
УДК 37+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Teoria i praktyka-znaczenie badań naukowych. (29.07.2013 - 31.07.2013) - Lublin: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 124 str.

ISBN: 978-83-63620-07-3 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.07.2013 - 31.07.2013 roku. Lublin.

Część 3/1.

УДК 37+ 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-07-3 (t.3/1)

"Diamond trading tour" ©

**СЕКЦЈА 13. PEDAGOGIKA.
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)**

1. Дмитрієва О. В.	5
ДО ПИТАННЯ ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ	
2. Денисенко А.О.	10
ДОСУГ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПОСЛЕВОЕННОЕ ВРЕМЯ	
3. Пащенко І.М., Смаковський Ю.В.	16
ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
4. Стельмах Н.В.	19
ВИРШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	
5. Земш М. Б.	26
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОЧУВСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
6. Тарасова С. М.	32
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
7. Визер В. Г., Шабалина Е.П.	39
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
8. Sulik M.V.	43
KONSEKWENCJE DO DALSZEJ EDUKACJI I SZKOLENIA DZIECI W WIEKU SZKOLNYM	
9. Білавич Г.В.	47
«ПРОСВІТА» В ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОМУ РОЗВИТКУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	
10. Паскаленко В. В.	50
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.В.РЮМІНА ТА ПЕДАГОГІВ ГУМАНІСТИЧНОГО НАПРЯМКУ НА ПРОБЛЕМИ АВТОРИТАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ В II ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
11. Герасимова К.Ю.	57
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ К. ХІХ – Н. ХХ ВВ.	
12. Protsyshyn N.A.	61
FORMS OF GRADUATE STUDENTS TRAINING IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1945-1990 YEARS).	

13. Ярушак М.І.....	67
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІВЧАТОК ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ	
14. Татаринов С.И., Бондарцов Д.М.....	72
НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БАХМУТСКОМ УЕЗДЕ В 18-СЕРЕДИНЕ 19 СТОЛЕТИЙ	
15. Tatyana Zubenko.....	82
WEB 2.0 SERVICES IN TEACHING LANGUAGES	
16. Фомина Т.Ю.	86
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ	
17. Гриб'юк О. О.....	89
КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
18. Дегиль Н.И.	102
СОТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
19. Камзалакова О.К.	106
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	
20. Ералиева Р.М.	108
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОУ	
21. Гриник І. М.	110
ПРАВОВА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
22. Байрыева А. К.....	114
ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА	
23. Мануйлова Л.М., Логинов И.В.	117
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ (ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)	
24. Уста-Азизова Д.А.....	123
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТАШКЕНТСКИЙ ПЕДИАТРИЧЕСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ ИНСТИТУТ	



Дмитрієва Олеся Вікторівна

аспірантка кафедри
теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації
Донбаського державного педагогічного університету,
м. Слов'янськ, Україна

ДО ПИТАННЯ ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ

Інтегрована взаємодія сім'ї, громади та школи – один з діючих принципів американської освіти. Партнерство між цими виховними інститутами суспільства визнано „одним з провідних завдань для всіх шкіл країни на законодавчому рівні“, а „ефективна співпраця шкіл з сім'ями учнів і місцевими громадами може стати дієвим засобом реформування шкільництва та підвищення якості освіти школярів“ [1, с.78].

Варто підкреслити, що після прийняття у 2002 році Закону про початкову та середню освіту „Жодної відстаючої дитини“ („No Child Left Behind“) пріоритетами у федеральній освітній політиці країни стало запровадження стандартизованого тестування учнів початкових та середніх загальноосвітніх державних шкіл, покращення навчальних досягнень учнів, якості освіти та звітності шкіл. Проте все більше американських педагогів, батьків та членів громади виокремлювали проблему формування здорового способу життя учнів середньої школи як одне з не менш важливих питань у сучасній освіті Сполучених Штатів Америки.

По-перше, в сучасній американській педагогічній науці взаємозв'язок навчання та здоров'я розглядається як діалектичне явище: навчання основам культури здоров'я та здорового способу життя веде за собою покращення стану здоров'я, а поліпшення загального стану здоров'я сприяє успішному навчанню. На думку професора Д. Алленсворс, „освіта та здоров'я нерозривно пов'язані між собою. З одного боку, учні повинні бути здоровими, щоб навчатися, з іншого – учнів треба навчати, щоб вони залишалися здоровими надалі“ [3, с.32].

По-друге, пильна увага американських дослідників приділялась домінуючим проблемам формування здорового життя учнів середньої школи Сполучених Штатів Америки, які негативно впливали на фізичний, психічний та соціальний стан здоров'я підлітків, а саме – підлітковому ожирінню, депресії та шкільному насильству. Актуальність проблеми ожиріння обумовлювалось сучасним високим рівнем цієї хвороби серед підлітків (та всіх інших вікових груп населення), який потроївся з 1980 рр. [6]. Найпоширенішою проблемою у галузі психічного здоров'я американської учнівської молоді була депресія [14, с.46]. Слід також зазначити, що серед соціальних перешкод формування здорового способу життя американських підлітків провідне місце займало питання насильства серед учнівської молоді, найрозповсюдженою формою якого було явище фізичного та психологічного

знуцання, здійснюваного учнями одне проти одного (або шкільного булінгу); більше половини всіх мешканців Сполучених Штатів Америки були жертвами ворожого поводження, яке досягало свого піку під час навчання у середній школі [13, с.30-31].

Феномен взаємодії сім'ї, громади та школи був об'єктом багатьох провідних американських вчених, під яким вони розуміли процес співпраці батьків та колективу школи з метою покращення рівня навчання, розвитку та здоров'я дітей та підлітків; спільну відповідальність школи та громади, метою якої було залучення батьків до шкільного життя своїх дітей та батьківської активної підтримки учнів в сім'ї, школі та громаді [2, с.6]. Додамо, що згідно з Шостим опитуванням вчителів щодо їх ставлення до існуючих перешкод в удосконаленні навчально-виховного процесу в державних школах Сполучених Штатів Америки, однією з головних проблем була недостатня підтримка учнів з боку батьків та їх залучення до шкільного життя дітей [11, с.609].

Аналізуючи науково-педагогічні джерела, варто зазначити, що дослідники процесу взаємодії американської сім'ї, громади та школи використовували різні терміни, які представляли форми прояву зв'язків між сім'єю, громадою та школою, серед яких – “участь” (“involvement”), “зв'язок, взаємовідносини” (“connection”), “залучення” (“engagement”), “співробітництво, співпраця” (“collaboration”), “партнерство” (“partnership”). Варто підкреслити, що деякі вчені використовували ці терміни, замінюючи їх один одним, проте інші розрізняли їх значення. Наприклад, американський дослідник Л. Ферлаццо розрізняв визначення “батьківська участь” (“parent involvement”) та “батьківське залучення” (“parent engagement”), наголошуючи, що коли колектив школи запрошує батьків приймати участь в шкільних заходах, то здійснюються плани та стратегії навчального закладу, який, виконуючи домінуючу роль в взаємовідносинах, надає перелік завдань та проєктів школи та рекомендацій щодо їх виконання батьками. У разі залучення батьків до шкільного життя своїх дітей, пріоритетом політики школи було бажання та уявлення батьків щодо покращення шкільного життя своїх дітей та їх підтримка [8, с.4]. Інша провідна науковець Дж. Епштейн, підкреслюючи певні відмінності між термінами, зауважувала, що “батьківська участь” (“parent involvement”) – це відповідальність батьків за участь у шкільному житті дитини, проте “партнерство” (“partnership”) – це співпраця партнерів (школи, сім'ї та громади), метою якої були партнерські відносини та спільна робота у наданні відповідних послуг для покращення навчання та розвитку учнів [7, с.24].

Узагальнюючи факти, що подаються у науково-педагогічних джерелах, констатуємо, що протягом багатьох років процес взаємодії американської середньої школи та батьків не досліджувався. Виключно важливого значення для розуміння означеної проблеми набуває той факт, що навіть ті батьки, які були задіяні у шкільному житті дитини у початковій школі, частіше переставали приймати активну участь після переходу до середньої школи. За твердженням вченої Дж.Епштейн [7], серед факторів, які впливали на зниження активності батьків у процесі залучення до шкільного життя учнів американської середньої школи були: більш складна структура навчання, порівняно з початковою школою; зменшення батьківського впливу на дітей підліткового віку; небажання підлітків бачити батьків у якості активних учасників навчально-виховного процесу; обмеженість спроб середньої школи залучити батьків до участі у шкільному житті своїх дітей.

Американські вчені А. Хендерсон, К. Мепп та В. Джонсон виокремлювали чотири типи взаємовідносин між школою та батьками і представниками громадськості:

1) Школа - “фортеця”(Fortess School) – шкільна політика направлена на захист навчального закладу від будь-яких “втручань зі сторони” в особі батьків учнів чи громадських активістів,

2) Школа - “прийдуть-якщо-покличемо” (Come-if-We-Call School) – всіма своїми діями адміністрація школи наголошує, що головне завдання батьків – це допомога та підтримка дітей у сім’ї та акцентує увагу батьків, що вони бажані в школі тільки у разі особистого запрошення вчителя,

3) Школа - “відкриті двері” (Open Door School) – навчальний заклад запрошує як батьків учнів так і місцевих мешканців для участі у шкільних програмах та заходах, однак школа відіграє домінуючу роль у реалізації спільної роботи,

4) Школа - “партнерство” (Partnership School) – навчальний заклад готовий для тісної співпраці з батьками та громадою для покращення життя та діяльності школи, причому відносини між трьома учасниками (школа, батьки та громада) характеризуються як рівноправні [9].

Варто особливо наголосити на тому, що багато американських науковців [10;11;12] підкреслювали важливість залучення сім’ї та громади до шкільного життя підлітків, наголошуючи на позитивних результатах такої співпраці як у навчальній успішності учнів, так і покращенні їхнього рівня здоров’я та дотримання здорового способу життя. Вчені Ш. Майкл, П. Діттус, Дж. Епштейн підкреслювали, що „при постійній підтримці членів сім’ї підлітки регулярно відвідували навчальний заклад, мали вищі шкільні оцінки, прагнули до навчання у вищому навчальному закладі, частіше отримували вищу освіту та були більш соціально адаптовані у житті“ [12, с.568-569].

Не можна залишити поза увагою той факт, що взаємодія сім’ї, громади та навчального закладу та їх залучення у навчально-педагогічний процес, окрім підвищення рівня навчальної успішності учнів середніх шкіл Сполучених Штатів Америки, позитивно впливала на покращення поведінки учнів та загальної шкільної дисципліни [11, с.6]. Крім цього, за твердженням американських дослідників Х. Крайдер, М. Касп, С. Кеннеді, Х. Вайз, учні, батьки яких підтримували їх у навчанні та були залучені до освітнього процесу, частіше брали участь у шкільних оздоровчих програмах і позашкільних спортивних заходах та дотримувалися більш здорового способу життя [10].

Таким чином, можна резюмувати: на думку провідних американських вчених, однією з умов покращення рівня освіти, навчальних досягнень та ефективного формування здорового способу життя учнів середньої школи Сполучених Штатів Америки було створення партнерських взаємовідносин між школою, сім’єю та громадою. Важливо підкреслити, що серед чотирьох типів взаємовідносин між школою, батьками та представниками громадськості (школа - “фортеця, школа - “прийдуть-якщо-покличемо”, школа - “відкриті двері”, школа - “партнерство”), останній тип був визнаний американськими вченими як найефективніший у процесі формування здорового способу життя учнів середніх шкіл в Сполучених Штатах Америки.

Дослідження позитивного досвіду американських педагогів, батьків та громад у процесі формування здорового способу життя учнів середніх шкіл Сполучених Штатів Америки та подальша адаптація окремих пропозицій у цій галузі може збагатити та удосконалити виховний та здоров'язберігаючий аспекти у сучасній українській освіті.

Література

1. Голубкова Н. Партнерство школи, сім'ї та громади як засіб покращення поведінки учнів та дисципліни у школах США / Н.Л. Голубкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. наук. журнал. - Суми : СПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – № 4 (6). – с.77-85
2. Action for Healthy Kids. Lessons for Engaging Diverse Communities to Create Healthy Schools and Field. Report, summer 2009. [Електронний ресурс]. –Режим доступу до документу:URL:http://www.mmseducation.com/wordpress/wpcontent/uploads/2012/06/AFHK_Lesson_Engaging_Diverse_Communities_FR.pdf
3. Allensworth D. Defining a Comprehensive School Health Program: An Interim Statement / Diane D.Allensworth, James H.Wyche / National Academy Press, Washington, DC. 1995. – P. 36.
4. Boethel, M. *Diversity: School, family and community connections* (Annual synthesis 2003) / Martha Boethel, Amy Averett, Joan L. Buttram, Deborah Donnelly. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools. – 2003. – 90 p.
5. Center for Disease Control and Prevention. Parent Engagement: Strategies for Involving Parents in School Health. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, 2012. – 28 p.
6. Centers for Disease Control and Prevention, Obesity rates among all children in the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : URL: <http://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html>
7. Epstein J. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools / Joyce Levy Epstein / West view Press; Second Edition. 2011. – 656 p.
8. Ferlazzo L. Building Parent Engagement in Schools/ Larry Ferlazzo, Lorie Hammond. Linworth. – 2009. – 87 p.
9. Henderson A. Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships. / Anne T. Henderson, Karen L. Mapp, Vivian R. Johnson. New York: The New Press. – 2006. – 288 p.
10. Kreider H. Family Involvement in Middle and High School Students' Education / Holly Kreider, Margaret Caspe, Susan Kennedy, Heather Weiss/ Cambridge MA. Harvard

Family Research Project. Vol. 3. – 2007. – 20 p.

11. Langdon C. The Sixth Phi Delta Kappa Poll of Teachers' Attitudes Toward the Public Schools / Carol A. Langdon, Nick Vesper // Phi Delta Kappan. Vol. 81 Issue 8. – 2000. – p 607-611 pp.
12. Michael, S. Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006 / Shannon Michael, Patricia Dittus, Joyce Epstein // Journal of School Health. – 2007. – vol.77, issue 8. –567-587 pp.
13. Roberts S. Indicators of school crime and safety, 2011 / Simone Roberts, Jijun Zhang, Jennifer Truman, Thomas D. Snyder/ National Center for National Statistics, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Justice, Washington, DC. – 2012. –183 p.
14. U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, Maternal and Child Health Bureau. Child health USA, 2010. Rockville, Maryland. U.S. Department of Health and Human Services: – 2010. – 80 p.

Денисенко А.О.

Канд. пед. наук, доцент кафедры истории педагогики
и сравнительной педагогики
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды,

ДОСУГ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПОСЛЕВОЕННОЕ ВРЕМЯ (первое десятилетие)

Великая Отечественная война была сокрушительной для образования, науки, культуры как республик СССР, так и стран Европы, пострадавших от фашистских захватчиков. Потери СССР в войне составили 27 млн. человек, было разрушено 1710 городов, 70 000 сел и деревень и т.д. В период войны было уничтожено 30% национального богатства страны [7].

В тяжёлое послевоенное время восстановления из руин городов, сёл, промышленности и народного хозяйства перед правительством нашей страны стала ещё одна глобальная проблема – возобновление всеобщего образования, восстановление детских учебных учреждений, укрепление работы профессионально-технических учебных заведений, подготовка специалистов для возрождения социалистического общества, укрепление и развитие идеологии страны (воспитание советского человека – «строителя коммунизма»).

Восстановление народного хозяйства требовало квалифицированной рабочей силы, и в связи с этим появились школы рабочей молодёжи, школы фабрично-заводского обучения, ремесленные и железнодорожные училища, которые только за 46-50-е годы подготовили около 3,5 миллиона рабочих. В годы войны сроки обучения в вузах были сокращены до 3 лет, после войны продолжительность обучения выросла до 4-5 лет. До 1955 г было открыто 50 новых институтов [5].

Условия, в которых находилась наша образовательная система в послевоенное время, требовали реанимирования и реформирования. Факторами, которые как усугубляли, так и ориентировали педагогические процессы в учебных заведениях и образовательную политику страны в целом, были: нехватка учителей, воспитателей, квалифицированных кадров преподавательского состава в учебных заведениях (школах, училищах, институтах, внешкольных учреждениях); материально-техническая, методическая «разруха» учебных классов, аудиторий, лабораторий, библиотек; увеличение количества детей-сирот и детская безнадзорность; обострение криминальной ситуации (образование банд); незамедлительная необходимость восстановления страны (сельского хозяйства, промышленности и т.д.), в том числе путём внедрения в учебный процесс высшей школы различных проектов, «символизирующих строительство коммунизма» (стройотряды, трудовые десанты) и др.

Правительство, Коммунистическая партия СССР, внешкольные учреждения, школьная администрация, комсомол, профсоюзы приняли активное участие в

осуществлении стратегии возрождения страны путём моральной инженерии (инструмент мобилизации и дисциплинирования молодёжи), превалирующей в сталинский период – социальной инженерии (управление сознанием группы людей) [2].

Для построения коммунистического общества в течение последующих двадцати-тридцати лет крайне необходимой стала активная поддержка молодёжи. Однако мы можем констатировать, что в первую послевоенную пятилетку проблема проведения досуга студенческой молодёжи не была достаточно актуальной в связи с тем, что «свободное время» граждан было занято вынужденными систематическими «субботниками» и «воскресниками» (разбирались руины, отстраивались дома, высаживались деревья). И всё-таки некоторые формы досуга присутствовали и в это тяжёлое для страны время. В начале 1950 г., как показывают данные исследователей (О. Исайкина, В. Кононенко, Н. Хоменко и др.), чтение книг и периодической печати было приемлемыми и даже необходимыми для жителей нашей страны [3; 6; 9].

И действительно, пресса имела социально-политический вес. Газеты «Комсомольская правда», «Молодой сталинец», «Известия», «Труд» и др., журналы «Большевик», «Коммунист», «Советское студенчество» «Культура и жизнь», «Знание – сила», «Молодая гвардия», «Техника – молодёжи», «Новый мир», «Огонёк», «Всесвіт» и др. были идейными «наставниками» (воспитание героизма, патриотизма на примерах героев войны, «героев времени» - стахановцев) и источниками тем, проблем, идей (репортажи, рассказы, эссе) для обсуждения и принятия соответствующих резолюций комсомольскими организациями, творческими объединениями. И домашнее чтение газет и журналов, и публичный анализ (критика) статей, рубрик были интересным содержательным времяпрепровождением граждан и студенческой молодёжи того времени.

Для организации учебно-воспитательного процесса студенческой молодёжи и досуга всего народа существенное значение имела работа библиотек и методических кабинетов. Хотелось бы акцентировать внимание на том, что многие библиотеки после войны собирались буквально по крупицам. Планомерное восстановление библиотечной сети осуществлялось под идейным и организационным руководством городских и районных отделов культурно-просветительной работы. Читатели, которые не могли позволить выписывать периодическую печать на дом, пользовались услугами библиотечной индустрии (массовые, детские, профсоюзные, ведомственные, избы-читальни и библиотеки-передвижки). После 1952 г., благодаря государственным дотациям учебная, художественная и научно-техническая литература стала значительно дешевле и спрос на книги увеличился.

Одним из путей получения информации (о делах страны, о новых достижениях в науке, о рекордах и достижениях «советского человека»), эстетического наслаждения (музыка, поэзия, радио-спектакли), профессионального обогащения знаниями (выступление новаторов, беседы с учёными о научных открытиях, новых технологиях и т.д.) было радио.

По указанию правительства уже до 1946 г. на территории Украины все города и областные центры были обеспечены «дивом-кинематографом». Кино и выездные кинопередвижки были «боевым органом политического воспитания масс». Ещё в июне 1944 г. вернулась из эвакуации и сразу развернула свою деятельность Киевская

студия художественных фильмов, Украинская студия хроникальных фильмов. Только киностудиями Украины в 1951 г. было выпущено 9 фильмов. В конце 50-х годов в Украине ежегодно выходило на экраны 16-20 кинокартин. В этот период начали активно работать студии хроникально-документальных и научно-популярных фильмов [3].

Посещение кинотеатров стало одним из любимых видов проведения досуга, о чем свидетельствуют цифры ежегодного увеличения количества посещаемости и количества киноустановок [8]. Кино широко использовалось в учебно-воспитательной работе. Кинотеатры проводили различные мероприятия: кинофестивали, тематические показы художественных и хроникально-документальных фильмов, кино вечера с участием ударников коммунистического труда, героев Советского Союза, участников Великой Отечественной войны, писателей, артистов, учителей. Для ученической и студенческой молодёжи в кинотеатрах проводились кинолектории по истории партии, охране здоровья, атеистической пропаганде, по проблемам выбора будущей профессии и т.д.

Также партийное руководство рассматривало феномен театра как важнейший инструмент воспитательного характера, деятельность которых следовало направлять на борьбу против буржуазных взглядов и низкопоклонства перед культурой Запада. Постановление ЦК ВКП (б) от 26 августа 1946 г. «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» ориентировало деятельность драматических театров на решение политических и идеологических задач, исключало всякую самостоятельность в творческой среде. Но при этом театр всё-таки решал вопросы «культурной релаксации» граждан после рабочего дня, «культурного просвещения и обогащения». И, конечно же, идейно-художественная направленность репертуара театров прививала любовь к искусству, уважение к людям труда и искусства, воспитывала патриотизм, формировала моральные качества «советского человека» и др.

В исследуемый период возрастает роль и ответственность музея как социокультурного института, призванного поддерживать традиционные культурные стандарты на высоком уровне, обеспечивать преемственность гуманистических ценностей и производство мировоззренческих смыслов [2]. Уже в январе 1945 г в СССР работало 97 музеев.

В годы войны усилились проявления религиозности населения: увеличились посещения церкви и молельных домов, проведение религиозных обрядов и праздников. И в послевоенное время определённая часть людей проводила своё свободное время (несмотря на запреты и программу атеистического воспитания) в храмах: праздновали религиозные праздники, осуществляли обряды, читали духовную литературу. Как противовес этому правительство проводило атеистическую разъяснительную работу (вечера вопросов и ответов, беседы об астрономических явлениях, о возникновении жизни на Земле и т.д.).

Партийное руководство стремилось как можно скорее взять под контроль все сферы жизни народа, особенно «личную». Как противовес семейным торжествам создавались общественные мероприятия (парады, смотры, конкурсы, фестивали, народные гуляния), которые проходили по определенным сценариям, которые специально разрабатывались, утверждались, а потом активно воплощались в жизнь.

Они не всегда вызывали восхищения у населения, к тому же участие в них уменьшала и без того незначительное время для досуга.

В послевоенные годы происходили определенные изменения и в плане развития материально-организационной базы заведений (дворцы молодёжи, дома культуры, филармонии, театры музыкальной комедии, цирк и т.д.), предназначенных для проведения культурного досуга, однако они еще не могли в полной мере удовлетворить потребности жителей (студенческой молодёжи) городов, сёл [3]. Но, несмотря на все трудности послевоенного времени, клубы, дома культуры, библиотеки выполняли свою миссию: стимулирование самообразования граждан, создавали условия для развития народного творчества, художественной самодетельности, мобилизации сил трудящихся на выполнение важнейших политических и хозяйственных задач средствами культурно-просветительной работы.

Студенческий досуг был идеологически значимым, стратегически содержательным и профессионально целенаправленным. В этих условиях основным направлением совместной деятельности учреждений культуры, учебных заведений и партийных организаций была политико-воспитательная работа. Подрастающее поколение вступало в ряды Коммунистического союза молодёжи, который «пестрил» своей активной общественной деятельностью. Комплекс-система досуговой деятельности послевоенного советского студенчества был предопределён Программой Коммунистической партии (освещаемой в материалах съездов КПСС, пленумов ЦК КПСС, в постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР и др.), «созидательным потенциалом» комсомольских организаций и спецификой педагогического процесса учебных заведений.

Благодаря комсомольской организации молодёжь могла активно включаться в общественно-политическую жизнь страны: «Повсеместно создавая комсомольские организации, государство в первую очередь заботилось о повышении мобилизационных возможностей комсомола, который являлся организатором и несоюзной молодежи. ...Особое значение деятельность комсомола в духовной сфере имела в провинциальных условиях, где в отличие от крупных промышленных центров крайне неразвитой была социальная инфраструктура, комсомол в некоторых населенных пунктах был единственной организацией, регулярно уделявшей внимание культуре и образованию [6, с.3]». Комитеты комсомола прилагали максимум усилий, чтобы индивидуальный досуг молодёжи переформатировать на коллективный (студенческие культпоходы с последующим обсуждением, маёвки и др.).

Комсомольцы способствовали не только социально-экономическому развитию страны, но и своей социально-просветительской, культурно-досуговой деятельностью улучшали социальные условия жизни граждан, отвечая при этом как интересам государства (в поддержку провозглашаемым лозунгам) так и общества в целом (не в разрез своей сознательности и идеологии). Агитационная работа комсомольцев среди населения, шефство в пионерских организациях, детских домах и т.д., мобилизовали силы всей страны на созидательную деятельность и влияли на «поддержание советской идеологии», на создание «корпуса» активных граждан своей страны, на развитие творческих способностей подрастающего поколения и т.д.

В учебных учреждениях страны с целью дать образование и подготовить высококвалифицированных работников разных областей создавались профильные

научные кружки, исследовательские лаборатории, конструкторские мастерские, творческие клубы и т.д. Отличительной чертой организации студенческого досуга было обилие открытых лекций, политинформаций, устных альманахов и дискуссий в условиях учебных заведений. Лекционная пропаганда общественно-политических, естественнонаучных, научно-атеистических, медицинских и сельскохозяйственных знаний занимала 65-75% от общего количества планируемых выступлений. Большую работу лекторские группы проводили в области научно-атеистической пропаганды, поскольку влияние православия среди населения оставалось значительным [8].

Важное место в педагогике досуга занимали средства наглядной агитации, стенгазеты, «боевые листки», листки-«молнии». Важной формой политико-воспитательной работы с молодёжью считалось участие студенчества в политических, сельскохозяйственных, народно-хозяйственных кампаниях (избирательных, посевных, уборочных, борьбы за мир и др.). И, конечно же, особый вид отдыха студентов, который организовывал студсовет (оборудование ленинской комнаты, чтение книг, шахматные турниры, радиожурналы и радиоконкурсы, встречи с интересными людьми, вечера танцев и др.), можно было наблюдать в общезитиях.

На основе анализа архивных документов и научных источников (А. Беляев, В. Бочелюк, Й. Бочелюк, В. Бредихин, Т. Бубенцова, О. Бурахина, А. Воловик, В. Воловик, Б. Грушин, И. Гутник, В. Матяжов, Г. Науменко, Д. Олейников, В. Пеньков, Е. Преображенская, Р. Скорочкин, А. Слезин, А. Стоян, А. Троцко, М. Тулякова, Н. Хоменко и др.) мы исследовали разные виды и направления студенческого досуга послевоенного периода. В своих исследованиях учёные сгруппировали основные виды досуговой деятельности (в контексте советской идеологии): отдых и движение, просвещение, творчество, созерцание, праздник.

Изучение организации досуга студенческой молодежи позволит нам рассмотреть ярковыраженные направления и формы досуговой деятельности, приемлемые для студенческой молодёжи того времени. Вот некоторые из них: физическое воспитание молодёжи и спорт (универсиады, спартакиады, спортивные клубы, туризм, соревнования и товарищеские встречи, встречи со спортсменами-чемпионами); патриотическое направление (добровольные формирования МПВО (местная противовоздушная оборона), курсы медсестёр, ДОСААФ – оборонно-патриотическая организация, клубы следопытов, политические клубы, комплекс воспитательных мероприятий по данной тематике); интернациональное (митинги, демонстрации, клуб интернациональной дружбы, обмен литературы между вузовскими библиотеками разных стран, выставки иностранной литературы, сбор подписей под воззваниями и обращениями, переписка с зарубежными сверстниками); трудовое (работа в подшефных колхозах, стройотряды, профориентация); социально-общественное (агит-бригады, добровольные народные дружины (ДНД), шефская работа в детских комнатах милиции); научно-исследовательское (конструкторские бюро, лаборатории, профессиональные кружки, научные объединения, научно-практические студенческие конференции); творческое (кружки, клубы по интересам, конкурсы и фестивали художественной самодеятельности, факультетские и университетские «Огоньки», студенческие театры, студии художественного слова, фотолаборатории, кинокружки); развлечения и отдых (танцы, настольные игры, «пустое времяпрепровождение»).

Итак, какой бы не была классификация сферы досуга, направление и формы досуговой деятельности студенческой молодежи послевоенного времени – это было важнейшим «средством партийного руководства массами», «идеологическим генератором советского образа жизни», возможностью для студенческой молодежи проявить свои профессиональные, творческие, лидерские и личностные качества «советского гражданина». Досуг студенчества проектировался государством, планировался индивидуально каждым студентом, контролировался и корректировался различными структурами (комсомольскими организациями, учебными учреждениями, правовыми органами и т.д.).

Литература:

1. Беляев, А.А. Досуг комсомольцев начала 1950-х гг. в зеркале местной прессы / А.А. Беляев // Вестн. Тамб. гос. техн. ун-та. – 2007. – Т. 13, № 4. – С. 999–1003.
2. Именнова Л.С. Музей в социокультурной системе общества: миссия, тенденции, перспективы : автореф. на соискание уч. степени докт. культурологии : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / И.М. Гутник ; Моск. госуд. универс. культуры и искусств. – М., 2011. – 40 с.
3. Исайкіна О.Д. Побут і дозвілля міського населення України в повоєнний період : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О.Д. Исайкіна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
4. Катарина Уль. Поколение между «героическим прошлым» и «светлым будущим»: роль молодежи во время «оттепели» [Электронный ресурс] Катарина Уль // Режим відкритого доступу : http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/015/15_uhl.pdf
5. Культура СССР в послевоенное время [Электронный ресурс] // Режим відкритого доступу : http://www.f-mx.ru/kultura_i_iskusstvo/kultura_sssr_v_poslevoennoe_vremya.html
6. Олейников Д.М. Молодёжь послевоенной Тамбовской области как объект исторических исследований [Электронный ресурс] // Режим відкритого доступу: <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/04/54.pdf>
7. Процесс послевоенной модернизации и укрепления материальной базы высшей школы на Юге РСФСР в послевоенное двадцатилетие (1945-1965 гг.) [Электронный ресурс] // Режим відкритого доступу : http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=5296
8. Тулякова М.А. Государственная политика в сфере культуры и её осуществление в малых городах Горьковской области в 1946-1964 гг. : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. ист. наук : спец. 07.00.02 «Отечественная история» / М.А. Тулякова; Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева. – Ниж.Новгород, 2012. – 28 с.
9. Хоменко Н. Дозвілля студентів ВНЗ під час навчального року (кінець 1940-х – 1967-мі рр.) [Электронный ресурс] Н. Хоменко // Режим відкритого доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/uxxs/2008_14/9.pdf

ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичного смаку одне з найважливіших завдань, що стоять перед освітою.

Естетичне виховання - цілеспрямований, систематичний вплив на особистість з метою її естетичного розвитку, тобто формування творчої активної особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне в природі, праці, суспільних відносинах із позицій естетичного ідеалу, а також відчувати потребу в естетичній діяльності. [2, 94]

Однією з найважливіших категорій естетичного виховання є складне соціально-психологічне утворення - естетичний смак. Естетичний смак - одна з найважливіших характеристик особистісного становлення, що відображає рівень самовизначення кожної окремої людини щодо соціально-культурного оточення [1, 62].

У цілому поняття «естетичний смак» пройшло тривалий період еволюції, упродовж якого мислителі по-різному трактували його суть. Одні наполягали на тому, що його природа цілком і повністю зумовлена особистісними властивостями, другі – що смак визначають об'єктивні чинники: рівень розвитку суспільства, природне серовище та ін., треті ототожнювали його з естетичною оцінкою, а четверті наголошували на суперечностях смаку, які неможливо вирішити.

Питанням дослідження проблеми естетичного смаку в науці приділяли увагу такі вчені як: С. Борисов, А. Буров, Д. Йєменський, А. Дрьомов, А. Камінський, А. Лосев, Ю. Лукін, В. Малахов, А. Салтиков та інші.

Існують різні трактування поняття «естетичний смак», так А. Буров визначає його, як «відносно стійку властивість особистості, у якому закріплені норми, переваги, що служать особливим критерієм для естетичної оцінки предметів або явищ». Д. Йєменський визначає естетичний смак, як «несприйнятливості до художніх сурогатів» і «спрагу спілкування зі справжнім мистецтвом».

Але більш за все можна погодитись із визначенням А. Дрьомова, де «... естетичний смак - це здатність безпосередньо, за враженням, без особливого аналізу почувати, відрізнити справді прекрасне, справжні естетичні цінності явищ природи, суспільного життя і мистецтва». [2, 115-117]

Естетичний смак формується в людини протягом багатьох років, у період становлення особистості. В школі дитина має можливість систематично знайомитися з явищами мистецтва. Вчителю не має труднощів акцентувати увагу учня на естетичних якостях явищ життя і мистецтва. Таким чином, поступово в учнів розвивається комплекс уявлень, що характеризують їх особисті переваги, симпатії.

У філософії та естетиці від А.Канта існує традиція, у межах якої естетичний смак означає здатність людини естетично оцінювати дійсність і мистецтво. [3, 37]

Естетичний смак - це здатність до індивідуальної оцінки та добору естетичних цінностей, яка визначає можливість особистості до саморозвитку.

Естетичний смак є важливою характеристикою особистісного становлення та пов'язаний з рівнем людської індивідуальності. Тому естетичний смак - не тільки оцінка, а й привласнення або заперечення певних естетичних цінностей. Отже, естетичний смак означає здатність до індивідуального відбору естетичних цінностей, що визначає напрям естетичного саморозвитку особистості.

Таким чином, людину з естетичним смаком можна характеризувати як особу, здатну до індивідуальної оцінки та добору естетичних цінностей, які визначають можливість особистості до саморозвитку.

Естетичний смак формується за допомогою естетичного виховання, тобто систематичного впливу на особистість з метою її естетичного розвитку. Естетичне виховання формує творчо активну особистість, здатну сприймати й оцінювати прекрасне в природі, праці, людських взаємовідносинах з естетичного ідеалу, а також відчувати потребу в конкретній естетичній діяльності.

Виховуючи у дітей естетичний смак, необхідно суворо притримуватися основних принципів естетичного виховання:

- зв'язок естетичного виховання з моральним і патріотичним;
- зв'язок естетичного виховання з художньою освітою.

Зміст естетичного виховання містить у собі формування знань, умінь і навичок, виховання естетичних почуттів, смаків, інтересів.

Опановуючи навколишню дійсність і мистецтво, у дітей формуються знання про прекрасне. Під керівництвом дорослих, діти освоюють основні естетичні критерії піднятого і низинного, трагічного і комічного і т.д. Через твори мистецтва - літературні, музичні та художні - у дітей закріплюються знання про прекрасне, вони опановують естетичну оцінку.

Треба зазначити, що уроки музики відіграють величезну роль в естетичному вихованні дітей, зокрема у становленні їх естетичного смаку.

Так, перспективним напрямом виховання у школярів естетичного смаку, на погляд Е.П.Печерської, є інтеграція музики і природи. У зв'язку з цим, доречно пригадати педагогічний досвід В.С.Сухомлинського. Видатний вчений-педагог надавав великого значення музичному вихованню школярів. Головна педагогічна ідея його діяльності стосовно цього - залучення дітей до музики через естетичне ставлення до природи.

Цим шляхом він допомагав учням сприймати музику, що, в свою чергу, настроювало їх на виконання пісень.

Освіченість учнів у галузі естетики передбачає, що їм необхідно придбати знання не тільки про засоби музичної виразності та про різні явища природи, а й знання, котрі є спільними для музики і природознавства — наприклад, про форму, гармонію, ритм як загальноестетичні категорії. Це і є інтегровані естетичні знання. Інші завдання комплексного розвитку дітей також розв'язуються на

основі інтеграції.

Оскільки матеріал для естетичних переживань і оцінок дає сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності, дуже важливо допомагати дітям накопичувати досвід спостережень і помічати їх характерні ознаки, що сприятиме їх усвідомленню.

Як відомо, ефективним методом навчання і виховання школярів є гра. Е.П.Печерська пропонує музично-екологічні ігри, в яких природа як засіб естетичного виховання органічно поєднується з музикою.

Саме музично-екологічні ігри сприяють розвитку спостережливості, вміння оцінювати характер музичних творів та явищ природи, музично-творчих здібностей учнів. В той же час, засвоюються загально-естетичні знання. Крім цього, такі заняття стимулюють художньо-творчу активність дітей, якщо кожну гру супроводжувати спеціальним завданням на творчий малюнок.

Здійсненню формування естетичного смаку учнів молодших класів на уроках музики сприяють такі передумови:

- 1) реалізація принципу комплексного естетичного розвитку учнів;
- 1) проведення нестандартних інтегрованих уроків, де поєднано музику, мистецтво і природу, а також елементи природознавства;
- 2) варіювання обставин місця проведення уроків (не тільки шкільний клас, а й парк, садок тощо);
- 3) застосування таких методів як ігровий (музично-екологічні ігри) – метод порівняння явищ природи з музичними явищами, асоціативний пошук;
- 4) використання художньо-методичного прийому персоніфікації, тобто «одухотворення» явищ природи.

Можна зробити висновок, що уроки музики є одним із самих дійових засобів формування у дитини естетичного смаку. Виконуючи свою пізнавальну функцію, музика активно впливає не лише на почуття, уявлення і фантазію, а й на духовність дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левчук Л. Естетика: Підручник / Л. Левчук, В. Панченко О. Оніщенко, Д. Кучерюк. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.
2. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / под ред. Н. Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 313 с.
3. Художественная культура и эстетическое развитие личности / под ред. В. Мадена и др. – К.: Наук, думка, 1989. – 296 с.

ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасна ситуація переосмислення орієнтирів розвитку суспільства і окремої особистості актуалізувала проблему виховання комунікативної культури, формування умінь попередження конфліктів, або ж вирішення їх конструктивно в інтересах обох сторін.

Спілкування - один із основних засобів виховання та розвитку особистості. Але, на жаль, у процесі взаємодії з учнями нерідко з одного чи іншого боку порушуються етичні норми, зокрема правила спілкування, що провокує виникнення конфліктних ситуацій і конфліктів. Як правило, вони надовго порушують взаємодію з учнями, вносять напругу, нервування, дискомфорт у взаємини вчителя з дітьми. Одна із заповідей вчителя-зробити все можливе щоб уникнути конфліктів. Але, якщо вже вони виникли, - правильно із них вийти.

Різні питання конфліктології, зокрема педагогічної, досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: Н.Анікеєва, Е.Бабасов, І.Бекешкіна, Д.Грехем Скотт, В.Зазикін, В.Іванов, В.Журавльов, П.Ланг, М.Пірен, М.Рибакова, Н.Самоукіна, І.Цимбалюк, А.Яковенко та ін. У їх дослідженнях розкрито сутність конфліктів, їх причини, суб'єкти, об'єкти, сфери, стадії, шляхи попередження та розв'язання.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дає нам підставу стверджувати, що *конфлікт* (від лат. *conflictus*) — зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії. Основу будь-якого конфлікту складає ситуація, що включає суперечливі позиції сторін із якогось приводу, або суперечливі цілі та засоби їх досягнення за даних обставин чи неспівпадання інтересів, бажань, що, зрештою, утримує в напрузі суб'єктів можливого конфлікту. Однак, для того, щоб конфлікт почав розвиватися, необхідний інцидент, коли одна зі сторін починає діяти, зачіпаючи інтереси іншої сторони. Якщо протилежна сторона відповідає тим же, конфлікт із потенційного переходить в актуальний [4].

У сучасній конфліктології вирізняють ряд основних компонентів конфлікту: сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту; умови проходження конфлікту; суб'єкти конфліктної ситуації; можливі дії учасників конфлікту; вихід із конфліктної ситуації [5].

Будь-який конфлікт, у тому числі і педагогічний, має певну структуру, сферу та динаміку. Структурними компонентами конфлікту у педагогічній діяльності є:

1. *Конфліктна ситуація*. В основі конфліктних ситуацій, учасниками яких є педагог і учень, частіше всього буває неспівпадання (інколи протилежність) позицій і поглядів на навчання та правила поведінки у школі.

2. *Конфліктна взаємодія*. Характер і особливості протікання такої взаємодії педагога і учня зумовлені специфікою внутрішньогрупової структури навчально-виховного колективу, наявністю особистих повноважень, якими володіє вчитель.

3. *Вирішення конфлікту.* Необхідною умовою ефективної взаємодії педагога з учнями є старанний аналіз учителем причин, мотивів, що привели до створення такої ситуації у взаємовідносинах. Однією з найважливіших умов вирішення вчителем конфліктної ситуації у стосунках з учнями є врахування вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців [11].

Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позиції учасників, їх взаємодії та об'єкту конфлікту.

У внутрішній позиції учасників виділяються цілі, інтереси та мотиви. Вони безпосередньо впливають на перебіг конфліктної ситуації, але часто не усвідомлюються під час суперечки.

Зовнішня позиція відображається у поведінці, думках, точках зору, позиціях конфлікуючих сторін. Відрізнити зовнішню та внутрішню позиції учасників конфлікту необхідно для того, щоб побачити за зовнішнім та ситуативним – внутрішню сутність [7].

Соціально-психологічний аналіз внутрішньої та зовнішньої позицій конфлікуючих дає змогу вирізнити чотири типи конфліктів:

1. *Внутрішньоособистісний* — у цьому випадку сторонами конфлікту можуть виступати дві або більше складових однієї і тієї ж особистості. Наприклад, окремі риси, типи або інстанції. У цьому випадку ми маємо справу з конфліктним зіткненням окремих особливостей особистості або її поведінки.

2. *Міжособистісний конфлікт* виникає між двома (або більше) окремими особистостями. При цьому спостерігається конфронтація з приводу потреб, мотивів, цілей, цінностей або установок.

3. *Особистісно-груповий конфлікт* часто виникає у випадку невідповідної поведінки особистості груповим нормам і сподіванням.

4. *Міжгруповий конфлікт* — у цьому випадку виникає зіткнення стереотипів поведінки, норм, цілей або цінностей різних груп [11].

Сфера конфлікту може бути діловою та особистісною. Вчитель і учень часто потрапляють у конфліктні ситуації, проте вчитель повинен слідкувати за тим, щоб конфлікт відбувався у діловій сфері. Переведення конфлікту в особистісну сферу може створити умови для висловлення особистісних образ. Тому, наприклад, краще замінити вирази-образи «Ти ледачий, невихований» на фразу «Давай поміркуємо разом, чому у тебе виникають проблеми, що ти не зрозумів». Дотримання ділової сфери конфлікту допомагає блокувати зростання напруженості, зберігати субординацію у відносинах між вчителем та учнями.

Кожний реальний конфлікт має процесуальний характер. Науковець Н.Самоукіна визначає три основні стадії конфлікту: 1) розгортання; 2) реалізація; 3) затухання. Іншими словами, виникнення об'єктивної конфліктної ситуації, усвідомлення її, здійснення конфліктної поведінки та розв'язання конфлікту [10].

Наукові дослідження та досвід практичної роботи свідчать, що успішно зупинити конфлікт можна тільки на першій стадії – «розгортання». А цілеспрямований виховний вплив буде сприйматися учнями лише на третій стадії – «затухання».

Щоб уникати конфліктних ситуацій і конфліктів у взаємодії з учнями педагогам, перш за все, треба знати причини, які можуть привести до конфліктів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми та досвід практичної роботи

в школі дають підставу стверджувати, що у загальному вигляді такими причинами можуть бути дії та спілкування вчителя, особливості особистості учня і вчителя, загальна атмосфера в школі, а саме:

— мала можливість вчителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; раптовість їх вчинків, які часто порушують запланований хід уроку. Це викликає у вчителя роздратованість і прагнення будь-якими шляхами прибрати перешкоди; недостатність інформації про причини інциденту утруднює вибір оптимальної поведінки та відповідного тону спілкування;

— свідками ситуації стають інші учні, тому вчитель намагається зберегти свій соціальний статус будь-якими засобами і тим самим часто доводить ситуацію до конфліктної;

— учителем, як правило, оцінюється не окремий вчинок учня, а його особистість. Така оцінка часто визначає ставлення до учня інших вчителів та однокласників;

— оцінка учня нерідко будується на суб'єктивному сприйнятті його вчинку та малій інформації про його мотиви, особливості особистості, умови життя в родині;

— учитель відчуває труднощі у проведенні аналізу ситуації, що виникла, поспішає суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість по відношенню до учня не заважатиме, тобто вчитель оцінює вчинки, поведінку учня без з'ясування мотивів та причин;

— неабияке значення має характер відносин, які склалися між вчителем та окремими учнями; особистісні якості та нестандартна поведінка останніх є причиною частих конфліктів з ними;

— особистісні якості вчителя також бувають причиною конфліктів (роздратованість, грубість, зухвальство, безпорадність та ін.). Додатковими факторами виступають перевага на боці вчителя при взаємодії з учнями, відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної роботи, життєві негаразди вчителя, загальна атмосфера та організація роботи в педагогічному колективі;

— порівняльна характеристика вчителем окремих учнів або груп з підкресленням переваг одних і негативів інших;

— ігнорування вчителем вікових психологічних новоутворень. Це часто приводить до конфліктів, особливо у підлітковому віці [6; 9].

Потрібно пам'ятати, що будь-які помилки вчителя при вирішенні ситуації та конфліктів тиражуються в сприйнятті учнів, зберігаються в їх пам'яті і протягом тривалого часу впливають на характер взаємовідносин.

Причини виникнення конфліктів можуть бути різними, як об'єктивними, так і суб'єктивними. Тому шляхи їх запобігання та розв'язання також різні, а їх вибір залежить від ситуації, від виду конфлікту (діловий чи міжособистісний), від очікуваного результату, від вікових та індивідуальних особливостей конфліктуючих сторін, від психологічних особливостей учасників конфлікту.

Потрапляючи в конфліктну ситуацію, вчитель може спрямовувати свою активність на розуміння свого співбесідника, чи на регулювання свого психічного стану, щоб запобігти виникненню конфлікту. При цьому можуть спостерігатися різні стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Американські психологи Р. Блейк і Дж. Моутон розрізняють наступні:

Теорія і практика – значення досліджень наукових

а) співробітництво, спрямоване на пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін;

б) компроміс — урегулювання суперечності шляхом взаємних поступок;

в) уникнення завершальної дії, прагнення вийти з конфліктної ситуації, не вирішуючи її; не віддавати свого, але і не наполягати на своєму;

г) пристосованість — тенденція нейтралізувати суперечності, поступаючись власними інтересами.

У першому випадку розв'язати конфліктну ситуацію можна таким чином:

1. Встановити взаєморозуміння між людьми.

2. Усунути непорозуміння.

3. Вийти за межі свого “я” та наблизитися до внутрішнього “я” іншого.

4. Блокувати конфлікт шляхом переведення його в іншу площину: з площини комунікативної взаємодії в предметну діяльність.

5. Проаналізувати кілька проблемних запитань: Чи є проблема? В якому напрямку розвивається конфліктна ситуація? Яка вірогідність виникнення конфлікту?

Після аналізу учасником назріваючого конфлікту власної поведінки (внутрішній конфлікт), можна досягти позитивного результату – уникнути конфлікту, дотримуючись таких правил:

1. Знайти об'єктивні критерії вирішення проблеми.

2. Обґрунтувати свої критерії, довести об'єктивність і значимість їх для себе і для протилежної сторони.

3. Обміркувати, що робити в разі провалу переговорів.

4. Орієнтуватись на межі, за які не можна виходити.

5. Шукати альтернативу [3].

Неабияке значення для уникнення конфліктів має вміння вчителя слухати. Не слід забувати, що слухання – це активна діяльність. Відомий професор К.Девіс розробив цілу низку правил слухання: припинити говорити → допомогти висловитися іншому → проявити зацікавленість → уникнути сторонніх рухів → бути терпимими → стримувати характер → запитуючи, показувати, що ви розумієте суть розмови.

Таким чином, розумна дія – ключ до вирішення проблеми. Як зазначає М.Пірен, вирішальним фактором у запобіганні конфліктів є сама особистість, у нашому випадку, – особистість учителя: його компетентність, ентузіазм, цілеспрямованість, уміння володіти словом, змінювати тактику та ін. У процесі взаємодії з учнями потрібно долати цілу низку перепон (інтелект, стать, вік, звички, виховання, тощо). Специфіка їх може бути врахована, якщо вчитель володіє майстерністю педагогічного спілкування [8].

Зрозуміло, що в силу багатьох факторів не завжди вдається уникнути конфліктів. Саме тому важливо знати і використовувати ефективні методи розв'язання конфліктів.

У 1972 році Кеннег У. Томас і Ральф Х. Кільмен розробили метод Томаса-Кільмена. Цей метод дозволяє створити для кожної людини свій власний стиль розв'язання конфлікту.

Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається метою, яку треба досягти та інтересами іншої сторони. Той, хто використовує *стиль конкуренції*, завжди

активний і прагне розв'язувати конфлікт власним способом. Він не зацікавлений у співпраці з іншими, але здатний до вольових рішень, прагне передусім задовольнити власні інтереси за рахунок інших, нав'язуючи своє рішення. Такий шлях ефективний, коли людина має певну владу. Але це вкрай неефективний метод розв'язання особистих конфліктів.

Стиль ухилення використовується в ситуаціях, коли позиція нестійка і відсутня співпраця з іншими з метою розв'язання проблеми. Цей стиль доцільно застосовувати, якщо проблема не дуже важлива або коли відчувається помилковість власної позиції та правильність позиції іншої сторони конфлікту, коли сили не рівні або коли інший наділений владою.

Стиль ухилення застосовується, якщо відбувається спілкування з психічно складною людиною та якщо немає причин підтримувати з нею контакти, а також як спроба прийняти рішення в ситуації, коли не зовсім зрозуміло, що треба конкретно робити, та в цьому й немає нагальної потреби.

Стиль пристосування означає, що конфліктуючий діє разом з іншою людиною, не намагаючись захищати власні інтереси. Цей стиль застосовується, якщо результати дуже важливі для іншої людини й не дуже суттєві для вас. Він корисний у ситуаціях, у яких можна здобути перемогу, тому що інший учасник конфлікту має владу. Отже, один із конфліктуючих поступається та робить те, чого бажає опонент. Він діє в такому стилі й тоді, коли співчуває іншій людині й намагається підтримати її.

Завдяки *стилю співпраці* можна брати активну участь у розв'язанні конфлікту й захищати власні інтереси, але прагнути при цьому до співпраці з іншими учасниками конфлікту. Цей стиль вимагає більшої внутрішньої роботи порівняно з іншими стратегіями. Спочатку треба виявити прагнення, цілі, інтереси обох сторін, а потім обговорити їх.

Цей стиль найоптимальніший, коли обидві сторони мають різні приховані прагнення. У такому разі важко визначити чинник незадоволеності.

Сутність *стилю компромісу* полягає в частковому задоволенні власних інтересів. Конфліктуючий частково поступається іншим учасникам, але й вони роблять те саме. Такі дії можуть нагадувати співпрацю, але задоволення потреб відбувається на поверховому рівні. Тут не аналізуються приховані, внутрішні потреби [2].

Важливо зрозуміти, що кожний з названих стилів ефективний тільки за певних умов. Треба вміти адекватно використовувати кожен із них і робити свідомий вибір, урахувавши конкретні обставини. Найкращий підхід визначається конкретною ситуацією.

Великого значення у розв'язанні конфліктів набуває знання вчителем методів їх успішного розв'язання.

Відомий педагог-конфліктолог Н.Самоукіна пропонує такі методи розв'язання конфліктів:

Метод інтроспекції полягає в тому, що вчитель ставить себе на місце учня, а потім відтворює почуття та думки, які в цей час відчуває співрозмовник. Після такої психологічної імітації внутрішнього світу, педагог робить висновок про зовнішні мотиви дій учня. На основі психологічного аналізу будується взаєморозуміння з ним.

Але метод вимагає уважного співставлення дій учня з власною думкою про нього.

Метод емпатії заснований на техніці усвідомлення переживань учня. Цей метод ефективний для емоційних учителів. Він дає високі результати, якщо вчитель уміє довіряти своєму початковому інтуїтивному відчуттю і здатний вчасно зупинити інтелектуальну інтерпретацію. Метод емпатії підходить для вчителів з емоційним складом психіки: словесникам, учителям малювання та музики.

Метод логічного аналізу підходить для раціональних педагогів-математиків. Потрібно вибудувати систему інтелектуальних уявлень про ситуацію, в якій знаходиться співбесідник. Розвивати у собі здатність до справедливого оцінювання ситуації. Не відстоювати свою позицію будь-якою ціною. Обговорювати проблему, а не особистісні якості учня. Шукати компромісних рішень.

Метод нейтралізації конфлікту полягає у тому, щоб не допустити загострення розмови, але досягати своєї мети. Бесіду треба вести активно, шукати компромісу. В основі цього методу – витримка, толерантність учителя, які сприяють зняттю протиріч та вирішенню конфліктів [10].

Крім методів розв'язання конфліктів, науковці визначили і правила виходу з них.

Так, І. Анікеєва. пропонує наступні правила:

Правило перше. Перед усім, слід спробувати взяти ситуацію під контроль, а це означає разрядити вземну емоційну напруженість. Почати з себе: приборати зайве фізичне напруження, скутість, зайві рухи. Міміка, поза, жести не тільки виражають внутрішній стан, але й впливають на нього. Отже, зовнішній спокій та витримка!

Правило друге. Своєю поведінкою вплинути на партнера (учня, колегу). Зняти афективність допомагає мовчазний розгляд особи співучасника конфлікту, що дасть можливість зосередитися, вивчити його стан.

Правило третє. Намагатися зрозуміти мотиви співбесідника. Ввічливе мислиннево аналізу знижує емоційне напруження. Краще виразити розуміння ситуації такими словами: «Я розумію твій (ваш) стан» та передати свої емоції, наприклад: «Мене засмучує...», «Мені неприємно...» тощо. Отже, не намагатися відразу оцінювати вчинок, а спочатку виражати своє ставлення до ситуації.

Правило четверте. Узгодити мету. Необхідно якомога раніше усвідомити те, що об'єднує Вас з учнем (учнями), побачити «спільну точку відліку» взаємодії, продемонструвати її, вийти на позицію «ми».

Правило п'яте. Закріпити свою позицію впевненістю у можливості продуктивного вирішення. Після розв'язання конфлікту повернутися до нього, проаналізувати причини виникнення й можливості запобігання. Завжди легше уникнути гострого зіткнення, ніж погасити його [1].

Отже, конфліктні ситуації є типовим явищем у сучасній сфері педагогічних взаємин між педагогами і учнями. Завдання вчителя полягає у необхідному аналізі педагогічного середовища для виявлення можливих джерел, причин та мотивів педагогічних конфліктів. Його ж майстерність полягає у дотриманні у практичній діяльності правил уникнення та розв'язання конфліктів, а також у добірї найефективніших методів вирішення конфліктних ситуацій та конфліктів, якщо вже вони виникли.

У процесі педагогічної діяльності вчитель зобов'язаний урахувати вікові та

індивідуальні особливості учнів. Приділяти особливу пильність до учнів підліткового віку, зважаючи на емоційну нестабільність цієї вікової групи учнів. Велику роль в уникненні та подоланні конфліктів відіграє особистість учителя, що вимагає від нього постійної роботи над собою по удосконаленню своєї педагогічної майстерності.

Література:

1. Анікеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П.Аникеева.- М., Просвещение, 1983. - 96 с.
2. Бабосов Е.М. Конфликтология: Учебное пособие для студентов вузов / Е.М. Бабосов. - Минск: ТетраСистемс, 2000. - 464 с.
3. Данакин Н.С., Дятченко Л.Я. Технология разрешения социальных конфликтов // СОЦИС, 1993, № 9. - С.103 -112.
4. Дружинин В.В., Канторов Д.С, Канторов М.Д. Введение в теорию конфликта /В.В.Дружинин, Д.С.Канторов, М.Д.Канторов. — М.: Радио и связь, 1989. —288 с.
5. Конфликты: сущность и преодоление: Методические материалы и рекомендации. / Сост. Г.М. Потанин, А.И. Сахаров. М., 1990. -158 с.
6. Мансуров Н.С. Социальная психология о причинах конфликтности личности (к вопросу об общественно-психологических основах социальной психотерапии) / Н.С.Мансуров.- М.,1970. - 13 с.
7. Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 319-342.
8. Пірен М.І. Основи конфліктології: Навч. посібник.- Вид. 2-е./ М.І.Пірен - К. Інст. психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1997. - 270 с.
9. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М.Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
10. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют.... 2 изд./ Н.В.Самоукина.- Дубна, «Феникс+», 2000. –127 с.
11. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посібник / Цимбалюк І.М. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.

Земш Марина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики,
Московский государственный областной гуманитарный институт

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО САМОЧУВСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: гражданское самочувствие, педагогическое общение, демократические ценностные ориентации, национальный воспитательный идеал, технологии оптимизации гражданского самочувствия.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» в качестве одной из приоритетных задач современного образования определяет воспитание порядочного и патриотичного человека.[2]

Важнейшей целью современного отечественного начального образования, а также общества и государства, в данном контексте, является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Однако, являясь гражданином с позиции юридической нормы, младший школьник ещё не проявляет себя по сути как гражданин. Готовность к формированию гражданских компетенций характеризуется состоянием гражданского самочувствия школьника, под которым следует понимать сложное эмоционально - волевое состояние.

В федеральном образовательном стандарте начального общего образования конкретизируются требования к уровню личностного развития гражданских чувств учащегося начальной школы. Личностные результаты освоения основной образовательной программы, в частности, должны отражать: формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.[4]

Формирование гражданственности процесс долгий и сложный, требующий учёта наследственных и социальных факторов развития личности.

Детство особый период жизни. Социальная история ребёнка начинается с приобретённых наследственно черт характера, таких, как миролюбие и толерантность, склонность к альтруизму и сострадательности или, напротив, эгоистичность, агрессивность и жестокость, нетерпение успеха других детей, их удач, чувство отчуждённости, страх потери любви со стороны близких (матери, отца, бабушки). Эти первые ростки социальных чувств и составляют ту индивидуально-личностную опору, на которой будет в последующем выстраиваться здание правовой и гражданской позиции личности.

Эмоциональность - определяющая черта детского возраста. Через призму этого свойства необходимо смотреть на поведение и характер мироощущений младшего школьника, на его самочувствие, в том числе и гражданское. По мнению психологов и педагогов, Божови Л.И., Люблинской А.А., Мухиной В.С, Гамезо М.Б., в младшем школьном возрасте ребёнок проживает богатую эмоциями жизнь. Вот почему гражданское самочувствие младших школьников, прежде всего, характеризует тот эмоциональный фон, который окрашивает жизнь детей в течение достаточно длительного времени, определяя направленность их поведения. При этом жизнеутверждающее гражданское самочувствие может неожиданно, под действием внешних и внутренних причин, сменятся пессимистичным. Такая неустойчивость и изменчивость характерна, пожалуй, лишь младшему возрасту и уже не столь явно проявляется в последующие периоды жизни человека.

В младшем школьном возрасте вместе с новым социальным статусом «ученика» ребёнок получает первый опыт правовых отношений. Это уже не правила игры, которые носят характер социальных регуляторов, но права и обязанности школьника первые установки к жизни и деятельности в гражданско-правовом поле. При этом именно в детском возрасте человек получает и опыт правового нигилизма. В российском обществе в последнее время более остро стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров. Современный период в российской истории и образовании — время поиска и обоснования критериев российской национальной идентичности. В 90е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность и гражданское самосознание. Несмотря на установленные российским законодательством общественные нормы и приоритеты, у российских граждан в то время не сложилась ясно выраженная система ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность. В этой связи сверхзадача педагогической деятельности, определённая в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», строится на достижении современного национального воспитательного идеала.[1]

На практике же с сожалением приходится констатировать, что, вследствие социальных деформаций, уже в младшем школьном возрасте происходит ослабление психологических механизмов, призванных обеспечивать гражданское здоровье и социальную активность личности. У детей всё чаще констатируются рост признаков зависимого поведения, повышенная замкнутость и агрессивность, высокий уровень тревожности.

Достижение национального воспитательного идеала не возможно без оптимизации гражданского самочувствия личности уже в раннем школьном возрасте.

К технологиям оптимизации гражданского самочувствия в демократической модели педагогического общения относятся:

Технология

конструирования коллективного «Мы».

Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

У истоков разработки данной технологии стояли такие педагоги как О.С. Газман, А.Н.Тубельский, В.А. Каракровский. Именно такая модель позволяет достигать желаемых демократических отношений в педагогическом общении, имеющих высокий воспитательный потенциал. Срастание детского и взрослого «Мы» идет через совместную деятельность, традиции и общение. Ресурсов для совместного выстраивания философии детско-взрослого союза у школы и учителя достаточно. Дети сами совместно с учителем придумывают и предлагают идеи для разработки «кодекса класса», т.е. учатся строить идеологемы, укрепляющие жизнеспособность ученического коллектива, моделируя механизмы гражданского общества. Главными условиями являются привлекательность идеологем, и ясность формулировок кодекса класса для всех учащихся. Важно, чтобы каждый участник группового взаимодействия воспринимал нормы группы как позитивные. Практика показывает, что группа с правом выбора оказывается более активной и счастливой. В ней у детей лучше настроение и здоровье. Иными словами, дети становятся оптимистами, если у них есть возможность самим делать выбор в пользу того, что им доставляет удовольствие. Необходимо помнить также, что сама по себе даже самая лучшая среда не воспитывает. Недостаточно определить и выстроить её границы. Важно ещё и вызвать отношение к происходящему. Только в этом случае среда становится воспитательным пространством. Его выстраивание и развитие происходит достаточно активно, когда дети стремятся овладеть теми или иными видами деятельности с социально-значимыми целями, что дает им дополнительные предпосылки к гражданской самореализации.

Например, в МОУ СОШ № 20 г. Орехово-Зуево действует модель самоуправления «Наша Школьная страна». На время учебного года школа становится маленьким государством - Школьной страной. Весь ученический коллектив школы представляет собой Школьную страну. Все учащиеся школы со 2-го по 11-й класс являются жителями Школьной страны, образуя свои классы-города. Классы-города объединяются в три республики:

- младшее звено - «Солнышко» (классы-города, объединяющие учащихся 2-4-х классов);
- среднее звено - «Радуга» (классы-города, объединяющие учащихся 5-8-х классов);
- старшее звено - «Искатели» (классы-города, объединяющие учащихся 9-11-х классов).

Жители придумывают название своему городу, рисуют герб и флаг. В каждом городе избирается мэр, а также другие представители властей. При этом каждый город самостоятельно решает, какие органы власти и законы ему нужны. Классы-города живут по нормам, которые изложены в Положении об органах ученического самоуправления, и строят свою работу в соответствии с планом воспитательной работы школы.

Технология подкрепления активной жизненной позиции младших школьников

В условиях демократического взаимодействия учителя и учащихся создаётся креативная среда для социально-значимого проектирования, представляющая собой одну большую ситуацию успеха для детей в атмосфере радости от общественно полезной добровольческой деятельности. Оказавшись в такой среде, каждый ребёнок получает максимальные возможности для раскрытия своего гражданского

и личностного потенциала.

Социально-значимое проектирование – одна из современных технологий воспитания учащихся. Педагогический смысл этой технологии – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет младшему школьнику решать основные задачи социализации: формировать своё мировоззрение; устанавливать новые способы взаимодействия с обществом.

Социально-значимое проектирование есть способ конструктивной и созидательной деятельности, переведённый на язык конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а также описанию необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели.

К видам социально-значимых проектов можно отнести:

- информационные, состоящие в поиске, обобщении и предоставлении общественно ценной информации (например, проект «Карта семейных досуговых маршрутов нашего города», «Урок толерантности» и др.);
- игровые, к примеру, благотворительная акция «Радуга добрых дел», фестиваль «Вокруг света без билета», конкурс «Двор - территория творчества и здоровья» и т.п;
- исследовательские проекты, результат которых связан с решением творческой исследовательской задачи и носит социально-значимый смысл (например, «Школьная форма: наше право или норма?») и др.

Условиями формирования активной гражданской позиции младших школьников в процессе подготовки и участия в социально-значимом проектировании выступают:

- опора на самостоятельность и инициативу детей в принятии решений, касающихся организации их жизни, т.е. готовность и способность учителя стимулировать и поддерживать инициативы различной направленности и масштабности;
- добровольность участия инициативной группы в предлагаемых формах совместной добровольческой деятельности;
- выделение в рамках общей идеологии и философии детской группы ведущих идей формирования и развития активной жизненной позиции учеников, реализуемых посредством социально-значимых проектов;
- предоставление детям широких возможностей для реализации своих инициатив, идей и замыслов в практической деятельности;
- выработка способов и средств, позволяющих детям реально оценивать степень достижимости и значимости запланированных инициативных действий.

На практике это требует соблюдения ряда условий:

- внутренняя готовность к осуществлению активных действий всегда должна реализовываться детьми в практической деятельности;
- необходимо, чтобы за реализацию идей и инициатив, выдвинутых младшими школьниками, отвечали они сами, а не учитель (но, разумеется, при его непосредственной или косвенной поддержке);
- Учителю необходимо отличать имитацию активной деятельности от реального осуществления, всячески поддерживая тех, кто, громко не заявляя о своей готовности и страстном желании делать что-либо полезное, в то же время

спокойно и, порою, незаметно для остальных, совершает общественно ценностные поступки.

Технология программирования позитивных ожиданий.

Это техника ментального программирования, которая основана на силе убеждающего воздействия.

Утверждения, которые ученик научается строить вместе с учителем, призваны убедить его подсознание, осуществить заложенную им самим позитивную программу. Заниженные же ожидания снижают благоприятные возможности для успеха, так как снижается уверенность личности в своих силах. Учитель помогает ребёнку понять свои ожидания, разобраться в своих желаниях и увидеть ресурс для их осуществления, оздоравливая тем самым эмоциональную сферу ребёнка, и как следствие, его гражданское самочувствие. В качестве иллюстрации может быть приведён социально-педагогический тренинг «Цветик-семицветик». Социальный педагог предлагает ребёнку вспомнить сюжет одноимённой сказки В.П.Катаева, затем даёт ему выполненный из бумаги цветок с семью разноцветными лепестками и просит загадывать желания, как это делала героиня сказки, от самого первого до самого заветного, записав их на каждом лепестке по одному. Когда все ожидания будут озвучены, социальный педагог просит младшего школьника написать качества, которые помогут ему в исполнении желаний и выделить те из них, которыми ребёнок уже обладает. Отдельно можно побеседовать о тех свойствах личности, которые препятствуют исполнению желаний и реализации задуманного, и о том, кто и что может помочь в достижении ожидаемого. Такая работа, проводимая регулярно, стимулирует самосознание младшего школьника, учит его позитивно и конструктивно смотреть на свою жизнь, формируя чувство удовлетворённости её основными сторонами. Чувство удовлетворённости становится той базой, которая даёт ощущение позитива, радости, оптимизма. Хорошее настроение усиливает у младшего школьника желание быть послушным, делать добро. Не случайно по убеждению В. А. Сухомлинского, если ребенок видит мир жизнерадостными глазами, он легче поддается воспитанию. [3]

Итак, духовно - нравственное развитие и воспитание младших школьников в сфере общественных отношений должно обеспечить: осознание ребёнком себя как гражданина на основе принятия общих нравственных ценностей; осознание и принятие духовной, культурной и социальной преемственности поколений; развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности, а также законопослушности. [1]

В условиях, когда на школу возложена сложная миссия подготовки личности к жизни в системе развивающихся гражданских институтов, учитель начальных классов оказывается перед необходимостью решения сложных практикозначимых задач, в ряду которых необходимость заботы об оптимизации гражданского самочувствия своих учеников, живущих в условиях деструктивного социума. Это требует от него поиска путей и средств оптимизации взаимоотношений с учащимися, а иногда, и кардинальной смены моделей педагогического взаимодействия в сторону демократизации.

Литература:

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России./ А.Я.Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.- М.: Просвещение, 2009.-С.11-13.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный документ]// Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения: 29.06.2013.)
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.- Изд-во «Радяньска школа», 1973.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Приказ № 15785 от 22.12.2009. [Электронный документ] // Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_09/m373.html (дата обращения: 29.06.2013.)

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Слід зазначити, що проблеми професійної підготовки фахівців сьогодні приділяється значна увага. Різні її аспекти розкриваються у працях У.С. Гончаренка, О.М. Пехоти, В.В.Радула, В.В. Рибалка, С.О. Сисоевої, Б.О. Федоришина та ін.

Поняття “готовність” є предметом дослідження як психологів так і педагогів. Психологи розглядають “готовність” до діяльності, як передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. С.Д. Максименко, О.М.Пелех визначають “готовність” до того чи іншого виду діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Науковці Л.В.Кондрашова, А.Ф. Ліненко, В.О. Моляко, В.О.Сластьонін розглядають поняття “готовність” у двох контекстах: функціональному й особистісному. За умов функціонального підходу “готовність” трактується як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду.

Вивчення наукових джерел дозволило виявити три основні наукові підходи до визначення готовності до управлінської діяльності: пасивний, вибірковий та системний.

Пітер Ф. Друкер, якого вважають головним теоретиком у сфері управління, пропонує наступне визначення “управління”. Управління – це специфічний вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну цілеспрямовану продуктивну групу. Управління є стимулюючим елементом соціальних змін. Андрі Файоль у 1925 році пропонував таке визначення: “Управління – це означає передбачати, організовувати, розпоряджатися, узгоджувати, контролювати” [4]. Визначення “готовність до управлінської діяльності” майбутніх менеджерів включає складові: мотиваційної, інформаційної, психологічної й рефлексивної готовності. Мотиваційна складова готовності до свідомого вибору професії має складну динамічну структуру, компоненти якої певним чином супідрядні, взаємозалежні і взаємозумовлені. При цьому найбільш значимими компонентами досліджуваного феномену вчені визначають стійкий професійний інтерес і адекватний тип професійної мотивації.

Серед наукових підходів в інформаційному забезпеченні процесу професійного самовизначення менеджерів найбільш впливовим є системний підхід, ґрунтуючись на якому, ми визначили систему знань, що доцільно формувати у студентів в процесі їхнього професійного

самовизначення.

Психологічна готовність у майбутніх менеджерів виявляється в сформованості професійно важливих якостей. Необхідною й достатньою умовою визначення системи професійно важливих якостей майбутнього менеджера є їх відповідність до кваліфікаційних вимог. При цьому доцільним виявляється розподіл зазначених вимог на загальні та спеціальні.

Рефлексивна готовність майбутніх менеджерів до професійного самовизначення полягає в їх здатності до співвіднесення своїх індивідуальних особливостей з вимогами нової професії. Таке уможлиблюється за умов сформованості у майбутніх менеджерів здібності до адекватної самооцінки, що найефективніше формується на засадах діяльнісного підходу.

У студентів Причорноморського інституту МАУП виміряні показники рівня сформованості структурних компонентів готовності до свідомої професійної діяльності, виявлено динаміку їхніх змін.

Таблиця 1.

Рівень сформованості визначених професійних умінь у студентів експериментальних та контрольних груп на кінець V курсу 2012 року

Уміння	Рівень сформованості професійних умінь (середні показники)			
	До експерименту		Після експерименту	
	Експери- менталь-ні групи	Контро- льні групи	Експери- менталь- ні групи	Контро- льні групи
<u>Організаторські</u> (уміння стимулювати активність, ініціативу, активні методи управління)	0,75	0,62	0,92	0,79
<u>Комунікативні</u> (уміння спонукати до самовдоскона-лення, саморозвитку людей)	0,69	0,59	0,90	0,78
<u>Гностичні</u> (розвиток умінь, пов'язаних з навичками аналізу базових управлінських методик, прийомів)	0,63	0,54	0,87	0,69

<p><u>Проектувальні</u> (вміння проектувати методи управ-ління, виділяти актуальні проблеми та знаходити шляхи їх вирішення)</p>	0,72	0,51	0,89	0,71
<p><u>Конструктивні</u> (вміти виділити головне, най суттєве і прийняти правильне рішення, яке принесе прибуток підприємству, колективу людей)</p>	0,68	0,59	0,91	0,70

Основні задачі управління полягають у визначенні цілей організації і створенні необхідних умов (економічних, організаційних, технічних, соціальних, психологічних і т.д.) для їхньої реалізації „встановленні гармонії” між індивідуальними трудовими процесами, координації спільної діяльності працівників.

Крім того, управління в сучасних умовах повинно бути спрямоване на задоволення потреб працівників, що, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності діяльності організації.

Управління - це, насамперед, робота з людьми, а їхня трудова діяльність виступає об'єктом керуючого впливу. Трудова діяльність людей в організації, їхні відносини в процесі управління можуть посередньо виступати у виді інформації в її різних формах. В процесі управлінської роботи відбуваються збір, обробка, передання інформації. Зв'язки в процесі управління між різними управлінськими працівниками, між керівником і виробничим персоналом здійснюється також за допомогою інформації. Тому управлінська робота має інформаційну природу. Досягнення цілей управління здійснюється шляхом підготовки і реалізації керуючих впливів на людей, що активізують їхню роботу в організації. Це і є специфічний продукт управлінської праці. Основною схемою такого впливу є управлінське рішення.

В процесі управління майбутні менеджери вирішують різноманітні проблеми організаційного, економічного, технічного, соціально-психологічного, правового характеру.

Управління — процес багатогранний, неоднозначний. Аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища, прийняття на цій основі управлінських рішень залежать від складної і рухливої сукупності факторів, що постійно створює нестандартні ситуації. Саме ці обставини потребують від людини, що займається управлінською роботою, творчого підходу. Рішення, прийняті менеджерами, залежать не тільки від їхніх знань і кваліфікації, але і від особистих якостей, практичного досвіду, інтуїції, здорового глузду. Тому правомірно говорити про мистецтво управління. Засобами управління є організаційна й обчислювальна техніка, а рівень і повнота її використання багато в чому визначають культуру й ефективність управління.

Менеджер — це людина, яка професійно здійснює управлінські функції. Поняття „менеджер” у сучасному розумінні — це керівник або фахівець, який займає постійну посаду та має повноваження в області прийняття рішень з конкретних видів діяльності підприємства, що функціонує у ринкових умовах. Основне завдання менеджерів полягає у створенні навколишніх умов для групової діяльності таким чином, щоб вони вносили свій внесок у досягнення групових цілей з мінімальною витратою грошей, часу, зусиль і матеріалів, а також з мінімальними незручностями.

Схема процесу роботи менеджерів наведена на *рис. 1*.

Схема процесу роботи менеджерів наведена на *рис. 1*.

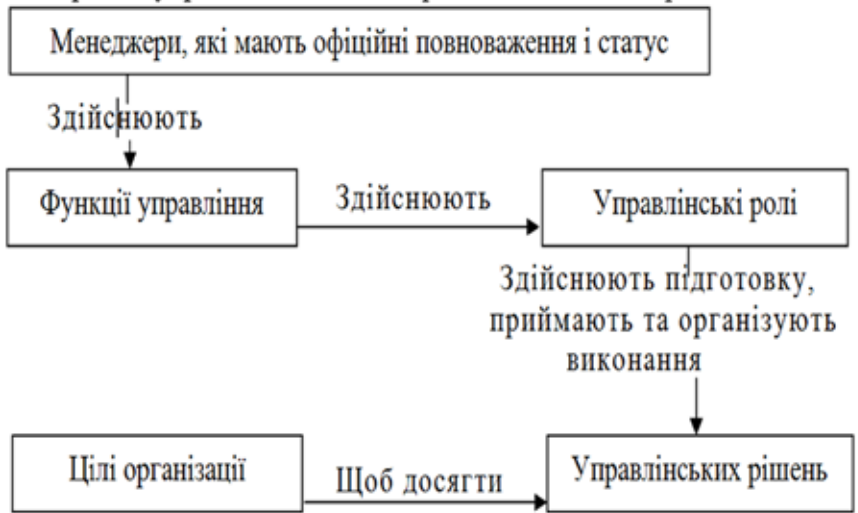


Рис. 1. Схема процесу роботи менеджерів

Змістом діяльності майбутнього менеджера є процес реалізації функцій планування, організації, координації, мотивації і контролю (*рис. 2*).

Дослідження показують, що значимість різних функцій управління в діяльності менеджерів різних рівнів неоднакова. Так, менеджери вищого рівня витрачають більше часу на планування, на нижчому ж рівні управління найбільш важлива функція мотивації. У той же час менеджери усіх рівнів управління витрачають майже в два рази більше часу на планування, ніж на організацію, координування, мотивацію і контроль разом узяті.

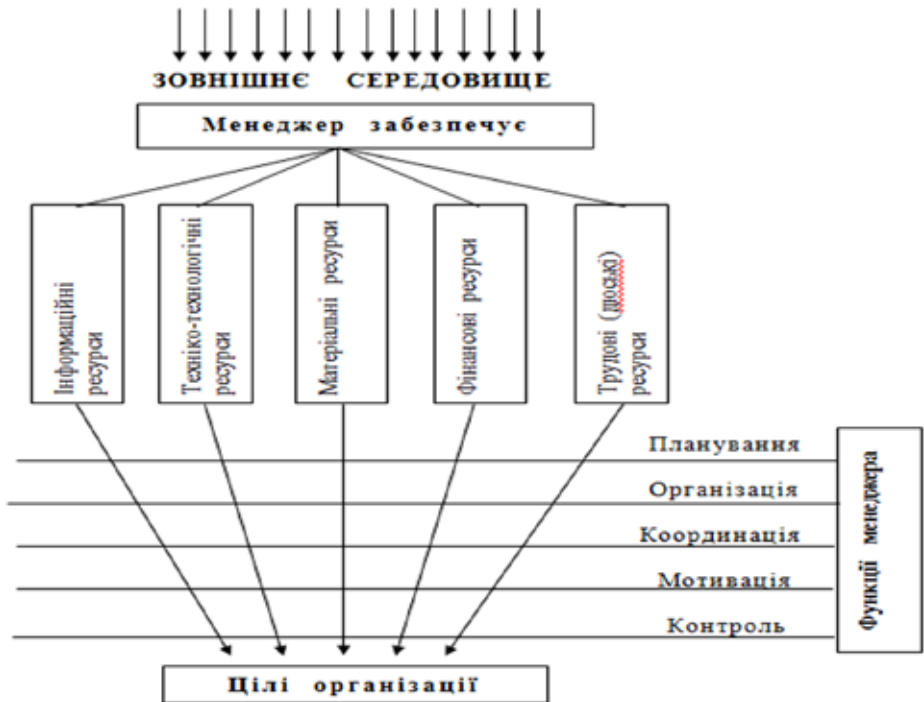


Рис. 2. Функції менеджера в процесі управління

Управлінська діяльність передбачає розподіл функцій, повноважень, відповідальності.

Менеджер виконує наступні функції:

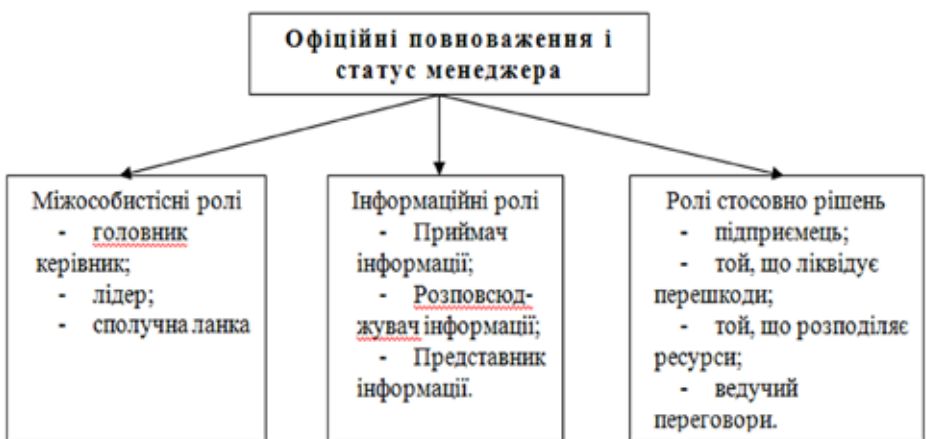


Рис. 3. Управлінські ролі менеджера

Якості, які необхідні менеджеру, поділяють на три групи:

- ПРОФЕСІЙНІ;
- ОСОБИСТІ;
- ДІЛОВІ.

До ПРОФЕСІЙНИХ належать ті, що характеризують будь-якого грамотного фахівця і володіння якими є лише необхідною передумовою виконання обов'язків менеджера. До них належать:

- високий рівень освіти, виробничого досвіду, компетентності у відповідній професії;
- широта поглядів, ерудиція, глибоке знання як своєї, так і сміжних сфер діяльності;
- прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності;
- пошук нових форм і методів роботи, допомога навколишнім, їхнє навчання;
- вміння планувати свою роботу.

ОСОБИСТІ якості керівника в принципі мало чим повинні відрізнятися від особистих якостей інших працівників, які бажають щоб їх поважали, тому володіння позитивними особистими якостями теж усього лише передумова успішного керівництва. До них належать:

- фізичне і психологічне здоров'я;
- високий рівень внутрішньої культури;
- чуйність, дбайливість;
- доброзичливе відношення до людей;
- оптимізм;
- впевненість у собі.

Однак керівником роблять людину не професійні або особисті, а ділові якості, до яких необхідно віднести:

- уміння створити організацію, забезпечити її діяльність усім необхідним, ставити і розподіляти серед виконавців задачі, координувати і контролювати їхнє здійснення, спонукати до праці;
- енергійність, домінуючість, честолюбство, прагнення до влади, особистої незалежності, лідерства, сміливість, рішучість, напоористість, воля, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав
- контактність, комунікабельність, уміння розташувати до себе людей, переконати в правильності своєї точки зору, повести за собою;
- цілеспрямованість, ініціативність, оперативність у рішенні проблем, уміння швидко вибрати головне і сконцентруватися;
- відповідальність, здатність керувати собою, своєю поведінкою, робітниками, часом, взаєминами з навколишніми;
- прагнення до перетворень, нововведень, готовність йти на ризик самому і захоплювати за собою підлеглих.

Поведінка менеджерів повинна відрізнятися наполегливістю, готовністю до сприйняття і передачі інформації, раціональністю,

Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

груповою роботою, старанністю і точністю, чесністю, справедливістю, гумором, прагненням до контактів, готовністю правильно реагувати на обґрунтовані заперечення, а також готовністю до прийняття рішень, самокритичністю, самоконтролем, впевненістю у манері поведінки, тактовністю, повагою до людей, позитивним відношенням до суперництва орієнтованістю на досягнення поставлених цілей.

Література

1. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер / Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 320 с.
2. Кредісов А.І., Кредісов В.А., Панченко Є.Г. Менеджмент для керівників. – К.: Знання, 1999. – 556 с.
3. Хміль Ф.І. Менеджмент. – К.: Вища шк., 1995. – 340 с.
4. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Г.Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М.: Республика, 1992. – 572 с.
5. Шегда А.В. Основы менеджмента. – К.: Знання, 1998. – 512 с.

Визер В. Г.

директор КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 4» г. Бийска,
заслуженный учитель Р.Ф., кандидат педагогических наук, доцент

Шабалина Е.П.

кандидат педагогических наук, доцент

Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время начальное профессиональное образование находится на этапе нововведений, что определяется изменениями государственной образовательной политики в сфере образования.

Одной из существенных в системе начального профессионального образования является проблема сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Цель может быть достигнута с помощью здоровьесберегающих технологий, рассматриваемых как совокупность приемов и методов организации педагогического процесса без ущерба для здоровья обучающихся и педагогов.

Осуществление этой цели зависит от следующих приоритетов педагогического процесса:

- организация учебного процесса в соответствии с САНиП;
- рациональная организация двигательной активности обучающихся;
- система работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Здоровье сберегающие технологии по характеру действия делятся:

- организационно-педагогические технологии;
- психолого-педагогические технологии;
- учебно-воспитательные технологии;
- социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии;
- лечебно-оздоровительные технологии.

Осознание обучающимися ценности здоровья и значение здорового образа жизни в КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 4» г. Бийска Алтайского края решается через комплексную оздоровительно-образовательную программу «Школа Здоровья», цель которой - сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья субъектов образовательного процесса [1].

В программе отражены следующие основные направления здоровьесберегающей деятельности:

1. Уменьшение влияния факторов внешней среды, способных оказывать негативное воздействие на состояние здоровья субъектов образовательного процесса.
2. Усиление влияния благоприятных факторов окружающей среды - состояния здания, санитарно-технического, медицинского, спортивного оборудования и оснащения, организации системы питания с учетом требований

санитарных правил и норм.

3. Рациональная организация воспитательно-образовательного процесса в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями с учетом его психологического и физиологического воздействия на организм обучающихся.

4. Система работы по просвещению в области здоровья и формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [3].

Обеспечение целостности процесса профессионального обучения, воспитания и развития личностных и профессионально значимых качеств обучаемых, формирование культуры здоровья, ценностных ориентаций на здоровый образ жизни всех субъектов образовательной деятельности - наиболее важное из педагогических условий эффективной реализации здоровьесберегающего подхода. Это условие реализовывалось путем создания системы непрерывного обучения основам здоровья и здорового образа жизни, получившей название учебного модуля «Твое здоровье», предусматривающего: применение интерактивных методов обучения и внедрение здоровьесберегающих технологий; органическое соединение методик и технологий, ориентированных на развитие различных форм обучения основам здоровья.

Учебный модуль «Твое здоровье» предусматривает как проведение самостоятельных факультативов («Пять шагов к себе», «Экология личности», «Час здоровья»), так и интеграцию вопросов здорового образа жизни в учебных предметах.

В рамках реализации комплексной программы «Школа Здоровья» были созданы дополнительные структурные подразделения с соответствующей материально-технической базой, оснащенные современным оборудованием и информационным обеспечением: медико-оздоровительный центр, центр закаливания, центр профилактики, центр пропаганды здорового образа жизни; психолого-педагогический центр, центр «Здоровье семьи». Деятельность каждого из этих подразделений осуществлялась в соответствии с задачами учреждения и в тесном сотрудничестве с социальными партнерами: Администрацией г. Бийска; Алтайской государственной академией образования имени В.М. Шукшина; оздоровительно-образовательным центром «Алтай»; комитетом по физкультуре, спорту и молодежной политике Администрации г. Бийска; НИИ проблем активного долголетия и геронтологии Сибирского отделения РАМН г. Новосибирска; краевым реабилитационным центром; городским диагностическим центром «Мать и дитя»; ЗАО «Эвалар»; ЗАО «Алтайвитамины»; мараловодческими хозяйствами Алтайского края; наркологическим и кожно-венерологическим диспансером; городским центром «СПИД»; Новосибирским институтом социальной реабилитации; центром социальной защиты г. Бийска; центром «Помощь семье и детям»; попечительский совет и Совет отцов, созданные при данном начальном профессиональном образовательном учреждении.

С позиций здоровьесбережения участие всех субъектов педагогического процесса в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся приводит к активной здоровьесберегающей деятельности.

В рамках комплексной программы «Школа здоровья» реализуются все виды здоровьесберегающих образовательных технологий. Здоровьесберегающие технологии представлены в виде учебных элементов модуля «Твое здоровье»: «Твое

здоровье и питание», «Твое здоровье и личная гигиена», «Твое здоровье и ВИЧ/СПИД», «Твое здоровье и ИППП», «Твое здоровье и курение», «Твое здоровье и алкоголь», «Твое здоровье и наркотики», «Твое здоровье и планирование семьи», «Твое здоровье и пространство свободного времени».

Здоровьесберегающие технологии реализуются в деятельности объединений дополнительного образования: спортивных секций, студии декоративно-прикладного творчества («Рукодельница», «Радуга»), театральной студии «Ковчег», кружков технического творчества («Очумелые ручки», «Мотоклуб»), клуба выходного дня «Надежда» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, военно-патриотическом клубе казачьих кадетов и др.

Рассмотрим результаты внедрения здоровьесберегающих технологий в целостный педагогический процесс данного образовательного учреждения:

- снижение количества правонарушений;
- активизация позиции родителей в воспитательном процессе; открытие медико-оздоровительного центра;
- сохранение и восстановление частично утраченных функций организма обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- включение в учебные планы образовательных программ и вопросов, связанных с проблемами здоровья, здорового образа жизни;
- 100% диспансеризация контингента обучающихся;
- материально-техническое, санитарно-гигиеническое и информационное обеспечение здоровьесбережения в учреждении;
- широкое привлечение возможностей социальных партнеров учреждения НПО для достижения целей здоровьесбережения;
- максимальное использование развивающих, обучающих и оздоровляющих возможностей физической культуры и спорта;
- участие всех субъектов педагогического процесса в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся.

Таким образом, результаты реализации программы «Школа здоровья» в педагогический процесс позволяют констатировать, что подготовка обучающихся к здоровому образу жизни дает положительные результаты и отмечена двумя золотыми медалями международной ярмарки образовательных инициатив «УЧСИБ», дипломом лауреата Всероссийского конкурса педагогических программ «Искусство воспитания», дипломом первой степени краевой специализированной выставки «Человек. Экология, Здоровье», дипломом второй степени краевого конкурса «ответственный работодатель» в номинации «Создание здоровьесберегающего пространства».

Широко используются здоровьесберегающие технологии в деятельности начального профессионального образования для развития и коррекции интеллектуальных, личностных и эмоционально-волевых качеств обучаемых, формирования умений эмоциональной саморегуляции, здорового образа жизни.

Литература

1. Визер В.Г., Калинина Г.М. Здоровьесберегающие и здоровьесотворяющие

образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе // Воспитание и обучение в современном обществе: актуальные аспекты теории и практики. Сборник научных трудов участников Международной научно-практической конференции / под общей ред. академика В.П. Казначеева. Новосибирск: МСА (ЗСО), 2013. 537. С. 433.

2. Здоровьесберегающие педагогические технологии. М.: Академия, 2008. 192 с.
3. Красилов В.М. Здоровьесберегающий подход к организации воспитательно-образовательного процесса в учреждении начального профессионального образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. Новокузнецк. 2009. 24 с.

Sulik M.V.

Asystentka teorii katedry i historii kultury GBOU VPO Belgorodskii gosudarstvennyi Institute Iskusstv i kultury

KONSEKWENCJE DO DALSZEJ EDUKACJI I SZKOLENIA DZIECI W WIEKU SZKOLNYM

Dodatkowe wykształcenie - jest integralną częścią rosyjskiego systemu edukacyjnego. Jest to obszar, który obecnie zajmuje społecznie istotnych kwestii pracy dzieci i wypełnia «przerw» kształcenia ogólnego, tworzenie warunków do rozwijania twórczych zainteresowań uczniów w różnych dziedzinach kultury [4, s. 12].

Zazwyczaj określenie dalszego kształcenia dzieci scharakteryzowania zakresu nieformalnej (w terminologii UNESCO) Edukacji dotyczący indywidualnego rozwoju dziecka w kulturze, którą wybierze (lub z osobą dorosłą), zgodnie z ich życzeniami i potrzebami. W systemie doksztalcenia w tym samym czasie to jest szkolenie i rozwój osobisty. Zgodnie z jego «miejsca» w systemie edukacji jest obszarem działalności edukacyjnej, która jest poza ogólną normą państwowej edukacji.

N.I. Chernoff powiedział, że «edukacja - niezależną, cenne, osobiście zorientowanych rodzaj edukacji, która jest w stanie sprostać indywidualnym edukacyjnych i twórczych potrzeb jednostki do aktywnego udziału w rozwiązywaniu społecznych i kulturowych problemów regionu» [2]. Z kolei, O.V. Dedyukhina ramach doksztalcenia rozumie - elastyczny system, który można szybko zareagować na potrzeby dzieci w rozwoju ich zdolności twórczych, zapewniając jednocześnie szerokość horyzontów kulturalnych [4].

Od lat 90. XX wieku, rozwijamy system dodatkowego kształcenia, który przyczynia się do transformacji komunikatywnym kultury interakcji nauczyciela i ucznia, aby kierować procesem rozwoju obszarów tematycznych. W tym przypadku jeden z najważniejszych działań instytucji dalszego kształcenia się masa praca organizacyjna aktywnie uczestniczyć nie tylko dzieci, ale również ich rodzinom w przypadku społecznie istotnych zdarzeń, które pomagają wzbogacić proces edukacyjny. Aby to osiągnąć, należy użyć metod i sposobów pobudzania aktywności wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Jako L.M. Kuznetsova, jak takie środki mogą być stosowane różne formy kreatywnej współpracy uczniów młodszych, nauczycieli i rodziców do dalszego kształcenia w następujących obszarach:

- imprezy z okazji pomniki;
- Działania społeczno-tematyczne, tworząc kulturę zachowania w różnych sytuacjach;
- autorskie twórcze wystaw;
- master-klasy stowarzyszeń dzieci [5, s. 64].

Analiza pracy w tych obszarach, można powiedzieć, że jednym z głównych warunków jest kreatywne i poznawcze motywacja. Uważa się, że kolejne instytucje edukacyjne muszą w pełni spełniać potrzeby dzieci w twórczym rozwoju i samorozwoju, ale należy zauważyć, że zainteresowanie różnego rodzaju działań twórczych i rodziców pokazowych. W rezultacie takie pogłębia współpracę, zwiększa wartość problemów interakcji i wpływa nie tylko na

Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

świat emocji, ale także postrzeganie życia, wartości semantycznej i moralne aspekty.

Rozważając dodatkowego wykształcenia niezbędnych do listy pozycji, które tworzą ramy i główne założenia pedagogiki humanistycznej: uznanie wyjątkowości i poczucia własnej wartości osoby prawo do samorealizacji, personal-równa pozycja nauczyciela, a dziecko, skupić się na interesie dziecka, możliwość zobaczyć go jako osobę godną szacunku. Dlatego dodatkowe szkolenie może być słusznie nazywany humanistą. Przegląd systemu dodatkowego kształcenia dzieci, możemy określić jego główne elementy:

1. dobrowolne uczestnictwo dziecka, jednocześnie przyczyniając się do opracowania wielu swoich umiejętności;

2. Wyjście z branż objętych pedagogiką pozalekcyjnych poza program nauczania lekcji, z którym nie powinno być obowiązkowe, ale tylko charakter doradczy, który opracowano na podstawie własnego programu w oparciu o lokalne tradycje, a co najważniejsze - interesów i kreatywność dzieci [6].

Tak więc system jest zaprojektowany w celu zapewnienia dodatkowego możliwości edukacji dla każdego dziecka w czasie wolnym, wszechstronnego rozwoju zdolności i zainteresowań. Celem tych spotkań jest systematycznie organizuje pozalekcyjne życie, interakcji z procesu edukacyjnego szkoły, jak również z rodziną do stworzenia harmonijnego rozwoju jednostki w zakresie aktywności poznawczej i twórczej, duchowe i moralne [6, s. 7]. Że zajęcia pozalekcyjne w systemie dokształcania mogą pogłębić położenie dziecka do bycia kreatywnym, aby obudzić w nim chęć samodoskonalenia.

Pomoc w tworzeniu atmosfery bogatym życiem duchowym, zajęcia pozalekcyjne przyczyni się do rozwoju zainteresowań, potrzeb poznawczych i umiejętności praktycznych. Zajęcia te mają wielki potencjał dla rozwoju ciekawości, obserwacji i twórczej niezależności uczniów. W trakcie dalszej pracy klasowej edukacji, co jest korzystne środowisko stwarza możliwości akumulacji w dzieciach kreatywność pozytywne i pomaga utrwalić otrzymane wartości [3, s. 10].

Lekcje z nauczycielem edukacji dalszej otwiera ogromne możliwości dla dziecka do nabycia kombinację wiedzy i przy zbiorowej, grupy i kreatywności indywidualnej. Dziecko może swobodnie wybierać swoje ulubione czynności bez strachu i zakłopotania, aby spróbować swoich sił, aby je rozwijać.

Nauczyciel dodatkowej edukacji przed przystąpieniem do pracy z dziećmi w każdym wieku, musi zdecydować, czy jest on w stanie zapewnić swoim opanowanie uczniów całą kulturę społeczeństwa, która obejmuje cztery główne komponenty:

- *system wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, człowiek, jak pracować;*
- *System wspólnych umiejętności intelektualnych i praktycznych;*
- *Doświadczenie w działalności twórczej;*
- *emocjonalne i wolicjonalne stosunek do świata.* [6].

Jednym z warunków koniecznych w pracy nauczyciela jest włączenie dodatkowej edukacji w pracę edukacyjną z następujących zadań głównych, które warunkuje skuteczność oddziaływania edukacyjnego na dziecko:

- powstawanie dojrzałości społecznej dzieci (stopień świadomości swojego miejsca w społeczeństwie);
- budowy prężnego społeczeństwa stosunek do moralności, wartości społecznych do swoich obowiązków, do pracy;
- działania edukacyjne promujące osobowości psychiczne organizację (rodzaj

samoświadomości, samoregulacji, tworzenie sfer intelektualnych i emocjonalnych);

- rozszerzenie sfer działalności społecznej i twórczej.

Nauczyciel dodatkowej edukacji w ich pracy z dziećmi należy wziąć pod uwagę aspekt interakcji z rodzicami. Celem tej współpracy jest optymalizacja procesu tworzenia dziecka, ujawnienie jego nieograniczone możliwości twórcze.

Najważniejszym zadaniem tej interakcji - stworzyć rodzice poprawną koncepcję pracy w klasie, aby pokazać szerokie pole działalności twórczej. Rodzice muszą wiedzieć, jakie cechy i umiejętności zawodowe nauczycieli mają dodatkowe wykształcenie, na jakim poziomie są w stanie rozwijać twórcze zdolności swoich dzieci.

Miło przygotować konkretne projekty szczegółowo i opisać ekscytujące perspektywy i kierunku koła, a także do udzielania porad, co kupić literaturę [6].

Okazuje się, że wielu rodziców ma bardzo mgliste pojęcie o swoich możliwości w organizacji tej sfery życia dzieci. Pozytywną rolę w pracy związanej z promocją wyników sztuki dzieci przedchodzić na lekcje. Jednocześnie wskazane jest, aby zwrócić uwagę na fakt, że zajęcia uzupełniają zdobytą wiedzę uczniów, poprawa pracy dzieci rozwijają swoje umiejętności organizacyjne i twórcze umiejętności.

Potrzebujesz przeprowadzić wywiady z rodzicami teraźniejszości i przyszłości swoich dzieci, potrzeba współpracy z nauczycielami dodatkową edukację dla dzieci. Rozmowy te pomagają osiągnąć pełną jedność edukacyjnych wpływów rodziny, działalności pozaszkolnej i kubek w systemie doksztalcania.

Analizując poglądy wyrażone w literaturze na temat cech nauczycieli dalszego kształcenia można zauważyć rejestrowane przez cech wyróżniających tego dzieła. Pierwszym z nich jest ustawienie poszczególnych trajektorii rozwoju ucznia w twórczych działaniach re-twórczych. Drugi aspekt pracy wymaganych od nauczycieli edukacji dalszej - jej cechy organizacyjne, składane grupy gęstości zaludnienia, zmienność i mobilność programy. Trzeci element, który charakteryzuje pracę nauczyciela - motywacja rodziców do współpracy z nauczycielami. W tym przypadku rodzice czują, że są równymi partnerami i «towarzysze» z nauczycielem dodatkowej edukacji w wychowaniu dziecka. [1]

Niezwykle szeroki zakres możliwości doksztalcania w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych dla dzieci poprzez grup, klubów, szkół, klubów sportowych, z odpowiednim zakresem zainteresowań uczniów. Poprzez realizację różnych programów kulturalnych i rekreacyjnych, można uczyć dzieci zainteresowanych treści spędzić swój wolny czas.

W celu dalszej edukacji mogą w pełni wykorzystać jego potencjał, potrzebuje jasnych i dobrze skoordynowanej pracy całego systemu edukacji placówek oświatowych, nauczycieli zatem ważne, aby poznać i zrozumieć nawzajem swoje problemy - tych związanych z nauki różnych przedmiotów w szkole, i tych, którzy zawodowo w dalszej edukacji. Tylko wspólnie zaprojektowane działania i wzajemnej pomocy mogą być podstawą do stworzenia jednolitej przestrzeni edukacyjnej w każdej szkole.

Wartość dodatkowego kształcenia jest to, że wszystkie programy nie są nadawane dzieciom w rodzaju jednolitej normy krajowej, która jednoznacznie identyfikuje, że trzeba wiedzieć, i młodszego pokolenia, i są oferowane do dzieci z wyboru, zgodnie z ich zainteresowaniami i naturalnych skłonności i zdolności.

Tak więc, w trzecim akapicie pierwszym rozdziale omówiono następujące zagadnienia teoretyczne i metodologiczne punkty:

- 1) ujawnić charakter, treść, zasady, funkcje i metody dalszej edukacji;

Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

2) siedzibę i rozwinął podstawowe wymagania dla nauczycieli kształcenia uzupełniającego w tworzenie wartościowych relacji do systemu wiedzy kulturowej;

3) wykazała istotne zależności jednostek socjalizacji i edukacji dzieci w dalszej edukacji - szkoły - rodziny w tworzeniu koncepcji wartości;

4) uzasadnienie roli i podstawowych wymagań dotyczących kształcenia nauczycieli i pracy edukacyjnej prowadzonej w dalszej edukacji na tradycyjnej zabawki i budowania wartościowych relacji do niego.

Literatura

1. Anan, TV Pomoc psychologiczna i wsparcie dla systemu edukacji uzupełniającej dla dzieci / TV Anan // rozwój osobisty studentów w systemie dodatkowych artystycznej i estetycznej edukacji dzieci. - M. 2011. - S. 53 - 55.2.
2. Builova, LN, Klenow, NV Jak zorganizować dodatkową edukację dzieci w szkole? Praktyczny przewodnik / L. Builova, NV Klenow. - M., ARKTI 2005. - 288.
3. Gluschenko AG Ponadprogramowych prac w podstawowych klasach / AG Gluschenko. - K.; rad. Szkoła, 1982. - 128 p.
4. Zhdanov, TA Dodatkowe artystycznej i estetycznej edukacji jako kultura-Factor / TA Zhdanov // rozwój osobisty uczniów w edukacji artystycznej dzieci spoza estetichesogo męska. M. - 2011. - 92.
5. Kuznetsova, LM Formy kreatywnej współpracy w ramach komunikacji i przystosowania społecznego / l. Kuznetsova // rozwój osobisty studentów w systemie dodatkowych artystycznej i estetycznej edukacji dzieci. - M. 2011. - S. 64 - 66.
6. Sushchenko, TI Podstawy pozaszkolnej Pedagogiki: Podręcznik dla przywódców studenckich, nauczyciele spoza szkoły / ti Sushchenko. - Mn: Bel.. Navuka, 2000. - 221 p.

Білавич Г.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

«ПРОСВІТА» В ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОМУ РОЗВИТКУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Західна Україна наприкінці ХІХ сторіччя буда загалом аграрним малорозвиненим краєм. Важкі соціально-економічні умови українців були зумовлені малоземеллям, низьким рівнем агрокультури, лихварством епідеміями, злиднями, зубожінням тощо, до цього спричинилася ще й етнічна дискримінація українців. Між тим, саме селянство могло стати соціальною опорою українських громадських об'єднань, які мали розв'язати господарсько-економічні, освітні проблеми. Власне, українські громадські товариства Західної України перебрали фактично на себе економічні, культурно-освітні, інші функції держави та сприяли налагодженню господарського життя українців краю. У фарватері цього виступила «Просвіта» – перше наймасовіше товариство регіону. Життєвість просвітянських гасел «З кожної селянської хати – одного члена», «Перетворимо «Просвіту» в одну національну спільноту» [2, с.34] засвідчує статистика: попри те, що 1936-1939 рр. вона не досягла ані планованого 1 мільйона осіб, ані 1,6 млн. членів, проте стала найбільш масовою національною інституцією, більшість членів якої становили селяни: у 1930-х рр. з-поміж очільників читалень «Просвіти» селяни становили 75%, священники – 18%, решту – представники інтелігенції [7, арк.1-2].

«Просвіта» вже на початку свого існування декларувала господарсько-економічну діяльність, яка була зумовлена низкою чинників. Назвемо найголовніші. Це насамперед протекціоністська політика австрійського уряду щодо розвитку господарської взаємодопомоги. Ідеться про т. зв. шпихліри (зерносховища), а також «позичкові» каси, які стали організовувати селами краю при церковних братствах, керуючись ухваленим ще 1782 р. австрійським законом про сприяння розвитку господарської взаємодопомоги, а особливо після наполеонівських воєн. Утім, фактично до 70-х рр. ХІХ ст. в краї не було інших форм добровільних асоціацій, які б слугували підвищенню господарського життя українців. Основним будівничим національного життя селян, які потерпали від зубожіння, малоземелля, лихварства, стала «Просвіта», що стояла в епіцентр самоорганізації українців.

Вважається, що товариство розпочало економічну діяльність після змін у статуті 1891 р., згідно з якими «Просвіта» мала право закладати при читальнях шпихліри, рільничі та промислові спілки, крамниці, «позичкові» каси та ін. [7]. Між тим, уже впродовж 70-90-х рр. ХІХ ст. вона активно діяла в цій ділянці. Таким чином, статутні зміни 1891 р. формально засвідчили офіційне право на здійснення господарсько-економічної праці, яку на перших порах здійснював Головний виділ, а 1906 р. - окрема господарсько-промислова комісія, яку очолювали відомі економічні й кооперативні діячі Д. Коренець, М. Коцюба та О. Гарасевич. Плідну діяльність

провадили її відділи — сільськогосподарський, промисловий, торговельний, кредитний, жіночого господарства та “принагідних справ”.

Аналіз джерельної бази уможлиблює висновок про господарсько-економічну програму товариства, що полягала не тільки у створенні розгалуженої національної структури для підвищення рівня господарської культури українців, забезпечення українського селянства товарами першої необхідності й протистояння лихварству, а й у перетягуванні на його користь урядових субсидій, які виділялися для місцевих польських рільничих організацій. Унаслідок цього за передвоєнне двадцятиріччя з крайових і державних фондів “Просвіта” отримала 152 тис. кр. на господарські цілі, що становило майже 40% від загальної суми субсидій [2, с. 146].

Товариство виступило першим національним пропагандистом і організатором колективних форм економічної діяльності серед українців Західної України. Керуючись законом 1873 р. про кооперацію, його очільники розробили статут кредитно-господарських асоціацій та програмне “Поучення” для закладання шпихлрів. Відтак ухвалений закон 1877 р. про викорінення лихварства спричинив створення кредитних об’єднань при філіях і читальнях “Просвіти”, які набули правового статусу після реорганізації 1891-1894 рр. Проте найінтенсивнішим періодом розбудови господарсько-економічної системи “Просвіти” стали 1897-1909-ті роки, коли кількість крамниць при читальнях збільшилася з 146 до 450, шпихлрів — з 60 до 250, “позичкових” кас — із 124 до 200. Ці нові колективні форми витіснили старі громадські та церковні установи, а також польські “гуртки рільничі”, кількість яких зменшилася з 1416 до 340 [8, с. 10].

Такий інтенсивний, дещо форсований розвиток господарсько-економічної системи, до прикладу, поширених ще в середині XIX ст. форм кредитної кооперації, не завжди своєчасно реагував на модернізаційні процеси, що відбувалися в європейській економіці. Окрім того, реформаційні зміни, започатковані після Просвітньо-економічного конгресу (1909 р.), не були завершені. Не вистачало також висококваліфікованих фахівців. Так, крамниці за посередництва Головного відділу у 1898-1910 рр. отримали безпроцентні державні позики на 41 тис. кр., а кожна третя — право безподаткового видобутку солі, однак через брак спеціалістів більшість з них мали постійні борги, а 25% з читальняних крамниць балансували на межі краху. Їх загальний товарообіг сягав 163 тис. кр., а прибутки — 31,5 тис. На початку 1913 р. у структурі “Просвіти” залишалися 121 шпихлр та 339 “позичкових” кас [3, с.33-37, 133, 141-141]. Відтак більшість із них занепада, частину реорганізували в самостійні підприємства, що влилися в українську кооперативно-економічну систему: шпихлри та “позичкові” каси перетворили в асоціації з переробки та збуту збіжжя, крамниці — в поширені в Німеччині рочдельські спілки, що орієнтувалися на місцеві ринки.

“Просвіта” не змогла повнокровно налагодити всі наріжні напрями господарсько-економічної системи, що спричинило цікаве явище, коли створені за її підтримки установи реорганізувалися у провідні українські економічні об’єднання, які невдовзі стануть підтримувати “Просвіту”. Так, до прикладу, за зразком організованого 1894 р. за її посередництва першого кредитного товариства “Віра” в Перемишлі до війни виникло 438 відповідних установ із оборотним капіталом понад 100 млн. кр. [6, с. 23] (станом на 1910 р. “Віра” пожертвувала на українські громадські цілі близько 3,3 тис. кр. [1, с. 142; 6, с. 23]). Створену “Просвітою” 1883 р. купецьку

фірму “Народна торгівля” у вересні 1907 р. за її ж підтримки перетворено в “Крайовий союз торговельних спілок”, що мав тоді 1,2 тис. членів, 18 складів і крамниць, а також до двох мільйонів крон оборотного капіталу [6, с. 22-23]. “Просвіта” спричинилася до розвитку українського господарсько-кооперативного руху на Волині, налагодивши діяльність “Українського кооперативного банку”, за її ініціативи тільки на Ковельщині 1927 р. було створено 20 кооперативів [6, с.53]. Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. “Просвіта” сприяла налагодженню господарського життя українського селянства Західної України.

Література

1. Витанович І. Історія українського кооперативного руху / Іван Витанович.- Нью-Йорк: Товариство української кооперації, 1964. – 624 с.
2. Дорошенко В. «Просвіта», її заснування й праця. Короткий історичний нарис / В.Дорошенко. – Філадельфія, 1959. – 102 с.
3. Звіт Товариства «Просвіта» з діяльності за час від 1 січня 1910 до 31 грудня 1912. – Львів, 1913. – 162 с.
4. Інформація про структуру і діяльність «Просвіти». 1936 // ЦДІАУ у Львові, ф. 348, оп.1, спр.103, 4 арк.
5. Качор А. Роля «Просвіти» в економічному розвитку Західної України /А.Качор. – Мюнхен, 1949. – 115 с.
6. Савчук Б. Волинська «Просвіта» / Борис Савчук. – Рівне. – 147 с.
7. Статут Товариства «Просвіта». – Львовь: Просвіта, 1891.- 18 с.
8. Sprawozdane z działalności Centralnego Wydziału Towarzystwa «Pросвіта» за роць 1891. – Львовь, 1891. – 23 с.



Паскаленко В. В.

викладач Миколаївського технікуму залізничного транспорту ім. академіка В.М.Образцова

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.В.РЮМІНА ТА ПЕДАГОГІВ ГУМАНІСТИЧНОГО НАПРЯМКУ НА ПРОБЛЕМИ АВТОРИТАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІІ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. В статті автор розкриває погляди В.В.Рюміна та педагогів – гуманістів на проблеми авторитарного виховання та навчання в ІІ половині ХІХ - початку ХХ століття.

Ключові слова: свідоме засвоєння знань, авторитарна педагогіка, обсяг знань, оцінка знань, особа учня, авторитарне виховання, принципи гуманізму, молоде покоління, покарання і заохочення, негативні риси.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В кінці ХІХ початку ХХ століття в Російській імперії починають розповсюджуватися гуманістичні ідеї західних країн. Зміни в соціально економічних відносинах призводили до формування нового суспільного ладу з буржуазно - демократичними принципами. Авторитарна педагогіка, як основна форма організації навчального процесу, вже не вдовольняє суспільство, особливо та її частина, яка пов'язана з пошуком найбільш ефективних засобів та способів примусу в процесі навчання та виховання. Проблемою роботи є розкриття спільного та індивідуального у поглядах В.В.Рюміна та педагогів – гуманістів на викриття негативних рис авторитарної педагогіки в кінці ХІХ - початку ХХ століття.

Метою означеної статті є розкриття спільного та індивідуального у визначенні негативних рис авторитарної педагогіки в педагогічних працях В.В.Рюміна та педагогів – новаторів ІІ половини ХІХ – початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу.

Формування нового світогляду у суспільстві країни має в своїх підвалинах зміну системи цінностей особистості. Виховний ідеал в педагогічній практиці кінця ХІХ початку ХХ століття змінювався під поштовхами демократизації суспільних

відносин, становленням нового гуманістичного відношення до людини, як загальної цінності, мірилом всіх речей. Гуманістичне відношення до людини на початку ХХ століття стає пріоритетним не тільки в країнах Західної Європи, але і в Російській імперії. Питання гуманізації суспільних відносин стають актуальними у колах філософів, науковців, релігійних діячів. Передові освітяни кінця ХІХ початку ХХ століття розроблюють та впроваджують гуманістичні ідеї в навчальний процес. Центральною фігурою у гуманістичному вихованні та навчанні стає учень, як абсолютна цінність та унікальна особистість.

Впровадження гуманістичного напрямку в навчально – виховному процесі на початку ХХ століття спрямовується на формування нового ідеалу людини, який розкривається в образі:

- унікальної цілісної особистості, яка прагне до реалізації своїх можливостей;
- особистості, яка відкрита до сприйняття нового досвіду;
- особистості, яка здатна на усвідомлений та відповідальний вибір в різних життєвих ситуацій;
- особистість для якої пріоритетними стають цінності рівності, свободи, справедливості як основи суспільного буття [8]. Становлення нового ідеалу людини – громадянина в педагогічній думці пов'язується зі змінами принципів, на яких базується освітній навчальний та виховний процес. Перш за все, на думку передових педагогів, школа повинна позбутися авторитарних методів та засобів у навчанні та вихованні молодого покоління та широкому впровадженні принципів гуманізму, без яких подальший рух та розвиток суспільства вперед в кінці ХІХ початку ХХ століття стає неможливим.

Розкриваючи сутність авторитарного виховання, доктор педагогічних наук Фомичева І.Г.в дисертаційному дослідженні «Теоретико – методологічні основи структуризації педагогічного знання» пише:»Під авторитарним вихованням ми розуміємо будь які форми взаємодії дорослого та дитини в педагогічному процесі який має елемент примусу»[14, с.135].

Проводячи порівняння педагогічної спадщини В.В.Рюміна та видатних педагогів гуманістичного напрямку країни II половини ХІХ початку ХХ століття ми дійшли до висновків, що в процесі виховання та навчання вони виділяли спільні риси у визначенні складових авторитарної педагогіки, особливо розкриття її функції, «яка пов'язана з пошуком найбільш ефективних засобів та способів примусу в процесі навчання та виховання»[14, с.137].

Основною проблемою авторитарної педагогіки є протиріччя в розвитку особистості, яка отримує зовнішній вплив, у вигляді вимог до неї суспільства, оточуючих її людей. Зовнішній вплив у формі примусу виражається у спонуканні або зупинці дій дитини. Основними стимул-реакціями до спонукання або зупинці дій дитини до виконання вимоги є покарання або заохочення.

В кінці ХІХ початку ХХ століття зовнішній вплив разом з покаранням та заохоченням знайшов своє відображення у різних рисах авторитарної педагогіки, яка знайшла своє відображення в педагогічних працях видатних педагогів – гуманістів:

- у поглядах на учнів, як на об'єкт навчання (Пирогов, Вентцель, Толстой);
- орієнтацію на пасивне засвоєння досвіду учнями (Толстой, Добролюбов, Ушинський, Пирогов, Каптерев);

Теорія і практика – значення досліджень наукових

- ігнорування індивідуальної особистості дитини в школі (Ушинський, Каптерев);
- презирливе ставлення до особистості учня, насилля над особистістю (Вахтеров, Ушинський, Каптерев);
- неповага до особистості учня, його інтересів (Вентцель, Толстой, Ушинський, Добролюбов, Писарев, Каптерев);
- недовіра до учня (Добролюбов, Писарев, Ушинський);
- вимога покірності від учня (Вахтеров, Добролюбов).

Авторитарна педагогіка обумовлюючи навчальний процес в країні на рубежі XIX і XX століття відображає протиріччя між новими соціальними умовами життя суспільства і старими формами у навчанні та вихованні молоді. Результатом протиріччя виступає хвилювання серед учнівської та студентської молоді. Причиною невдоволення в значній масі стає грубе і нелюдське поводження адміністрації та учителів з учнями, що призводило до постійних актів протесту останніх.

Застосування авторитарних методів виховання в середніх технічних училищах, до яких мав пряме відношення В.В.Рюмін на початку XX століття, визначалися такими негативними рисами: «наявність в штаті училищ наглядачів за учнями, застосування карцеру для непокірних з терміном від 1 до 24 годин, виключення з училища зі сповіщенням до інших навчальних закладів, з позбавленням права поступати до будь яких інших учбових закладів. В окремих училищах окрім «стандартних» методів покарання директора місцевих училищ встановлювали додаткові покарання, такі як: за пропуск 3 богослужінь в церкві училища каралося виключенням з училища, також виключенням з училища каралося за колективну записку директору від групи учнів з будь якими претензіями, непоодиноким випадком стає виклик поліції до училища для залякування учнів, в окремих випадках адміністрація вдавалася до тимчасового закриття училища» [2, с.87].

В.В.Рюмін не залишався осторонь подій суспільного життя на початку XX століття, які проходили в сфері освіти. В особистому щоденнику В.В.Рюміна ми знаходимо роздуми на події з приводу загострення відносин між педагогами та учнями і пошуку шляхів їхнього розв'язання. Основною проблемою виниклих протиріч, на думку В.В.Рюміна, є повсякчасне застосування викладачами методів авторитарної педагогіки, які спонукали учнівську молодь виступати проти насилля. «В Харкові у 2й гімназії, - пише В.В.Рюмін у 1900 році у своєму щоденнику,- учень застрелив директора і поранив учителя. Невже за двійки підстрелив? Невже виправдають.....В пресі всі учні виглядають страждальниками, чому суспільство не хоче поглянути на педагогів по суті?» [3, с.60].

Загальне збудження учнівської та студентської молоді в країні проходило не тільки у великих містах але і маленьких провінційних містечках, таких як Миколаїв. В училищі, в якому викладав В.В.Рюмін учнівська молодь відчувала загальний бунтарський дух країни початку XX століття і легко піддавалася настроям. В.В.Рюмін вважав, що учні потребують вкрай обережного поводження в словах та діях викладачів. Основною умовою заспокоїти учнів, на його думку, є прийняття владою рішень направлених проти грубих порушень прав учнів. Отримавши листа від свого товариша викладача, з міста Харкова з описом студентського безладу у 1901 році, В.В.Рюмін записав у свій щоденник: «Володимир (товариш) звичайно дуже

засмучений і благородно ліберальничає і ввічливо по доброму мене лякає. Вмовляє мене йти до поліції. Але я все таки хочу почекаати. Кажуть, що Ковалевський буде Мін.(істром) Нар.(одної) Осв.(іти) і буде послаблення для студентів»[4, с.11].

Розумючи сутність політичної боротьби в країні, В.В.Рюмін виступає проти участі учнівської молоді в революційній боротьбі. На його думку проблеми освітян є лише розмінною монетою різних політичних сил, які добре розуміють психологію молоді і намагаються заробити дивіденди на підбурювані молоді на політичні виступи проти влади, спираючись на їхні почуття сміливості, порядності, справедливості, власної гідності. «Образлива вся ця історія, - пише у своєму щоденнику В.В.Рюмін у 1901 році,- коли всі ці негідники котрі смикають ниточки та влаштовують всі ці демонстрації та мітинги сидять вдома, в той час як наївна молодь йде до Сибіру»[4,с.14].

Революційні події 1905 року призвели до окремих позитивних перетворень у суспільному житті країни. Участь учнів технічних училищ в цих подіях призвели до послаблення дії авторитарних методів виховання в училищах. Офіційна влада дає згоду на розширення прав педагогічних зборів, право вибору способів викладання, способів перевірки та оцінювання успіхів учнів, проведення позакласної роботи з учнями. Крім того було відмінено право директорів на звільнення учнів з заборонаю прийому в інші навчальні заклади, відмінено позашкільний нагляд за учнями та обов'язкове носіння форми[2, с.85].

Характеризуючи негативні сторони авторитарного виховання, передові педагоги XIX початку XX століття наголошували, що авторитарна педагогіка не враховує принцип природовідповідності, багатогранної і цілісної природи дитини, її анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні властивості, здатність дитини розвиватися не за рахунок нав'язаних їй зовні впливів, а за рахунок стимуляції її внутрішніх тенденцій. Неврахування даного принципу у вихованні отримало термін у педагогіці - насилля над особистістю учня, яке має своє проявлення в різних формах. В насиллі над особистістю дитини П.Ф.Каптерев вбачав неприйняття педагогом «природної творчості саморозвитку людини, намагання утиснути дитину в рамки, проводити заняття по шаблону»[5, с.163]. В.П.Вахтеров вбачав в насиллі над учнями - побудову навчального процесу на основі пріоритету предмету викладання без урахування особливостей природи дитини певного віку. Результатом певного підходу у навчанні В.П.Вахтеров вважав: страх, лінь, фізична знемога, виснаження[1, с.49].

В.В.Рюмін вважав насиллям над особистістю учнів в середньому технічному училищі проведення репетицій з предметів, як недоцільну форму перевірки знань учнів. Репетиція виражалася у що недільній перевірці знань учнів з пройденого матеріалу у вигляді іспиту. Результатом проведених репетицій, на думку В.В.Рюміна, є перевтомлення учнів, слабкість пам'яті, втрата систематичності у навчанні, що суперечило психологічному стану і віковим особливостям розвитку юнака. «До вихованців середньої школи, які б дорослі вони не були, не можна пред'являти тих вимог які можуть бути пред'явлені до студентів вищої школи....слідуючи одна за одною репетиції втомлюють учня змушуючи його вести той незвичайний спосіб життя, як під час екзаменів, стосовно до безсонних ночей, як напередодні репетиції»[10,с.3].

Теорія і практика – значення досліджень наукових

До найбільш вагомих інструментів авторитарної педагогіки у навчальному процесі які підлягали критиці передових вітчизняних педагогів була система оцінок. Оцінка, на думку передових педагогів – гуманістів, в більшості застосовувалася з метою підтримання дисципліни та зробити учнів покірними. (Каптерев, Вахтеров) З таким визначенням ролі оцінок в навчальному процесі погоджувався В.В.Рюмін і відповідно пропонував надати оцінкам іншого сенсу. Оцінка, на думку В.В.Рюміна, повинна відображати не тільки якість знань учня, але і враховувати ступінь його уваги на занятті, сумлінне ставлення до навчання. «Які б різні не були прийоми перевірки знань учнів, всі вони повинні зводитися до найкращого знання вчителем свого класу. Таке знайомство гарантує справедливість оцінки успіхів учня при сучасних умовах навчання, якщо відмовитися від точної градації задовільних пізнань учнів і замінити класичні «2», «3», «5» лише на «успішність» та «неуспішність» учня»[10,с.4]. В.В.Рюмін вважав, що оцінка, особливо семестрова, призводить до знищення відвертості між учнем та вчителем. «Як правило, - розмірковує В.В.Рюмін, - учень, усвідомлюючи слабкість своїх знань і сам би вийшов відповідати, але можливість отримати «2» і з метою отримати задовільну оцінку удається до негативних прийомів підказок та списувань. Повне знищення атестації оцінок знань учнів серед року зблизило б учнів з вчителем, змусило б бачити в останньому керівника та помічника у справі придбання знань і знищило б багато темних сторін взаємин учнів та викладачів»[10,с.5]. Описуючи моральну сторону своїх переживань відносно семестрових оцінок В.В.Рюмін пише у своєму щоденнику з цього приводу: «Ох, як тепер у школі осоружно і на учнів злюся, а причиною всьому виставлення оцінок! Не люблю я цього...» [4,с.21].

Незаперечною рисою авторитарної педагогіки кінця XIX початку XX століття була відсутність зворотного зв'язку між вчителем та учнями, який не відповідає об'єктивним закономірностям процесу навчання, що призводить до порушення принципу «цілісності взаємодії в процесі навчання - вчителя, учня і виучуваного об'єкту»[13, с.109]. Л.М.Толстой наголошує, що до відсутності зворотного зв'язку між вчителем та учнем призводить фронтальна форма організації навчального процесу, яка не дає змоги отримати позитивних навчальних результатів. В.В.Рюмін з цього приводу вважає причинами слабого зв'язку між вчителем та учнями є значний обсяг навчального матеріалу та переповненість класів. «Зважаючи на об'ємність програми і звичайної переповненості класу, неможливо вивчити кожного учня окремо, а це викликає з боку вчителя невірну оцінку рівня знань учня, який виражається однією, або двома оцінками за півріччя»[10,с.4].

Проявом авторитарної педагогіки, який підлягав розгляду педагогів – новаторів к кінці XIX початку XX століття була орієнтація в навчальному процесі на пасивне засвоєння учнями навчального матеріалу. Пасивність учня у навчанні призводить до порушення дидактичного принципу свідомості і активності, що негативно позначається на засвоєнні навчального матеріалу учнями[6, с.254]. К.Д.Ушинський, характеризуючи поведінку учня на уроці, писав, що учень повинен був сидіти струнко на протязі багатьох годин, дивлячись на вчителя під час уроку, що є природним для дитини, яка несповна розуму[12,с.426]. М.І.Пирогов під час перевірки навчальних закладів зауважив, що дієвою особою під час заняття є тільки вчитель, учні на його думку, не маючи змоги в діяльності, втрачають увагу, приходячи до думки, що їхній обов'язок

бути лише присутніми у класі[7, с.171]. Толстой Л.М. критично відносився до пасивного засвоєння досвіду учнями. Вважав, що передача учням в процесі навчання готових узагальнень без шляху емпіричного досвіду є протиприродною[11, с.291]. Рюмін В.В. пов'язував пасивність засвоєння учнями навчального матеріалу під час заняття з невмінням вчителя зацікавити учнів. В такому випадку, пояснення вчителя, на думку В.В.Рюміна, не будуть сприйматися учнями творчо і самостійне мислення буде відсутнє. Час зберігання отриманої інформації в пам'яті учнів, на його думку, буде мінімальним. «Відсутність у вчителя вміння зацікавити учнів, - пише В.В.Рюмін в статті «До питання про середню технічну освіту» у 1908 році, - не буде розвивати у останніх здібності до самостійного мислення. Звичайно, учні сприймають докази та пояснення «на віру», але це не сприяє тривалості зберігання в пам'яті пояснення вчителя»[9,с.9].

Висновки.

- Прояви учнівського та студентського руху на початку ХХ століття в країні, на думку В.В.Рюміна і педагогів - гуманістичного напрямку є наслідком авторитарної педагогіки яка широко застосовувалася в навчанні та вихованні молоді.

- Передові педагоги – гуманісти кінця ХІХ початку ХХ століття і В.В.Рюмін визначили, що авторитарна педагогіка порушує принципи: природо відповідності, анатомо – фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні особливості дітей; цілісності взаємодії в процесі навчання вчителя, учня і виучуваного об'єкту; свідомості і активності засвоєння навчального матеріалу

- Особливість поглядів В.В.Рюміна на окремі принципи авторитарної педагогіки: оцінка знань учня повинна враховувати не тільки його знання, але і його увагу, сумнінність під час заняття; семестрова оцінка в авторитарній педагогіці призводить до знищення відвертості між учнем та викладачем; переповненість класу та значний обсяг матеріалу - негативно впливає на зворотній зв'язок між викладачем та учнями; невміння викладача зацікавити учнів - призводить до пасивності учнів на занятті.

- Передові педагоги – гуманісти кінця ХІХ початку ХХ століття і В.В.Рюмін визначили, що авторитарна педагогіка порушуючи корінні принципи виховання та навчання, призводять до опору учнівської молоді і потребує її заміни на гуманістичну педагогіку.

Література:

1. Вахтеров В.П.Нравственное воспитание и начальная школа. Избранные педагогические сочинения/ В.П. Вахтеров.-М.: Педагогика,1987.- С.49.
2. Веселов А.Н. Среднее профессионально – техническое образование в дореволюционной России./А.Н. Веселов. -Москва.: Всесоюзное учебно – педагогическое издательство Трудрезервиздат, 1959. – 116с.
3. ДАМО.- Ф -2859.- Оп.1. - Спр.135. - Арк.60.
4. ДАМО.- Ф -2859.- Оп.1. - Спр.136. - Арк.11,14,21.
5. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Избранные педагогические сочинения/ П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. –С.163.
6. Крившенко Л.П. Педагогика./Л.П. Крившенко.- М.: Проспект, 2007. - С.254
7. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения./ М.И.

- Пирогов.-М.: Педагогика, 1985.- С.171.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. [под ред. В.В.Давыдова].- М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.-Т.1.-609с.
 9. Рюмин В.В. К вопросу о среднем техническом образовании / В.В.Рюмин// Техническое и коммерческое образование.-1909. - №8.-С. 1-16.
 10. Рюмин В.В. Репетиционная система проверки в средней технической школе / В.В.Рюмин// Техническое и коммерческое образование.-1907. - №3.- С.1-5.
 11. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителей. Педагогические сочинения./Л.Н. Толстой. -М.: Педагогика,1989.- С.291.
 12. Ушинский К.Д.Избранные педагогические произведения. /К.Д.Ушинский.-М.: Просвещение , 1968.-С.426.
 13. Фицула М.М. Педагогіка./М.М. Фицула.-К.,-2001.- С. 109.
 14. Фомичева И.Г. Теоретико – методологические основания структуризации педагогического знания:дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01/ И.Г.Фомичева. Тюмень,1999. - 300с.

Comparative analysis of pedagogical outlook on the problem of authoritarian pedagogics by V.V.Ryumin and other humanist teachers in the second part of the 19th century and the beginning of the 20th century.

Annotation. In this article the author reveals V.V. Ryumins and other humanist teachers' outlook on the problem of authoritarian teaching and upbringing in the second part of the 19th and beginning 20th century.

Key words: conscious assimilation of knowledge, authoritarian pedagogics. Amount of knowledge, evaluation of students' knowledge, pupil's personality, authoritarian upbringing, principles of humanism, young generation, main point of authoritarian, punishment and encouragement, negative traits.

**ЭКОНОМИЧЕСКИЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В
НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ К. XIX – Н. XX ВВ.**

Современная образовательная ситуация характеризуется интенсивными поисками оптимальной модели новой прогрессивной школы. Эти поиски сопровождаются ретроспективным анализом продуктивного педагогического наследия прошлого. Знания в области истории педагогики являются важнейшей составляющей современного педагогического мышления. Обращение к истории, изучение педагогического наследия прошлого становится актуальным и значимым особенно в переломные эпохи. Современная образовательная ситуация, по мнению ученых, имеет все характеристики такой эпохи: «происходит переход от экономики потребления к экономике знаний, становление обучающегося общества, смена целей образования, становление гуманистической парадигмы, на первый план выходят иные, отличные от традиционных подходы к организации образовательного процесса» [10, с. 478-479].

Ощущается острая необходимость в обращении к взглядам, концепциям, теориям ученых, не только отечественных, но и зарубежных, вклад которых в науку в своё время был значительным, но не получил современной оценки. Особый интерес вызывает обращение к педагогическому наследию ученых-педагогов Германии к. XIX –н. XX вв. Заинтересованность в изучении данного временного промежутка вполне естественна. Ведь этот период содержит наиболее ценные положения, связанные с поиском путей реорганизации учебно-воспитательного процесса [7, с. 50-51], которые могут быть актуальными в контексте реформирования современного образования, и могут быть использованы при совершенствовании системы обучения и воспитания современной школы.

Все изменения происходили в условиях революционных взрывов, региональных и глобальных войн. Социально-исторические предпосылки (в ряду которых развитие науки и техники, усложнение производства, недовольство общества и государства состоянием образования, несоответствие всего школьного дела уровням экономического и общественного развития, архаичский характер школы, новые исследования о природе ребенка, увеличение педагогических центров) во многом подготовили почву для рассмотрения проблемы творчества в Германии к. XIX – н. XX вв. Таким образом, предметом нашего исследования является изучение становления творческого похода в Германии к. XIX – н. XX вв. в контексте экономических, политических и социокультурных процессов, происходивших в стране в вышеобозначенное время.

Конец XIX – начало XX вв. в Германии были ознаменованы созданием Германской империи, бурным развитием промышленности и производительных сил

[4, с. 49]. К 1913 г. по объёму внешней торговли Германия занимала второе место в мире, а по производству искусственных материалов и фармацевтических товаров добилась монопольного положения на мировых рынках [2, с. 13].

Предприниматели в Германии создавали научно-исследовательские лаборатории и конструкторские отделы. Технические инновации сыграли большую роль в развитии электротехнической промышленности. одной из крупнейших отраслей германской экономики стало машиностроение. В 1913 г. в нём было занято 17% , работающих в промышленности.

В начале XX в. большое распространение в Германии получили акционерные общества. В 1907 г. из 100 крупнейших промышленных империй 77 были организованы на акционерных началах. Беспрецедентные масштабы обрело слияние промышленного и банковского капитала. В Германии сложился слой финансовой олигархии, состоящий из 300 владельцев промышленных концернов и банков [5, с. 5-8]. В немецкой экономике протекал процесс концентрации производства и капитала, по темпам которого Германия превосходила другие европейские страны.

Таким образом, Германская империя за первые десятилетия XX в. превратилась в одну из самых мощных индустриальных держав мира. Экономика Германии базировалась на новейших достижениях науки и техники. Наиболее быстрыми темпами развивалась тяжёлая индустрия, которая стала базой для современной военной промышленности.

Внутриполитическое развитие Германии было отмечено сменой либеральных и репрессивных методов управления [5, с. 23]. В Германии к. XIX – н. XX вв. происходят важные для немецкой нации события: конец первой мировой войны, Ноябрьская революция 1918 г., создание Веймарской Республики (1919г.). Страна вступила в фазу становления демократических тенденций. Немецкое общество поставило перед образованием Германии задачу стать фактором гуманизации общественно-экономических отношений.

По замечаниям Н.Д. Никандрова, традиционная система образования целиком без исключения подвергалась острой критике. Школа «носила архаический характер, не соответствовала уровню развития науки, производства, культуры, не отвечала потребностям молодого поколения», поэтому обновление образования начали выдвигаться на первый план [8, с. 239].

Исходя из требований, которые заключались в обновлении школьного образования, возникла необходимость создания экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. Так, к началу XX века на территории Германии получили распространение около двадцати моделей европейских реформаторских школ. Именно их практика позволила преодолеть авторитарность в воспитании, подавление личности ребёнка и формализм образования, против которых и была направлена вся реформаторская педагогика.

Подобные школы «нового» типа располагались в живописных уголках, преимущественно в сельской местности, на берегах рек или озёр. В обучении предпочтение отдавалось методам, которые «пробуждают у детей интерес к науке, развивают творческое мышление, учат обобщать и делать выводы, самостоятельно проводить исследования» [9, с. 125]. В таких экспериментальных творческих лабораториях как die Odenwaldschule, die Gaienhofenschule, die Freie Schulgemeinde

Wickersdorf, das Internat am Solling, Berthold-Otto-Schule и др. разрабатывались различные направления педагогики и апробировались новые приемы и методы обучения и воспитания.

Следует отметить, что важной социокультурной предпосылкой реформирования образования в Германии явился также протест общественной мысли против технократического подхода к личности, признававшей превосходство естественнонаучных знаний над чувствами. [5, с. 11-14]. В Германии исследуемого периода появилось интеллектуальное, бурное и социальное направление, провозгласившее новое понимание человеческой сущности, новое чувство жизни, культ внутренних творческих потенций личности.

Поэтому общим для таких различных представителей реформаторской педагогики как Л. Гурлитт, Б. Отто, Ф. Гансберг, Г. Шаррельманн, И. Глезер, Г. Литц, Г. Гаудинг, Р. Штайнер, П. Петерсен явилось признание школы особой средой, которая должна доставлять ребёнку счастье творческого развития. Идеальная школа должна, прежде всего, «культивировать творческие способности, уделять внимание развитию творческих созидательных сил» [6]. Понятие творческой личности с точки зрения немецких педагогов выражало «ту положительную задачу, которая стоит перед новой педагогикой и неотложно требует своего разрешения» [3, с. 46].

В к. XIX – н. XX вв. немецкими педагогами-новаторами были сделаны наиболее масштабные и значительные открытия в области педагогики, вошедшие в золотой фонд не только образования Германии, но и всей мировой педагогики в целом. Новое понимание человека и человеческой сущности позволило разработать в реформаторском духе гибкую модель общественного развития, которая акцентировала внимание на автономии личности, росте её самосознания, самостоятельности, способности к свободной творческой активности, что находило свое отражение в философии, литературе, общественном движении, образовании [1, с. 56].

Все это свидетельствует о том, что в истории немецкого образования период к. XIX – н. XX вв. представляется нам наиболее интересным, динамичным, насыщенным оригинальными и смелыми педагогическими идеями. В историческом плане в Германии произошли значительные социально-культурные перемены, которые охватили все сферы жизнедеятельности человека и наметили их основные перспективы развития.

Именно это время развития педагогической науки в Германии привело к решающему повороту в образовании в сторону поддержки инновационных процессов и переходу к следующей стадии реформ. Таким образом, благодаря социально-историческим предпосылкам были созданы благоприятные условия для становления и дальнейшего развития творческого подхода в образовании.

Литература.

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. 2-е изд. М.: Изд-во УРАО. 1998. 116 с.
2. Бонвеч, Б.В. История Германии. Том 2. От создания Германской империи до начала XXI века / Б.В. Бонвеч, Ю.В. Галактионов. Издательство: книжный дом

Университет. 2008. 672 с.

3. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности: (Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Том 1 / К.Н. Вентцель. М.: книгоизд-во К. И. Тихомирова. 1911. 388 с.
4. Зотова, О.А. Эволюция идей духовно-нравственного воспитания в педагогике Германии конца XVIII – начала XX вв. / О.А. Зотова. дисс. к.п.н. Ульяновск. 2009. 192 с.
5. Кайзеровская империя Вильгельма II в 1890-1914 гг. http://germany4all.ru/Pages/kajzerovskaya_imperiya_vil_gel_ma_ii_v_1890-1914_gg.html. 50 с.
6. Лещинский, В. Краткий справочник по курсу «История образования и педагогической мысли» / В. Лещинский, Л. Мозгарев, С. Неделина, Е. Седова. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/leschin
7. Мёдова, Н.Н. Актуальность педагогических идей 20-30-х гг. XX в. в контексте современного реформирования образования / Н.Н. Мёдова // Педагогическое образование в России. Уральский государственный педагогический университет. 2011. №1. С. 50-53.
8. Никандров, Н.Д. История педагогики / Н.Д. Никандров. М.: Гардарики. 2007. 413 с.
9. Фицула, М.М. Педагогика / М.М. Фицула. К.: Видавничий центр «Академія». 2002. 528 с.
10. Sokolova, L.B. Education's philosophy as the essence of world outlook basis of educational process / L.B. Sokolova // Poland – Kazakhstan: Integration aspects of European science. Cracow. 2008. pp. 473-486.



Protsyshyn N.A.

senior teacher, postgraduate

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

FORMS OF GRADUATE STUDENTS TRAINING IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1945-1990 YEARS).

The transition of the system of the highest qualification staff training into the new quality is associated with the modernization of the system and finding the ways of its integration into a single European scientific and educational space. Features of these goals require finding of new forms of graduate students training, which is impossible without studying this issue in historical aspect.

The research direction of scientific staff training and certification that had historical and pedagogical nature was laid back in the 1950–1960-ies by G. Fedkin [1] and K. Galkin [2]. Later a number of theses for the degree of candidate of historical [3-6] and economic [7, 8] sciences were reserved. They were devoted to research of scientific staff training and certification of USSR based on the study of numerous regulations. Nowadays, attention to legal support of teaching staff training in Ukraine is paid by I. Reheyl [9].

The purpose of the article is to identify the major forms of scientific and pedagogical staff training through postgraduate educational institutions during 1945–1990 based on the Regulations on Graduate School, and to analyze statistical reports of organization of this training.

The basic legislative acts governing the state scientific staff training in higher educational institutions of Ukraine during the studied period were Regulations on postgraduate study in editions of 1950 [10], 1957 [11], 1962, 1968 [12], 1980 [13] years.

Regulations on Graduate School had the following structural components: 1. General regulations (1950, 1957, 1962, 1968, 1980); 2. Procedure of admission to graduate school (1950), the conditions of admission (1957), a graduate students enrollment of Union Republics (1957), admission to graduate school (1962, 1968, 1980); 3. Graduate students

training (1950, 1957, 1962, 1968, 1980); 4. The rights and obligations of graduate students (1950, 1957, 1962, 1968, 1980); 5. Attachment to graduate school (1950); 6. One-year graduate school (1957, 1962, 1968, 1980); 7. Target graduate school (1962, 1968, 1980) [14].

According to the law, graduate schools in the universities and research institutions were of two forms: full-time and part-time. According to the Regulations in all editions, full-time post-graduate studies required three years, and part-time took four years. The age of graduate students of full-time graduate school should not exceed 35 years, and part-time graduate school – 40 years.

Individual plan of graduate student included a Candidacy Examination in certain field, a list of all scientific and educational works that graduate student must do throughout attending the graduate school, and the work on the thesis topic.

Working on the scientific research, each graduate student has its supervisor from the number of doctors and professors, who are approved by the rector of the institution or research institution director.

Analysis and synthesis of the law content that governed graduate students training, showed that the main types of their work were independent study of scientific literature in Ukrainian (Russian) and foreign languages; attending training sessions, lectures, tutorials and laboratory classes in a required and related subjects carried by a supervisor, experienced professors and other teachers; conducting of at least two trial lectures; attending theoretical studies on one of the socio-economic disciplines, theoretical studies of two foreign languages, training in the specialty and related disciplines, the study of dialectical and historical materialism, work as teaching or research assistants, no more than 6 hours per week and paid no more than 50% rate of assistant; independent scientific and research work related to the theme of the thesis, preparation and defense of a thesis.

Attachment to graduate school as one of the main forms of graduate students training was the most developed in the period from 1947 to 1953. On July 7, 1948 the USSR Ministry of Higher Education approved the instruction “The process of attachment of non-degree people to the graduate school of other higher education and research institutions to carry out PhD theses” [15]. The right of the attachment to graduate school for 1 year-term was used by tutors and teachers who did not have academic degrees, passed Candidacy, had 3 years experience in teaching and research in this institution, were working on their thesis and completed it at least for 30–40%.

There were developed Regulations and Instructions on the Attachment to Graduate School (1948, 1950, 1953), which regulated the following issues: 1) The list of persons entitled to attachment; 2) a list of the documents of applicants for attachment to higher education institution; 3) a list of the functional responsibilities of the heads of universities and provincial, territorial and municipal departments of education, and ministries of education of autonomous republics; 4) a list of priority specialties; 5) a list of duties of the Ministry of Higher Education of the USSR; 6) the form of attachment to graduate school; 7) the rights and obligations of persons attached to graduate school; 8) date of selection of candidates for attachment to graduate school; 9) training period of attached applicants.

Teachers and other employees of higher educational institutions and also teachers of schools who wished to obtain permission to attachment, were supposed to put in an application to their pedagogical institution director or head of the institution, as well as the following documents: 1) personal staff sheet; 2) autobiography 3) a copy of the diploma of

graduation; 4) certificate of Candidacy Examination passing; 5) characteristics of the head of the institution and community organizations; 6) a list of scientific works, inventions and reviews on them; 7) the material of the dissertation (detailed plan, manuscript of it or its individual sections).

To guide the dissertation work each graduate student was attached with academic advisor who had academic degree of professor or Ph.D. degree and, as an exception, candidate degree by permission of the Ministry of Higher Education of the USSR.

The latest order of the Ministry of Culture of the USSR according the plan of attachment to graduate school for one-year term was signed on July 27, 1953 № 42-K68 [15]. According to this order scholars in social sciences, physics and higher mathematics were first to be attached.

Analyzing the Regulation on Graduate School at universities and research institutions in the editions of 1957 [11], 1962, 1968 [12] and 1980 [13] years, there was found a new section “The one-year graduate school” that was previously missing in its structure. “The one-year graduate” section regulated the following issues: 1) the goals and objectives of the one-year graduate school; 2) a list of persons who were eligible for enrollment and age limit; 3) the requirements for a candidate to graduate students; 4) a list of persons who could not be enrolled to graduate school; 5) the procedure of enrollment; 6) the rights, duties and responsibilities of graduate student.

According to the Regulation on Graduate School in edition of 1957, the teachers, employees of educational institutions and school teachers under 45 years were enrolled in graduate school at higher education institutions for one-year term to complete their research on the chosen topic, to write and defense the thesis and for the degree of candidate of sciences [11]. Attending graduate school each student had a right for vacation. To One-year Graduate School enrolled tutors who had experience of scientific or educational work, completely passed qualifying exams, and who during one year completed research work enough to write and defense the thesis for Candidate degree and had published articles and monographs on the subject. Enrolled students were not allowed to work part-time during their staying in One-year Graduate School.

Thus, there is continuity between the following forms of academic and teaching staff training, as attachment to graduate school, that occupied 1947–1953 years, and one-year graduate school, that occupied 1957–1987 years.

Section “Target graduate school” is presented in the “Regulations on Graduate School at universities and research institutions” in editions 1962, 1968 [12] and 1980 [13] years. “Target graduate school” regulated the following issues: 1) the role of the target graduate school, as a form of academic and teaching staff training; 2) a list of persons who were entitled to enrollment; 3) Noncompetitive admission of persons to graduate school; 4) the place of graduate school entrance exams; 5) funding of universities that provide graduate students training; 6) postgraduates duties.

According to the “Regulations on Graduate School” target graduate school is one of the major forms of organized admission of professionals to train scientific and pedagogical staff for universities, research institutions and other organizations both of a certain republic, and other Soviet republics, which hadn't the opportunity of scientific-pedagogical and scientific staff training. Thus, the degree-seeking candidates of pedagogical institutions that hadn't their own graduate school were sent to full-time postgraduate school

Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

of other universities. The Ministry of Education had the responsibility for the selection of postgraduates. The admission plan to the target graduate school was one-year ly approved by the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR with permission of the State Committee of the Council of Ministers that coordinated the researches. The Regulation of graduate studies in the edition in 1968 "... the person who sent in postgraduate study, pass exams in higher education or research environment in which they will receive training" [12].

Pedagogical institutions were funding the graduate students of their own target graduate schools.

Quantitative analysis of statistical reports on the work of graduate school gave the opportunity to evaluate the contribution of each form of post-graduate training in research and teaching staff skills improving (Fig. 1).

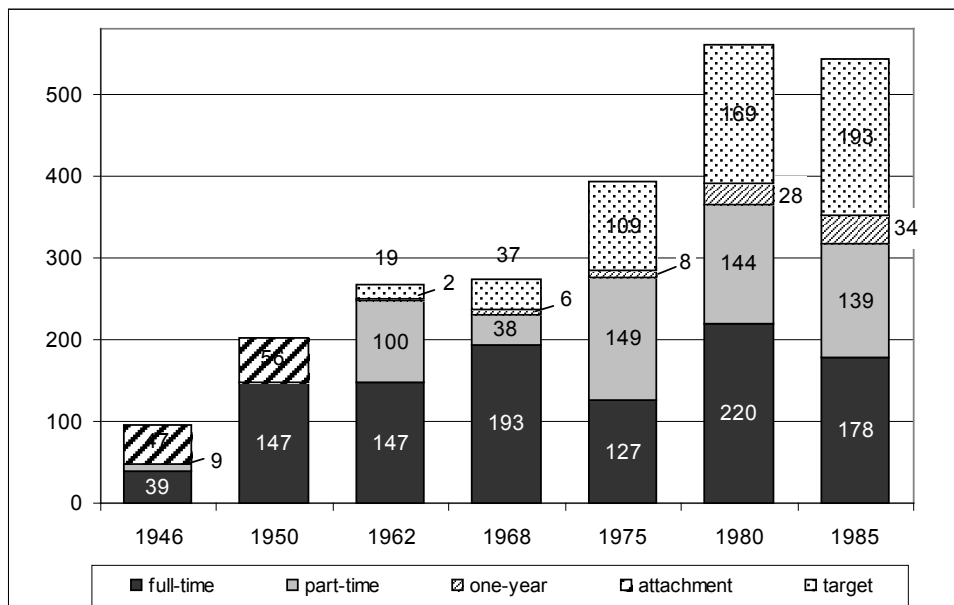


Fig.1. Quantitative dynamics of graduate students of different forms of training in 1946–1985

On November 15, 1946, graduate school enrolled only 39 full-time graduate students and 9 part-time graduate students [16, fol. 2]. At the beginning of 1950 the number of graduate students increased threefold [17, fol. 82] and had its further positive dynamics. The increase of part-time graduate students was observed during the second half of the 50's. In the 60's there was observed some stabilization of the number of graduate students that was caused by the ordering of educational institutions, including their consolidation.

Target graduate school introduced in 1962 was one of the forms with the highest growth rate of the number of graduate students – from 19 in 1962 [18], to 193 in 1985 [19, fol. 3–4], that meant the increasing of graduate students from 7,1% in 1962 to 35,5% – in 1985. It was connected both with the expansion of the educational institutions network in

the periphery in 1967–1970, and the increasing number of students in them [20, p. 274–278].

Less common forms of graduate students training were attachment to other universities (up to 1953) and the one-year postgraduate school that was connected with the conditions of its admission. The number of postgraduates of a given form increased from 0,7% in 1962 to 6,3% in 1985.

Thus, the main forms of graduate students training in educational institutions were full-time and part-time graduate schools. Attachment to graduate school, one-year postgraduate and target postgraduate were additional forms of scientific and pedagogical staff training during 1945–1990. Different forms of graduate schools gave the opportunity to increase the number of graduate students depending on their position (post), age, exams level, thesis completeness etc. During the studied period more than 1835 teachers of pedagogical institutions who have completed graduate school, defended their dissertations.

References

1. Фёдкин Г. И. Правовые вопросы организации научной работы в СССР / Фёдкин Г. И. – М. : Юрид. лит., 1958. – 356 с.
2. Галкин К. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К. Т. Галкин ; Под. ред. Н.А. Константинова. – М. : Сов. наука, 1958. – 174 с.
3. Сизоненко В. М. Деятельность Коммунистической партии по подготовке научно-педагогических кадров на Украине (1946–1950 гг.) : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. ист. наук : спец. 07.00.01 «История Коммунистической партии Советского Союза» / В. М. Сизоненко ; Дн. гос. ун-т. – Днепропетровск, 1980. – 16 с.
4. Марусик Т. В. Развитие науки в Западных областях Украины (1944–1955 гг.): автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. ист. наук : спец. 07.00.02 «История СССР» / Т. В. Марусик ; Ин-т истории Украины АНУ. – К., 1991. – 18 с.
5. Легун Ю. В. Розвиток науки в Україні у 60-х роках ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.02 «Всесвітня історія» / Ю. В. Легун ; Київський держ. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1995. – 23 с.
6. Рарог Ю. В. Державна політика у галузі вузівської науки в Україні у 80-х на початку 90-х років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Ю. В. Рарог ; Дн. держ. ун-т. – Дніпропетровськ, 1994. – 16 с.
7. Ткач Б. Н. Экономические проблемы воспроизводства научных кадров в СССР: дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.03 «История народного хозяйства» / Б. Н. Ткач. – М., 1973. – 160 с.
8. Обушна О. М. Моделювання динаміки розвитку кадрового потенціалу науки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. экон. наук : спец. 08.03.02 «Економіко-математичне моделювання» / О. М. Обушна ; Київ. держ. ун-т. – К., 1997. – 21 с.
9. Регейло І. Ю. Правове забезпечення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні (1918–2010) / І. Ю. Регейло // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №3 (5). – С. 60–70.
10. О введении в действие нового Положения об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях : Приказ Министра

- высшего образования СССР от 25 ноября 1950 г. // Бюллетень Министерства высшего образования СССР. – 1950. – № 12. – С. 2–6.
11. Положение об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях // Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / Под ред. Л. И. Карпова, В. Л. Северцева. – М. : Сов. наука, 1957. – С. 213–214.
 12. Положение об аспирантуре при высших учебных и научно-исследовательских учреждениях. Утв. 31 июля 1962 г. с изменениями от 5 июля 1968 г. и 24 ноября 1971 г. – М. : Сов. наука, 1972. – 16 с.
 13. Об утверждении положения об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях : Приказ № 700 по Министерству высшего и среднего специального образования СССР. 19 июня 1980 г. //
 14. Кононова С. В. Становление и развитие государственной системы подготовки научных кадров через аспирантуру в России : 1918–2004 : автореферат дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «» / С. В. Кононова ; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 26 с.
 15. О мерах по обеспечению плана прикомандирования преподавателей высших учебных заведений в докторантуру и аспирантуру на срок до одного года на 1953 год : Приказ по Министерству культуры СССР. 27 июля 1953 г. // Бюллетень Главного управления высшего образования Министерства культуры СССР. – 1953. – № 6. – С. 2–4.
 16. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ (ЦДАВО України), ф. Р-582, оп. 10, спр. 221, 18 арк.
 17. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 822, 91 арк.
 18. Там само, спр. 957, 179 арк.
 19. Там само, спр. 9224, 99 арк.
 20. Высшая школа : Сборник основных постановлений, приказов и инструкций : [в 2-х ч.] / Под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 1. – 399 с.

Ярушак М.І.

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка м.Дрогобич, Україна

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІВЧАТОК ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті розкривається процес виховання дівчаток з позиції педагогічного впливу засобами етнопедагогіки. Висвітлено формування морально-ціннісних орієнтацій дівчаток, а саме готовність до самостійного життя, усвідомлення власної соціальної ролі як матері, дружини.

Ключові слова: виховання дівчаток, морально-ціннісні орієнтації, засоби української етнопедагогіки.

Формирование морально-ценностных ориентаций девочек средствами украинской этнопедагогика

В статье раскрывается процесс воспитания девочек с позиции педагогического воздействия средствами этнопедагогика. Освещены формирование морально-ценностных ориентаций девочек, а именно готовность к самостоятельной жизни, осознание собственной социальной роли как матери, жены.

Ключевые слова: воспитание девочек, морально-ценностные ориентации, средства украинской этнопедагогика.

Formation of moral values of girls by means of Ukrainian ethnopedagogics

The process of educating girls from the standpoint of pedagogical influence by means of ethnopedagogy is disclosed in the article . The formation of girl's moral values, in particular her readiness for independent life, awareness of her own social roles as a mother and a wife is revealed.

Keywords: girls' education, moral values, means of Ukrainian ethnopedagogics.

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами, що відбуваються протягом останнього десятиріччя в усіх сферах нашого життя, українське суспільство все більше звертається до родинної педагогіки. На жаль, перевага матеріальних інтересів над моральними цінностями, руйнування інституту сім'ї, втрата нею виховних функцій часто призводить до вступу в самостійне життя інфантильних, морально і духовно не готових молодих людей до подружнього життя, що, безсумнівно, підриває коріння добробуту і стабільності нашого суспільства. Саме ці проблеми спрямовують дослідників сучасності до вивчення досвіду виховання дівчат у душі моральності засобами української етнопедагогіки.

Нагадаємо, етнопедагогіка досліджує традиційний досвід виховання дітей, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації педагогічних ідей нашого народу в сучасній науково-педагогічній практиці, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ життя українського народу й визначає їх відповідність або

невідповідність сучасним завданням виховання.

Необхідність відродження та збереження українських звичаїв, традицій у сучасних умовах значно підвищує роль етнопедагогіки. У педагогічній науці робляться спроби теоретичного обґрунтування особливостей виховання дівчаток як майбутніх матерів. У зв'язку з цим виникає необхідність глибшого вивчення історичного досвіду формування морально-ціннісних орієнтацій дівчаток.

Морально-ціннісні орієнтації є найважливішим елементом внутрішньої структури особистості, що визначає її цілісність, готовність до діяльності у відповідності з високими духовними ідеалами, що забезпечують мотивацію її поведінки.

Мета статті – визначити особливості формування морального-ціннісних орієнтацій дівчаток засобами української етнопедагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Аналіз актуальних досліджень. Висвітлення педагогічного аспекту родинного виховання знаходимо у працях Н. Гаврилюк, В. Горленка, Г. Довженок, О. Духновича, М. Зубрицького, О. Левицького, І. Симоненка, Є. Сявавко, М. Стельмаховича, Р. Чмелика та ін.

Проблема морального виховання дівчаток і підготовка їх до ролі жінки, матері знайшла відображення у педагогічних концепціях Г. Ващенка, М. Грушевського, О. Кісь, С. Русової, В. Скуратівського, В. Сухомлинського, С. Шацького, Я. Чепіги-Зеленкевича.

Виклад основного матеріалу. Народна педагогіка передбачає передачу соціального досвіду, забезпечення етнічної соціалізації підростаючого покоління, яку варто залучати до загальнонаціональних і загальнолюдських цінностей. Особливе значення в самому механізмі передачі виховного досвіду мають традиції та звичаї, які як соціальне явище в історико-виховному аспекті сприяють розвитку морально-ціннісних орієнтацій дітей, їхньої вихованості. Вони відіграють роль могутнього засобу стабілізації суспільних стосунків, сприяють розвитку самосвідомості, вихованню національної гідності.

На пріоритетному значенні родинного виховання наголошував Григорій Ващенко, котрий стверджував, що на формування волі й характеру особистості позитивно впливають успадковані від дідів-прадідів “здорові традиції” української родини: чистота тіла і душі, шанування батьків і старших людей, християнське виховання [2, с. 268 – 269]. Так, вияв шанобливого ставлення до батьків – традиційне народне звертання на “Ви”, ще й донині побутує у більшості сучасних українських родин. Моральні ідеали молодої людини, на думку педагога, повинні ґрунтуватися на принципах християнської моралі та народної духовності, а дівчат і хлопчиків слід виховувати на національних традиціях.

Родинне життя українців історично ґрунтується на традиціях трудового і морального виховання. Повага до землі, хліба, предків, батьків – головні моральні заповіді українського народу.

Виховна функція спрямована на передачу родинного досвіду дітям і впливу на формування у них ціннісних орієнтацій. Особливо важливим вважалось вироблення у підростаючого покоління пошани до праці та високого рівня працездатності. В народі говорили: “Не краса людину красить, а розум”, “Без розуму ні сокирою рубати,

ні личака зв'язати" [3].

Ще з пелюшок дитину привчали любити й шанувати хліб. Обід зі свіжим хлібом вважався святом в українській родині. Дівчаткам, зазвичай, давали окрайця – щоб хлопці любили. Паляниця мала неодмінно лежати на столі, і ніхто, навіть діти, не насмівлювалися покласти її догори. Хліб був головною цінністю, мірилом життя, показником людських статків, повсякденної культури. Не випадково увійшла в побут приказка: “Навіть сало дурне без хліба”.

У контексті сказаного доцільно згадати дитячий фольклор та ігри, які сприяли трудовому вихованню та виховували шану до хліба. Ось так їх описує Василь Скуратівський у книзі “Берегиня”: “Дівчатка, спорядивши на пригорбку піч, замішували піскове “тісто”, роблячи з нього палянички. Буханці, прилаштувавши на листочках подорожника, випікали на паркому сонці, а хлоп'яки, ставши в коло, розгадували загадки: “Чим хата багата?” – запитував “князь”, що стояв у центрі. “Хлібом і родиною!” – відказував той, на кого впала черга відповідати. “Звідти сходить сонце?” – звертався ватаг до іншого. “Із хати”. – “А хліб?” – “З пікної діжі...” – А ти скажи мені таке: в беззубого діда залишилася скоринка до обіду – як йому з'їсти її? – запитував князь у найменшого.

Якщо дітлах не міг одразу відповісти, його виручав сусіда: “Аби хліб, а зуби знайдуться”. – “Без зубів лихо, – додавав з гурту інший, а без хліба ще гірше”. Нарешті згадував приказочку й іспитовий: “Мій дідуньо між двома хлібами вмер: старого не було, а нового не дочекався...”

Коли ж ігри закінчувалися щасливо, вважалося, що “хлібороби” виконали свій обов'язок; якщо ж хтось не спромігся відповісти на запитання, “князь” приказував: “Грушка-минушка, а хліб кожен день. Ото іди назбирай дровець, заміси тісто, випечи хліб і почастуй нас!” [5, с. 134].

Такі ігри змалечку привчали дітей до праці, виховували шанобливе ставлення до хліба. Народна мораль увібрала в себе численні приказки та прислів'я про хліб: “Хліб усьому голова”, “Без хліба немає обіда”, “Хліб життєвий – батько рідний, гречана каша – мати наша.”

Не можна оминати увагою питання виховання культури поведінки дівчаток за столом. В Україні здавна застосовували методи, що свого часу були засуджені як забобони, проте подекуди збереглися й понині: “Не сідай за кут стола, бо заміж не вийдеш”, “Коли їси, то не співай, бо матимеш дурного чоловіка”, “Коли сидиш, то не дригай ногами, бо чорта колишеш”, “Не облизує макогін, бо чоловіка матимеш лисого” та ін.

Виховання у дівчат відповідального ставлення до заміжжя, до материнства було пріоритетним у поглядах українського народу на систему морального виховання особистості. Мотиви батьківства і материнства знаходимо у народній мудрості: “Мати однією рукою б'є, а другою гладить”, “Умієш дітей родити – уміє ж їх і вчить”, “Гни дерево, поки молоде, учи дітей, поки малі”.

Особливого значення диференційованому підходу до виховання “справжніх чоловіків та жінок” надавав В. Сухомлинський, стверджуючи, що дівчина у своєму розвитку має орієнтуватися передовсім на загальнолюдські, гуманістичні й духовні цінності, на досягнення ідеалу Матері, її моральної чистоти, відповідальності.

Як переконує теорія і практика виховання молодих людей, проблема підготовки

до шлюбно-сімейних стосунків, до адекватного втілення відповідних соціальних ролей може бути успішно вирішеною лише за умов диференційованого підходу до формування у хлопчиків та дівчат особистісних рис: чоловічих – мужність, гідність, надійність, та жіночих - цнотливість, відданість, дбайливість.

Молоді люди в Україні рано ставали дорослими: дівчата переважно у 15-16 років, хлопці – у 16-17 років. Здавна молодь гуртувалася у так звані дівочі й парубочі громади. Повноліття для дівчини наставало тоді, коли їх приймали до такої громади. Це супроводжувалося обрядовими діями, специфічними у різних регіонах України. Це були перші осінні вечорниці, які проводили восени, після збору врожаю. Перші вечорниці припадали в одних селах на другу Пречисту (21 вересня), в інших – на Покрову (14 жовтня), на Кузьми й Дем'яна (14 листопада). На Волині, Поліссі цей звичай побутував до 30-х років ХХ ст.

У поліських, центральних і східних районах України до 30-х років ХХ ст. збереглися форми вечорниць, на яких дівчата та хлопці залишалися ночувати, дотримуючись, звичайно, цнотливості! [1]. При цьому вечорниці були осередком найповнішого, самостійного та інтенсивного спілкування молоді з характерним еротичним підґрунтям.

Досліджуючи особливості поведінки української сільської молоді у дзеркалі гендерних відмінностей О. Кісь доходить висновку, що в молодіжній субкультурі українського села виразно простежується гендерна диференціація у стилі та моделях поведінки дівчат та парубків відповідно до усталених гендерних стереотипів, а саме: перші демонструють пасивність, залежність, статичність, другі виявляють активність, домінантність та мобільність у стосунках із протилежною статтю. Окрім того, соціальний контроль та санкції за порушення громадських, поведінкових та моральних норм жорсткіші щодо дівчат і виразно поблажливіші щодо хлопців, відтак хлопці частіше безкарно демонструють асоціальну поведінку (недопустиму для інших статево-вікових груп) [4].

Безсумнівно, ці традиції цікаві й повчальні. Вони відображають певний етап історичного розвитку українського суспільства, вироблені віками традиції формування морально-ціннісних орієнтацій особистості, гідне наслідування молодим поколінням етичних засад спілкування.

Висновки. Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. – це період відчутного зростання науково-педагогічного інтересу до проблем виховання дітей засобами етнопедагогіки. Українська етнопедагогіка надзвичайно широко і майстерно представлена у працях педагогів, етнографів тощо. У них чітко відбиваються погляди народу на мораль, ціннісні орієнтації українців щодо виховання дівчаток.

Ціннісні орієнтації ми розглянули як вибірково, відносно стійку систему спрямованості потреб та інтересів особистості на сприймання, засвоєння і реалізацію соціальних цінностей, що постає як особливий, значущий компонент світогляду особистості. Процес виховання дівчаток охарактеризовано з позицій активного педагогічного впливу засобами етнопедагогіки на становлення чи зміну їхніх ціннісних орієнтацій, на позитивну результативність, готовність до самостійного життя, усвідомлення власної соціальної ролі як матері, дружини.

Стаття не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Необхідним і перспективним є дослідження особливостей морального виховання дівчаток

Література

1. Борисенко В. Традиції і життєдіяльність етносу: на матеріалах святково-обрядової культури українців: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.]. – К.:Унісерв, 2000. – 191 с
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: [підручн. для педагогів] / Григорій Ващенко. – К., 1999. – С. 268 – 269.
3. Євтух В. Б. Етнопедагогіка. Ч. I: [навч. посібн.]. / Євтух В. Б., Марушкевич А. А., Дем'яненко Н. М., Чепак В. В., – Київ: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 160 с.
4. Кісь О. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / Оксана Кісь. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2008 – 272 с.
5. Скуратівський В. Т. Берегиня: художні оповіді, новели / В. Т. Скуратівський. – К.: Рад. письменник, 1987. – 278 с.



Татаринов С.И.

доцент, кандидат исторических наук

Бондарцов Д.М.

бакалавр

Учебно-научный профессионально-педагогический институт
Украинской инженерно-педагогической академии

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БАХМУТСКОМ УЕЗДЕ В 18-СЕРЕДИНЕ 19 СТОЛЕТИЙ

Tatarinov S.I., Bondartsov D.M. Primary education in the county Bakhmut 18 – the first half of the 19th century. On the basis of analysis of the sources and literature seen the emergence and development of a system of primary schools, private pensions. The main sources of financing institutions of primary education were the means of the Ministry of Education, the Board of guernskogo, nobles and individuals. The literacy rate of the population until the mid 19th century was extremely low.

Keywords: county, the board, the parish school, the leader of the nobility, the priest, education, finance.

Татаринов С.И., Бондарцов Д.М. Начальное образование в Бахмутском уезде в 18 – первой половине 19 столетий. В статье на основе анализа источников и литературы рассматривается возникновение и развитие системы начальных школ, частных пансионеров. Основными источниками финансирования заведений начального образования были средства министерства просвещения, губернского Правления, дворян, частных лиц. Уровень грамотности населения до середины 19 ст. был крайне низким.

Ключевые слова: уезд, пансион, приходское училище, предводитель дворян, священник, образование, финансирование.

Актуальность проблемы. Исследование является важным, учитывая

Национальную доктрину развития образования в Украине, которая очерчивает концептуальные положения стратегии, направления развития образования в первой четверти XXI века, дальнейшее реформирование общеобразовательной школы, вхождение Украины в Болонский процесс и европейскую образовательную интеграцию.

Запустение сел, уменьшение контингентов учеников требует использования опыта просветительского наследия, который поможет обеспечить эффективное функционирование и дальнейшую модернизацию системы образования, решить ряд противоречивых вопросов школьной реформы в сохранении доступной начальной школе-детсада, платности или бесплатности учебы, целесообразности частных учебных заведений, поиску новых моделей начального образования в условиях городов и сел. Актуальными являются вопросы повышения качества образования, обновления содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса разных типов начальных учебных заведений, резкого улучшения их материально-технической базы, подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, надлежащего содержания и социальной защиты, сохранения лучших традиций национальной начальной школы в связи с семейным воспитанием, в условиях хронического дефицита бюджета и недостаточности финансирования образования и науки.

Цель исследования заключается в анализе становления начального образования через приходские училища и частные школы-пансионы. Предусматривается для достижения поставленной цели решить научные задачи:

- показать состояние грамотности в уезде к середине 19 века;
- проанализировать мероприятия губернской и земской властей по реформированию и расширению школьной сети, вводу всеобщего начального обучения;
- раскрыть источники, принципы финансирования, материального обеспечения школьных заведений начального образования;
- проанализировать этапы, главные тенденции образовательного процесса в Бахмутском уезде через создание сословных частных пансионов.

Источниковедческая база представлена статистическими изданиями, значительный пласт первоисточников содержат фонды Российского государственного исторического архива (Петербург), Фонда 42-43 Канцелярии попечителя Одесского учебного округа (Одесский областной архив), Днепропетровского областного архива, старопечатные книги и энциклопедии, «Новороссийские календари» (Одесса, 1811-1896 гг.).

Историография вопроса. Исследованию развития образования России посвящены труды Бажаева В.Г., Вахтерова В.П., Григорьева В.В., Звягинцева Е.А., Львов Г.Е., Корфа Н. А., Чарнолуцкого В.И., Фальборка Г.А., Чехова Н. В., Чижевского П.А. [1].

В 1950-х - 80-х гг. XX века в советской педагогике исследовались вопросы начального образования в трудах Константинова Н. А., Струминского В.Я., Смирнова В.З., Ососкова А. В. [2], но частного образования они не касались.

В последние десятилетия основательные исследования развития образования принадлежат Гаевской Л. А., Гавриш Р, Гуз А. М., Жукову С. М., Захаровой И.В., Сахний

Н., Терских Л.А. и др. [3]. Но, если начальному образованию уделялось внимание, то деятельность частных пансионов не раскрыта. Сараева О. В. обосновательно заявила, что «в 1890-х гг. в Бахмутском уезде начинают действовать частные школы и училища. В них учились дети чиновников, купцов и мещан. Некоторые заведения содержали струнные ансамбли и духовые оркестры, которые играли на праздники». По ее мнению, «частные школы существовали за счет благотворительных пожертвований и ежегодной денежной поддержки от уездного земства» [4]. В действительности, частные пансионы существовали в середине 19 в. [5] для ребят и девушек, средства на них земство не выделяло, потому что тогда не существовало, струнные и духовые оркестры были у Убежища Н.Ф. Плещеева в с.Миколаївка, но это были заведения другого назначения [6].

Анализ последних исследований. Последние годы определенное внимание истории развития начального образования в Донецкой области уделяли Татаринцов С. И., Несторук Н.А., Федотов С. А., Федяев С. В. [7].

Основной текст. Военная реформа Петра I предусматривала создание в каждом гарнизоне Цифирных школ, где детей мещан и солдат учили грамоте, письму, арифметике, закону Божьему. Петру были необходимы минимально грамотные солдаты, чтобы «каждый знал свой маневр» [8].

После перевода в Бахмут в 1711 г. военного гарнизона, арсенала и Троицкого собора из крепости Таганрог, в городе появилась первая гарнизонная школа, которая размещалась в форштадте. В ней училось от 15 до 25 мальчиков. В 1711 г. в Бахмуте учились 38 церковных причетников из Воронежу искусству игры на гобоях - деревянных духовых инструментах [9].

В 1721 г. в крепость Бахмут пришел из турецкого плена учитель Георгий Раменский. Около 20 лет он учительствовал в городе Стара Затора в Болгарии. Умер Георгий Раменский в 1731 г.[10].

Во второй половине XVIII века начал осуществляться «проект» В.Н. Татищева об открытии приходских школ, где «детей читать и писать учить, чтобы со 100 не меньше жителей четыре учились. За учебу церковникам определить за каждого ребенка, которого читать и писать научати, по рублю, а букварь и доску, на чем писать, бумаги должен дать тот, кто в учебу отправляет. Сим можно надеяться, что у нас ученых везде будет достаточно» [11].

Если в России в это время приходских школ было 76, то в Бахмуте они были при Покровской церкви священника Ионная Лукьянова и Троицкой церкви.

После смерти настоятеля Покровской церкви И. Лукьянова его преемник Семен Башинский присвоил себе «школьную хату с сениями». В 1771 году С. Башинский умер от чумы. В 1772 г. церковная школа при Покровской церкви была преобразована в духовную семинарию. В нее перешли ученики Воронежской семинарии «трактовать латинского диалекта». Переход и семинарию возглавил священник Андрей Башинский, который закончил Харьковский коллегиум, где в то время преподавал Г.С. Сковорода. Поэтому вскоре славный поэт и просветитель «трактовал латину и риторика спудеям» в Бахмуте, написал стихи о труде солеваров [10;12].

Правительство в соответствии с Уставом школ 1804 г. позволило открывать училища в больших селах Бахмутского уезда. Они должны были «подготовить юношество для учебы и предоставить детям земледельческого и других состояний

знания, сделать их в физических и в этических отношениях лучшими» [13].

В Бахмутском уезде в 1809-1815 гг. приходские училища были открыты в 22 селах [10].

22 февраля 1810 г. приходское училище открылось в слободе Покровской, в нем училось 30 мальчиков. 15 сентября 1812 г. приходское училище открылось в селе Луганское, в нем училось 25 мальчиков. 10 июня 1815 г. приходское училище открылось в селе Серебрянка, 15 июня 1815 г. - в селе Зайцево-Никитовка [10;14].

Ученики приходских училищ изучали Закон Божий, четыре правила арифметики, чтение и чистописание, сельское домоводство. Учителем приходского училища был, как правило, священник местной церкви. Средства на их содержание поступали от самообложения крестьян каждой волости. В среднем это составляло 165 рублей за год. Остаток денег шел на ремонт и отопление здания училища. Крестьяне неохотно отдавали детей в учебу и еще более неохотно платили деньги на содержание училищ [10].

20 июля в 1808 г. было основано Бахмутское уездное училище. 1 сентября 1808 года в Бахмуте смотритель, коллежский регистратор П. Золотарёв в приобретенном на свои средства доме открыл двухклассное училище. Пантелеймон Золотарёв приобрел для училища земельный участок размером 40x23 сажень, что позволяло в будущем достраивать дом училища [15].

При открытии училища было пожертвовано вексельями 1500 рублей. П. Золотарёв лично наличностью выделил 30 рублей, к тому же подарил 105 книг и портреты Петра I, Екатерины II в позолоченных рамках стоимостью 340 рублей; другие пожертвовали - «книгами, ландкартами и другими книгами на 400 рублей». Коллежский асессор Хромов подарил портрет Императора Александра I; генерал-лейтенант Батылкин дал пару быков на 104 рубля и внес деньги на другие потребности училища. Крупные пожертвования осуществили помещик капитан Славяно-Сербии Иван Тимофеевич Долинский, бахмутский купец 2-й гильдии Федор Лашин. Школу торжественно открыл предводитель уездного дворянства, командир гвардейского полка Иван Родионович Депредадович [15].

В училище училось в 1-ом классе 11 мальчиков и 10 девочек, в 2-ом классе - 14 мальчиков. В 1812 году в училище училось уже 64 учеников. Преподавали Закон Божий и священную историю, грамматику и чистописание, арифметику, общую географию и историю, начальные правила геометрии, физики, элементы технологии, рисования. В училище протоиерей Федосеев преподавал Закон Божий «без оклада по его желанию», учитель, губернский регистратор Михаил Шмаков (из дворян) вел предметы в 1-ом классе [15].

Почетным смотрителем училища в 1812 - 1848 гг. стал коллежский советник Алексей Миронович Иванов, поручик Бахмутского гарнизона, награжденный орденами святого Владимира и святой Анны. В 1822 г. почетный смотритель Иванов приобрел для училища новый деревянный дом со службами [15].

В 1828 г. был издан новый Устав учебных заведений: срок учебы в уездном училище устанавливался в 3 года, вводились русская история и черчение [16].

В 1809-1835 гг. в Екатеринославской губернии были созданы 53 приходских училища в селах, где проживало свыше 1000 жителей, из них в Бахмутском уезде в казенных селах - 22 училища. Таким образом, уезд занимал первое место в губернии.

Teoria i praktyka - znaczenie badan naukowych

В Мариупольском и Александровском уездах действовали от 3 до 7 училищ, в Славяносербском - 1 училище [14].

На всю губернию существовала только школа в помещичьем селе Бригадировка Бахмутского уезда [14].

В начале 40-х гг. при Бахмутском уездном училище открывается подготовительный класс. На содержание училища Екатеринославская губернская канцелярия выделяла 1250 рублей в год, шли пожертвования от городского магистрата - 84 рубля, городского Общества - 49 рублей, почетного смотрителя - 22 рубля. Заработная плата заведующего училищем составляла до 1846 г. 300 рублей в год, двух учителей - по 250 рублей, священника - 75 рублей, учителя рисования - 75 рублей [17].

С 1844 г. открывались частные еврейские училища Талмуд-Торы для бедных и сирот, частные домашние хедеры-эшибомы для подготовки раввинов [18].

В Бахмуте работали 13 учителей, насчитывалось 199 учеников - сообщал в «Журнале министерства внутренних дел» директор Департамента полиции тайный советник Штер [19].

Не все уезды Екатеринославской губернии имели училища. В 1842 - 1852 гг. в губернии было всего 6 училищ на 12 уездов, в 1858 г. - 9. Всего в 1856 г. училось в губернии 9094 детей [21].

С ходатайством об открытии в Бахмуте учебного заведения для детей лиц духовного звания в Святейший Синод в 1840-1841 гг. неоднократно обращались священники Бахмутского и Славяносербского уездов. Было собрано пожертвований 3807 рублей серебром.

23 июня 1841 г. Духовно-учебное управление Святейшего Синода приняло решение открыть в Бахмуте духовное училище. За ним закрепили Бахмутский, Славяносербский, часть приходов Павлоградского и Александровского уездов. При Духовном училище открывалась «бурса» для сирот священников. В присутствии городничего, чиновников, священников и почетных граждан города протоиерей, настоятель Троицкого собора и благочинный А.В. Лисенков с учителями принесли присягу. При открытии было пожертвовано 84 рубля [20, 2] .

С 1841 г. училище имело название Уездно-приходским, с 1854 г. изменилось название на Духовное училище, вместо 3-х классов стали 3 отделения по 2 года учебы в каждом.

Святейший Синод, обер-прокурор Синода назначали смотрителя и помощника, преподавателей, воспитателей (не меш 2-х)[20, 3].

В Бахмутское училище должны были быть переведены 41 ученик из Екатеринослава, 24 из Мариуполю в возрасте от 9 до 16 лет. Почти всех учеников содержали родители. За казенные средства содержали полных сирот Арефа и Ювеналия Вишневецких, Гавриила Липского и Фрола Поневецкого.

Смотритель А.В.Лисенков выдал указ по округам о составлении списков сыновей священников и причта с 7 лет, приказал привезти их в Бахмут, но родители жалели детей, не хотели расставаться с ними, объясняли их неготовностью учиться, болезненностью, бедностью родителей. Например, дьячки Вандин и Диаковский из с. Василивки Славяносербского уезда добились Свидетельства от Лисенкова на право домашней учебы детей. За год Лисенков выдал 30 «отпускных» [20, с.25].

Принимали «переростков». Например, во 2-й класс 14-летнего Хрисанфа, сына дьяка Благовещенской церкви П. Данилова. Принимали детей светских лиц и мещан при наличии свидетельства о рождении, крещении, прививке оспы и отсутствии «причинных» (психических) болезней. Капитану Бобржецкому предложили за прием сына внести средства на содержание училища. Плата за учебу составляла 40 ассигнациями [20, 26].

Впервые в духовное училище было принято 118 мальчиков [20, 5].

Обер-прокурор Синода генерал-адъютант Протасов приказал представить рисунок фасада и смету на строительство нового дома Духовного училища епископу Екатеринославскому Иннокентию (Александров Илья Федорович, возглавлял епархию в 1838 - 1853 гг.), чтобы было выбрано место для училища около Троицкого собора и составлен проект зданий [20, 2].

Около Троицкого собора училище не было построено. В 1842 г. архитектору Грязнову оплатили 135 руб. Были составлены подписные листы духовенства 2-х уездов, по которым задолжали 20 священников 269 руб.

5 лет училище занимало 2 дома Ивана Иванова с арендной платой в 550 руб. на год [20,3].

Первыми учителями были А. Коваленко, Н. Славостников. Инспектором назначили воспитанника Киевской Академии Ивана Зефирова, третьим учителем стал Ф.Ермоленко. Дополнительно был прислан выпускник Киевской Академии А. Коржанецкий. Назначили учителями студента семинарии П. Немчинова, из с.Верхнее Г.Бобршцева.

Инспектор Зефиров жаловался на проблему посещения учеников дома, квартиры были по всему городу.

Должностные оклады смотрителя училища, 2 учителей высшего отделения составляли 150 руб. серебром на год, инспектора 57 руб., учителя 1-го класса 81 руб., 2 и 3-го классов 125 руб. [20, 110].

На год общая плата составляла 922 руб. Родители отстающих учеников платили по 25 рублей за 4 месяца [20, 114].

В училище преподавались Катехизис с Евангелием и Апостолом, церковный Устав и пение, языки латинский, греческий, церковно-славянский, русский, Священная и русская истории, грамматика, арифметика, география, чистописание, риторика. [20, 25].

С 1849 г. учились только дети священников [20, 25].

В 1853 г. в Бахмуте было жителей 7377, было уездное училище с нижним отделением, уездные и приходское училища духовные, женский пансион, Школа для приходящих девиц, 13 еврейских училищ-хедеров.

В 1854 г. в Екатеринославской губернии уездных училищ 6, учителей 28. Казенных еврейских училищ 2, во всех учебных заведениях 1232 ученика. 1 ученик приходился на 235 евреев.

Численность населения уездного Бахмута с середины 19 века была свыше 10 тыс. лиц, потому обострилась проблема предоставления начального образования детям из состоятельных состояний. Как этап развития начального образования возникают частные учебные заведения.

Мужской пансион Кука существовал в Бахмуте как учебное заведение по

Teoria i praktyka - znaczenie badan naukowych

программе уездного училища. По ходатайству Елены Кук в 1848-1849 гг. был открыт женский частный пансион по программе училища [10;21].

10 декабря 1843 г. вдова чиновника 12-го класса Ольга Акимова открыла начальную школу для девушек по программе приходского училища. В пансионе учились Закону Божьему, русской грамматике, арифметике, чистописанию, рукоделию. Принималось до 20 девочек, плата составляла от 15 до 20 рублей серебром за год [22].

Ольга Акимова подавала Екатеринославскому губернатору документы о своем образовании, благонадежности и благотворительности. Пансион Акимовой просуществовал с 1844 по 1846 гг.

В 1850-1856 гг. работал женский пансион Мальцевой по программе училища [21].

6 мая 1856 г. попечитель Одесского учебного округа направил министру образования ходатайство об открытии в Бахмуте женой титулярного советника Леонтию Реннер частного женского пансиона по программе уездного училища. Пансион должен был иметь 3 класса. Преподавались Закон Божий с Катехизисом и Священной историей, русский язык и грамматика, арифметика, общая и русская история, общая и русская география, французский и немецкий языки, чистописание, рисования, черчение, музыка, танцы, рукоделие.

В ноябре 1857 г. Л. Реннер позволили увеличить набор девушек с 30 до 50 воспитанниц. Министр народного образования Норов приказал принимать девочек в возрасте от 7 до 12 лет. Плата за пансионера составляла 150 руб. за год, полупансионера - 75 руб. Полных пансионеров было 15 девочек. Учеба в пансионе длилась от 3 до 6 лет. Коллежский советник из губернского Правления указывал, что это «заведение полезно для детей дворян, правительственных чиновников» [23].

11-20 июня 1856 г. Екатеринославский губернатор рассматривал вопрос об открытии в Бахмуте женой губернского секретаря Софией Дмитрашкиной частной женской школы. С учетом благонадежности и благотворительности хозяйки разрешение на открытие частного пансиона было дано. Частная женская школа состояла из одного класса с 3 - годовым курсом учебы. Принимались 15 девочек от 7 до 11 лет с платой за учебу от 30 до 50 руб. серебром за год. Как правило, это были дети бедных правительственных чиновников, купцов и мещан. Преподавались Закон Божий, чтение и письмо, первая часть арифметики, танцы и рукоделие. Закон Божий вел священник, учебные дисциплины - хозяйка частной школы [24].

Потребность в частных учебных заведениях отпала после образовательной реформы 1864 г., когда земские органы получили широкие права развития сети начального образования [25].

Вывод. Начальное образование в Бахмутському уезде в своем развитии отвечала потребностям городского общества, изменялась в соответствии с реформами правительства, постепенно охватывала все состояния жителей.

Литература:

1. Вахтеров В.П. Всеобщее обучение /В.П.Вахтеров// - М., 1897. - 216 с.; Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы/В.В.Григорьев// -М, 1910; Звягинцев Е.А. Народное образование в земствах/Е.А.Звягинцев// - М. 1914; Звягинцев Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию/Е.А.Звягинцев// - М.,

1915; Львов Г.Е. Наше земство и 50 лет его работы/ Г.Е.Львов, Т.И.Полтнер// - 1914. - 63 с.; Чарнолуцкий В.И. Земства и народное образование. Очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных отраслях общественного образования / В.И. Чарнолуцкий. - Ч. 1. - СПб.: Тип. Лебедевой, 1910. - 186 с.; Чарнолуцкий В.И. Частная инициатива в деле народного образования/ В.И.Чарнолуцкий// - СПб., 1910; Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. /Н.В.Чехов// - М., 1912; Фальборк Г.А. Всеобщее образование в России / Г.А. Фальборк//. - Москва: Тип. И. Сытина, 1908. - 212 с.; Чижевский П.А. Всеобщее обучение и земство / П. Чижевский// - СПб.: Тип. Н. Стойковой, 1910. - 188 с.

2. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России/ Н.А.Константинов, В.Я.Струминский// - М., 1953. - 272 с.; Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века/В.З.Смирнов// - М.: Учпедгиз, 1963. - 312 с.; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в./ Отв.ред.А.И.Пискунов. - М.: Педагогика, 1976.- 600 с.; Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сб.научных трудов / Под. ред. Э.Д.Днепров. - М.: НИИОП, 1978. - 102 с.; Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России : 1861–1917 / А. В. Ососков. – М., 1982. – 192 с.

3. Гаевська Л. А. Роль земств у становленні та розвитку державно-громадського управління освітою (друга половина XIX ст.) : [Електронний ресурс] / Л. А. Гаевська // Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування : Електронне наук. фахове вид. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Ttpdu/2013_1/Gayev_s.pdf; Гавриш Р. Земська освіта в Україні: громадська за характером, демократична за змістом / Р. Гавриш // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. журнал. – 2009. – № 8–9. – С. 105–108; Гавриш Р.Л. Шкільна діяльність земського самоврядування на Лівобережній Україні в 1865-1919 рр.: Дис... канд. ист. наук. – Полтава, 1998; Гуз О.М. Культурно-освітня діяльність земських установ на Україні (1864–1914): Дис. ... канд. ист. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / О.М. Гуз. – К., 1997. – 217 с.; Жуков С. М. До питання про рівень життя земських учителів Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX століття) // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: зб. наук. праць. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 12. – С. 223–232; Жуков С. М. Санітарно-гігієнічний стан земських шкіл та його вплив на здоров'я учнів та вчителів у другій половині XIX – на початку XX ст. (на прикладі Харківської губернії) / С. М. Жуков // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 982: Сер. Історія. – Вип. 44. – Спеціальний випуск. – С. 96–105; Захарова І.В. Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864-1917): Дис. ... к.і.н.: спец. 07.00.01 «Історія України» / І.В. Захарова. – К., 2002. – 220 с.; Сахній М. Зародження земської освіти на лівобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. / М. Сахній // Науковий вісник НУБіП України. – 2011. – Вип. 159. – С. 120-125; Терських Л. О. Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX – початку XX століття: Автореф.... дис. канд. пед. Наук: спеціальність 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки/ Л.О.Терських// Луганськ ім. Т. ШЕВЧЕНКА, Луганськ – 2001, 18 с.

4. Сараева О. В. Вплив діяльності земських установ на розвиток освіти в Бахмутському повіті (кінець XIX – початок XX ст.) / О. В. Сараева // Наукові праці : Наук.-метод. журнал [ЧДУ ім. П. Могили]. Серія «Історія». – 2010. – Вип. 108. – Т. 121.

– С. 27–31.

5.Татаринов С.Й. Нариси історії самоврядування у Бахмуті та повіті /С.Й.Татаринов, Н.О.Тугова// -Артемівськ, -2008, - 234 с.

6.Третьяков К.М. Часов Яр: истоки огнеупорной промышленности Украины/ К.М.Третьяков, С.И.Татаринов// - Артемовск, - 2011, - 270 с.; Татаринов С.Й. Створення та діяльність притулків у Бахмуті у кінці 19-на поч.20 ст.\С.Й.Татаринов, С.А.Федотов// Збірник Праць ХНПУ ім.Сковороди, серія «Історія та географія», вип.44, Харків, 2012. с.172-173.

7. Татаринов С. И. Антиох Луцкевич в истории народного образования Донбасса в начале XX столетия / С. И. Татаринов // Соціум, наука, культура : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (24–26 січня 2013 р.). – Ч. 3. – К., 2013, – С. 20–29; Татаринов С. И. Роль евреев в развитии народного образования Бахмутского уезда в 19 – начале 20 столетий / С. И. Татаринов // Актуальні проблеми педагогічної науки. Збірник матеріалів ІV Всеукр. заочної наук.-практ. конференції (11–12 березня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 45–51; Татаринов С. Й. Розвиток народної освіти Бахмутського повіту (Донеччина) у 19 – на початку 20 століть / С. Й. Татаринов // Актуальні проблеми педагогічної науки. Збірник матеріалів ІV Всеукр. заочної наук.-практ. конференції (11–12 березня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 36–44; Татаринов С. Й. Відомі педагоги Бахмуту у 19 – на початку 20 ст. / С. Й. Татаринов, Р. О.Бойко // Наукова дискусія: теорія, практика, інновації : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. заочної конференції (28–29 березня 2013 р.). – К., 2013. – С. 75–80; Татаринов С. И. Император Николай II и бахмутские «потешные». Первый опыт начальной военной подготовки школьников России / С. И. Татаринов, В. Г. Щербак // Матеріали Дніпропетровської сесії ІІ Всеукр. наук.-практ. конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання». – Дніпропетровськ, 2013. – С. 56 - 59; Татаринов С. И. Антиох Луцкевич и «бахмутские потешные» (к истории макаренковской «военизации» воспитания) / С. И. Татаринов, Д. М. Бондарцов // Педагогика А. С. Макаренко в воспитании и жизни. Достижения и проблемы : материалы междунар. науч.-практ. конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко (28–29 марта 2013 г.). – Нижний Новгород, 2013. – С. 146–150; Татаринов С. Й. Педагогічна діяльність освітян Бахмута ХІХ–ХХ ст. / С. Й. Татаринов, Н. А. Несторук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Теорія і практика : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18–20 жовтня 2012 р.). – Артемівськ : ННППІ УПА, 2012. – С. 98–100;Татаринов С. Й. Состояние еврейских учебных заведений Бахмутского уезда в 19 – начале 20 столетий / С. Й. Татаринов, Н. А. Несторук // Всеукр. наук. конференція «Освіта і наука в Україні» (21–22 червня 2013 р.). – Дніпропетровськ, 2013. – С. 34–38; Федяев С. В. Из опыта изучения истории еврейской общины Бахмута-Артемовска /С.В.Федяев // Музейні засоби з народознавства. – Донецьк, - 1998, с.34-37; Федяев С.В. Еврейские школы Бахмута/С.В.Федяев // Бахмутський часопис. –Артемівськ, 1996-1997. - № 5-6, - с.12-15.

8.Голиков. Деяния Петра Великого /Голиков// -т.13 – Москва, 1840.

9.Ведомость, учиненная в Бахмутской управе благочиния с какого времени гор. Бахмут. Центральна наукова бібліотека НАН України ім. В.Вернадського. Інститут рукописів. -Ф. 5 - Оп. 1. - Д. 492.- Л. 144

10. Татаринов С.И. История педагогики та народної освіти Донеччини/ С.И.Татаринов, С.А.Федотов// Харків:ЧП Мачулін, 2012, 120 с.

11. Чернявский И.М. Материалы по истории народного образования в Екатеринославском наместничестве при Екатерине II и Павле I. 1784 – 1805. / И.М.Чернявский// — Екатеринослав: типо – лит. губ. правл., 1895. — 30 с.

12. Историко-статистическое описание Екатеринославской епархии. Храмы прошлого XVIII столетия. – Екатеринослав, 1880, 204 с.

13. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX столетии. Вып. I (Время Комиссии Духовных Училищ). К столетию духовно-учебной реформы 1808-го года/ Б.В.Титлинов// — Вильна: тип. „Русский Почин”, 1908. — 383 с.;

14. Скальковский А. Хронологическое обозрение истории Новороссийского края : 1730–1823 гг. / А. Скальковский. – Одесса, 1836. – Т. 1. – 288 с.; 1938. – Т. 2. – 349 с.; Скальковский А. Опыт статистического описания Новороссийского края : сочинение А. Скальковского. – Ч. I : География, этнография и народосчисление Новороссийского края / А. Скальковский. – Одесса : [б. и.], 1850 (В типографии Л. Нитче). – 366 с.; Скальковский А. Опыт статистического описания Новороссийского края : сочинение А. Скальковского. – Ч. II : Хозяйственная статистика Новороссийского края/ А. Скальковский. – Одесса : [б. и.], 1850 (В типографии Л. Нитче). – 552 с.

15. Дело об открытии Бахмутского уездного училища и доме Золотарева // - РГИА. – Ф. 733. – Оп. 49. – Д. 99.

16. Дьяконов К.П. Духовная школа в царствование императора Николая I-го/ К.П.Дьяконов// — Сергиев Посад:тип. Св. – Тр. Сергиевой Лавры, 1907. — 435 с.

17. Р Дело об увеличении содержания учителей Бахмутского уездного училища // - РГИА. – Ф. 733. – Оп. 78. – Д. 749.

18. Татаринов С.И. Штетл Бахмут-феномен еврейского народа в Донбассе./ С.И.Татаринов, С.А.Федотов. - Харьков:Слово, - 2013, - 185 с.

19. Военно-статистическое обозрение Российской империи. 1837–1854. – Т. 11. Новороссийская губерния, Бессарабская область и Земля Войска Донского. 1849-1850. – Ч. 4. 15.Екатеринославская губерния. – СПб. : Тип. департ. Генерального штаба, 1850. – 210 с.

20. Бутовский А.И. Историческая записка о Бахмутском духовном училище за 60 лет / А.И. Бутовский. -Бахмут, 1893 г.

21. Павлович В. Екатеринославская губерния / В. Павлович // Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. – Кн. 11. Т. VI. – СПб. – 406 с.

22. Дело о разрешении О. Акимовой открыть начальную школу для девочек в г.Бахмут. - РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 421.

23. Дело о разрешении жене титулярного советника Реннер открыть в Бахмуте частный женский пансион. - РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 43.

24. Дело о разрешении С. Дмитрашкиной открыть в Бахмуте частную женскую школу. – РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 53.

25. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX столетии. Вып. второй (Протасовская эпоха и реформы 60-х годов) /Б.В.Титлинов// — Вильна: тип. „Артель Печатного Дела”, 1909. — 421 с.

WEB 2.0 SERVICES IN TEACHING LANGUAGES

For the past 8 years many Web 2.0 technologies were developed and are constantly evolving with the growth of technology in general.

Web 2.0 is a buzzword in the educational world nowadays. It was introduced by Tim O'Reilly at the Web 2.0 2005 conference. There are a lot of interpretations of Web 2.0 with more than 9.5 million citations in Google [4].

The term “Web 2.0” (pronounced “web two point Oh”) was conceived to describe a new breed of websites that use newer web authoring tools, are low learning curves (for the user) and support a collaborative environment . They are usually free and just all done in a web browser.

Many of the Web 2.0 ‘social’ sites are not filtered or moderated, so there may be undesirable material for young students in particular. This is one of the main Web 2.0 challenges for educators. New technologies promise to change the nature of pedagogy and the practice of teaching.

The object of our article is to characterize those Web 2.0 tools that are useful for teaching and learning foreign languages and to describe the experience of using them in the educational process.

Web 2.0 environments offer a dynamic, permanently evolving, interactive web platform that gives free and open access to diverse participants. As a result, Web 2.0 facilitates:

- individual and collective productivity,
- creative authorship and interaction with data published on the web,
- multi-modal interpersonal, group and public communication,
- active participation,
- advanced levels of collaborative learning,
- social networking that provides for a sense of connectedness and relationship [4].

For learning foreign languages we propose to implement those Web 2.0 tools that develop communicative, writing, listening and reading skills.

Audio Tools

Voki (<http://www.voki.com>) is a speaking avatar to speak your text, to introduce the project or give short assignments, uploads your audio . The students can share their answers by creating a Voki.

Blabberize (<http://blabberize.com>) makes your uploaded photo to speak moving the mouth in time to the speech, records or uploads your audio.

Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/>) free open software for recording and editing sounds.

Xtranormal (<http://www.xtranormal.com>) makes movies, customize dialogs. Interactive, allows for creativity and works for students who have many different learning styles.

Yodio (<http://yodio.com>) adds your voice to your photos or presentations, creates from your phone or computer and embeds at any website.

PhotoFace (<http://host-d.oddcast.com>) uses your own photo or avatar, uploads your audio, records directly or uses texts to speech for your personal message. Great for giving feedback to students.

English Central (<http://www.englishcentral.com>) provides you with interesting stories for listening comprehension and helps you to practice speaking English with interesting video clips, learn new vocabulary and improve your pronunciation in a fun and effective new way.

ESLvideo.com (<http://www.eslvideo.com>) provides you with songs, stories for listening comprehension and free ESL video quizzes and resources for ESL/EFL students and teachers.

Communicative (Speaking) Tools

Skype (<http://www.skype.com>) provides online communication between people all over the world.

Voice Thread (<http://voicethread.com>) is used for asynchronous communication, allows students to upload pictures, videos and add voice recordings for each picture, to receive comments.

Ustream (<http://www.ustream.tv>) allows speakers from all over the world to communicate with your students.

ooVoo (<http://try.oovoo.com/>) provides video chat with up to six family members or friends at once.

Writing Tools

Google Docs (<http://docs.google.com>) is used for student collaboration, study, writing, and group projects.

Facebook (<http://www.facebook.com>) is used to write messages. It breaks down barriers and gives all students a voice.

Twitter (<http://www.twitter.com>) is social networking that enables you to share, learn, connect with a network of people based on your interests, professionally and personally.

Wiki (<http://www.wiki.com>) allows to collaborate and edit writing assignments, offers a way to have access to writing outside the classroom, but still lets monitor what's being typed.

Wordle (<http://www.wordle.com>) allows you to paste any written content into the tool, increases the efficiency of the writer while allowing creativity.

Wallwisher (<http://www.wallwisher.com>) is used to produce a student-created online newspaper, to brainstorm story ideas.

Reading Tools

Storybird (<http://storybird.com>) is a site that allows the user to create an online book with beautiful colour illustrations and pages. Storybirds are short, visual stories that you make with family and friends to share and (soon) print.

Awesome Highlighter (<http://www.awesomehighlighter>) can be used as a web note taking or reading comprehension tool.

Tikatok (<http://www.tikatok.com>) is a site where we can store and print as many books as we would like.

Wetpaint (<http://www.wetpaint.com>) is designed to promote collaboration, sharing

of resources and authoring skills that support development of higher order skill.

Professional Networking Tools

WiZiQ (<http://www.wiziq.com/>) gives opportunity to organize online conferences, classes, tutorials, workshops, sessions, has voice, video, whiteboard and presentations areas and helps teachers to develop their professional skills.

Ning (<http://www.ning.com>) allows communication in a variety of ways from files-sharing, multimedia, text and chat, provides busy educators with a way to share lessons and projects with the entire district without the hassle of meeting in a classroom. **Snowblog CNet city** is a new intercultural virtual community, built by Gal Springman some years ago at Ning as a friendly diverse virtual urban neighborhood – under construction by its own participants. It is innovative, and taking ‘social networking’ to its next phase: from mass communication, mainly motivated by social co-presence and characterized by casual discourse, to high quality peer-generated content. Though virtual by nature, it is planned to be a vibrant intercultural neighborhood, composed of diverse urban sights, places and faces from different cities around the globe, through personal narratives and documentations (as text, photos, short videos). Thus, facilitating a real and authentic display of today’s urban life, created by each participant.

Google Wave (<http://wave.google.com>) has simultaneous editing ability, allows to plan trips, organize projects, take notes by a select group of people who are on a “wave” together. It has a lot of potential.

Wikispaces (<http://www.wikispaces.com>) is serving as a place for teachers and students to share ideas and information and to distribute resources through text, links, and documents.

Edu 2.0 (<http://www.edu20.org>) allows the teacher to create an on-line learning environment, to upload lessons, assignments and resources.

Edeblogs (<http://edublogs.org>): teacher uses a blog as class website, students use blogs to display projects (Flash, Animoto), share opinions, and results of research.

Google Apps (<http://www.google.com/apps>) allows students and staff to work anywhere at anytime, comment, correct, collaborate and share.

Diigo (<http://www.diigo.com>) allows teams of educators to share sites and build a community of learners.

Second Life (<http://secondlife.com>) gives students a place to create three dimensional interactive learning objects and stage events that can be shared by a world wide audience.

Disney (<http://dep.disney.go.com>) provides teachers with the tools they need to engage, inform, and inspire learners of all types [5].

Conclusion. The paradigm strategic shift will happen, only when a well trained teacher will use ICT applications as part of a comprehensive systemic approach, meeting a more mature and better prepared pupil. All concerned parties are responsible to make this happen. The changes in digital learning and learners lead to the need to reform education, in particular the reorganization of educational provision away from campus-based institutions towards online environments and spaces.

Perspectives of further researches. As we already said about 300 sites offer new interactive web opportunities and not all of them are classified and analyzed by educators. We have always remember that skilled operators of technology are not necessarily skilled

learners of knowledge or educators. So we have a lot of work to do to choose those Web technologies that are suitable for teaching process.

Literature:

1. Jenkins, H. , Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. & Weigel, M. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media Education for the 21st century. MacArthur Foundation.
2. Livinstone Sonia, 2010 First annual digital and media learning conference, February 2010, San Diego California.
3. Larson C. Richard & Strehle Glenn (2001) Edu-Tech: What's a president to do, in Paul Goodman (ed.) Technology Enhanced Learning- opportunities for change. L. Elbaum Associates, 21-59.
4. Smirnova Ludmila, Web 2.0 and Classrooms Without Walls: Navigating Towards Global Understanding and Liberating Pedagogies. Матеріали III міжнародної конференції «Національні культури: унікальні місця в світовій інтеграції» [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://grou.ps/asoc_ua/blogs/140587
5. Зубенко Тетяна, Спрінгман Гал. Web 2.0 tools for Prospective Foreign Language teachers in primary schools // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 180-185.

Фомина Татьяна Юрьевна

Кандидат исторических наук,

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ

С сентября 2013 г. вступают в силу Федеральные государственные требования к реализации предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств. Они значительно повышают требования к организации образовательного процесса, качеству обучения, кадровому потенциалу. Решение поставленных задач невозможно без профессионализма и методической грамотности педагогического состава. Поэтому одним из параметров оценки деятельности образовательных учреждений является планомерная методическая работа, имеющая практическую направленность и обеспечивающая разносторонние потребности образовательной деятельности школы.

Методическая работа в детской школе искусств играет ключевую роль в повышении качества образовательного процесса, становится одним из важнейших критериев оценки деятельности педагогического коллектива. Поэтому нужно рассматривать методическую работу в учреждениях культуры, как нечто первостепенное. Методическая работа в школе - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого преподавателя и коллектива в целом. Она должна носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической науки. Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует, в конечном итоге, формированию личной педагогической системы, индивидуального стиля педагогической деятельности.

В этой связи представляется актуальной организация планомерной методической работы в Детских школах искусств. Ведущая роль в организации методической работы педагогов школы отводится методическому совету, который является главным консультативным органом по вопросам обеспечения образовательного процесса:

- анализирует, контролирует ход и результаты комплексных нововведений, исследований, имеющих значимые последствия для развития школы в целом;
- анализирует состояние и результативность методической работы школы;
- рассматривает, вырабатывает, оценивает стратегически важные предложения по развитию школы, отдельных ее участков, по методическому обеспечению образовательных процессов, в том числе инновационных; определяет инновационную

образовательную политику в школе; ориентирует школьное сообщество в системе ценностей;

- осуществляет общий контроль за качеством выполнения учителями научно-практических работ.

Методический совет школы оказывает конкретную методическую помощь учителям, организует работу обучающихся методических семинаров для начинающих, малоопытных преподавателей, рекомендует им различные формы повышения квалификации. В числе актуальных направлений деятельности можно выделить:

- Организация и проведение проблемных курсов, семинаров, консультаций для педагогических кадров и администрации учреждений искусств по практической реализации ФГТ;

- Организация базовых, экспериментальных, творческих и др. площадок;

- Создание сетевого взаимодействия между учреждениями искусств;

- Создание информационной базы данных по обобщению и распространению передового опыта педагогов учреждений искусств;

- Консультативная и практическая помощь учреждениям детских школ искусств по оформлению текущей и отчетной документации в соответствие с современными требованиями; разработке концепции развития учреждения дополнительного образования; создании перспективного плана методической работы школы и каждого педагога; создании рабочих и образовательных программ;

- Научно-методическое сопровождение учебной, учебно-методической и методической деятельности учреждений дополнительного образования;

- Редактирование, рецензирование различных типов образовательных программ, методических работ педагогов дополнительного образования;

- Организация и проведение республиканских, региональных и городских научно-практических конференций, проблемных семинаров, публикация тезисов докладов;

- Консультирование и рецензирование методических работ педагогов на всероссийские, республиканские и городские конкурсы методических работ;

- Консультирование педагогов при подготовке документов на всероссийские, республиканские и городские профессиональные конкурсы;

- Публикация методических рекомендаций по организации образовательной деятельности учреждений дополнительного образования, методических и учебных пособий, авторских разработок, педагогического репертуара и переложений.

Для организации планомерной и целенаправленной методической работы для каждого педагога необходимо разработать перспективный план на пять лет, учитывая сроки прохождения аттестации и исходя из запросов практики, актуальности проблем образовательного процесса. Определив тему методической работы, преподаватель планирует на каждый учебный год открытый урок и методическое сообщение, которые позволяют раскрыть один из аспектов избранной темы. Результатом работы должна стать систематизация и публикация педагогического опыта учителя, по актуальным проблемам профессиональной деятельности.

Многолетний опыт показывает, что часть педагогов-практиков испытывает значительные трудности в оформлении, разработке структуры и содержания методических работ. Так тематика работы должна выбираться с учетом и на основе

Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

личных познавательных и исследовательских возможностей учителя, максимально раскрывать богатство профессионального опыта и быть востребованной в теории или в практике педагогической деятельности.

Основными формами методической работы, как теоретического осмысления практического педагогического опыта преподавателя ДШИ являются: методическое сообщение, т.е. обобщение педагогического опыта, анализ учебного пособия, репертуарного сборника для ДШИ и др.; методическая работа - конспект открытого урока, занятия, мероприятия с методическими рекомендациями по его проведению; статьи, опубликованные в периодической печати (газеты, журналы, сборники методических работ и т.д.) и сети Интернет.

Подводя итог выше сказанному, необходимо отметить, что методическая работа занимает особое место в системе дополнительного образования, и является одним из важнейших условий эффективной реализации Федеральных государственных требований к предпрофессиональным общеобразовательным программам в области искусств.

Гриб'юк О. О.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Аналізуються тенденції зміни змісту і напрямки розвитку змісту математичної освіти, пов'язані з посиленням ролі комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Наведено приклади використання динамічних моделей, створених за допомогою *Gran*, *Microsoft Excel* при навчанні математики в загальноосвітніх навчальних закладах. Підкреслено важливість використання *Gran*, *Microsoft Excel* у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно-орієнтована система навчання, *Gran*, *Microsoft Excel*, математика, моделювання, динамічний об'єкт, компетентність.

Повсюдне використання інформаційно-комунікаційних технологій потребує формування кардинально нових етичних, психологічних, правових і моральних принципів застосування цих технологій в процесі навчання.

Реальним шляхом інформатизації навчального процесу, активізації навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, розкриття їхнього творчого потенціалу, збільшення ролі самостійної та індивідуальної роботи є створення і широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на принципах поступового і неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не заперечування і відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі і за рахунок використання досягнень у розвитку комп'ютерної техніки і засобів зв'язку [3]. Проблеми створення і впровадження комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у навчальних закладах досліджували М.І. Жалдак [4], [5], Ю.С. Рамський [5], Ю.В. Горощко [2], В.І. Клочко [6], М.П. Лапчик [7], Г.О. Михалін [8], В.М. Монахов [9], [12] Н.В. Морзе [10], І.О. Новік [11], С.А. Раков [12], С.О. Семеріков [13], Ю.В. Триус [14] та ін. Запровадження комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання має бути педагогічно виваженим, розглядатись передусім з погляду педагогічних переваг, які воно може забезпечити в поєднанні з традиційними методиками навчання.

У даній статті розглядаються основні засоби організації та проведення математичних розрахунків за допомогою *Gran*, *Microsoft Excel*; особливості комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математики; сучасний стан і перспективи їх використання у реальному навчальному процесі.

Доцільність розробки і впровадження комп'ютерно-орієнтованих методик навчання сьогодні не викликає сумнівів. Але на якому етапі вивчення чи закріплення кожної теми і у якій практичній формі використання комп'ютерних засобів буде найбільш ефективним – відповіді на ці питання доводиться шукати викладачеві самостійно, в залежності від специфіки дисципліни, яка вивчається, підготовленості учнів, доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій до розв'язування конкретних завдань навчання і виховання.

При використанні комп'ютерно-орієнтованих систем навчання мають створюватися умови для інтенсифікації процесу навчання, підвищення наочності та мотивації навчання, розширення спектру завдань та їх розв'язування за допомогою засобів комп'ютерної математики, формування компонентів інформаційної культури учнів.

При навчанні математики існують можливості для використання сучасних комп'ютерних засобів, що можуть сприяти удосконаленню математичного способу мислення учнів. Для супроводу навчання математики необхідно використовувати такі засоби комп'ютерної математики, які прості у використанні та вимагають мінімум знань з інформатики. Найбільш доступними в цьому плані є програмно-методичний комплекс *Gran, DG, Derive*. Їх використання допомагає учням розв'язувати різні задачі, виконувати перевірку знайдених результатів (аналітичні перетворення, розрахунки, графічний аналіз завдань та розв'язків).

Зупинимося ще на одному аспекті комп'ютерно-орієнтованого навчання. З точки зору методики навчання доцільно надавати можливість школярам безпосередньо переконаватися у правильності отриманого розв'язку. Наприклад, за допомогою комп'ютера можна швидко і наочно перевірити правильність розв'язування задачі. Наведемо приклад.

Дослідження змін стану здоров'я людини з використанням графіків, формул і таблиць. Моделювання та аналіз змін кількості ліків у організмі спортсмена здійснюється у запропонованому завданні з використанням ітерації, рекурсії при навчанні алгебри. Учні загальноосвітньої школи ґрунтовно досліджують створені ними при підтримці вчителя математичні моделі в процесі навчання алгебри.

Моделювання ситуації. Завдання. На олімпіаді спортсмен пошкодив коліно і лікарем призначається йому протизапальний препарат для зменшення пухлини. Рекомендується вживати дві таблетки по 220 мг кожні 8 годин упродовж 10 днів. Нирки спортсмена виводять 60% призначеного препарату з організму кожні 8 годин. Припускається, що спортсмен дотримується регулярного призначеного лікарем дозування у визначені проміжки часу. На графіку, який можна швидко (динамічно) змінювати за допомогою зміни значень відповідних параметрів показано початкову дозу препарату (440 мг), швидкість виведення ліків (0,60), повторювану дозу (440 мг) (рис. 1)

1). Скільки препарату вживається спортсменом протягом 10 днів після прийняття ним кінцевої дози ліків? Скільки лікарських речовин потрапило б в організм спортсмена після прийняття останньої дози, якби він продовжував приймати ліки упродовж року?

2). Як змінюється кількість ліків в організмі спортсмена протягом шостого інтервалу (через 40 годин після вживання першої дози), протягом двадцять шостого

інтервалу? Як змінюється кількість ліків в організмі спортсмена з плином часу?

3). Потрібно пояснити з точки зору математики та фізіології (йдеться про обмін речовин в організмі), як впливає на організм людини тривале вживання лікарських препаратів?

4). Які повинні бути початкова доза, швидкість виведення ліків, і повторювані дози препарату? Продемонструвати результати за допомогою графіків. Завдяки динамічним об'єктам на графічному зображенні демонструється отримана кількість ліків в організмі людини одразу після прийняття певної дози ліків.

При необхідності обчислення значень виразу за різних чисельних значень змінних необхідно перевизначити змінну у відповідному місці документа, тобто надати їй інше чисельне значення. На практиці в основному зустрічаються випадки, коли треба обчислити вираз саме при різних значеннях змінних. Такі обчислення мають назву *ітеративних*, і для їх реалізації необхідно застосовувати *упорядковані змінні*.

Упорядкована змінна – це така змінна, якій одночасно надається кілька чисельних значень. При кожному застосуванні такої змінної ведеться обчислення за всіма її значеннями. Результати ітеративних обчислень можуть зображатися у вигляді таблиць, векторів-стовпчиків, масивів, чисел, а також графіків. Існує кілька засобів упорядкування змінних. Так, у середовищі *Gran*, *Derive*, якщо шукана величина подана у вигляді функції, то вона стає упорядкованою, коли упорядкований аргумент цієї функції.

В розглядуваному прикладі спортсменом вживається початкова доза ліків та повторювані дози через однакові проміжки часу. За допомогою графічних зображень аналізується початкова доза і порівнюється з повторюваними дозами ліків. У процесі моделювання враховується: *початкова доза* (кількість ліків для початкової дози); *швидкість виведення ліків* з нирок між прийнятими дозами (у вигляді десяткового дробу); *кількість повторюваних доз* ліків через певні проміжки часу. Робоча формула має такий вигляд (ф.1):

$$A(n+1) = 0,40A(n) + 440,00, \quad A(1) = 440,0 \quad , \text{ (формула 1)}$$

де $A(n)$ – кількість ліків в організмі спортсмена після прийняття n -ї дози ліків.

$A(1)$ – початкова доза, $A(2)$ – кількість ліків в організмі спортсмена після першої дози,

$A(3)$ – кількість ліків в організмі спортсмена після вживання другої дози і т.д.

В електронну таблицю *Microsoft Excel* вводять необхідні дані. Використовуючи графічне зображення (рис. 1) аналізують кількість лікарських препаратів в організмі спортсмена після приймання чергової дози ліків. Засобами електронних таблиць обчислюється значення функції. Учням наголошується, що електронні таблиці використовуються для вивчення і розуміння різноманітних процесів і явищ, що відбуваються в навколишньому середовищі, пов'язаних в тому числі зі здоров'ям людини. За допомогою електронних таблиць швидко і точно обчислюються результати одночасно кількох динамічних подій. Учні зосереджуються на змінах одного або

Теорія і практика – значення досліджень наукових

кількох параметрів задачі та їх аналізі. У запропонованому завданні спортсменом живається регулярно певна доза ліків, величина якої обчислюється за допомогою калькулятора або електронної таблиці.

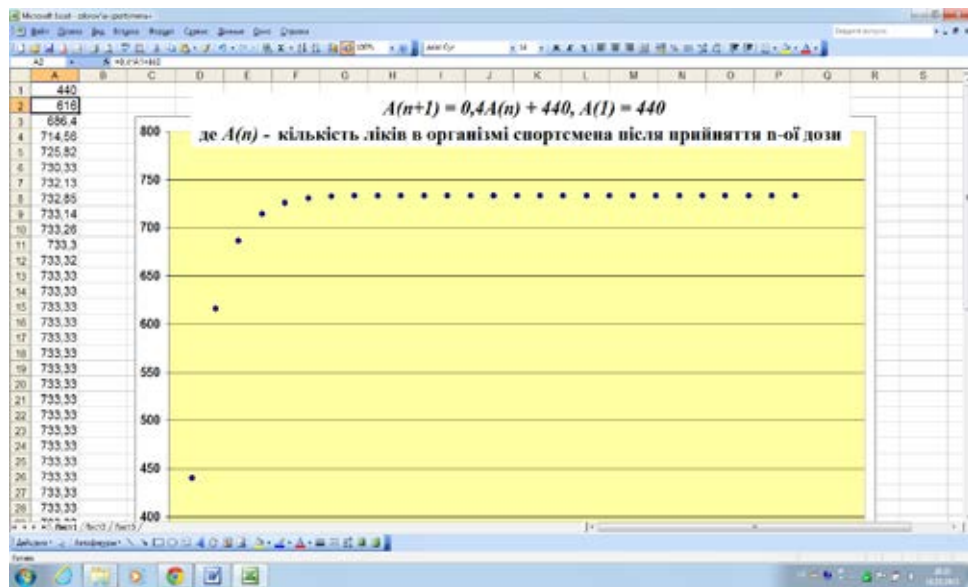


Рис. 1. Дослідження змін стану здоров'я спортсмена з використанням *Microsoft Excel*.

За результатами обчислень, отриманими за допомогою електронних таблиць, визначається можливий ефект при внесенні змін у початкову дозу ліків, повторювані дози, або відсоток виведених з організму спортсмена лікарських препаратів.

Як правило, в учнів виникають значні труднощі в разі необхідності побудувати математичні моделі досліджуваних явищ, вивести і обґрунтувати відповідні формули тощо. Виведення рівняння для точного опису моделі заданої ситуації можливе лише за умови володіння учнями на високому рівні відповідними математичними методами і прийомами.

За допомогою рекурсивного підходу (з використанням електронної таблиці тощо) і досліджують різноманітні цікаві проблеми.

Звичайно, для побудови графіка можна застосовувати і змінні з індексами. Покажемо, наприклад, яким чином можна будувати графік на підставі результатів *рекурсивних* обчислень. Рекурсивними є такі обчислення, коли на кожному наступному кроці розрахунків використовуються результати попереднього.

На початковому етапі дослідження школярі переконуються, що рівень вжитих препаратів в організмі спортсмена спочатку стрімко зростає, хоча з плином часу збільшується не так швидко.

Завдяки графічному зображенню учні переконуються, що рівень виведення

ліків з організму в кінцевому підсумку стабілізується, адже після сімнадцятого періоду рівень виведення ліків вже не змінюється. Інакше кажучи, організм спортсмена виводить таку саму кількість ліків, яка приймається черговий раз. Це спостереження математично перевіряється за результатами обчислень $733 \times 0,6 = 439,8 \approx 440$.

Рекомендується учням проаналізувати різні параметри задачі. Наприклад, початкова доза не має довготривалого ефекту, оскільки рівень вживання препарату стабілізується незалежно від значення початкової дози. Чи можна змінити рівень стабілізації препарату?

Учитель на даному етапі з'ясовує:

- 1). Які переваги і недоліки використання рекурсивних залежностей?
- 2). Які конкретні проблемні ситуації перед введенням даного поняття доцільніше демонструвати учням? Яким чином це допоможе школярам при вирішенні конкретних життєвих ситуацій?
- 3). Чи доцільно спростити процес запропонованого дослідження?

Довготривалий ефект. Учням повторюється умова завдання, наведена вище. Спортсмен пошкодив коліно на змаганнях і лікар йому призначив протизапальні препарати для зменшення пухлини. Легкоатлет повинен вживати дві таблетки по 220-мг кожні 8 годин упродовж 10 днів. Його нирки виводять 60% цього препарату з організму кожні 8 годин.

У завданні визначається початкова доза, повторювані дози кожні вісім годин і швидкість виведення препарату з організму спортсмена.

За допомогою *Microsoft Excel* (рис. 1, рис. 2), *Gran* (рис. 3, рис. 4) демонструються відповідні результати.

- 1). Чи досягається рівень стабілізації препарату в організмі спортсмена, якщо початкова доза зменшується вдвічі?
- 2). Чи досягається рівень стабілізації препарату в організмі легкоатлета, якщо повторювані дози збільшуються вдвічі?
- 3). Чи досягається рівень стабілізації препарату в організмі спортсмена, якщо швидкість виведення ліків з організму зменшується вдвічі?

Використовуючи програмні засоби *Gran*, *Microsoft Excel*, учні знаходять відповіді на усі запитання, змінюючи значення відповідних динамічних параметрів і миттєво отримуючи відповідні графічні зображення. Систематичне дослідження впливу зміни параметрів на стабілізацію рівня препарату в організмі спортсмена сприяють проведенню дослідження і опису учнями конкретної ситуації. Звертається увага школярів на табличні значення – кількість ліків в організм після прийому певної дози препарату.

Завдяки динамічним об'єктам спрощується обчислення кількості ліків в організмі людини після прийняття конкретної дози. Спортсмен вживає початкову дозу ліків та повторювані дози через певні проміжки часу. Завдяки табличним даним і графічному зображенню учні переконуються, що початкова доза відрізняється від повторюваних доз.

При створенні моделі аналогічно враховується: *початкова доза* (кількість ліків для початкової дози); *швидкість виведення ліків* (у вигляді десяткового дробу), що нирки виводять з організму спортсмена між вживаними дозами; *повторювані дози* (кількість ліків, введених в організм спортсмена через певні рівні проміжки

часу).

Додаткові завдання. Нехай швидкість виведення ліків з організму спортсмена становить 60%, а початкова доза 440 мг. Нехай лікар змінює повторювані дози так, що кількість ліків в організмі спортсмена вирівнюється – досягає рівня стабілізації (900 мг). Які повторювані дози лікар прописує спортсмену?

Учні визначають швидкість виведення ліків з організму до стабілізації стану здоров'я спортсмена для початкових умов задачі; визначають швидкість виведення ліків з організму після кожної повторюваної дози при стабілізації рівня 440 мг, якщо повторювані дози збільшуються вдвічі.

Графічні подання відповідних залежностей за допомогою *Microsoft Excel*, *Gran* є ідеальним інструментом для вивчення впливу різних параметрів в запропонованій ситуації. Спостереження підтверджують зниження вдвічі рівня стабілізації препарату в організмі спортсмена при зменшенні вдвічі дози ліків. Крім того, учні переконуються, що рівень стабілізації прямо пропорційний повторюваній дозі. І навпаки, зміна початкової дози несуттєво впливає на рівень стабілізації препарату в організмі спортсмена, окрім того, змінюється кількість доз до стабілізації рівня препарату в організмі. Стабілізація рівня препарату обернено пропорційно до швидкості виведення лікарських препаратів з організму спортсмена. Для кращого розуміння запропоновані ситуації унаочнюються.

Якщо G – кількість ліків в організмі після введення дози, E – швидкість виведення препарату з організму спортсмена, L – повторювана доза, відповідно рівняння $G \times E = L$ використовується для опису стабілізації рівня препарату в організмі спортсмена. Кількість ліків, що виводяться з організму впродовж кожного інтервалу часу, дорівнює повторюваній дозі. Відповідно, початкова доза не фігурує в даному рівнянні. Існує пряма пропорційна залежність між величинами G і L і обернена пропорційність між величинами G і E . На початковому етапі учням пропонується продовжити дослідження за методом спроб і помилок з використанням вище зазначених пропозицій. Школярі переконуються, що початкова доза не має значення. У першій додатковій задачі визначається, як прямо пропорційна залежність використовується для пошуку величини повторюваних доз, що призводить до стабілізації рівня (900 мг). У другому додатковому завданні школярі переконуються, що при зменшенні швидкості виведення ліків з організму спортсмена для стабілізації рівня препарату потрібно більше часу.

Очевидно, що $G \times 0 = L \Rightarrow L = 0$. Визначається G при умові $L \neq 0$. Учні теж аналізують ситуації, коли мова йде про ділення на нуль (0).

Засобами електронних таблиць моделюється описана вище ситуація.

В електронних таблицях кожна клітина ідентифікується рядком і стовпцем. Спортсмену для одужання лікар призначив дві таблетки по 220-мг, або 440 мг (початкова доза). У рядку формул вводиться початкова доза (440 мг). Кожні 8 годин приймання ліків повторюють. Крім того, в кожний 8 - годинний інтервал 60% від загальної кількості ліків в організмі на початку інтервалу виводяться нирками.

Учні вводять формули в комірки A3 і т.д. для розрахунку кількості лікарського препарату, що залишається в організмі після введення другої дози наприкінці першого 8-годинного інтервалу.

Оскільки, 60% препарату виводиться з організму, то, відповідно, береться

40% від попереднього значення, наведеного в комірці A1, а потім додається 440мг для повторюваних доз. Вибирається комірка A2, а у рядку формул відповідно вводиться “=0,4xA1+440”. Для вказування стовпчика, наприклад до A24, вибирається комірка A2 та утримуванням клавіші вказують кілька рядків нижче. У рекурсивній таблиці відображаються обчислення для кожної з клітин через діапазон даних A3:A24.

Графічний аналіз завдання. Завдяки чисельному дослідженню запропонованої ситуації здійснюється пошук закономірностей в зміні значень $A(n)$, зображених графічно. Для аналізу відповідних закономірностей використовується графічне подання відповідних залежностей (рис. 1, рис. 2), а для побудови графіка вихідної функції вводяться відповідні значення параметрів. Учням пропонується: 1). Описати характеристики графіка і проаналізувати процес зміни кількості ліків в організмі спортсмена з плином часу. Яким чином рівень стабілізації препарату в організмі спортсмена показано на графіку? 2) Ознайомитися з іншими значеннями параметрів. Як змінюється графік? Які параметри впливають на кривизну графіка функції? 3). Проаналізувати інші життєві ситуації, змодельовані та проаналізовані за допомогою методів, аналогічних використовуваним в запропонованому завданні.

Завдяки використанню динамічних об'єктів простіше обчислюється кількість ліків в організмі людини одразу після прийняття дози. Спортсмен приймає початкову дозу ліків та наступні дози впродовж певних проміжків часу. Учні аналітично і графічно переконуються (рис. 1, рис. 2), що початкова доза відрізняється від повторюваних доз. Певні точки на графіку відповідають кількості ліків в організмі спортсмена одразу після прийняття n -ої дози ліків.

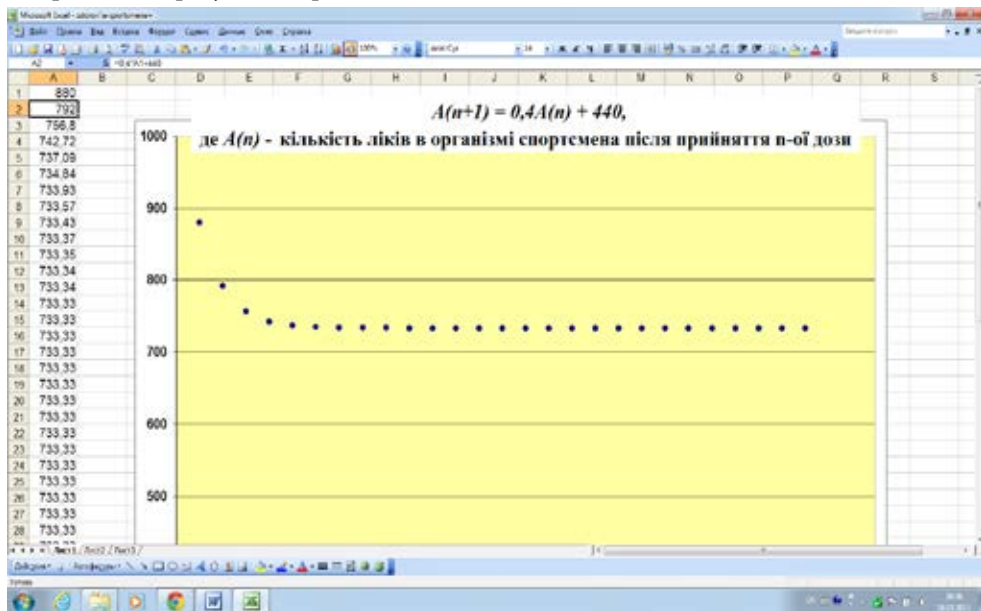


Рис. 2. Дослідження змін стану здоров'я спортсмена з використанням *Microsoft Excel* після прийняття n - ої дози ліків.

Теорія і практика – значення badań naukowych

Використовуючи програмні засоби *Microsoft Excel*, *Gran 1*, учні прослідковують зміни на графіку, в тому числі і для великих значень $A(n)$. Для аналізу реальної ситуації учні використовують різні варіанти рівнянь, таблиць і графіків.

Завдяки використанню різних підходів до аналізу запропонованої проблеми прослідковуються зв'язки між поняттями, що сприяє розвитку розуміння учнями проблеми та її математичного вирішення.

Рекурсію доцільно використовувати для генерації рівнянь і таблиць ($Next=0.4now+440(start440)$), завдяки чому покращується розуміння учнями аналізу отриманих результатів використанням рівнянь, таблиць і графіків відповідних залежностей (ф.1) ($A(n+1)=0,4A(n)+440A(0)$).

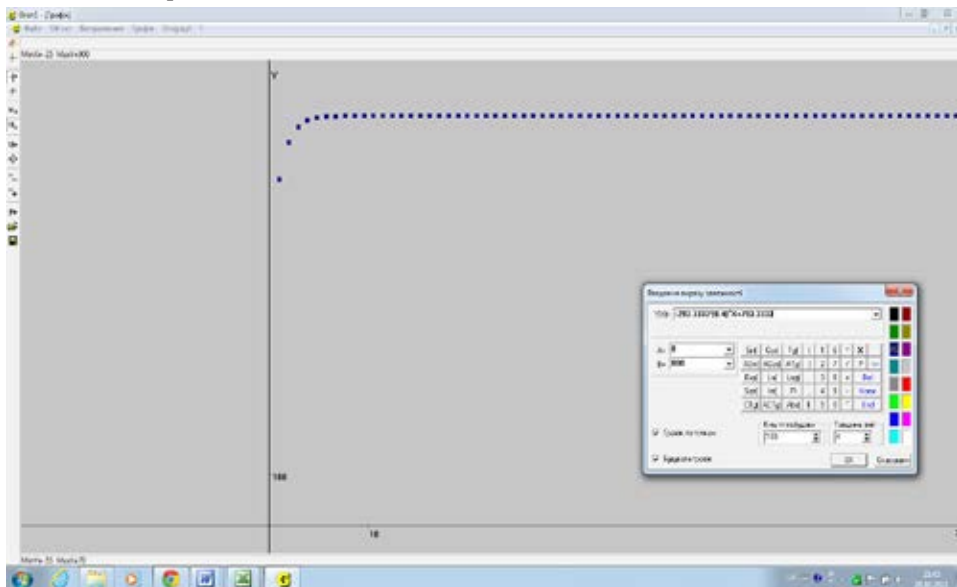


Рис. 3. Дослідження змін стану здоров'я спортсмена засобами *Gran 1*.

Для опису даної проблемної ситуації учням пропонується нерекурсивне рівняння (явна формула) (ф.2) у вигляді:

$$A(n) = -293,3333(0.4)^n + 733,3333 \text{ (формула 2)}$$

Аналізуючи графіки (рис. 3, рис. 4), учні переконуються в наявності для $A(n)$ горизонтальної асимптоти на рівні 733,33. Якщо початкова доза препарату в організмі спортсмена більша 733,33, то на графіку величина $A(n)$ спадає до асимптоти, а якщо початкова доза ліків менша 733,33, то на графіку спостерігається зростання величини $A(n)$ до асимптоти.

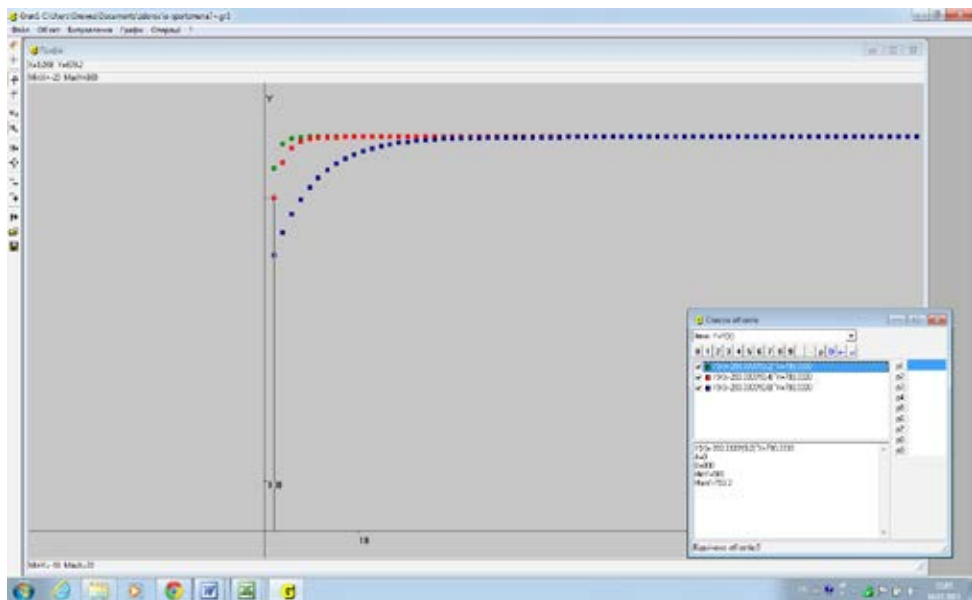


Рис. 4. Дослідження змін стану здоров'я спортсмена засобами *Gran 1* після прийняття n - ої дози ліків.

Грунтовне дослідження різноманітних процесів, математичне моделювання, комунікації, міркування, пошук зв'язків, використання математичних понять сприяє забезпеченню кращого розуміння учнями життєвих ситуацій. Розгляд прикладних проблем, відповідно, сприяє накопиченню досвіду розв'язування важливих задач за допомогою методів математики.

Рівняння, описані в завданні, демонструються учням в різних форматах, еквівалентних $A(n) = k \times A(n-1) + b$. Так, якщо $k = 1$, то рівняння є прикладом арифметичної прогресії. Якщо $b = 0$, то рівняння є прикладом геометричної прогресії. Рівняння використовуються для моделювання та аналізу життєвих ситуацій, пов'язаних з послідовними змінами, наприклад, тривале зростання чисельності населення, щоденні зміни концентрації хлору в басейні і т.д.

При підведенні підсумків учням пропонується відповісти на запитання:

- 1). Як рекурсії використовуються для покращення розуміння властивостей лінійної і експоненціальної функції? Навести приклади.
- 2). Навести приклади рівнянь, що відповідає лінійному рівнянню $y=3x+4$. Проаналізувати графіки відповідних залежностей.
- 3). Навести приклади, де використовується експоненціальне рівняння $y=3^x$. Проаналізувати графічне подання відповідної залежності.

Теорія і практика – значення досліджень наукових

4). Побудувати модель деякої медичної проблеми, де потрібне використання лінійної або експоненційної функцій. Вказати наявні асимптоти.

На підставі результатів *рекурсивних* обчислень будуються графіки у різних середовищах. Наведемо приклад моделювання траєкторії руху броунівської частинки, наприклад, у середовищі *Microsoft Excel*.

Нехай у початковий момент часу частинка має координати $[0;0]$ і далі рухається в довільному випадковому напрямку. При зіткненні частинки випадковим чином змінюється напрямок руху і частинка знову проходить деяку відстань, доки не відбувається нове зіткнення та зміна напрямку руху. Необхідно побудувати графічне зображення траєкторії руху частинки.

Для розв'язування поставленої задачі доцільно застосувати вбудовану функцію $rnd(n)$ – генератор випадкових чисел. Якщо змінній n надається конкретне чисельне значення, то в результаті звернення до цієї функції генерується псевдовипадкове число на інтервалі від 0 до n . Початкові координати броунівської частинки $x_0=0; y_0=0$; x, y – координати броунівської частинки (випадкові числа); lx, ly – проекції переміщення l на координатні осі Ox і Oy ; $|lx|, |ly|$ – модулі проекцій переміщення l на осі Ox і Oy ; $|l|$ – модуль вектора переміщення l . Формули (ф. 3, – ф. 8) для роботи з *Microsoft Excel* (рис. 5) наведені нижче:

$$B1 = 0; C1 = B1 + (2*СЛЧИС() - 1) \quad (\text{формула 3})$$

$$B2 = 0; C2 = B2 + (2*СЛЧИС() - 1); \quad (\text{формула 4})$$

$$B3 - \text{порожня комірка}; C3 = C1 - B1 \quad (\text{формула 5})$$

$$C4 = ABS(C3) \quad (\text{формула 6})$$

$$C5 = \text{КОРЕНЬ} ((C3^2)); C6 = \text{КОРЕНЬ} ((C4^2)) \quad (\text{формула 7})$$

$$C7 = \text{КОРЕНЬ} ((C3)^2+(C4)^2) \quad (\text{формула 8})$$

Третій стовпець таблиці (рис. 5) копіюємо в наступні 100 стовпців і будуємо траєкторію руху броунівської частинки, тобто графік залежності координати y від координати x .

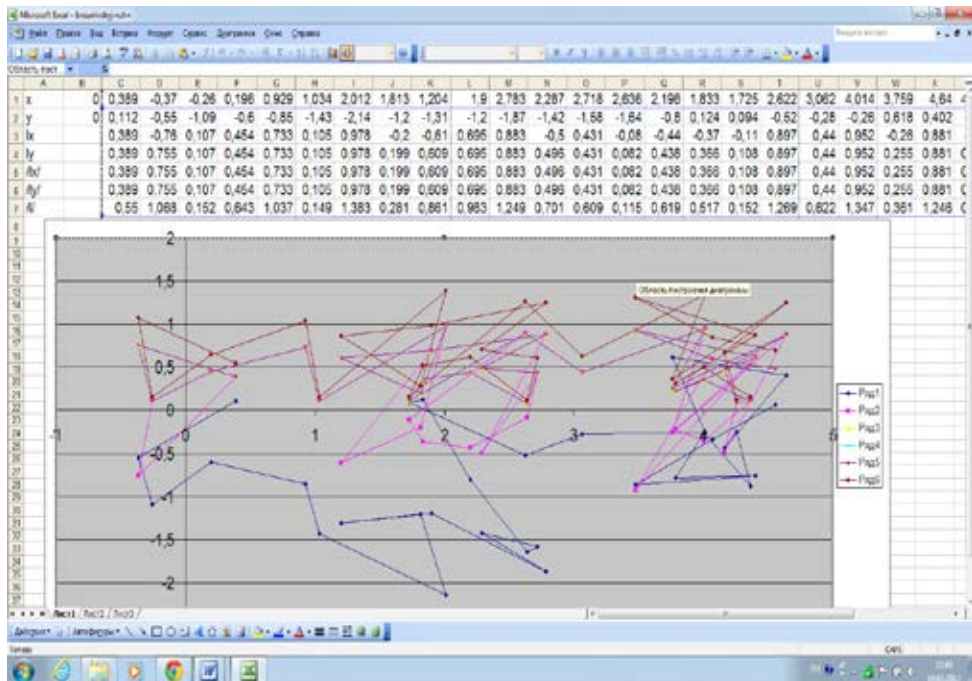


Рис.5. Траєкторія руху броунівської частинки

Перерахунок в *Microsoft Excel* за новими випадковими числами виконаємо натисканням на клавішу *F9*, відповідно змінюючи вигляд траєкторії руху броунівської частинки.

Використання засобів рандомізації доцільне при моделюванні випадкових (стохастичних) процесів. Використання змінних допомагає розраховувати координати частинки після кожного нового зіткнення (рис. 5) Внаслідок застосування операції рандомізації при кожному новому переобчисленні буде отримуватися нова траєкторія руху частинки.

Парадигма особистісно-орієнтованої освіти передбачає конструювання навчального процесу в напрямі особистісного зростання учнів. Досліджуючи рівень математичної підготовки школярів, доцільно оперувати термінами “математична грамотність”, “математична культура”, “математична компетентність” як складова системи професійних компетентностей. Ці поняття входять до загальної ієрархії освітніх понять: грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура, менталітет.

Загальною метою математичної освіти школярів виступає формування у них достатньої математичної культури і надання конкретних методологічних навичок використання сучасних математичних методів у практичній діяльності. Реалізація цієї мети повинна спиратися на принцип цілісності дидактичного процесу, враховуючи психологію мислення учнів, не нав’язуючи їм виключно формально-логічні способи подання матеріалу, а здійснюючи це подання доступно з використанням життєвих прикладів.

Компетентнісна парадигма освіти проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети (освітні галузі), одержуючи кожного разу реалістичне, діяльнісне, особистісне й соціально значуще втілення. У результаті вдається об'єднати навчальні предмети в єдину цілісну систему, визначивши системоутворюючі елементи загальної освіти як на вертикалі окремих ступенів навчання, так і на рівні горизонтальних міжпредметних зв'язків.

Ідеї та принципи математики значною мірою поповнюють зміст і технології сучасної педагогіки, а також процес навчання математики. Якщо вчитель дбає про формування математичних компетентностей учнів, прагне донести до свідомості учнів методи математики в поєднанні з основами та здобутками інших наук, то це суттєво покращує результати навчання.

Формування навичок свідомого та раціонального використання комп'ютера в навчальному процесі – важливе соціально значуще завдання. Використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання сприяє поглибленню знань про математичні методи та обчислювальний експеримент, формуванню практичних навичок побудови математичних моделей виробничих і соціальних процесів та їх дослідження, підвищенню рівня інформаційної культури учнів, системи їх загальнокультурних і професійних компетентностей.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Горошко Ю. В. Інформаційне моделювання у підготовці учителів математики та інформатики / Юрій Васильович Горошко. – Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 367с.
3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3–16.
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
5. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. До концепції шкільної освіти з інформатики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип. 3. – 2001. – С. 3–7.
6. Ключко В. І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі: Навчально-методичний посібник. Вінниця: ВДТУ, 1997. – 300 с.
7. Лапчик М. П., Рагулина М. И. Математическое образование в условиях информатизации // Вестник РУДН. Серия “Информатизация образования”. – М.: Изд. РУДН. – Вып. 4. – 2009. – С. 12-20.
8. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.
9. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. // Школьные технологии. – М.: ООО “НИИ

Школьных технологий. – Вып. 5. – 2001. – С. 75-89.

10. Морзе Н. В. Основы методичної підготовки вчителя інформатики: Монографія. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
11. Новик И.А. Перспективные направления исследований по теории и методике обучения математике и требования к ним. – Минск : БГПУ имени Максима Танка, 1998. – 33 с.
12. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ С.А. Раков. – К., 2005. – 503 с.
13. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: [монографія] / Сергій Олексійович Семеріков. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
14. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: [монографія] / Юрій Васильович Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.



Дегиль Н.И.

аспирантка кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, преподаватель кафедры педагогики Барановичского государственного университета, г. Барановичи

СОТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В настоящее время происходят существенные изменения в системе высшего образования в Республике Беларусь. Оно является мощным стимулом прогресса общества при условии, если выпускники педагогического вуза, будущие учителя, владеют профессиональными компетенциями. Реформирование высшего образования выдвигает на первый план проблемы качества образования: подготовки конкурентоспособных специалистов с высшим образованием, способных в быстро меняющихся условиях рынка труда приобретать и совершенствовать свои знания самостоятельно на протяжении всей жизни. Все это требует серьезных изменений в учебном процессе, внедрения в него инновационных технологий.

Являясь творческим участником педагогического процесса любой преподаватель задается одним из основных вопросов педагогики «Как преподавать?», за которым стоит определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения. Поэтому для будущего социального педагога, начиная со студенческих лет, важно овладеть новыми технологиями и средствами творческой деятельности и поиска новых идей.

Сотворчество преподавателей и будущих социальных педагогов максимально эффективно, если при организации работы совета реализуются следующие составляющие творческого процесса, помогающие добиваться наиболее полного вовлечения студентов в творческий процесс:

коммуникативный блок: способность и желание преподавателя услышать и понять индивидуальность и уникальность каждого будущего специалиста, способность почувствовать потребность коллектива и создать на его основе коллектив единомышленников;

блок творческого взаимодействия: выработка единого замысла на основе

творческих предложений каждого участника процесса; совместное предъявление готового творческого продукта и ответственность каждого за его качество;

блок эмоционального взаимодействия: создание эмоционально комфортной атмосферы в творческом коллективе, способность к взаимодействию в процессе работы.

В связи с этим в подготовке будущих социальных педагогов большую роль начинают играть педагогические технологии, основанные на педагогическом сотворчестве преподавателя и студента. Среди этих технологий можно выделить:

1. Личностно ориентированные технологии.

В личностно ориентированном образовательном процессе человек овладевает опытом «быть личностью» в смысле выполнения специфических личностных функций (избирательности, самореализации, социальной ответственности и других) [2, с. 39]. Примерами систем и технологий личностно ориентированного обучения являются: технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, технология кооперативного обучения, технология французских мастерских и другие [3].

2. Технология проблемного образования.

Своей целью технологии проблемного имеют приобретение знаний, умений, навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности; развитие познавательных и творческих способностей. Действия преподавателей и студентов в ходе осуществления этой технологии коррелятивны. Преподаватель: создает проблемную ситуацию в условиях возникающего противоречия, направляет студента на его разрешения, организует сотворческий поиск. Студенты: актуализируют свои знания, выдвигают гипотезы, отбирают и представляют аргументы, делают выводы на основе полученных новых знаний.

Так, в рамках изучаемой темы «Диагностика социальной среды» было предложено задание: методом наблюдения выявить воспитательные возможности и потребности микрорайона, как одного из компонентов социальной среды. Студентам необходимо было описать спортивную, техническую и культурно-просветительную базы микрорайона, дворовые территории больших домов, отдельные объекты микрорайона, которые могут как положительно, так и отрицательно воздействовать на детей. Совместная деятельность педагога и будущего социального педагога по социально-педагогическому обследованию микросреды является основой для построения планов и прогнозов воспитательных воздействий на ребёнка.

3. Технологии использования интерактивных и игровых методов преподавания.

Интерактивные и игровые технологии основаны на активном взаимодействии и взаимовлиянии участников педагогического процесса.

Игра способна создать условия для оптимального проявления и всемерного развития личности участников педагогического процесса. На практике включение игротехник особенно целесообразно в практические занятия. Теоретические знания можно проверить с помощью методик «Бумеранг», «Мозаика», «Алфавит» и других.

Например, методика «Алфавит» применяется после изучения темы, с целью выявления имеющегося опыта студентов по обсуждаемому вопросу. Педагог предлагает студентам раскрыть смысл изучаемого понятия, заполнить

технологическую карту с нанесенными буквами алфавита [1, с.76].

Хочется отметить, что студенты без боязни принимают участие в опросе через данные методики.

4. Информационные технологии.

Информационные технологии относятся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением компьютеров и программного обеспечения.

На занятиях предлагаются задания различного характера с использованием информационных технологий: составление презентаций по курсу; подготовка и защита социальных роликов по профилактике табакокурения, алкоголизма, наркомании среди несовершеннолетних; создание социальной рекламы в виде печатной и наружной рекламы, рекламной фотографии, видеорекламы. Так, для студентов 4 курса зачёт проходил в форме защиты своих проектов на «Кинофестивале социальной рекламы». Выполнив все требования, предъявляемые для создания проекта, будущие социальные педагоги получили возможность создания своей социальной рекламы.

5. Технологии французских мастерских.

Технология французских мастерских – это технология, направленная на «погружение» участников мастерской в процесс поиска, познания и самопознания. Здесь преподаватель не передает свои знания и умения незнающему и неумеющему студенту, он создает алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс. В работе важен сам процесс, который приобщает к радости сотворчества. Это дает ощущение собственной значимости и уважения к неповторимости другого.

Так, при взаимодействии с органами охраны детства, нами был получен фотоматериал выездной комиссии по делам несовершеннолетних (без фамилий и адресов). Этот материал внёс огромный практический вклад в подготовку будущих социальных педагогов. Работа велась по подгруппам. Имея несколько фотографий, студенты должны были составить акт обследования жилищных условий, как если бы они там присутствовали сами. Работа носит творческий характер, преподаватель и студенты выступают в роли следователя (ищут малейшие детали, на которых необходимо обратить внимание другим специалистам), психолога (пробуют анализировать психическое состояние хозяев, их, возможно, увлечения, черты характера и т.д.), социального педагога (попробовать узнать, результатом чего явилось неблагополучие в семье, какое место занимает ребёнок в семье, отношение к нему и т.д.).

Подводя итог вышесказанному, мы видим, что современная педагогика уже не сравнивает студента с пустым сосудом, который надо заполнить, или с чистым листом бумаги, на котором надо что-то написать. Доминантой педагогического процесса является развитие, а педагогическое сотворчество значительно расширяет возможности технологий в формировании профессионального самосознания будущего социального педагога.

Литература

1. Дегиль, Н.И. Использование арт-педагогических игротехнологий в учебном процессе педагогического вуза: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф.,

Теория и практика актуальных научных исследований

Гродно, 17-18 марта 2011 г. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: В.П. Тарантей (гл. ред.), [и др.]. – Гродно, 2011. – 295 с.

2. Селевко, Г.К. Современные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 39-44.
3. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.



Камзалакова О.К.

Заместитель директора по учебной работе,
МОУ СОШ № 16 пос. Хани РС(Я)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

В прессе и по телевидению часто обсуждается проблема сельских малокомплектных школ. Принято считать, что качество обучения в сельских школах ниже, чем городских, но сельская школа дает своим ученикам и ряд преимуществ: глубокое знание учителями индивидуальных особенностей и условий жизни каждого ученика, что позволяет найти индивидуальный подход к каждому ребенку; близость природы; благоприятные условия для трудового воспитания; из малокомплектных школ выпускается практико-ориентированная молодежь. Эти особенности позволяют организовать учебно-воспитательный процесс на высоком уровне.

В настоящий момент модернизация сельской малокомплектной школы связана, прежде всего, с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Проблемы, связанные с внедрением ФГОС в малокомплектных школах, схожи. Это касается не только количества обучающихся, но и организационной формы учреждений, комплектования классов, географического расположения, системы обучения, национальных особенностей. Особым проблемным местом будет формирование коммуникативных и регулятивных умений, становление которых менее всего связано с содержанием предметного материала и логикой его преобразования. Для этого требуется использование разных ситуаций взаимодействия между учащимися, а наполняемость классов делает невозможным использование многих форм коллективной работы, принятых в классно-урочной системе. Поэтому, один из выходов - внедрение такой формы как дистанционное обучение. Водить детей ради нескольких уроков в райцентр накладно и неудобно. Перевести их полностью учиться в базовую школу? А зачем, если в других педагогах нехватки нет, и при этом в школе есть высокоскоростной Интернет.

При современной развитой системе Интернет - связи, информатизации и компьютеризации, дистанционное обучение вполне возможно, независимо от того,

где находится учащийся, мало или много учащихся в школе. Возможно обеспечение качественного образования каждого с учетом его траектории развития и интересов. Такой опыт наша школа стала применять с прошлого учебного года. Мы заключили партнерство с информационно – технологическим лицеем № 24 города Нерюнгри, их педагоги предоставляют свой учебный материал, который учащиеся штудируют самостоятельно, зайдя на сайт проекта, каждый под своим логином и паролем. Они изучают тему, затем выполняют тесты по пройденному материалу. Эти задания оцениваются в системе автоматически. Есть еще домашняя работа — ее выполнение контролируют и оценивают уже педагоги. Выполнять ее можно и с домашнего компьютера, зайдя на сайт под теми же логином и паролем. Впрочем, заниматься в компьютерном классе дети могут при желании и во внеурочное время.

Еще одно преимущество дистанционного обучения — нет нужды успевать за всем классом, ученики могут заниматься в удобном каждому темпе. А Интернет-программа четко показывает, сколько учебных тем освоил каждый школьник, кто и по какой теме отстает. Это отслеживает не только учитель в классе, но и тьютор из подшефного лицея.

На мой взгляд, дистанционное обучение, насыщенное компьютерными технологиями, имеет значительные возможности для непрерывного (life-long) самообразования личности, построения учащимися индивидуальной образовательной среды, в которой они сами задают для себя цели обучения и способы их достижения. Интерактивный характер образовательных коммуникаций создаёт предпосылки для развития творческой активности учащихся. Дистанционное обучение изначально носит эвристический характер. Это значит, что знания, умения и навыки на всех этапах обучения, учащиеся добывают самостоятельно, учитель сопровождает их учебную творческую деятельность, обсуждает с учащимися их успехи и трудности, помогает решать поставленные ими учебные задачи.

Безусловно, малокомплектные школы требуют особого внимания и нестандартного подхода к решению проблем. Доля сельских школ в структуре учреждений общего образования России составляет 68,9%. Однако уже давно, что если школа в маленькой деревни исчезнет, то исчезнет и деревня. Поэтому именно дистанционное обучение и учет индивидуальных особенностей с помощью учителей – тьюторов у школьников позволит школе учитывать их интересы, склонности и способности!

Литература:

1. Деражне, Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения: Науч.метод. Пособие / Ю.Л. Деражне. – М., 1997. – 104 с.
2. Зинченко, А.П. Тьютор – менеджер – маркетолог – продавец;
3. расширенный взгляд / А.П. Зинченко // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. - Жуковский: МИМ Л ИНК, 2002, - Вып. 6.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОУ

На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. В документах, определяющих развитие системы образования в Казахстане, отмечается потребность усиления внимания государства и общества к такой важной подсистеме, как дошкольное образование.

Огромными способностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности, направленной на проектирование стратегии обновления управления ДОУ, а так же организацию инновационной методической работы с педагогическими кадрами.

Сегодня в сфере образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию преподавания. Теоретическая проработка проблемы инноваций служит основой обновления образования, его осмысления и обновления с целью преодолеть стихийность этого процесса, эффективно управлять им.

Кризисное время рождает в нашей педагогической системе не только ожидание «перемен сверху», но и ощущение необходимости собственных изменений.

В целом есть основания утверждать, что развитие инновационной деятельности – одно из стратегических направлений в дошкольном образовании.

В настоящее время можно выделить ряд общественных тенденций, способных привести к рождению инноваций:

- Требования гуманизации образовательного процесса.
- Ориентация на культурно-нравственные ценности.
- Конкурентные отношения между образовательными учреждениями.
- Активное реагирование на многообразие интересов и потребностей детей и их родителей.
- Большие потенциальные возможности, выражающиеся в инновационной образовательной инициативе педагогов.

Инновационное развитие в настоящее время встречает ряд трудностей. Сюда можно отнести увеличение сложности труда, расширение круга должностных обязанностей, недостаточное ресурсное обеспечение для внедрения инноваций, слабое материальное и моральное стимулирование, для детей – учебная перегрузка. Но наряду с трудностями выделяются и позитивные факторы. Для педагога – рост профессионального мастерства, формирование способности к профессиональной рефлексии, умение осуществлять исследовательскую деятельность, для детей – повышение качества обученности.

Гриник І. М.

старший викладач кафедри

соціальної педагогіки і корекційної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРАВОВА ПІДГОТОВКА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Суспільні трансформаційні процеси в Україні в останні десятиліття, потреби у розгортанні соціальної підтримки населення і пошуки механізмів впливу на якість цих процесів зумовлюють необхідність забезпечення соціальної сфери професійно підготовленими фахівцями. Багатоваріантність завдань соціальної роботи зумовлює різноплановість професійної підготовки кадрового забезпечення цієї галузі. З огляду на широкий діапазон професійних обов'язків соціальний педагог повинен в одній особі поєднувати функції психолога, соціолога, медика тощо. Діяльність соціального педагога орієнтована і на роботу з усіма категоріями населення, а особливо з дітьми та молоддю, де він покликаний виявляти їх потреби і проблеми, та до їх вирішення залучати соціальних працівників, спеціалістів у галузі медицини, психології, працівників органів місцевого самоврядування, правоохоронних органів та ін. Отже, для компетентного й ефективного виконання своїх посадово-функціональних обов'язків майбутні фахівці у сфері соціально-педагогічної роботи повинні оволодіти широким спектром знань, практичних умінь і навичок їх реалізації.

Водночас у сучасних умовах становлення демократичного, правового суспільства й відповідно посилення значимості правозахисної діяльності у системі соціальної роботи з усією гостротою виявилася необхідність удосконалення правової підготовки соціальних працівників, показником якої є права обізнаність і готовність до грамотної реалізації різноманітних форм соціально-правового захисту, підвищення рівня правової культури дітей і їхніх батьків, сприяння у забезпеченні і дотриманні їх правових гарантій та загалом поліпшення соціальної ситуації розвитку дитини. Зазначене актуалізує вивчення зарубіжного, зокрема німецького досвіду у цій сфері, що містить цікаві і плідні ідеї.

Соціальні працівники, реалізуючи свої професійні обов'язки, досить часто змушені розв'язувати завдання, пов'язані з наданням консультативно-правової допомоги у сфері сімейного, цивільного, трудового законодавства. З огляду на це правова підготовка майбутніх соціальних працівників була невід'ємною складовою соціальної освіти в Німеччині з початку її становлення. Зокрема на початку ХХ століття німецький педагог Г. Боймер неодноразово наголошувала на тому, що майбутній соціальний працівник неминуче зіткнеться із застосуванням законів. На його професійному шляху завжди стоятиме важка задача – бути справедливим до кожної людини, зважати на її особисту долю та допомогти у складній ситуації в допустимих правових межах. Отже, він знаходиться в постійному зіткненні закону і життя, і відповідно потребує глибокого розуміння прав і законів, з одного боку, і непередбачуваних особливостей життя з іншого. Правознавство, зокрема цивільне

Байрыева Алмагуль Курбановна
Доцент Каракалпакского государственного
университета имени Бердаха

ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Национальное сознание – это составная часть национальной культуры. В сегодняшних наших условиях, за очень короткий срок – всего двадцать с лишним лет, наблюдается быстрое развитие сознания людей. Мы стали мыслить по-новому, более смело, более логично. Имея ввиду это обстоятельство Президент Узбекистана И.А.Каримов отметил, что «Исторический опыт, преемственность традиции – все это должно стать теми ценностями, на которых воспитываются новые поколения». «Национальная независимая идеология, основываясь на национальном духе, языке, обычаях, древних традициях нашего народа, в дальнейшем должна вселить в наше сознание веру, милосердие, порядочность, человечность, терпимость, справедливость, высокую жажду познания».

Народные традиции и обычаи древнейших времен являются непосредственно испытанным на практике способом закрепления и передачи социального опыта народа. Традиции, исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идея, ценности, нормы поведения, сохранившиеся в обществе или в отдельных его социальных группах в течение длительного исторического периода составляют понятие культуры каждой нации, отражают ее духовный облик.

Обычай – общепринятый порядок и норма поведения, образ действий, то, что стало привычным, усвоенным, признанным, вошедшим в обиход. А обряд – особое коллективное, символическое действие, предназначенное для того, чтобы наглядно – образными средствами оформить и отметить важное событие общественной и личной жизни. Обряд – есть совокупность, система традиционных, условных, символических действий, коллективный акт, который строго определяется, устанавливается традицией, обычаем и обязательно сопровождает всякое сколько-нибудь важное событие общественного или частного характера. Образно говоря, обряды – есть строительный материал, форма традиции. Они придают традиции системность и наглядность, выразительность и гласность, т.е. определяют их зримый характер.

По нашим традициям родители с момента рождения ребёнка начнут собирать все необходимые для свадьбы своего ребёнка. И это эмоционально действует на человека, обогащая его духовную жизнь надеждой на более радостную жизнь, так как увидеть счастливую свадьбу своего ребёнка – это мечта каждого родителя. Все виды обычаев и обрядов играют большую роль в обогащении духовной культуры.

Традиционная свадебная обрядность, являясь неотъемлемой частью семейного быта и духовной культуры, представляет собой сложный комплекс обычаев и обрядов, выполняемых кругом причастных к событию лиц. В этих обычаях и обрядах

Мануйлова Л.М.

доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО
«Омский государственный педагогический университет»

Логинов И.В.

старший преподаватель кафедры боевых колесных, гусеничных машин и
военных автомобилей Омский филиал Военной академии тыла и транспорта

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ (ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Необходимость совершенствования методов, форм обучения с целью повышения качества образовательной среды военного вуза, повышения уровня профессиональной компетентности будущего офицера вызывает особый интерес к проблеме оценки результатов учебной деятельности. В современной отечественной педагогике складываются методологические подходы, разрабатываются модели систем оценки результатов учебной деятельности. Данное направление исследования актуализирует обращение к истории использования педагогической оценки в военно-учебных заведениях России с целью анализа накопленного опыта, поиска оптимальных решений проблемы.

В складывавшейся, начиная с Петровской эпохи, концепции военного образования выделялась его отчетливая специализация, которая должна была обеспечить подготовку профессионалов, способных компетентно выполнять определенные задачи. Будущие офицеры усваивали не только профессиональные знания и навыки, но и гражданские добродетели: верность долгу, чести, патриотизм, ответственность, самостоятельность нравственного выбора. В то же время потребность государства в образованных людях вообще удовлетворялась за счет серьезного общего образования, которое получали учащиеся военно-учебных заведений. Использувавшаяся оценка успешности их обучения соответствовала создавшейся ситуации.

Так, Пажеская придворная школа, созданная в 1742 г., готовила дворянских детей к дворцовой службе. Задача оценки знаний воспитанников школы решалась довольно просто, сами оценки носили неопределенный характер: «знает изрядно», «читать, писать умеет» и т.д.

Отношение к оцениванию знаний обучающихся изменилось, когда в связи с потребностями времени Пажеская придворная школа меняет статус и становится Пажеским корпусом (1759 г.). Выпускник корпуса мог стать офицером любого рода сухопутных войск, а также дипломатом или чиновником для самых различных учреждений. О повышенном внимании к публичным экзаменам в конце учебного года как к оценке подготовленности воспитанников к осуществлению воинского дела или гражданской службе говорит тот факт, что на них присутствовала императрица Елизавета или же они проводились «при министрах, генералитете и прочих духовных и гражданских знатных персонах». Впоследствии предписано было два публичных

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ТАШКЕНТСКИЙ ПЕДИАТРИЧЕСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ ИНСТИТУТ**

Задача каждого педагога формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление будущего специалиста, учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений.

В учебном заведении особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие на занятии каждого учащегося, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать через технологию применения активных форм обучения.

Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании учащегося реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учению.

Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачей к другой, продвигая учащегося по пути познания: от незнания к знанию, то неполного знания к более полному и точному.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Познавательная активность характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания, к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть