

26. Церковные школы Российской империи к 1907 году: Статистические сведения, изданные училищным советом при Св. Синоде. – СПб., 1907. – 94 с.
27. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. – М.: Польза, 1912. – 224 с.

УДК 37.035.3

Довдер В.О.

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ: ВИТОКИ, ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти вказано, що основною метою трудового навчання на сучасному етапі розвитку українського суспільства є: формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах високотехнологічного інформаційного суспільства; формування життєво необхідних знань, умінь, навичок ведення домашнього господарства та сімейної економіки і основних компонентів інформаційної культури учнів; забезпечення умов для їх професійного самовизначення; вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки відповідно бажань та індивідуальних можливостей школярів.

Вирішення цих завдань при традиційному підході до навчання практично неможливе. Тому виникає необхідність упровадження в навчально-виховний процес школи нових форм і методів роботи з учнями, які допоможуть зробити навчальний процес особистісно орієнтованим, диференційованим, творчим та сприятимуть розвиткові творчих здібностей кожного школяра.

Традиційна класно-урочна система з її опорою на колективну навчальну діяльність, на жаль, не спроможна забезпечити ефективний розвиток творчого потенціалу особистості. З огляду на це в останні роки в системі освіти інтенсивно розробляються нові педагогічні технології, спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні (Т. Башинська, О. Коберник, Н. Котелянець, І. Малкова, М. Павлова, В. Сидоренко, В. Симоненко, Д. Тхоржевський та ін.). Серед нових педагогічних технологій все більшу увагу науковців і вчителів-практиків привертає використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи проектно-технологічної діяльності, яка сприяє розвитку творчого потенціалу учня.

Слід нагадати, що в свої часи проектна діяльність школярів уже була предметом дослідження відомих педагогів (Д. Дьюї, Є. Каганова, У. Кілпатрик, Є. Колінгс, Б. Левітан, Л. Миловидій, А. Петрович), які не лише описували її, а й доводили ефективність такої організації навчального процесу.

Разом із тим сьогодні можна констатувати, що питання міри, доцільності, місця в структурі уроку проектно-технологічної діяльності досліджені ще недостатньо. У той самий час вона дає можливість розширити діяльність педагога, спрямовану на всебічний розвиток учня в цілому, та на формування в нього практичних умінь, зокрема. Отже, об'єктивно існують протиріччя між необхідністю формування в учнів практичних умінь та недостатністю відповідних методик і засобів. Це протиріччя певною мірою можна подолати, на наш погляд, якщо глибоко вивчити і проаналізувати засоби, форми і методи проектно-технологічної діяльності та її вплив на формування в учнів практичних умінь.

Мета даної статті – проаналізувати процес становлення проектно-технологічної системи в кінці ХІХ – на початку ХХ століття та виявити її роль у трудовій підготовці молоді.

Треба зауважити, що аналіз принципів, ідей і практики трудової підготовки в загальноосвітній школі даного періоду неможливий без звернення до процесів, які відбувались у цей період в розвинутих кранах світу, адже реформування системи освіти

України 20–30 років ХХ століття проводилось під впливом зарубіжної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Перемога буржуазно-демократичних і буржуазно-національних революцій у країнах Західної Європи і Північної Америки в 1789 – 1871 роках зумовила якісні зміни економіці, політиці, соціальних відносинах та культурному розвитку цих країн. Наприкінці ХІХ століття вони вступили у новий період історичного розвитку – імперіалізм, що поставило перед освітою нові завдання, оскільки була наявна невідповідність шкільної освіти новим економічним умовам.

Промислова революція, що завершилась в країнах континентальної Європи в 1860–1870 роках, вимагала кваліфікованих робітників нового типу. У той самий час освітні установи не могли вирішити це завдання, бо традиційні середні школи європейських країн базувались на гуманітарно-класичній освіті, що не відповідало вимогам часу.

Сконцентрованість населення у великих містах і пов'язаний з цим розпад патріархального сімейного укладу (розрив між житлом та місцем виробництва, зайнятість жінок тощо) призвели до того, що на масову школу, крім навчання, все більше поклали виховні завдання, які раніше розв'язувала сім'я. Викликана змінами у структурі промисловості заборона на дитячу працю та занепад традиційного домашнього виробництва визначили необхідність посилення уваги до професійної підготовки в рамках масової школи [9: 60].

Саме ця невідповідність офіційної шкільної освіти потребам суспільства, на нашу думку, наприкінці ХІХ століття викликала розвиток різноманітних педагогічних течій об'єднаних загальною назвою “реформаторська педагогіка”.

Зауважимо, що більшість представників реформаторської педагогіки основним фактором формування гармонійної особистості вважали працю. Вони доводили, що праця формує внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває творчі здібності, акуратність, ретельність, робить витривалим тіло, врівноважує нервову систему. Визнаючи педагогічну цінність дитячої праці, педагоги-реформатори вважали її основним засобом активізації процесу навчання, розвитку фізичних, розумових і творчих сил учнів. В основу більшості реформаторських течій було покладено трудовий принцип.

Розробляючи власні педагогічні ідеї, педагоги, які належали до них, відводили праці різну роль. Так, представники “трудова шкіл” бачили у праці універсальний засіб підготовки до життя. У педагогіці прагматизму праця виступала засобом формування практично необхідних умінь і навичок. Прихильники “нових шкіл” висловлювали думку, що праця – джерело фізичного оздоровлення. Засобом гармонійного розвитку особистості вважали працю та інші види діяльності прихильники “педагогіки дії”. Теоретики та практики “вільного виховання” відводили праці основну роль у фізичному та розумовому розвитку учнів [10].

Найяскравішими представниками реформаторської педагогіки, які поклали в основу своїх концепцій трудовий принцип, були Дж. Дьюї (1859–1952), Г. Кершенштайнер (1854–1932), В. А. Лай (1862–1926). Своєю практичною діяльністю та теоретичними ідеями вони здійснили значний вплив на розвиток педагогіки, особливо трудової підготовки в різних країнах світу, і зокрема в Україні.

Одним із фундаторів прагматичної педагогіки був Дж. Дьюї. Школа, на його думку, це трудова община. Ідеї Дж. Дьюї досить прогресивні для свого часу, коли центром виховання була сім'я, яка і включала дітей в трудові процеси, а школа виконувала роль своєрідного додатку до сімейного виховання – навчала грамоті та рахунку.

Критикуючи недоліки шкільної системи, традиційних методів, змісту та організації навчальної роботи, науковець зазначав, що в старій школі все пристосовано для “слухання” і не знайдеться нічого “на чому діти б змогли працювати, і всі столи та парти пристосовані для слухання”, тобто школа розрахована на пасивну поведінку, бо слухання – це пасивність; в школі “дітям подається матеріал, обраний учителем чи попечителем навчального округу, з

якого дитина повинна увібрати в себе якнайбільш і за найменший час”. Він був переконаний, що вся діяльність учнів повинна орієнтуватися на розвиток їх мислення, в основі якого лежить особистий досвід, набутий в процесі практичної діяльності. В трудовій школі, як її розумів Дж. Дьюї, творча праця є основою всієї навчально-виховної роботи [4].

Для апробації своїх педагогічних ідей Дж. Дьюї заснував дослідну школу-лабораторію, яку відкрив в 1895 році при педагогічному коледжі Чиказького університету. У “Школі Дьюї” або “Школі професій” уся навчально-виховна робота зосереджувалась на ознайомленні учнів з певними професіями. Вони знайомились із ступенями розвитку людської цивілізації через дослідження процесу становлення і розвитку певних професій, господарських галузей (наприклад, від найпростішого виготовлення тканини до сучасної текстильної промисловості). Трудові заняття учнів школи склалися із звичайного для того часу набору видів праці: куховарство, шиття, ткацтво, прядіння, столярні, гончарні, плавильні та інші роботи. Практична робота в школі Дьюї не переслідувала вузькоутилітарних цілей, а сприяла різнобічному розвитку дитини [5].

Аргументуючи необхідність відмови від традиційної урочної системи навчання Дж. Дьюї зазначав: “У школі швидкість роботи на уроці визначається вчителем. Ця швидкість повинна відповідати середній працездатності класу. Але, насправді, немає жодного учня, який би точно підходив під середню мірку. Кожна дитина має власну “швидкість” в роботі, більшість в класі наближається до середньої “швидкості”. Та все ж від кожного учня очікується, що він зможе моментально включатись в новий етап роботи. Зрозуміло, в результаті, слабкі учні хватають тільки вершки; вся їх увага сконцентрована на тому, щоб не відстати, одне плуває інше, і вони намагаються тільки запам’ятати достатньо слів, щоб створити враження, що матеріал уроку засвоєно. Не краще і здібним дітям: вони схвачують матеріал раніше, ніж вчитель дасть новий, і змушені чекати слідуєчого етапа; їх розум “блуждає”; тільки що вони напали на цікаву думку, як надходить нова вказівка вчителя, і їм потрібно повертатись думками до уроку і знову на короткий час. Знову вони схвачують суть подальшого пояснення, і знову зупинка. Для обох крайніх груп класу – постійні переривання інтересу і уваги, щоб пристосувати роботу до темпу всього класу, – це, безумовно, вбиває ініціативу” [5: 15].

При цьому Дьюї звертає увагу на те, що мозок – це машина, яка працює безперервно і в властивому їй режимі. Вона не може витримати режим постійної перенапруги (слабкі учні), або частих перерв і “стояння без діла”. І тільки при вільній організації занять дитина працює поки не виконає роботу або поки не стомиться (не відчує, що починає плутатись, відволікатись). В кожному з цих випадків дитина усвідомлює, що нею було зроблено.

Педагогічні погляди Дж. Дьюї можна розглядати як теоретичну основу методу проектів, хоча, офіційно словосполучення “метод проектів” з’явилося у вжитку в 1908 році в американській педагогіці, а термін “проект” зареєстровано в бюро виховання лише в 1911 році, та як основу сучасного проектно-технологічного методу, який в кінці ХХ сторіччя обґрунтовано в роботах Д. Тхоржевського, О.Коберника, В.Симоненка.

Найбільш визначним послідовником школи Дж. Дьюї був його співвітчизник, професор Вільям Херд Кілпатрик. Проаналізувавши досвід роботи Дж. Дьюї та Е. Колінгс, він виділяє чотири пов’язаних одна з одною ідей: по-перше, для того, щоб школа могла правильно виконувати свої функції, учні повинні самі проектувати те, чим їм доведеться займатись. Він зауважує, що “бажати те, що робиш” нескінченно відмінне від “робити те, що бажаєш”.

Друга ідея – істинне вивчення ніколи не буває одностороннім чи самотнім. На додачу до тих знань, умінь і навичок, які діти отримують в ході вивчення того чи іншого предмета, вони завжди отримують чимало іншого. Наприклад, впевненість у власних силах, відповідальність тощо. Ці, побочні відомості виростають у своєму значенні і нерідко визначають кінцевий результат поточної роботи.

Третю ідею можна сформулювати так – будь-який процес навчання, який заохочується школою, заохочується тільки тому і в тій мірі, наскільки він тут же і в цей же

час сприяє виконанню даного, конкретного завдання. У традиційній школі навчальні заняття спрямовані на засвоєння відомих, заздалегідь обраних навчальних предметів. Підхід експериментальної школи діаметрально протилежний: спочатку обирають вид діяльності, форму проведення заняття, а процес навчання і навчальні предмети підпорядковують обраній діяльності.

Четверта ідея: програма – це сукупність організованих дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що все вивчене в одній серії дослідів повинно бути основою для поглиблення і збагачення нової серії дослідів. Ці досліді повинні скеровуватись вчителем з урахуванням того, які ідеї були вже розглянуті учнями раніше [6: 21].

Інший представник реформаторської педагогіки Георг Кершенштайнер – найбільш визначний представник німецької педагогіки кінця XIX – початку XX ст., в своїх працях часто звертався до ідей Дж. Дьюї. Він висунув і обґрунтував ідею широкого запровадження в школі ручної праці. З цього приводу Г. Кершенштайнер писав: “Що необхідно для нової школи робити, так це широке поле ручної праці, яка, враховуючи здібності учня, може зробитися для нього полем розумової роботи... Ручна праця для більшості людей – це родюче поле для розвитку. Далі необхідні такі сфери праці, які б, по можливості, стояли у зв'язку з господарчим або домашнім колом робіт батьків, щоб ті нитки, що пряде школа, не обривались щоденно, коли дитина скидає з плечей свою шкільну сумку” [12: 36].

Особливу цінність педагог вбачав у використанні різних методів праці та досліджень. Він наголошував: “Тоді тільки, коли хлопчик сам застосовує ці методи, коли він навчається спостерігати, порівнювати, робити висновки, об'єктивно міркувати, обережно випробовувати, самостійно діяти, навчатися витримці, охайності, терпінню, старанності, порядку, – він сам відчуває всі радощі пошуку, досліджень, відкриттів, які навіть малоздібних спонукають до подальших зусиль” [11: 26].

Слід зазначити, що провідні діячі української освіти того часу намагалися взяти від педагогів-реформаторів все те краще, що було розроблено і апробовано. Так Я. Чепіга у своїй праці “Азбука трудового виховання й освіти” (1922) пише: “Школа Кершенштайнера має свої ґрунтовні хиби і прийняти її в цілому ми не можемо, але ті думки, що він підносить на захист трудової школи, безумовно, мають вагу і значення, бо тут ми чуємо голос педагога-реформатора. І ми не можемо не погодитись з таким його тезисом: “Наша книжна школа повинна стати школою праці” [10: 38].

Багато уваги трудовій школі приділяв і С. Ананьїн. Він підтримував запровадження ручної праці, сільськогосподарських занять та інших видів трудової діяльності не лише в початкових школах, як здебільшого практикували в той період, а й застосування їх у середній школі. Але при цьому Степан Андрійович критикував “трудова педагогіка” за зміщення акцентів з загальної освіти до раннього професіоналізму. С. Ананьїн зазначав, що не багато знайдеться педагогів, які будуть стверджувати, що загальна освіта будується на ґрунті професійної.

Треба зауважити, що застосування методу проектів в українських школах досить суттєво відрізнялося від практики педагогів Англії і США. У практиці вітчизняних шкіл індивідуальні форми навчання були замінені на колективні, бригадні. З цією метою застосовували комплексну систему навчання, бригадно-лабораторний метод і метод проектів. Але, як і в інших галузях народного господарства, в освіті працювали за принципом – “всі однаково”. У середині 20-х років це відчувалось не дуже сильно, а на початку 30-х головною ознакою освіти стає відповідність певній “Ідеї”.

Дослідники цього періоду відзначають, що сусідство “політехнізму” з “боротьбою з ворожим елементом” визначило новий напрям реформування освіти. Соціологізм став визначальним фактором у формуванні “нової радянської людини”, а провідним шляхом стало творення такого соціального середовища, яке заохочувало б до норм поведінки, визначеної партійним і радянським керівництвом. Незважаючи на те, що даний період в історії радянської школи характеризується як безперервне експериментування, запровадити в життя кращі з наробок вітчизняна педагогіка не змогла. Результати впровадження

комплексної системи, бригадно-лабораторного методу і методу проектів були вкрай негативні. Така організація навчання не давала систематичних знань і не забезпечувала вироблення певних умінь і навичок. Орієнтація змісту навчання на комплексно-проектні теми не дозволяла навіть висококваліфікованим учителям проводити навчання в певній послідовності. Зважаючи на те, що більшість учителів того періоду самі тільки-но навчилися читати і писати – говорити про якість знань взагалі недоцільно.

Кардинально змінюється і зміст трудового процесу – від дієвого, перетворюючого характеру (трудового принципу) трудового навчання до політехнізації школи. Використання проектного методу в практиці роботи шкіл було значно меншим, ніж застосування комплексної системи навчання, а проектне навчання так і не вийшло із стадії експериментування. Треба зазначити, що у деякій частині шкіл комплексна і проектна системи взагалі не використовувались. Значна частина шкіл, особливо сільських, не поривала з предметною системою навчання (класно-урочною системою), бо не мала ні умов для інновацій та експериментування, ні відповідних кадрів. У них продовжували викладати трудове навчання (навчальний предмет називався “Ручна праця”), а питання ручної праці і позакласної роботи з трудового навчання продовжували розробляти українські педагоги М. Хатьков, Б. Манжос, П. Тищенко, К. Федорівський та ін. [12].

У процесі запровадження комплексної і комплексно-проектної систем навчання в школах України кардинально змінилась парадигма освіти і виховання – від дитини як центру педагогічного процесу школа перейшла до висунення на передній план оточення. Разом із цим змінювалась і суть діяльності трудової школи – від трудового принципу до принципу політехнізму. Розв'язати ці завдання був покликаний метод проектів, але практика показала, що цим завданням найкраще відповідав не метод проектів, а класно-урочна система, що входила в нову освітню парадигму.

В. Мадзігон відзначає, що комплексна система відкидала класно-урочну форму навчання, але в кінцевому підсумку сама була знехтувана. Проте, немає сумніву, що комплексна система здійснила певний вплив на організаційно-педагогічні форми та методи навчання. Він відчувається і в сучасній школі.

Сьогодні майже всі зарубіжні та значна кількість вітчизняних педагогів прихильно ставляться до методу проектів, стверджують, що він збільшує у дітей інтерес до оволодіння знаннями і краще готує їх до реалій сучасного життя. Тому, на нашу думку, необхідно детально вивчити зарубіжний і вітчизняний досвід щодо застосування в навчальному процесі методу проектів та запровадити найкращі ідеї в сучасну систему освіти. Це дасть змогу уникнути допущених раніше помилок і правильно організувати діяльність вчителя в умовах запровадження проектно-технологічних методик навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский П.В. Проектная система организации работ в трудовой школе // На путях к новой школе. – 1931. – № 2. – С. 50–56.
2. Денисенко Л. І., Левченко Г. Є. Про нові експериментальні програми з трудового навчання для 5–9 класів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 2. – С. 44–53.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Проект. Освітня галузь “Технологія” // Сільська школа України. – 2003. – № 6. – С.34–36.
4. Дьюи Д. Дальтоновский лабораторный план. – М.: Новая Москва, 1924. – 169 с.
5. Дьюи Д. Школы будущего. – Берлин: Госиздат, 1922. – 179с.
6. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43с.
7. Коберник О.М., Яшук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань, 2001. – 80 с.
8. Колингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926. – 239 с.
9. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чернігів, 2004. – 223 с.

10. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербец В.В., Бербец Т.М., Дубова Н.В. та інші: За заг.ред. О.М.Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172с.
11. Симоненко В.Д. Творческие проекты учащихся V–IX классов общеобразовательной школы. – Брянск: НМЦ “Технология”, 1996. – 132с.
12. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. – К.: Рад. шк., 1975. – 115с.

УДК 37.047.16+ 371.71:94(4)

Єфімова В.М., Могарічева Н.Л.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В ЕПОХУ АНТИЧНОСТІ

У даний час спостерігається стійке зниження рівня здоров'я дітей і підлітків України. Традиційні підходи вітчизняної медицини в умовах недостатнього фінансування стали неефективними і істотно не зрадили ситуацію в країні до кращого. Проте навіть у високорозвинутих країнах при колосальних фінансових вливаннях в систему охорони здоров'я наголошується стагнація основних демографічних показників, що визначають здоров'я населення.

Здоров'я – це складний, системний феномен. Він має свої прояви на фізичному, психічному і соціальному рівнях розгляду. Існує багато визначень цього поняття, сенс яких визначається професійною точкою зору авторів. Найбільш філософське, всеосяжне і найменше конкретне визначення прийнято ВООЗ в 1948 г.: “Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів”

Поняття “здоров'я” припускає культивування таких форм поведінки, які дозволяють покращувати наше життя, робити його благополучнішим, досягати високого ступеня самореалізації [6].

Здоров'я людини – результат складної взаємодії соціальних, середовищних і біологічних чинників [1]. Прийнято вважати, що внесок різних чинників в стан здоров'я наступний:

- спадковість – 20%;
- навколишнє середовище – 20%;
- рівень медичної допомоги – 10%;
- спосіб життя – 50%.

Аналіз визначень поняття “здоров'я” і чинників, що впливають на нього, визначає пріоритети раннього формування культури здоров'я як елементу соціалізації людини [2; 5]. Навіть класичні фізіологічні визначення поняття “здоров'я” зачіпають соціальні і психічні складові. Проте, не дивлячись на те, що проблема здоров'я носить яскраво виражений комплексний характер, вона, на жаль, дотепер часто розглядається лише в медичному контексті.

У нашому розумінні “культура здоров'я” не стільки медична, скільки педагогічна проблема. Тому формування здорового способу життя повинно бути закладено в зміст освіти людини [3; 4]. Спроби педагогічної громадськості затвердити проблему здоров'я як психолого-педагогічну вступають в суперечність з традиційним відношенням до охорони здоров'я як суто медичному питанню.

Метою даного дослідження був аналіз педагогічних підходів до формування здорового способу життя (культури здоров'я) в античну епоху. Для проведення дослідження використовували твори античних авторів, дані археологічних експедицій на території Криму (Херсонес і ін.), праці сучасних істориків.

Ідеалом античної епохи була гармонійно розвинена людина, і вся система виховання була орієнтована на досягнення даної мети. Грецька пайдея – (виховання, навчання, освіта,