

- найменш актуальними, на їх погляд, на сьогодні є семінарські заняття (5 %), проєктне навчання (5 %), дискусії (4 %), лекції (4 %), кейс-стаді (4 %) та робота з джерелами (3 %).

Насамкінець, одним із найбільш актуальних є питання, наскільки педагогічні працівники дошкільної освіти **обізнані й готові до реалізації нововведень** щодо змісту і форм підвищення кваліфікації. Дослідження показало, що зі змістом нового «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» знайомі 83 % опитаних; не знайомі – 17 %.

Про відповідність свого підвищення кваліфікації новому «Порядку» замислюються 84 % респондентів (у інших 16 % таке питання не виникає), які вважають за необхідне обирати суб'єкт освітньої діяльності: за місцем проживання – 38 %, Маріупольський державний університет – 32 %, «ще не знаю» – 14 %, відомі заклади вищої освіти України – 10 %, онлайн-курси – 6 %.

За умов надання суб'єктом освітньої діяльності послуг, що максимально відповідають індивідуальним освітнім потребам, педагогічні працівники:

- готові витратити свій вільний від роботи час та підвищувати кваліфікацію у канікулярний період – 60,7 % (не готові – 34,9 %, важко відповісти – 4,4 %);
- готові підвищувати кваліфікацію у вихідні дні – 25,6 % (не готові – 67,7 %, важко відповісти – 6,7 %);
- готові вкладати у підвищення кваліфікації власні кошти – 47 % (не готові – 40 %, важко відповісти – 13 %).

Отже, узагальнені результати моніторингу задоволеності педагогічних працівників дошкільної освіти курсами підвищення кваліфікації Маріупольського державного університету свідчать про їх переважну відповідність запитам слухачів та про необхідність оновлення самоорганізованої, динамічної, проєктно-орієнтованої системи неперервної освіти, що розвивається у випереджальному режимі на принципах свободи вибору та відповідальності за власний вибір і реалізацію індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Така система має забезпечити неперервне підвищення кваліфікації як засіб програмно-цільового фасилітаційного управління професійним розвитком та саморозвитком педагогічних працівників дошкільної освіти протягом усієї професійної діяльності.

Напрямок подальших розвідок вбачаємо в розробці питань неформальної освіти педагогів дошкільця.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – 380 с. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
2. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників // Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>.

УДК 5.371(100)".../19"

Фунтікова О.О.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти

РЕФОРМУВАННЯ ЗАХІДНОЇ ОСВІТИ У ХІХ СТОЛІТТІ: ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ

ХІХ століття містить великі зміни у реформуванні освіти, тому що громадянин держави створюється вихованням (Фрідріх Вільгельм III, Пруссія), освіта впливає на долю суспільства (Наполеон I), а школа забезпечує стабільність у суспільстві (Г. Спенсер).

Г. Спенсер був послідовником педагогічних ідей Ж-Ж. Руссо, а це означало, що зміст та методика навчання повинні відповідати основним етапам розумового розвитку дитини, тобто: навчати від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від практики до теорії. Навчання дитини повинно збуджувати його інтерес до оточення, створювати умови для особистого сприймання і експериментування з природними об'єктами, що безпосередньо впливає на формування конкретно-емпіричних знань дитини.

Теза Просвітництва і Французької революції про корисну особистість була сприйнята і осмислена в нових умовах. Так, наприклад, І. Г. Песталоцці стверджував, що "розумна школа" повинна навчати порядку, який необхідний для власного добробуту та добробуту близьких. Педагог А. Дістервег, виступаючи в Гамбурзькому парламенті, проголосив рівність дітей від народження і необхідність слідувати природі. Боротьба поглядів у суспільстві торкалася не тільки соціальної мети виховання, а й змістової ідеї навчання: як вчити та кого вчити, за якими принципами відбирати учнів до шкіл, чому і як навчати?

Згодом були запропоновані дві головні формули особистості: «практичний тип» учня для масової школи з утилітарною підготовкою до суспільного життя: потрібні люди, які знають свою практичну справу в суспільстві та добросовісно її виконують. Інший тип особистості-лідерів повинна готувати школа зі знаннями природничих, фізико-математичних, соціально-політичних та управлінських наук. К таким прихильникам цієї ідеї належать: Д. Бентам, Г. Спенсер в Англії; І. Ф. Герbart, В. Гумбольдт у Німеччині, О. Греар, В. Дюрюї у Франції.

Противники поширення освіти серед простого населення прагнули усунути з нормативних державних документів навіть згадку про загальне право на освіту. Так, в англійській палаті громад (1807 і 1820 рр.) були скасовані проекти про масове створення початкових шкіл ("проект Уайтбрета" і "проект Бругема").

Аналогічно чинили опір й консерватори у Франції: в 1800 р. ними був відкинтий "проект Шапталь" про організацію в комунах початкових шкіл: у 1848 р. "Партія порядку" виключила з тексту конституції пункт про право на освіту.

Важким питання у реформуванні освіти було співвідношення церкви та суспільства як засобів соціальної політики.

З одного боку, обґрунтовувалося право світської держави контролювати шкільні справи, але одночасно допускали фактичну монополію церкви в приватних школах, визнавали як даність теологічне навчання і виховання підростаючого покоління. За думкою Наполеона I: релігія переносить на небо ідею рівності, і це дозволяє багатим жити, не побоюючись, що бідні їх знищать, тим самим повернув контроль церкви над школою. З тих же самих причин прусський король Фрідріх Вільгельм IV стримано поставився до широких святкувань на честь "безбожника" педагога І. Г. Песталоцці.

У XIX столітті багато педагогів вважало, що релігійна ідеологія є незмінною у вихованні соціальної лояльності молодого покоління. Ідею продовження співпраці школи з церквою поділяла основна частина педагогів і діячів освіти. В Англії такий союз вважали необхідним обидві провідні політичні партії. Показово, що при обговоренні шкільних законопроектів - "проект Уайтбрета", "проект Бругема", "проект Робака" (1833 р.) - ні противники, ні прихильники цих документів не піддавали сумніву патронаж школи церковними конгрегаціями: всі учасники полеміки були однакостанні у тому, що релігія і церква допомагають "приборкати чернь християнським смиренням".

Аналогічна ситуація спостерігалася в Пруссії. Багато німецьких педагогів вважали вірним, що шкільне виховання повинно будуватися на релігійній основі. Так, наприклад, А. Дістервег, будучи дійстом за своїми поглядами на людину і природу, був прихильником "природної релігії", стверджував, що релігія є нагальною потребою народу, внаслідок чого, як він писав у статті "Шкільні питання" (1848 р.), слід неодмінно ввести "загальне викладання всіх віровчень".

Але під впливом поширення соціалістичних доктрин активно обговорювалася ідея секуляризації школи та ліквідації релігійного навчання. Прикладом такого підходу в Пруссії можуть служити погляди Карла Фрідріха Вільгельма Вандера (1803 -1879), який проводив основну ідею про школу для дітей різних соціальних прошарків. Ця ідея мала позитивний відгук у Франції, де протягом усього століття йшла постійна боротьба між прихильниками і противниками світської школи.

Міністр народної освіти Франції І. Карно (1801 – 1888) надав проект, яким, зокрема, передбачалося вилучення з навчальної програми основ релігійних знань (1848). Проект не пройшов. Наступна спроба домогтися скасування релігійного навчання в школі була зроблена в 1880-х рр. Але прихильники світської школи мали компроміс: Ж. Симон, В. Дюрюї погодилися на співіснування світських громадських шкіл і так званих вільних навчальних закладів, але під контролем церкви.

І. Карно у період своєї просвітницької діяльності розробив законопроект про безоплатність і обов'язковість початкового навчання підростаючого покоління, додатково впровадив у навчання предмет про землеустрій, фізичні вправи; приділяв увагу жіночій освіті, заснував світський коледж з підготовки вчителів для початкових шкіл та національну школу управління у політичній сфері Франції [2].

Але виявилися ще наступні освітні проблеми: громадська роль і функції шкільної освіти, створення національних систем школи та пов'язані з цим принципи загального, обов'язкового, світського навчання, організація громадських навчальних закладів початкового і середнього рівнів, взаємини між ступенями і типами навчальних закладів. При наявності в західній педагогіці загальних підходів до зазначених проблем неминуче виникали трактування в кожній країні педагогічні погляди на організацію шкільної системи.

При переході до нової школи були внесені зміни до мети, завдання, обсяг, зміст шкільного виховання і освіти. Пропонувалися інші принципи, масштаби, структура шкільної системи.

Питання управління шкільною освітою були дуже проблемним, мали протилежні позиції: з одного боку, на централізацію, а з іншого - децентралізацію шкільної системи. Вплинули сформовані традиції в країнах, які існували у суспільстві.

Педагоги і політики запропонували два рішення: створення централізованої шкільної системи (Франція); доцільність організації місцевого самоврядування (Англія).

У Пруссії йшла полеміка між захисниками централізації і прихильниками автономії шкільної справи. І. Г. Фіхте пропонував формувати окремі "педагогічні провінції" з великими самостійними правами. Ідея незалежності школи від центральних державних органів знайшла відображення в "плані Сюверена" (1813), що передбачав надання державній школі свободи вибору в питаннях внутрішнього життя. Реалізацію ідеї автономії її прихильники розглядали як шлях звільнення від бюрократизму і свавілля центрального уряду. К. Ф. Вандер пропонував створити міністерство освіти під контролем вчительського союзу [1].

Важливою проблемою полеміки було запровадження загальної освіти, як обов'язкової. Так, Ж. Симон писав, що загальна освіта - умова "індустріального прогресу" і успіхів в торгівлі, може забезпечити кадрами промисловість і сферу комерції.

Багато політиків і освітян того часу вважали, що школа - навчальний заклад для підготовки майбутніх солдатів, гарант державної безпеки в можливих конфліктах з іншими країнами. Загальним пунктом у поглядах прихильників обов'язкової освіти було вимога обмежити таку обов'язковість початковою школою. На думку французького міністра Ф. Гізо (1830) загальність початкової освіти, є найбільша вимога часу [3].

Отже, освіта у зарубіжних материкових і острівних європейських країнах пройшла важкий шлях свого становлення, що було відображено у широких педагогічних, теологічних та громадських дискусіях, про що свідчить низька освітянських документів.

Література

1. D. Oppermann: Karl Friedrich Wilhelm Wander. In: Günther Wolgast und Joachim H. Knoll: Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Burg-Verlag, Stuttgart und Bonn 1986.
2. L. Hippolyte Carnot // Encyclopedia. URL: https://theodora.com/encyclopedia/c/lazare_hippolyte_carnot.html (дата звернення: 01.12.2019).
3. Richter, Melvin. "Tocqueville and Guizot on democracy: from a type of society to a political regime." History of European Ideas 30.1 (2004): 61-82.

УДК 373.2.015.31:17.022.1

Яйленко В.Ф.

старший викладач кафедри дошкільної освіти

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ

Фундамент морального в особистості закладається саме в дошкільному дитинстві. Від його міцності багато в чому залежатиме характер взаємин із суспільством.

Ідеї формування особистості, удосконалення моральних ідеалів розроблялися багатьма зарубіжними та вітчизняними педагогами минулого: Я.А. Каменським, Й.Г. Песталоцці, Ф. Фребелем, В.О. Сухомлинським, А.С.Макаренком та ін.

Останнім часом вченими, практиками активно ведеться пошук нових, відповідних сучасному розвитку суспільства, методів та форм виховного впливу на формування моральної свідомості підростаючого покоління та його початкової ланки – дошкільля. Вчені пропонують здійснювати цей пошук, виходячи з усвідомлення самої суті цього процесу.

І. Бех вважає, що напрямок морального виховання треба розглядати як «морально-духовний», виходячи з тих положень, що це процес не тільки зовнішнього впливу (формування моральності), а й внутрішній процес розвитку духовності кожної дитини, з її особливостями, можливостями, якостями [1].

Пошук ведеться і спробах забезпечити теоретичне педагогічне і психологічне підґрунтя цього процесу, так і розробці практичних методів, прийомів, рекомендацій щодо формування моральної свідомості дітей дошкільного віку.

У зв'язку з пошуком нових дієвих підходів щодо вирішення завдань морального виховання, необхідно назвати концептуальні основи «моральної педагогіки», або «педагогіки сильного впливу», розроблені І. Бехом.

Його концепція правилорієнтованого виховання заснована на низці правил, які з одного боку ставлять проблему морального виховання у центрі педагогічного впливу дорослого, з іншого – максимально враховують природу та особливості розвитку моральності та духовності сучасної дитини, адже ця дитина знаходиться під впливом розвитку сучасного суспільства з його проблемами, способами життя, принципами, які, на жаль, не завжди відповідають ідеальним загальнолюдським і загальноприйнятим.

Відбувається пошук нових форм роботи, які б виходили з основних положень Базового компонента дошкільної освіти в Україні. А саме: формування у дітей початкових уявлень про норми моралі, гуманного ставлення до навколишнього, формування ціннісних орієнтацій, основ соціальної компетентності дитини тощо [2].

Враховуючи це, багато вчених (І. Бех, О. Кононко, К. Крутій та ін.), пропонують розробити комплексну програму, мета якої відбиватиме духовно-етичне становлення найменших громадян України через отримання культурного досвіду, заснованого на традиціях православ'я [3].

С. Якобсон, яка вивчала формування моральної свідомості у дошкільників, аналізує дві концепції щодо особливостей здійснення цього процесу. Прихильники першої концепції вважають, що тільки за