальнення й що своєрідність теоретичного узагальнення полягає в тому, що воно здійснюється за допомогою аналізу й абстракції істотних властивостей речей [1].

Під основними операціями мислення розуміють також порівняння, конкретизацію, класифікацію й систематизацію. Єдність аналізу й синтезу чітко виступає в порівнянні. „Порівняння –...аналіз, що здійснюється за допомогою синтезу й веде до узагальнення, до нового синтезу” [7, с. 35]. Конкретизація припускає розгляд абстрактного в конкретних проявах і теж завжди включає операції аналізу й синтезу. Класифікацією називають віднесення одиничних об'єктів або явищ до відповідного виду, роду або класу. Класифікація нерозривно пов'язана із систематизацією. Але якщо класифікація встановлює приналежність одиничного об'єкта або явища до певного роду, то систематизація утворить уже цілу групу об'єктів або явищ. „У залежності від того, як у процесі мислення складаються певні операції –

аналізу, синтезу, узагальнення, як вони генералізуються й закріплюються в індивіда, формується мислення як здібність, складається інтелект” [7].

У сучасній психології виділяють різні класифікації мислення [7,5]. Зупинимося на основних з них. У першу чергу багато психологів виділяють теоретичне й практичне мислення.

Теоретичне мислення спрямоване на відкриття законів, властивостей об’єктів [4, с.226].

Практичне мислення – процес мислення, що відбувається під час практичної діяльності [6, с. 211].

Розглянемо це питання докладніше для того, щоб з позиції цієї класифікації розглянути технічне мислення. С.Л.Рубінштейн говорить про теоретичне мислення, як виділене із практичної діяльності в якості особливої теоретичної діяльності, спрямованої на вирішення теоретичних завдань, лише опосередковано пов’язаних із практикою [7]. „Теоретичне мислення, найчастіше спираючись на практику, не залежить від одного часткового випадку”, – стверджує С.Л.Рубінштейн [7, с. 365]. У рамках цього мислення людина в процесі вирішення завдання звертається до понять, виконує розумові дії, безпосередньо не маючи справи з досвідом, який одержує за допомогою органів почуттів. Вона обговорює й шукає рішення від початку до кінця в розумовому плані, користуючись готовими знаннями, отриманими іншими людьми, вираженими в понятійній, образній формі, судженнях, розумових висновках. Таке мислення характерне для наукових теоретичних досліджень. Але із практикою, в остаточному підсумку, пов’язане будь-яке мислення. Наприклад, С.Л.Рубінштейн вважає: „Практика залишається основою й кінцевим критерієм істинності мислення; зберігаючи свою залежність від практики в цілому, теоретичне мислення вивільняється від первісної прикутості до кожного одиничного випадку практики. Мислення проектує на себе функцію планування. Воно піднімається на той рівень, коли можливою стає теорія, що випереджає практику й служить керівництвом до дії” [7, с. 342].

С.Л.Рубінштейн відзначав, що існує єдиний інтелект, але всередині єдності, залежно від різних умов, у яких відбувається розумовий процес,

диференціюються різні види розумових операцій і характер їхнього протікання. С.Л.Рубінштейн виділяє „практичне мислення” з теоретичного й під ним розуміє процес, що здійснюється в ході практичної діяльності й безпосередньо спрямований на вирішення практичних завдань. У той же час мислення, виділене із практичної діяльності, спрямоване на вирішення теоретичних завдань, лише опосередковано пов’язаних із практикою, є теоретичним. Таким чином, на думку вченого, практичне й теоретичне мислення відрізняються поставленими перед ними завданнями. При цьому, в одних випадках „... практичне мислення, тобто мислення, включене в практичну діяльність, повинне визначатися за характером тих завдань, які йому доводиться вирішувати, використовувати результати теоретичної діяльності. Це складна форма практичного мислення, у яку теоретичне мислення входить як компонент. Така розумова діяльність винахідника під час вирішення складних завдань”, – стверджував С.Л.Рубінштейн [7, с. 365]. Елементарна форма практичного мислення відповідає більше простим рівням, коли треба лише правильно зорієнтуватися в ситуації наочного характеру й згідно із цим почати діяти.

Далі автор доводить зв’язок мислення із практичною дією, стверджуючи: „Мислення не просто супроводжується дією або дія мисленням; дія – це первинна форма існування мислення. Первинний вид мислення – це мислення в дії й дія, мислення, що відбувається в дії й у дії виявляється” [7, с.341].

Говорячи про особливості практичного мислення, Б.М.Теплов [8,9,10] указував на те, що воно безпосередньо вплетене в практичну діяльність, у процесі якої відразу піддається перевірці. Це накладає своєрідну відповідальність. Найхарактернішою особливістю практичного розуму він вважає вміння вирішувати завдання в жорстких умовах часу, коли є можливості для висунання й перевірки гіпотез. Б.М.Теплов полемізує з тими психологами, які вважають, що теоретичний розум – найвища форма прояву інтелекту.

„Якщо вже встановлювати градацію діяльності за рівнем складності вимог, пропонованих ними для розуму, то доведеться визнати, що з

погляду розмаїття, а іноді й внутрішньої суперечливості інтелектуальних завдань, а також жорстокості умов, у яких протікає розумова робота, перші місця повинні зайняти вищі форми практичної діяльності”, – пише Б.М.Теплов [10, с. 202].

Відповідно до однієї з найважливіших класифікацій виділяють такі види мислення, як наочно–образно й наочно–дійове.

Наочно–образне мислення – вид мислення, що здійснюється на основі перетворень образів сприйняття в образи подальшої зміни, перетворення й узагальнення предметного змісту, що формують відбиття реальності в образно–концептуальній формі. Відмінна риса цього виду мислення полягає в тому, що розумовий процес у ньому безпосередньо пов’язаний зі сприйняттям мислячою людиною навколишньої дійсності й без нього відбуватися не може. Мислячи образно, людина може подумки маніпулювати образами так, що безпосередньо може побачити вирішення завдання. При вирішенні конструктивно–технічних завдань досить уміти уявити собі об’єкт у трьох його вимірах, перевести цей об’єкт у креслення або малюнок. Це лише одна з передумов вирішення завдання. Головні вимоги висуваються до розвитку динамічних просторових даних, змістом яких є здатність побачити рух взаємодіючих частин технічного приладу, уміння побачити просторові зв’язки й відносини між частинами, що рухаються, приладу в цілому. Ці подання можуть ефективно функціонувати лише при достатній сформованості наочно–образного мислення.

Наочно–дійове мислення – один з видів мислення, з якого починається безпосередня взаємодія з реальними об’єктами, визначення їхніх сутнісних властивостей і відносин. У ньому виявляється початок і вихідна основа для узагальненого відбиття реальності. Його особливість полягає в тому, що сам процес мислення являє собою практичну перетворювальну діяльність, здійснювану людиною з реальними предметами. Основними умовами вирішення завдання в цьому випадку є правильні дії з відповідними предметами. Цей вид мислення широко представлений у людей, зайнятих реальною виробничо–технічною працею, результатом якої є створення якого–небудь технічного об’єкта. Так,

дослідження Е.А.Фарапонткової, що проводилося на першокласниках, виявило ряд цікавих моментів, зокрема, найтісніший взаємозв'язок розумових і рухових компонентів у конструкторсько–технічній діяльності.

Наступна класифікація мислення: продуктивне й репродуктивне мислення. Технічне мислення, як й інші види мислення, може бути продуктивним і репродуктивним. При репродуктивному мисленні суб'єкт здійснює знайомі йому дії зі знайомим матеріалом, досягаючи знайомих результатів або здобуваючи нові результати відомими йому шляхами. Характерною рисою продуктивного мислення в порівнянні з репродуктивним є можливість самостійного відкриття нових знань. Але ці знання суб'єктивно нові. Суб'єктивно нове виникає в процесі вирішення навчальних завдань, результатом яких є одержання нового знання, раніше невідомого цій людині, хоча в соціальному досвіді це відкриття вже є. З.І.Калмикова досліджувала продуктивне мислення школярів як основу навченості [2]. Вона обґрунтовує розходження продуктивного й репродуктивного мислення за „ступенем новизни, що отримується в процесі розумової діяльності продукту щодо знань суб'єкта” [2, с. 13]. Тим часом, у процесі навчання часом неможливо чітко розділити ці типи мислення, тому що при відтворенні в трохи змінених умовах утримується елемент творчості; у свою чергу, будь–який акт творчої діяльності неможливий без репродуктивної.

Відома відмінність між інтуїтивним й аналітичним (логічним) мисленням. Аналітичне мислення розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, у значній мірі представлено у свідомості самої мислячої людини. Інтуїтивне мислення характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, є мінімально усвідомленим.

Саме слово „аналітичне” найбільше тісно пов'язане із провідною операцією мислення – аналізом. Відповідно до загальної психологічної теорії мислення С.Л.Рубінштейна, процес мислення – це насамперед аналізування й синтезування того, що виділяється аналізом, потім це абстракція й узагальнення, що є похідними від них [7]. Сам механізм визначено автором так: „Аналіз через синтез – основний, вихідний і

загальний механізм мислення – таке розкриття пізнаваного об'єкта через включення його в нові зв'язки й відносини..." [7, с. 98].

Автор підкреслює, що жодна з операцій пізнавальної діяльності не може обходитися без аналізу. Так, при порівнянні розкриваються істотні й несуттєві ознаки предметів, а це можна зробити тільки аналізуючи їхні властивості; при класифікації потрібне також аналітичне вивчення властивостей об'єктів, а потім порівняння й угруповання їх за допомогою синтезу. Уміння аналізувати характеризує інтелектуально–логічні особливості особистості, наприклад, уміння розчленувати об'єкт пізнання на елементи; знайти подібність і розходження в розглянутих явищах, процесах; вичленувати загальні специфічні ознаки; приводити аналізовані предмети, явища в певний порядок.

На відміну від аналітичного, інтуїтивне мислення більше чуттєве, акт пізнання в інтуїтивному мисленні ніби затемнений, але у свою чергу інтуїтивне мислення піддається аналізу. Наукова психологія розглядає інтуїцію як необхідний, внутрішньо обумовлений природою творчості момент виходу за межі сформованих стереотипів поведінки, і зокрема, алгоритмів пошуку вирішення завдання. Так, наприклад, „безпосереднє” інтуїтивне знання звичайно опосередковане досвідом практичної і духовної діяльності людини, що їй властиве й дозволяє говорити про професійну інтуїцію як необхідну складову професійної творчості, що дуже важливо для конструктивно–технічної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідивши запропоновані в літературі визначення технічного мислення, ми зупинилися на наступному, найбільш співзвучному досліджуваній проблемі визначенні технічного мислення: під технічним мисленням розуміється комплекс мислительних процесів та їхніх результатів, які забезпечують вирішення завдань професійно–технічної діяльності (конструкторських і технологічних, що виникають при створенні, обслуговуванні і ремонті технічних засобів праці).

Отже, склалося положення, при якому майже ніхто не суперечить необхідності дослідження технічного мислення. Однак, теоретична й

експериментальна розробка цієї проблеми явно недостатня, і на передній план постає проблема структури технічного мислення. Необхідно виявити систему його взаємозалежних і взаємодіючих компонентів, дати їхню змістовну характеристику. Найбільш логічним підходом до виявлення всіх компонентів, що становлять технічне мислення, є опора на методологію й специфіку науково–технічного знання.

Література:

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико–психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972.– 423 с.
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
4. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Психологія / За ред. Г.С. Костюка. –К.: Рад.школа, 1968. –558 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 263 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1 – 329 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.2 – 359 с.
10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд–во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

ЗМІСТ**ВИЩА ШКОЛА**

БОНДАРЕНКО О.	3
МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІКИ	
БРЮХАНОВА Н., РОГУЛІНА М.	9
ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДИДАКТИЧНОМУ ПРОЕКТУВАННЮ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
МАКАРЕНКО Л., БОБИЛЕВА Я.	16
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА	
МАМІЧЕВА О.	25
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗУ У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	
РЕШЕТОВА І.	38
КОЛО ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
РОСТОВСЬКА В.	45
МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
ЧЕРНОВОЛ-ТКАЧЕНКО Р.	53
ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БОНДАРЕНКО В.	64
НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА МИСЛИТЕЛЯ ДАНИЛА ТУПТАЛА (ДИМИТРІЯ РОСТОВСЬКОГО) В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ПОЧАТКУ XVIII СТОЛІТЬ	
ГОНЧАРОВА О.	75
ВИДАТНІ ПРЕДСТАВНИКИ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ 20–30–Х РР. XX СТ. ПРО РОЛЬ САМОВРЯДУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ	
ЛУКАШЕНКО О.	82
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ	
ЗАВАЛЬНЮК В.	91
НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛАХ ЦИНЦЕНДОРФА (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII–XIX СТ.)	
ЛИСЕНКО С.	102
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ	
ПОПОВА Г., ПОПОВ М.	114
ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ М.І. ПИРОГОВА	
БУРОВ Ю., ЯРОВИЙ К.	125
ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ І УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)	
ФАТАЛЬЧУК С.	136
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ В ДОБУ ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (1917 – 1919 РР.)	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

БОРИСОВ В., БОРИСОВА С......145
ТВОРЧІ ВПРАВИ Й МАЛІ ПРОЕКТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ТРУДОВОГО
НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ БОЛГАРІЇ

ОМЕЛЬЧЕНКО С., ДМИТРИЄВА О.153
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛ США

ОРЄХОВА Л., КОЛІСНИЧЕНКО А.162
ЛІНГВІСТИЧНІ, ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ
ШКОЛИ

ПАНИЧОК Т.169
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ
СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ

ВИХОВАННЯ

СТОЕВ Т., ХРИСТОВ Ж., САВОВ С.177
ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В
ПУБЕРТАТНОМ ВОЗРАСТЕ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

ДЯЧЕНКО Л......185
ПРОБЛЕМА ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ
ЦЕРЕБРАЛЬНОГО СИНДРОМА

ПСИХОЛОГІЯ

РИЖКОВА С.192
ЛЮБОВ ЯК КАТЕГОРІЯ СУБ'ЄКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ

ЯРОВИЙ К., БУРОВ Ю......198
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! У зв'язку з подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила до оформлення наукових праць. На початку статті необхідно вказати:

1. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку приймаються лише наукові статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

- **анотації** (українською мовою – більш змістовна, 5-6 речень; російською та англійською мовами – 5-6 рядків);
- **ключові слова** (українською, російською та англійською мовами);
- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- **формулювання цілей статті** (постановка завдання);
- **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- **висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку;
- **література**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1,25 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Література друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 6–16 аркушів.

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

С. Омельченко

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів–практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин–Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально–духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література:

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Бібліогр. : в кінці розділів.

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).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLIII)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., кандидат фізико–математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

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 08.01.2009 р. Ум. др. арк. 13,75

Видавничий центр СДПУ,
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

E–mail: наука2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Формат 60×84 1/16.
Зам. № 73. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
Кафедра педагогіки і методики початкового навчання, кафедра педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету
21-22 травня 2009 року проводить науково-практичну конференцію
„Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні”,
присвячену 50-річчю факультету підготовки вчителів початкових класів.

Напрями роботи конференції:

1. Психологічні проблеми навчання і виховання молодших школярів.
2. Кадрове забезпечення початкової школи. Проблеми теоретичної та практичної підготовки вчительських кадрів для початкової школи.
3. Інноваційні технології в системі навчання і виховання у початковій школі: досвід, здобутки, проблеми, перспективи.
4. Післядипломна освіта у системі початкового навчання.
5. Проблеми наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками.

Регламент роботи конференції

1. **Форми участі:** Доповідь на пленарному засіданні (до 20 хвилин).
Виступ на секційному засіданні (до 8 хвилин).
Повідомлення на секційному засіданні (до 4 хвилин).
Круглий стіл на секційному засіданні (відповідно до програми).
2. **Робочі мови конференції:** українська, російська.

Матеріали конференції будуть надруковані у фаховому збірнику наукових праць.

Термін подачі матеріалів – до 1 квітня 2009 року.

Матеріали, подані пізніше, будуть надруковані у наступному виданні збірника.

Для участі у роботі конференції необхідно подати:

1. Лист-заяву.
2. Відредагований текст доповіді або тез у друкованому (без нумерації сторінок) і електронному варіантах (дискета 3,5; диск CD або DVD; e-mail: tomaluda@mail.ru). Друкований варіант повинен бути підписаний автором. Матеріали, надіслані до друку, повинні відповідати вимогам Постанови ВАК України (Постанова від 15.01.2003 № 7-05/1). **Обсяг тексту:** Доповідь 6-8 сторінок. Тези – 2 стор.
3. Для аспірантів, магістрантів і студентів завірена рекомендація наукового керівника.
4. Друкування матеріалів здійснюється за рахунок авторів. Ціна однієї сторінки 15 грн.

Примітка 1. Сторінка вважається заповненою, якщо на ній надруковано 10 рядків.

Примітка 2. В разі відсутності автора на його вимогу збірник з матеріалами конференції буде відправлено поштою накладною платою.

5. Оргвнесок – 100 грн.
6. Конверт з написаною або вкладеною зворотною адресою.
7. Квитанцію про сплату за друк матеріалів
Матеріали, перекази за друк та оргвнесок надсилати за **адресою:** Черкашиній Людмилі Анатоліївні. Кафедра педагогіки. Педуніверситет, вул. Генерала Батюка, 19. м.Слов'янськ, Донецька обл., Україна. 84116.

Контактні телефони: 8-06-262-2-32-91 (деканат); 8-06-262-2-40-73 (кафедра ПіМПН); 8-06-262-3-98-16 (кафедра педагогіки);

8-050-975-57-14 (зав.кафедри ПіМПН Сарієнко Владислав Костянтинівич).

8-050-528-52-57 (зав.кафедри педагогіки Сипченко Валерій Іванович).

Оргкомітет залишає за собою право редагування матеріалів та відставки їх від друку в разі невідповідності вимогам до змісту наукового матеріалу, про що буде повідомлено автору.