

Вчені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Робляться спроби виділити найсуттєвіші з погляду ефективності педагогічної діяльності. До них належать: гуманність, громадська відповідальність, справжня інтелігентність, правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, здатність до міжособового спілкування тощо.

Найбільш важлива якість, яка повинна бути притаманна вчителю, – гуманність (любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку). Наведемо слова В. Сухомлинського, в яких схарактеризовано особистість учителя: “Що означає хороший учитель? Це, насамперед, людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що і сам він був дитиною. Гарний учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення... Гарний учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію й педагогіку, розуміє та відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо. Гарний учитель – це, по-четверте, людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи” [6, с. 49].

Висновки. Отже, професія вчителя завжди була однією з найпочесніших у нашій країні. Вона сповнена великим ідейним змістом, бо тісно пов’язана з розв’язанням головних завдань суспільства. Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей вчителя, які може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоспроможності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Література

1. Болсун С. Вчительські манери: сутність та вимоги до них / С. Болсун // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 64.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” № 651–XIV, із змінами від 19 грудня 2006 р.
4. Красовицкий И.Ю. Готовность воспитывать / И.Ю. Красовицкий. – К. : Знание УССР, 1987. – 48 с.
5. Писаренко В.И. Педагогическая этика: кн. для учителя / В.И. Писаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1986. – 240 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 670 с.
7. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Книга для учителей / И.И. Чернокозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Радянська школа, 1988. – 221 с.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 50-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)

У будь-якому суспільстві, незалежно від того, на якій стадії розвитку воно перебуває, є люди, які потребують особливої уваги до себе. Це, насамперед, особи,

що мають певні відхилення в психофізичному розвитку. Як свідчать інформаційні джерела, в Україні щорічно збільшується кількість дітей-інвалідів і дітей з обмеженими можливостями. Ці діти утримуються в різних загальноосвітніх та галузевих закладах. Спеціально організоване навчання й виховання дітей з особливими потребами в Україні має давню історію. Його розвиток безпосередньо пов'язаний із суспільно-політичними, соціально-економічними та соціокультурними умовами. Організація соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами – надзвичайно серйозна проблема в нашому суспільстві.

Як відомо, кожна галузь знань розвивається й удосконалюється, спираючись на попередні здобутки, враховуючи помилки та досягнення минулого. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває вивчення досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами в навчально-виховних закладах України та використання його для підвищення ефективності вітчизняної системи освіти й виховання дітей зазначеної категорії.

Мета статті – розкрити загальні тенденції розвитку системи навчання й виховання дітей з особливими потребами; цілі, напрями і принципи роботи соціальних педагогів з дітьми зазначеної категорії в середніх навчальних закладах України другої половини 50-х – першої половини 70-х рр. ХХ ст.

Питанням навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І. Зверева, А. Капська, А. Малько, А. Мудрик, С. Хлебик, Л. Штефан та ін. Але основним джерелом інформації стали безпосередньо дослідження тогочасних науковців, матеріали конференцій та семінарів, присвячені вивченню вітчизняного досвіду з питань організації спеціальної освіти в Україні.

У зв'язку із жахливими наслідками війни в другій половині 50-х рр. ХХ ст. значно збільшилась кількість дітей, які мали розумові чи фізичні вади, що висунуло на перше місце розв'язання питань організації соціально-педагогічної роботи із цією категорією дітей. Мережа закладів, що існувала на той час, не могла забезпечити повного охоплення навчанням дітей з особливими потребами. Міністерство освіти УРСР зобов'язало відділ спеціальних шкіл створити на місцях медико-педагогічні комісії, які повинні були перевірити всіх дітей з відхиленнями в розвитку, щоб встановити, до якого типу дитячого закладу вони належать.

Розробка нової класифікації дітей з обмеженими можливостями залежно від характеру порушень призвела до того, що об'єкти соціально-педагогічного впливу поповнились слабочуючими, слабозорими дітьми та дітьми-логопатами. Здійснення загального обов'язкового навчання та поступове втілення в життя принципу диференціації навчання й виховання аномальних дітей різних категорій дало змогу відкрити замість досі існуючих трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих) нові, зокрема: для дітей-логопатів, слабозорих, слабочуючих, глухонімих переростків, пізно оглухлих, сліпоглухонімих, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, хворих на сколіоз [5, с. 239–250].

У другій половині 50-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст., поряд з традиційною формою дитячих закладів – дитячими будинками, виникають школи-інтернати, які планувалось у майбутньому перетворити на основний тип державних освітньо-виховних закладів, здатних забезпечити навчання й соціальне виховання покоління, що підрастає.

Постанову ЦК КПУ “Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР” (1959 р.) можна вважати важливим кроком у розвитку

соціальної педагогіки. Низка запланованих на її виконання заходів мала активізувати педагогічні дослідження в Україні.

Так, вивченням особливостей розвитку дітей з фізичними й психічними недоліками та питаннями організації соціально-педагогічної роботи з ними займалась наука – дефектологія, до складу якої входили: сурдопедагогіка (виховання глухих і слабочуючих дітей), тифлопедагогіка (виховання сліпих і слабоворих дітей), олігофренопедагогіка (виховання розумово відсталих дітей) та логопедія (виправлення недоліків мови в дітей). Результати науково-дослідної праці висвітлювались на сторінках республіканського науково-методичного збірника “Питання дефектології”, на республіканських науково-практичних конференціях, міжобласних та обласних семінарах-практикумах. У статтях, окремих працях і методичних посібниках автори намагалися розкрити нові шляхи інтенсифікації пізнавальної та трудової діяльності аномальних дітей на основі максимального використання можливостей самої дитини, залучення її до різноманітних форм практичної діяльності й спілкування, всебічного розвитку компенсаторних механізмів [2; 3; 5].

Відкриття дефектологічних факультетів при педагогічних інститутах і організація наукового центру щодо розробки теоретичних проблем вивчення, виховання, навчання й трудової підготовки аномальних дітей сприяли формуванню дефектології як науки, що, у свою чергу, впливало на підвищення якості навчально-виховного процесу в спеціальних школах і дошкільних закладах.

У нашій країні складні наукові проблеми вивчення аномальних дітей різних категорій, їх реабілітації, диференційного навчання, виховання й трудової підготовки розробляли представники багатьох галузей наукових знань, а саме: лікарі різних спеціальностей, педагоги-дефектологи, психологи, фізіологи у співпраці з працівниками навчально-виховних закладів, яких слушно можна віднести до суб’єктів соціально-педагогічної діяльності.

Істотні зміни в означений період відбулися й у характері підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема сурдопедагогів та тифлопедагогів. До вчителів і вихователів спеціальних шкіл висувались дуже серйозні вимоги щодо знання психології дітей, їхніх вікових особливостей, схильностей та прагнень; вміння поєднання любові до дітей з розумною вимогливістю; володіння методикою соціально-педагогічної роботи та застосування її на практиці; вміння застосовувати індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання й виховання. Ці вимоги не втратили своєї актуальності й сьогодні [4].

До суб’єктів соціально-педагогічного впливу на дітей з особливими потребами відносились й працівники дослідницьких установ, в яких науковці вивчали особливості розвитку дітей зазначеної категорії, розробляли науково-методичне забезпечення для відповідних навчальних закладів, розв’язували питання підвищення фахового рівня соціальних педагогів для кадрового забезпечення спеціальних шкіл.

Мета соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах другої половини 50-х – першої половини 70-х рр. ХХ ст. визначається як підготовка учнів до виробничої праці на основі подолання, корекції, компенсації психофізичних порушень розвитку та оволодіння елементарними загальноосвітніми знаннями [2].

Таким чином, одним з основних завдань соціальних педагогів було сприяння інтеграції дітей з обмеженими можливостями в суспільне життя завдяки професійно-трудова реабілітації, яка покликана забезпечити дітям зазначеної категорії умови для професійної діяльності відповідно до їхніх можливостей та інтересів. Вже на

початку 60-х рр. ХХ ст. законодавчо було закріплено право підлітків з особливими потребами на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної й вищої освіти, визначено коло доступних для них спеціальностей і протипоказані для таких людей роботи. Професійно-трудове навчання в спеціальних школах мало велике корекційне значення для подолання вад розвитку, формування особистісних якостей і розвитку емоційно-вольової сфери учнів. У системі трудового навчання відбувались суттєві зміни. Виділилися три етапи: ручна праця, загальнотехнічне навчання, професійна підготовка.

Зміст навчально-виховної роботи спеціальних закладів орієнтувався на масову школу й реалізовувався за такими напрямками: фізичний, розумовий, трудовий, моральний та естетичний розвиток особистості. Проте це не означало механічного перенесення в спеціальну школу змісту та методів масової школи. Дослідження дефектологів України були спрямовані на розробку й обґрунтування спеціальної системи освіти і змісту навчання аномальних дітей, які враховували б особливості їх розвитку. При визначенні змісту соціально-педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії в школі враховувалась необхідність розв'язати завдання єдності їх загальної освіти з професійною підготовкою.

Значна увага приділялась розробці засобів корекції й компенсації дефектів зору, слуху та мови. Зміст корекційно-виховної роботи визначався завданнями навчання й всебічного розвитку дитини, її індивідуальними особливостями залежно від характеру дефекту. Створенню оптимальних умов для роботи соціальних педагогів з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах сприяла низка заходів, а саме: розробка спеціальних лікувально-корекційних методів, навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників для спеціальних шкіл кожного типу [1].

Робота соціальних педагогів з підлітками з відхиленнями в розвитку в спеціальних навчально-виховних закладах мала переважно, лікувально-медичну спрямованість, що було зумовлено тим фактом, що галузі спеціальної педагогіки (логопедія, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка) виникли на межі медичної та педагогічної наук.

У другій половині 50-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст. було визначено принципи роботи соціальних педагогів з дітьми з особливими потребами в середніх навчальних закладах України. Поряд із загальнодидактичними принципами педагогіки (виховувального навчання; зв'язку теорії з практикою; доступності; систематичності; наочності; свідомості; міцності засвоєння знань, умінь та навичок) широкого поширення набували специфічні принципи (гуманізму, індивідуального підходу, диференційованого навчання, взаємозв'язку загальноосвітньої й професійної підготовки) [1; 5, с. 299–307].

Протягом означеного періоду продовжувалось вивчення передового соціально-педагогічного досвіду, здійснювалась робота з експериментальної перевірки ефективності цього досвіду. Так, вихованка Харківської школи сліпоглухонімих О.І. Скороходова довела ефективність та життєвість соціально-педагогічної системи виховання сліпоглухонімих дітей в умовах школи І.А. Соколянського [2]. Результатом узагальнення досвіду соціально-педагогічної діяльності були цінні методичні посібники, які містили вказівки щодо покращення навчально-виховного процесу в школі.

Висновки. Таким чином, досліджуваний період характеризувався вдосконаленням методів вивчення й діагностики всіх категорій дітей, створенням диференційованої мережі спеціальних навчально-виховних закладів, розробкою науково-

методичного забезпечення всіх типів закладів, оновленням змісту освіти та методів корекційного навчання й виховання, активізуванням наукових досліджень особливостей психофізичного розвитку всіх категорій дітей, удосконаленням професійної підготовки працівників спеціальних шкіл. До основних напрямів соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх спеціальних навчальних закладах належали такі: виховний, діагностичний, корекційний.

Література

1. Дьячков А.И. Вопросы теории обучения в специальных школах / А.И. Дьячков // Специальная школа. – 1968. – № 2, 3, 4.
2. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской дефектологии / А.И. Дьячков // Специальная школа. – 1968. – № 1. – С. 8–14.
3. Єременко І.Г. Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР / І.Г. Єременко // Питання дефектології : республік. наук.-метод. збірник. – 1970. – Вип. V. – С. 3–13.
4. Засенко Н.Ф. Розвиток системи підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні / Н.Ф. Засенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 153–157.
5. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР / М.Д. Ярмаченко. – К. : Радянська школа, 1968. – 320 с.

КАЛАШНИК М.П.

КАРНАВАЛЬНОСТЬ И ИГРА КАК СПОСОБЫ ПРЕЛОМЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕКСТЕ: К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕГОСЯ-КОМПОЗИТОРА

Одна из задач академического курса современной музыки усматривается в постоянном пополнении произведениями молодых композиторов, в том числе тех, которые вызывают живой интерес в кругу исполнителей и слушателей, к которым относятся произведения Антона Лубченко, одного из наиболее перспективных представителей Санкт-Петербургской школы.

Обозначенная проблема раскрывается в статье на конкретном примере: раннем творчестве Антона Лубченко (г. р. 1985) – ныне одного из наиболее ярких, перспективных молодых композиторов России. Рассматриваемые в ней произведения относятся к периоду обучения Антона в Харьковской средней специальной музыкально-школе-десятилетке и младших классах Санкт-Петербургской консерватории. Относящиеся к числу первых профессиональных опытов юного дарования, они наглядно демонстрируют процедуру превращения “чужого” в “свое” и одновременно – взаимосвязь технологической оснащенности, навыков сочинительства с музыкальным багажом, системой слуховых и художественных впечатлений. В совокупности с личностными качествами начинающего автора комплекс знаний и навыков порождает подлинно современные по содержанию, но прочно опирающиеся на музыкальное наследие искусство, в котором уже нет ничего “школьного”, но которое предстает результатом действия определенной педагогической методики, школьного обучения. На ранних этапах творчества устанавливаются особые контакты формы-рующей индивидуальности с наследием, нередко принимая формы карнавальности и игры с собственным знанием.

Рассмотрение путей и способов претворения широко понимаемой градации как школы и композиторского опыта прошлого на конкретном примере – *цель предлагаемой статьи.*