

## ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ФИЗИЧЕСКИМИ И УМСТВЕННЫМИ НЕДОСТАТКАМИ В ПОЛЬСКИХ ДЕТСАДАХ

*У статті розглядається мета та завдання виховання та навчання дітей з фізичними та розумовими вадами.*

*The article deals with aims and tasks of upbringing and teaching disabled children.*

Воспитание и обучение детей с физическими и умственными недостатками вместе со здоровыми ровесниками – это путь который может помочь детям и молодежи условий для роста и приобретения знаний в нормальных условиях среди здоровых ровесников. Существует весьма вероятная возможность формирования позитивных связей между здоровыми и отсталыми детьми. Основное значение такого подхода имеет всеобщую доступность всем детям, а также возможность правильного использования индивидуальных способностей детей. Одним из первых развивающим идею интеграции в Польше был А.Хулек, который считал такую систему натуральной, и следующий этап эволюции отношений здоровых людей к нездоровым. Целью интеграции по мнению А.Хулека «является возможность людей с проблемами здоровья ведения нормальной жизни на тех же условиях, как и другим членам общества. Интеграция предоставляет возможность пользования молодежи, с физическими и умственными недостатками, всеми уровнями начального образования, общеобразовательного и профессионального, приобретения культурного и активного отдыха, которыми пользуется здоровая молодежь [1]. В то же время интеграционная система образования и воспитания по словам А.Хулека основывается «на максимальном привлечении детей и молодежи отстающих от школьных норм, домов культуры, дающие возможность развития в среде здоровых ровесников» [2]. Шанс для интеграции он видел в

старательном приготовлении обычных детсадов, школ, с помощью более подготовленной кадры, обеспечиванием соответствующей научной базой и литературой, высоким уровнем профессионализма учителей и воспитателей, соответствующим приготовлением родителей и правильным отношением общества к инвалидам.

В Польше наблюдается постоянный рост заинтересованности образованием и воспитанием во всех уровнях образования, начиная от детсадов до начальных школ, гимназий и университетов, которые открываются для потребностей детей инвалидов.

Определённая роль лежит в приготовлении детей инвалидов до полной интеграции. Первым этапом воспитания и образования является детсад. Для потребности детей инвалидов в Польше организованы «Специальные Детсады», «Интеграционные Детсады», а также «Детсады с Интеграционными отделами» [3]. Детсадовская программа определяет цели и задачи исходящие из правил детсада, особенно в сферах:

- а) предоставление детям психологическо-педагогической помощи;
- б) организаций опеки над детьми инвалидами;
- в) предоставление возможности детям инвалидам показать свою индивидуальность в вопросах культуры, языка и религии [4].

Основной организационной частью детсада является отдел включающий детей приблизительно одинакового возраста, уделяя внимание их нуждам, интересам, талантам, уровням и степеням отсталости. Количество детей в группах не может превышать 25, количество детей в общеобразовательных детсадах должно быть от 15 до 20, плюс от трёх до пяти детей инвалидов. Среди основных структур в организации детсадовских групп некоторые из них имеют свои условия (правила), дети принимаются в возрасте от 4 лет. Время пребывания ребёнка инвалида в детсаде может составлять 4 часа в сутки. Из опыта интеграционных детсадов возникает вывод, что лучше всего

детей-инвалидов принимать постепенно, начиная от одного, двух и тех у которых признаки умственной отсталости не ярко выражены.

Главной задачей интеграционных (объединенных) детских учреждений является совместное воспитание и обучение детей нормально развивающихся и с отклонениями. Идея интеграции (объединения) реализуется через:

- создание детям оптимальных условий чувства безопасности, важности и равноправия;
- создание условий развития индивидуальности ребёнка в меру его возможностей;
- создание общественного благоприятного климата для развития ребёнка;
- оснащение детей знаниями, облегчающее нахождение своего места в жизни;
- выравнивание и компенсирование недостатков у детей инвалидов;
- улучшение функционирования здоровья;
- улучшение нарушенных сфер развития;
- приготовление в рамках проводимых занятий для самостоятельного функционирования и выполнения общественных правил в группе;
- умение входить в контакты между детьми здоровыми и детьми инвалидами;
- создание условий для удовлетворения потребностей связанных с физическим, интеллектуальным, психологическим и эмоциональным развитием [5].

«Процесс между ребёнком инвалидом и между здоровыми детьми требует двух направлений воспитания, т.е. развивающих и укрепляющих положительное отношение и поведение детей здоровых к детям инвалидам, а также укрепляющих чувства полноценности у ребёнка инвалида, его мотивации, умение входить в контакты, а также положительно – эмоциональное отношение к другим».

О благополучии интеграции детей инвалидов в детских учреждениях решает много факторов. Одним из них является приготовление учителей к работе с ребёнком инвалидом.

Польше много специалистов работающих в детсадах интеграционных, которые получили второе высшее образование в сфере педагогики. Учителя детсадов совместно работают со специалистами узкого профиля: терапевтами, психологами и логопедами. Следующим фактором удачной интеграции является приготовление общественности к созданию отношений с детьми инвалидами. Большое значение имеет приспособление здания детсада к потребностям детей с разными дисфункциями. Превыше всего важным фактором, а может и самым главным является приготовление к воспитанию и к интеграционному образованию самих детей инвалидов и их родителей. Хорошо запланированная совместная работа с родителями даёт больше шансов на успех. В интеграционных детсадах предлагаются разные формы совместной работы с родителями: организация собраний, открытых занятий, показанных родителям в целях представления достижений детей в психологическом развитии, физическом и общественном, ознакомление родителей с методами помогающими в развитии ребёнка, со способами работы в домашних условиях. Превыше всего является организация встреч с такими специалистами как, психолог и логопед. А также заинтересовывать родителей общими начинаниями на благо детсада. Интеграционный детсад является хорошим стартом для общего образования здоровых детей и детей инвалидов, решающим о дальнейшей судьбе инвалидов. Артикул 23 пункт 1 Конвенции прав ребёнка, гласит, что «Ребёнок физически и психологически отстающий должен иметь полноценную жизнь, в условиях обеспечивающих его самооценку, дающим независимость, а также облегчающим активное участие в общественной жизни» [6]. Согласно артикулу 23 пункту 3, гласит «Принимая во внимание потребности ребёнка инвалида, помощь...должно обеспечить, чтобы инвалид, имел неограниченный доступ к литературе, обучению, медицинской помощи, помощи ЛФК, профессионального приготовления а также возможность активного отдыха, как в нормальной жизни, так и в жизни

индивидуального развития ребёнка, включая духовное и культурное развитие» [7]. В Польше первая интеграционная детсадовская группа возникла в Варшаве в 1989 году. С этого времени систематически повысилась количество интеграционных детсадов (в школьном 1999/2000 году было их 170) [8].

«Детсадовские интеграционные группы дали детям инвалидам возможность подрастания среди здоровых детей, участие в общих играх, а обычным детям – шанс познания своих ровесников инвалидов, навязывания контактов с ними и дружеских связей, а также научились оказывать им помощь. Ранняя общественная интеграция детей инвалидов с нормальными детьми создаёт для развития детей с этих двух групп благоприятные ситуации для поддержания совместных отношений, совместной жизни и совместной деятельности» [9].

#### Литература

1. A.Hulek, Integracyjny system kształcenia i wychowania, w: A. Hulek, Pedagogika rewalidacyjna, Warszawa 1977, s. 495
2. Tamże, s. 494
3. Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 21 maja 2001 r. (poz. 624)
4. Tamże, par. 2
5. A.Maciarz, Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekle chorych, w: A. Maciarz, Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych, Kraków 1999, s. 54
6. Konwencja Praw Dziecka, Dz. U. Z dnia 23 XII.1991
7. Tamże
8. J.Bogucka, W trosce o odpowiedzialną i mądrą integrację, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa
9. E.Janion, Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej, w: A. Maciarz, op. cit., s. 54

## ПРИЧИНИ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І ОСНОВНІ НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*В статті изложенні основні причини порушень мовлення у дітей дошкільного віку а також основні напрямки корекційного навчання дітей 1-2 років життя, а також дітей 6-7 років. Особливу увагу приділено дітям з дитячим церебральним паралічем, з затримкою психічного розвитку.*

*Scientific research showed, what very often oral of schoolchildren suffer on criticin periods of her development, wich create proposition contition in order to frustration of oral on 1-2 years, on 3 years, on 6-7 years. Darge meaning in correction learning nave diagnostic of different oral's abnormality.*

Порушенням розвитку мовлення у дітей, подоланням цих порушень і попередженням розладів мовлення займається наука логопедія. Основи дошкільної логопедії як педагогічної науки розроблені Р.Є.Левіною і базуються на вченні Л.С.Виготського, А.Р.Лурії і А.А.Леонтьєва про складну ієрархічну структуру мовленнєвої діяльності. У сучасній літературі з логопедії, однак, недостатньо повно відображені проблеми навчання і виховання осіб з порушеннями мовлення і пов'язаними з ним відхиленнями в психічному розвитку.

Останні публікації Н.Г.Морозова, Н.Д.Соколова, М.В.Іполітова не відображають всіх дефектів мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей, дітей, які перенесли дитячий церебральний параліч, особливості мовлення при ранньому дитячому аутизмі. Вирішенню цих частин проблеми присвячена ця стаття.

Мета статті: виявлення причин мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, розробка основних напрямків корекції навчання дітей з ЗПР, ДЦП, раннім дитячим аутизмом.

Наукові дослідження показали, що найчастіше мовленнєва функція у школярів страждає в критичні періоди її розвитку, які створюють сприятливі умови для “зриву” мовлення в 1-2 роки, в 3 роки і в 6-7 років.

Останні дослідження дозволяють охарактеризувати основні причини патології дитячого мовлення:

- Різноманітна внутрішньотрубна патологія, що веде до порушення розвитку плоду. Найбільш грубі дефекти мовлення виникають при порушенні розвитку плоду від 4-х тижнів до 4-х місяців. Виникненню мовленнєвої патології сприяють токсикози вагітних, несумісність матері і плоду за резус-фактором.
- Пологова травма і асфікація під час пологів, що спричиняють внутрічерепні крововиливи.
- Захворювання центральної нервової системи в перші роки життя дитини (менінго-енцефаліти).
- Травми черепа, що супроводжуються струсом мозку.
- Спадкові фактори.

Несприятливі соціально-побутові умови, що призводять до педагогічної запущеності, порушень емоційно-вольової сфери і дефіциту в розвитку мовлення.

Велике значення в корекційному навчанні має рання діагностика різних аномалій розвитку мовлення. Якщо мовленнєві дефекти виявили при вступі дитини в школу чи в молодших класах, їх буває важко усувати, що негативно відбивається на успішності. Якщо ж відхилення виявляють у дитини в ясельному або дошкільному віці, рання медична і педагогічна корекція значно підвищують вірогідність повноцінного навчання в школі.

Слід підкреслити, що раннє виявлення дітей з відхиленнями розвитку в першу чергу повинно проводитись в сім'ях “підвищеного ризику”. Це:

- Сім'ї, в яких уже була дитина з дефектом мовлення.
- Сім'ї, в яких батьки страждають розумовою відсталістю, шизофренією, порушенням слуху.

- Сім'ї з дітьми, які перенесли внутрішньотрубну гіпоксію, асфіксію при пологах, нейроінфекцію чи черепно-мозкову травму.

У профілактиці аномалій мовленнєвого розвитку велику роль відіграє диспансеризація дітей, що постраждали від пологових травм, нейроінфекції.

Значні труднощі виникають у вихованні і навчанні дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Дефект руху при ДЦП поєднується з незрілістю психічного розвитку дитини і ураженням мовленнєво-рухового аналізатора. Найчастіше у таких дітей виникає розлад членороздільного мовлення – дизартрія. Запізнілий розвиток навичок ходьби утруднює формування сприйняття простору і часу. Дитина, яка тривалий час прикута хворобою до ліжка, не набуває досвіду спілкування і необхідних практичних знань про навколишній світ. Це в свою чергу значно збіднює її активний і пасивний словниковий запас. Для корекції необхідно визначити коло доступних дитині домашніх обов'язків, давати їй посильні доручення, прищеплювати елементарні побутові навички. Затримка формування пізнавальної діяльності і мовлення у хворої дитини з віком не зникає, і без спеціального навчання і лікування до самостійного життя вона не буде підготовлена.

В останні роки з'явилися публікації про порушення мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Якщо для дітей з ДЦП характерна фонетико-фонематична недорозвиненість мовлення та порушення комунікативної функції мовлення, то для дітей з ЗПР характерна загальна недорозвиненість мовлення. Відмічаються: запізнілий початок розвитку мовлення, бідний словниковий запас, аграматизми, дефекти вимови, дефекти фонемотворення. Недорозвиненість може бути різного ступеня: від відсутності мовлення чи лепетного його стану (алалія) до розгорнутої з елементами лексико-граматичної недорозвиненості (дислалія). Однак, останні спостереження показали, що у 5-6 років при спонтанному розвитку мовлення, дещо раніше при систематичних логопедичних заняттях розумово відсталі



діти досягають другого рівня розвитку мовлення: у них збільшується запас слів, розвивається фразове мовлення, але залишається малодоступним розуміння логіко-граматичних відношень, страждає смислова сторона їх власного мовлення.

Слід відзначити, що положення про провідну роль навчання в розвитку аномальної дитини є одним з основних положень вітчизняної логопедії і дефектології.

Правильно організоване спеціальне виховання і навчання аномальних дошкільнят повинне враховувати загальні закономірності розвитку дітей і специфіку дефекту. Вихователі спеціалізованих дитячих садків крім загальноосвітніх завдань повинні виконувати і ряд специфічних:

- На заняттях з фізичного виховання усувати некоординовані, сковані рухи, порушення загальної моторики, відпрацьовувати регуляцію дихання.
- Вихователь повинен організовувати динамічні паузи (фізкультхвилинки) для зняття напруження, стомлення м'язів очей. Одночасно виконуються вправи з розвитку дрібної моторики кистей рук і пальців. Це допомагає готувати дітей до письма.
- Формувати повноцінне мовлення, стійку увагу, пам'ять, необхідні для розвитку пізнавальної діяльності і успішної підготовки дітей до навчання в школі.

#### Література

1. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедер Л. Мозг, разум и поведение. – М.: Мир, 1988.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.
3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
4. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. – М.: Прогресс, 1983.
5. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987.
6. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М., 1986.

7. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987.

*О.Б.Потапенко*

## **ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЕТИКО-ГУМАНІСТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ**

*В данній статъє рассматривается проблема нравственного воспитания, как основное условие достижения счастливой жизни в системе взглядов Григория Сковороды.*

*In given clause the problem of moral education, as the basic condition of realization of happy life in system of sights Grigoriy Scovoroda is considered.*

Серед найбільш важливих філософсько-педагогічних проблем людства епоха Просвітництва в Україні на перше місце поставила вирішення проблеми людського щастя. На думку багатьох українських мислителів XVIII століття (Ф.Прокопович, Г.Кониський, Я.Козельський) теософія і богослов'я мають вивчати небесне існування душі, а філософія повинна показати людині реальні шляхи досягнення нею щастя у земному житті. Саме ця проблема складає предмет дослідження в філософсько-педагогічній спадщині Григорія Сковороди.

У своїй етико-гуманістичній концепції щастя український філософ поєднує, з одного боку, філософію, а з іншого – виховання й освіту. Якщо філософія показує людині шлях до щастя, то виховання й освіта повинні сформувані та розвинути необхідні для цього риси характеру, якості особистості, вміння і навички. Тому філософія і педагогіка у Григорія Сковороди виступають двома важливими елементами в рамках його поглядів на проблему реалізації щастя людини в земному житті.

У найбільш досконалій формі ці погляди представлені українським мислителем у двох педагогічних притчах „Вдячний Еродій” та „Убогий жайворонок”.

Головною ідеєю цих творів виступає так звана „сродність” або „природа” людини. На думку Григорія Сковороди, вони означають природний потенціал людини, заданий їй від народження. Такий потенціал містить в собі не тільки фізичні, але й моральні, розумові, естетичні задатки, які визначають індивідуальний характер „внутрішньої натури” людини. Тому дуже потрібно допомогти дитині розкрити в собі „природну сродність” через таке „добре”, „природне” виховання. Словами Еродія Григорій Сковорода вказує, що взагалі „ немає нічого кращого за добре виховання : ні чин, ні рід, ні милість вельмож...” [1,106] Вищим за „добре, природне виховання” може бути хіба що „добре народження”, яке виступає нібито „зерном щастя”, його духовною основою. І лише „добре народження” приводить до „Божої благодаті та добродетей” [1,106]. Таким чином, Григорій Сковорода, вводячи до своєї системи філософсько-педагогічних поглядів поняття „доброго народження” і „природного виховання”, відкидає локківську концепцію „чистої дошки”, відокремлюється від суто матеріалістичної теорії виховання Ж.-Ж.Руссо і створює найбільш оригінальну за змістом концепцію реалізації щастя через природне виховання.

За логікою поглядів Григорія Сковороди, якщо є люди народжені до добра, то також повинні бути люди, що своїм народженням вже нібито орієнтовані на загальне зло: „... злими народжуються. Добра природа початок усьому, а без неї ніколи не бувало благості” [1,109]. Такий підхід у тлумаченні основ людської природи можна зустріти в Орігена Олександрійського. Саме тому, в багатьох творах українського філософа ми спостерігаємо його героїв, так не схожих один на одного. Їх об’єднує лише загальне прагнення бути щасливими, але щастя вони розуміють зовсім по-різному. Для мавпи Пішек і тетервака Фридрика існує тільки матеріальне щастя, яке залежить від багатства, соціального стану, чинів, слави, успіху; і всього того, що може їм надати „зовнішня натура” людини. Таких людей характеризує майже повне ігнорування духовно-моральних цінностей,

перш за все вони прагнуть до чуттєвих задоволень і матеріально забезпеченого життя. Тому їхні образи часто набувають кумедних рис і зображуються з явним сарказмом : „Нажершись по вуха, ходив надимаючись, вельми задоволений із себе, як задеркуватий, модно вдягнутий юнак” [1,125].

Що стосується таких персонажів, як журавель Еродій, жайворонок Сколар, то відразу привертає нашу увагу їхня доброзичливість, душевний спокій, дивна впевненість думок і вчинків. У ставленні до себе та інших людей вони керуються пріоритетами „внутрішньої природи”, хоча і не відкидають матеріально-чуттєві задоволення земного життя. Така позиція максимально наближає погляди Григорія Сковороди до філософської школи Епікура. Додаючи епікурейство до християнської моралі, він отримує досить оригінальну концепцію філософсько-педагогічних поглядів, спрямованих на реалізацію щастя людини. По-перше, для цього потрібне „добре народження”; воно створює „добре серце”, а „добре серце – те саме, що невисякне джерело, яке завжди точить чисті струмені, тобто думки” [1,109]. Але цього ще замало. Дуже необхідно людині, яка прагне бути щасливою, таке виховання, щоб враховувало її природну оригінальність, „добре народження і серце”, сприяло формуванню і розвитку загальнолюдських рис характеру і якостей особистості. „Народженого до добра неважко навчити добру”, – вказує Григорій Сковорода [1,108].

Але моделі виховання бувають різними за своїм змістом. На думку Пішек, справжнім є лише шляхетне виховання, якість якого вимірюється грошима. Воно спрямоване на розвиток лише „зовнішньої природи” людини і пов’язане з оволодінням іноземними мовами, різними науками, вмінням танцювати та грати на лютні. Так, для тетервака Фридрика „мода і світ – то найліпший учитель і найліпша школа зі всіх шкіл” [1,127]. Він дуже правдиво розкриває загальну мету такого виховання: „Не той правий, хто правий по суті, а той, хто неправий за істиною, але здаватися правим уміє, хитро блудячи і йдучи стежкою

такого судження: кінці у воду” [1,127]. Така модель виховання притаманна людям, які народжені не на добро і мають „злу природу”.

Виховання, символом якого виступають Еродій і Сколар, на перше місце висуває духовно-моральний розвиток людини. Основою такої стратегії виховання виступає сам етичний характер української філософсько-педагогічної думки століття, оригінальний світогляд Григорія Сковороди на прикладі його концепції трьох світів і теорії двох натур. На думку українського мислителя, реалізація щастя можлива лише за умов пріоритетного формування і розвитку в дитині духовно-моральних рис характеру, якостей особистості, що складають основу „внутрішньої природи” людини. При цьому „виховання йде від природи”, яка взагалі виступає „всерідною, справжньою і єдиною вчителькою”. Таке природне виховання має лише сприяти розвитку того, що вже закладено в дитині, не заважати природі, очищати шлях, знищувати перепони. Головне завдання природного виховання полягає в тому, щоб „вливати в серце дитини сім’я доброї волі” [1,109]. Бо без добра майже всі людські науки огидні, вони „хижіші за птиць, не стриманіші за худобу, злостивіші за звірів...” [1,109].

Григорій Сковорода в рамках своєї концепції розробляє зміст духовно-морального виховання. Велику роль тут відіграють антична філософсько-педагогічна спадщина і християнська мораль, що складають його основу. Але, хоч філософ і запозичує деякі принципи античної і християнської моралі, за своїм змістом його концепція морального виховання суттєво відрізняється від цих джерел. В основі античної моралі ми знаходимо чотири фундаментальні положення: чесність, справедливість, мужність і поміркованість. У християнстві ми маємо десять головних принципів життя. А Григорій Сковорода досить несподівано будує моральний кодекс людини, спроможної досягти щастя, на вдячності. За словами Еродія: „Вдячність – ось вам початок і кінець мого природження” [1,110]. Саме вдячність має одну природу зі благочестям, вона приводить до тиші

сердечної, а остання – до плодів блаженного життя: радості, веселості, задоволення. Таким чином, блаженне життя, в розумінні Григорія Сковороди, це і є очікуване земне щастя, яке реалізується на основі духовно-морального виховання.

Навпаки, невдячність дуже часто призводить до сумоти, заздрості, злодійства і беззаконня. Вона є головною причиною майже всіх людських печалей і бід, тому і виступає найбільш поширеною серед людей перешкодою на шляху до щастя. Тому Григорій Сковорода і приходиться до висновку, що головними завданнями виховання виступають : „На добро народжувати; Зберегти молоде здоров'я; Навчити вдячності” [1,121].

#### Література

1. Сковорода Григорій. Твори : У 2 т. Т. 2.- К.: АТ Обереги, 1994. – 480с.

*Т.В.Гузініна*

#### ДЖЕРЕЛА РОЗВИТКУ ПОЕТИЧНОГО ДАРУ МИКОЛИ ГУМІЛЬОВА

*Автор рассматривает истоки, специфику, а также мотивацию поэтической деятельности Николая Гумилева.*

*The article deals with the sources, peculiarities and motivation of poetry of Nikolai Gumilyev.*

Вступ. Проблема розвитку таланту особистості завжди була і залишається зараз однією з актуальніших проблем людства. Ще видатний китайський філософ Конфуцій разом із своїми учнями займався пошуками обдарованих дітей. Петро І, відшукуючи талановитих людей (О.Меншиков, Я.Брюс й ін.), створював відповідні умови для розкриття їх здібностей. У наш час діяльність з пошуку і розвитку обдарованих особистостей є державно значущою. На державному рівні розробляються законодавчі акти підтримки талантів, створюються програмні документи, мережі навчальних закладів для обдарованих дітей тощо. Дослідження з тематики розвитку таланту особистості мають міждисциплінарний характер. Актуальність проблеми, а

також робота над дисертацією, визначили тему даного дослідження, метою і завданнями якого є аналіз загальних наукових підходів до розвитку таланту особистості; найбільш значних факторів розвитку поетичного таланту М.Гумільова. Наскільки нам відомо, дослідження такої конкретики ще не проводилися.

Виклад основного матеріалу. Історико-теоретична довідка. Ч.Ломброзо у 19 ст. обґрунтував теорію впливу фізіологічних даних людини на її поведінку. Значний вплив на становлення біологічної теорії мали висновки Ф.Гальтона, який намагався довести вродженість обдарованості та геніальності людини. Переконалим біологічним детерміністом був З.Фрейд. Соціальну концепцію підтверджують практичні досягнення видатних педагогів А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Швацького. Особливо важливим у цій галузі є дослідження роботи В.Сороки-Росинського у школі для дітей-правопорушників (ШКІД). У результаті навчально-виховної роботи із 60 вихованців школи 12 – стали відомими письменниками, журналістами, державними діячами (Г.Белих, Г.Іонін, П.Ольховський, Л.Пантелеев й ін.), а інші знайшли гідне місце у житті.

Перевагу соціальних над біологічними факторами у становленні таланту віддавали видатні психологи - П.Анохін, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Лурія. Але вплив біологічного фактора на соціальне становлення підтверджують досягнення в галузі евгеніки. Прихильниками біологічної теорії - В.Ефроїмсоном, В.Симоновим та ін. - доводилася визначна роль біологічного фактора у розвитку людини. Досліджуючи питання становлення таланту видатних та відомих людей, ми наближаємося й до рішення загальних проблем обдарованості. Одним із когорти таких особистостей був М.Гумільов – видатний поет, драматург, критик, педагог.

Генезис М.Гумільова. Над біографією поета працювало багато дослідників (П.Лукницький, В.Лукницька, М.Оцуп, Г.Струве, І.Панкєєв та ін.). Більша частина надрукованих спогадів торкається літературної діяльності

М.Гумільова. Але на основі біографічних досліджень і генеалогії сина М.Гумільова – Льва, складеної російською дослідницею О.Новиковою, ми прийшли до висновку, що ні з боку батька, ні з боку матері ніхто з родичів М.Гумільова значним поетичним обдаруванням не володів.

Соціальний стан родини М.Гумільова. Батько поета - Степан Якович Гумільов (1836-1910) народився у родині священнослужителя. Був військово-морським лікарем. Найвищим наказом № 294 від 9 лютого 1887 р. С.Гумільову був наданий статус статського радника (відповідає чину генерала) і його звільнено від служби через хворобу "з мундиром і пенсіоном". Мати, Ганна Іванівна Львова (1854 - 1941), вела свій рід від князя Мілюка, а всі його нащадки володіли досить високим соціальним станом, зокрема брат матері – Л.Львов – дослужився до чину контр-адмірала. Тобто соціальний і матеріальний стан родини давав йому можливість М.Гумільову вибирати відповідні шляхи діяльності, що вели до значних вершин у службовій ієрархії. Але цього не трапилося, мабуть, через особливості ранньої соціалізації поета.

Специфіка ранньої соціалізації М.Гумільова. Майбутній поет народився маленьким та худеньким і до десятилітнього віку був дуже слабкий здоров'ям. Страждав сильними головними болями. Лікарі встановили у нього "підвищену діяльність мозку". Завжди почувався його недолік у вимові звуків "л" і "р", але у ранньому дитинстві він був особливо помітним. Характер у хлопця розвивався спокійний, м'який. Він терпляче переносив усі неприємності, пов'язані з його слабким здоров'ям, був тихим, рідко плакав. Вихователями майбутнього поета були його тітки, нянька та гувернантки, які прищеплювали йому повагу до романтизму народної творчості, християнської релігії. Улюбленими письменниками М.Гумільова у дитячий період були Майн Рід, Жуль Верн, Фенімор Купер, Гюстав Емар, Буссенар. Пригодницька література, безумовно, зробила свій вплив на смаки і мрії хлопчика. Але, напевно, і розповіді батька та дяді-адмірала про морські пригоди залишили враження у



майбутнього поета. У третьому класі гімназії в бібліотеці Миколи, поряд з Пушкіним і Лермонтовим, постали Жуковський, Лонгфелло, Мільтон, Колрідж, Аріосто та ін.

У гімназії видавався рукописний літературний журнал, де М.Гумільов помістив свою розповідь. Там фігурували північне сяйво, затертий льодами корабель, білі ведмеді. По книгах складав конспекти і "робив доповіді" батькові про сучасну літературу. П'ятий клас гімназії - Микола читає Надсона і, наслідуючи його, пише у дівочі альбоми. Він посилено зайнявся самоосвітою і незабаром виступив у газеті "Тифлисский листок" із власним віршем "Я в лес бежал из городов". Публікація утвердила його в причетності до вищого призначення, до поезії. У шостому класі він зачитувався В.Соловйовим, полюбив М.Некрасова. Наприкінці 1903 - початку 1904 р. М.Гумільов почав жадібно читати новітню літературу, захопився російськими модерністами.

Мотивація до поетичної діяльності. Мотиви до поетичної діяльності, що зріли у М.Гумільова в роки дитинства приймають яскравий вираз у мріях стати великим Поетом. Неабияке значення для цього мало знайомство з Андрієм Горенком, який володів латинню, прекрасно знав античну поезію і, при цьому, відмінно сприймав вірші модерністів. Андрій був одним з читачів віршів М.Гумільова і часто обговорював з ним всю сучасну поезію.

Творчі наставники М.Гумільова і роль самоосвіти у його поетичному формуванні. Подальше прагнення стати поетом розвинув Інокентій Анненський. Це перший істинно великий поет, що зустрівся на шляху М.Гумільова. На жаль, цей період творчого становлення поета недостатньо освітлений дослідниками. Але у ранніх віршах Гумільова ми не знайдемо нічого спільного з Анненським, як не відчувається в них і впливу французьких поетів: Верлена, Лафорга, Рембо, Малларме. Хоча відомо, що І.Анненський вплинув на формування акмеїстичної теорії. У жовтні 1905 р. на гроші батьків була видана перша книга віршів М.Гумільова "Шлях конкістадорів". Це вже не просто

сумлінно виконаний поетичний урок, а уміння оформлятися, окреслюватися, висловлювати своє самостійне світорозуміння. Про цей і почасти подальший період творчості М.Гумільова Г.Струве писав: «Почувається сильний вплив тодішнього поетичного кумира, Бальмонта (і почасти, але меншою мірою, Брюсова), а також відгомони різних модних у той час віянь, які приходили до нас із Заходу: отут і Ніцше, і настільки модні тоді скандинавські письменники, і відзвуки французького символізму, а можливо, й англійських прерафаелітів. Російських предків у Гумільова-поета у цей ранній період знайти важко. Питання про французькі впливи в поезії Гумільова ще недостатньо вивчені, але про специфічний вплив тих або інших поетів — парнасців (Леконта де Ліля, Ередіа), особливо Готьє, а потім ще, можливо, Жерара де Нерзала — можна говорити лише пізніше.

Інтелектуальний багаж, накопичений М.Гумільовим регулярним, старанним читанням різноманітної літератури, вимагав втілення його творчого досвіду у конкретні форми. І на добре підготовленому, благодатному ґрунті, над подальшим розвитком поета почав працювати В.Брюсов. Аналізуючи листування М.Гумільова і В.Брюсова в період з 1906 по 1910, ми усвідомлюємо, що В.Брюсов для М.Гумільова був не тільки поетичним наставником, який звертав увагу на всі нюанси віршування. Він по-справжньому опікував свого підлеглого, рекомендуючи у видавництва для публікації його твори, здійснюючи побутову й іншу життєву опіку. Ми можемо констатувати, що В.Брюсов для М.Гумільова був учителем. Але не можна забувати, з якою завзятістю і працьовитістю Микола Степанович домагався виконання вказівок наставника, і те, що поет постійно удосконалювався і поза зоною опіки В.Брюсова. Коли вийшли «Романтичні квіти», Брюсов не міг не визнати, що ця книга молодого поета свідчить про велику й завзяту роботу автора над своїм віршем, що в ній нема «і слідів колишньої недбалості розмірів, неохайності рим, неточності образів». Відзначаючи, що рука все-таки ще зраджує молодого поета,

він бачив у ньому «серйозного працівника», що «розуміє, чого хоче, і вміє досягати, чого домагається». І зараз ще ми з повною вірогідністю не можемо визначити відсоткового вмісту «брюсівського» і «гумільовського» початків на цьому етапі формування художника слова. Третя книга М.Гумілова — «Перли» — подальший крок уперед. Вона ще не вільна від імітацій, але у молодого поета вже є і своє обличчя, свої теми, своя манера, свої прийоми виразності. Подальше внутрішнє зростання поета усе більше стверджує і розкриває перед нами його художницьку індивідуальність. Він сам став могутньою особистістю в поезії, здатною йти в ній власним шляхом, що позначився як «акмеїзм».

Висновки. Проведене нами коротке дослідження свідчить про те, що дійсно визначену участь у творчому формуванні М.Гумілова брали І.Анненський, В'ячеслав Іванов і, особливо, В.Брюсов. Але нам здається, що на перше місце в цій шляхетній справі варто поставити самого М.Гумілова в його нездоланному прагненні стати Поетом.

#### Література

2. Зобнин Ю.В. Коментарии // Н.С. Гумилев pro et contra. — СПб, 1995. — С. 604.
3. Толмачев М.В. "...Все́му, что у меня есть лучшего, я научился у Вас...": по страницам писем Н.С. Гумилева к В.Я. Брюсову // Литературная учеба. — 1987. — №2. — С.156.
4. Струве Г.П. Творческий путь Гумилева // Н.С. Гумилев pro et contra. — СПб, 1995. — С. 604.

*Л.В.Алексеева*

#### **М.И.ДЕМКОВ О ПРИНЦИПАХ ВОСПИТАНИЯ**

*Автор розкриває погляди М.І.Демкова, представника вітчизняної педагогіки кінця XIX ст. — початка XX ст., на принципи виховання.*

*The author examines the views of M.I.Demkov, a representative of the national pedagogics at the end of the XIX c. Beginning of the rote, as for the process of upbringing.*

Принципы воспитания являются общественными ориентирами, проверенными педагогической практикой, помогающими правильно работать и добиваться эффективных результатов. Они определяют выбор структуры педагогического процесса, круг задач воспитания, содержание воспитательной работы, наиболее эффективные методы, приемы, формы и средства деятельности и общения воспитателей и воспитуемых.

Соблюдение педагогических принципов в практике воспитательного процесса снимает воспитательные противоречия, помогает ребенку усваивать социальный опыт, накопленный предыдущими поколениями, безболезненно вводит в систему коллективных отношений.

М.И.Демков (1859-1939) – представитель отечественной педагогики конца XIX века – начала XX века, являясь сторонником антропологического направления воспитания, стремился к установлению таких законов для педагогических процессов, в основе которых лежит человекознание.

В трудах М.И.Демкова нашли отражение педагогические принципы, которые он определяет как «начало», обосновывая, что началом называется тот исходный пункт, откуда выводится все остальное. Обращаясь к науке воспитания, М.И.Демков подчеркивает, что наиболее полно ответила бы чаяниям и стремлениям современной педагогики такая система, которая исходит из верховных принципов Разума, Добра (Любви) и Воли. Педагогике важно признать эти принципы для себя обязательными и «построиться на началах самодеятельности, нравственного долга и любви», Разум осуществляется в человеке мышлением, Воля – развитием нравственного долга, а Добро – деятельною любовью [4,31].

Принцип самодеятельности. Подчеркивая, что принцип самодеятельности получил полное «право гражданства в лучших педагогических системах», М.И.Демков признает этот принцип исходным пунктом, основным началом, построения воспитания на

психологических основаниях, каждое человеческое существо должно развиваться изнутри, самодеятельным, свободным и согласно с вечными законами человеческого духа, полагая высшую цель человека в свободной самодеятельности разума, господстве истинного разума; усилия педагогики должны быть направлены на то, чтобы способствовать рождению и воспитанию истинной мудрости.

Необходимо развивать самодеятельность детей, их стремление к самопознанию, расширять собственный опыт ребенка. Каждое правило, каждое положение, каждое научное понятие только тогда делается прочным приобретением, когда оно открыто и выведено самими детьми. Никакой авторитет не может заменить необходимость самому доискиваться причин, оснований, выводов.

М.И.Демков отмечает, что этот принцип как основное начало ярко представлен в педагогической системе Ф.Фребеля, убежденного в том, что принцип самодеятельности должен произвести великий переворот в системах воспитания. Михаил Иванович Демков развивает взгляды Фребеля на важность этого принципа, подчеркивает роль деятельности самого ребенка, так как только в деятельности могут развиваться его природные дарования, его творческие способности. Принцип самодеятельности имеет важное значение как для нравственного воспитания, так и умственного, физического, в состоянии деятельности должен находиться не только ум, но и органы чувств, руки, язык. Однако М.И.Демков подчеркивает, что принцип самодеятельности «при всей его многосторонности и плодотворности, не охватывает всего человека, не может быть исходным пунктом для всех педагогических задач, а потому нуждается в пополнении другими принципами» [2,38], к которым он относит принцип нравственного долга и любви.

Отмечая важность идей М.И.Демкова о воспитании самодеятельной и свободной личности, способной к саморазвитию, следует подчеркнуть созвучие этих идей

концептуальным положениям современных ученых. Важными представляются мысли О.С.Газмана: «Воспитание – только нравственное! Содержательная характеристика собственно воспитания в конечном счёте концентрируется в категории морали и нравственности» [1,27], рекомендации ученого о педагогической поддержке и помощи ребенку в его саморазвитии.

Принцип нравственного долга. М.И.Демков отмечает, что учение о нравственности и нравственном долге получило всю силу и значение только с христианством.

Желая подчеркнуть важность этого принципа, педагог анализирует учение о нравственном долге как верховном педагогическом принципе, представленное в работах И.Канта, Я.А.Коменского. Отмечая, что педагогика И.Канта есть педагогика долга, М.И.Демков продолжает мысль о важности долга, как основе всякой нравственности.

Нельзя не согласиться с мнением М.И.Демкова о том, что цель нравственного воспитания заключается в том, чтобы направить действия ребенка на путь справедливости и добродетели, образовать в нем хорошие нравственные привычки, развить чувство долга. В жизни человеку приходится делать не только то, к чему влекут личные вкусы и склонности, что нравится и что хочется делать, но и то, что необходимо делать, что обязывает человека брать на себя определенные обязанности и обязательства, что велит делать нравственный долг. М.И.Демков подчеркивает, что принцип нравственного долга является опорой для решения многих воспитательных задач, особенно воспитания воли, для решения вопроса о цели воспитания, выработке нравственного характера, показывает, на что должны быть направлены средства воспитания.

Принцип любви. М.И.Демков считал любовь главным принципом воспитания, верховным педагогическим началом. Он отмечал, что человек наблюдает любовь повсюду: в отдельных проявлениях, в симпатии людей, в средстве стихии. Посредством любви люди познают все прекрасное и осуществляют его, подражая любви и

проникаясь ее. Любви противостоит Вражда. Любви нужно пройти целый мир, пережить весь мировой процесс, чтобы победить Вражду. На принципе любви покоится воспитание чувствований, а значит, от него зависит все религиозное и эстетическое образование.

М.И.Демков относил чувства любви к нравственным чувствованиям, отмечал, что нужно развивать чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие. Он определял любовь как «самостоятельное благо, имеющее свою собственную безотносительную ценность, а деятельность в духе любви признавал универсальным средством формирования нравственно ценностной личности» [4,24]. При этом различал три ступени любви: любовь индивидуальную, любовь национальную (патриотизм) и любовь общечеловеческую.

Говоря о любви, о зарождении любовного чувствования, М.И.Демков определял симпатию как фактор (базу), на котором зарождались и затем развивались любовные чувствования.

Симпатическими (альтруистическими) ученый называл такие чувствования, «в которых мы живем жизнью других людей, их горем или радостью. Смотря по тому, возбуждается ли наша душа радостью или скорбью других людей, и самое сочувствие проявляется в двух формах: или в сорадовании или сострадании» [4,26].

Большое внимание М.И.Демков уделял «узам семейной жизни» в деле воспитания чувства любви. Если обращения в семье строятся на настоящей любви и на «деятельности в духе любви», то там ребенок не может «не сделаться хорошим». Ведь именно в семье зарождаются и развиваются чувствования, взаимная любовь связывает их.

Общая жизнь, симпатия, мысли, впечатления являются факторами формирования чувства любви. М.И.Демков отмечал, что любовь и деятельность в духе любви выступают единственным средством совершенствования человеческого рода. Ученый считал, что

любовь достигается только любовью, а «сухие нравоучения и многоречевые наставления» мало значат в воспитании чувства любви. «Только на любовь откликаются любовью – основной психологический закон, из него вытекает педагогический: люби детей искренно, и дети полюбят тебя» [4,40]. Везде, где ребенок встречает любовь, он становится добрым и сильным. М.И.Демков утверждал, что нужно любить детей не только, когда они послушны, прилежны, но и тогда, когда непослушны, ленивы и вздорны. И сильная любовь способна оживить детские сердца и сделать их любящими.

Таким образом, в отношении принципа любви М.И.Демков подчеркивает, что среди «всей совокупности человеческих чувств чувство любви в ребенке есть именно то чувство, которое одно в чистом виде выражает высокий смысл человеческой природы, есть то средоточие, которое должно упорядочивать, исправлять, оживлять и ограничивать все остальные чувства, чтобы они оставались в полной гармонии с высшим смыслом нашей природы» [3,46].

Итак, мы подчеркнули выделенные М.И.Демковым важнейшие педагогические принципы – самодеятельности, нравственного долга и любви. Следует отметить справедливость его утверждения о том, что каждый из этих принципов имеет самостоятельную силу и значение, но ни один из них не обладает такой полнотой и всесторонностью, чтобы на нем одном можно было построить всю систему воспитания, чтобы она не отличалась односторонностью и формальностью. Поэтому М.И.Демков отмечает, что педагогическая система для полноты и всесторонности должна принять во внимание все три принципа, искусно сочетать их и постараться вывести из них все педагогические законы и положения. Принципы воспитания, выдвинутые М.И.Демковым, актуальны и для современной теории и практики воспитания.



### Литература

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
2. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.1 Основы педагогики, дидактики и методики. – М., 1917. – 354 с.
3. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.2 Теория и практика воспитания. – М., 1918. – 366 с.
4. Демков М.И. Начальная педагогика. – М.: Думнов и др., 1913. – 63 с.

*Г.Ю.Лаврешина*

### **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛОГІЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ ПОРІВНЯННЯ НА МАТЕРІАЛІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗАДАЧ**

*В статье рассматриваются проблемы формирования логической культуры школьников.*

*In the article deals with the problems of logical culture of pupils.*

Проблема формування логічної культури школярів – одна з провідних і найскладніших у процесі навчання дисциплін математичного циклу. Досвід показує, що успішність вирішення цієї проблеми дозволяє розв'язати й низку інших проблем методики навчання школярів. Важливим показником логічної культури є вміння здійснювати логічні операції, такі як порівняння, синтез, аналіз, класифікація, аналогія та інші.

Необхідність формування в учнів умінь здійснювати логічну операцію порівняння підтверджують висновки Н.Н.Поспелова та І.Н.Поспелова про доцільність об'єднання способу поетапного формування з навчанням спеціальних правил і з удосконаленням операції в процесі вивчення навчального матеріалу. Методика вищезазначених авторів щодо формування операції порівняння передбачає відпрацювання цих умінь на матеріалі міжпредметних задач за такими етапами: