МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Рада з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих учених
Кафедра освітнього менеджменту та педагогіки

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ

МАРІУПОЛЬ – 2016

ББК 74 я 43
УДК 37 (063)

Педагогічний дискурс. Студії магістрантів і студентів МДУ : Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки-2016 / За заг. ред. д.політ.н., проф. К. В. Балабанова, д.пед.н., проф. І. В. Соколової, к.е.н., проф. О. В. Булатової. – Маріуполь, 2016. – 130 с.

Редакційна колегія: д.пед.н., проф. Соколова І.В.;
к.пед.н., доц. Задорожна-Княгницька Л. В.;
ст. в. Ромашенко В.Є.

Матеріали збірника висвітлюють результати науково-дослідної роботи магістрантів та студентів МДУ, які присвячено питанням загальної педагогіки та її історії, педагогічної антропології, педагогічної психології, теорії та практики управління навчальним закладом.

Рекомендовано до друку радою з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих вчених Маріупольського державного університету.

Протокол № 4 від 26.01.2016 р.

Редакція не несе відповідальність за авторський стиль тез, опублікованих у збірнику.

Маріупольський державний
університет, 2016

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Азізов Фарід ІСТОРІЯ ВИНЕКНЕННЯ МАГІСТРАТУРИ …… 7

Акрітов Василь ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ А.С. МАКАРЕНКА …… 8

Безвербна Юліана ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 10

Бородай Марк ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МАРИУПОЛЯ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ …… 12

Гарматюк Максим УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІКА З ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ДО КІНЦЯ XVIII СТ.…… 13

Гугля Наталія ЭЛЕМЕНТЫ АКТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ …… 15

Джеломанов Влад ОСВІТА У ГРЕЦЬКИХ СЕЛИЩАХ ПРИАЗОВ'Я В XIX СТ. НА ПРИКЛАДІ С. МАНГУШ…… 18

Дюсембекова Анастасія ОСНОВНІ ЗАСАДИ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІГИ …… 20

Клепініна Надія ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ …… 22

Комірна Анастасія ОСВІТА У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ …… 23

Копенський Микита ПРОГРЕСИВНІ ПОГЛЯДИ Я. Ф. ЧЕПІГІ…… 25

Корнюхіна Аліна КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЙОГАНА ГЕРБЕРТА …… 26

Костюченко Микита ОБРАЗОВАНИЕ В ДРЕВНЕМ РИМЕ …… 28

Літвінова Олена ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ – ПЕРШИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКРАЇНИ …… 30

Ліхачов Антон ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА КРАЇНАХ СТАРОДАВНЬОГО СХОДУ …… 33

Олійник Антон ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КИТАЇ «СТО ВЧЕНИХ ШКІЛ»…… 35

Пантелєєва Валерія ІДЕЯ НАРОДНОСТІ В СИСТЕМІ К. Д.УШИНСЬКОГО …… 36

Позолотіна Дар'я НАВЧАННЯ В СТАРОДАВНЬОМУ ЄГИПТІ …… 38

Рябчикова Ольга ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ УНІВЕРСИТЕТІВ …… 40

Сапожніков Павло ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ …… 42

Семівол Людмила СПАРТАНСКАЯ И АФИНСКАЯ СИТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ …… 44

Татарінова Ірина СТАНОВЛЕННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ…… 46

Терендій Тетяна ПЕДАГОГІЧНА СПРАДЩИНА ЯНУША КОРЧАКА…… 48

Чебанова Лілія ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ІДЕЇ М. І. ПИРОГОВА …… 51

Чиканенко Дар'я ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ …… 53

Швед Максим Г. СКОВОРОДА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ …… 55

Щекутьєв Олександр БРАТСЬКІ ШКОЛИ В УКРАЇНІ…… 56

Якушева Дар'я ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОЛЯ ЛАПИ …… 58

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Аврамова Вікторія ПРОБЛЕМА ЦІЛЕЙ ВИХОВАННЯ …… 60

Довбня Ирина АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ…… 61

Комар Катерина ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»…… 63

Минаева Юлия ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕВШЕЙ…… 65

Хаджинова Ирина ПРОБЛЕМА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ …… 66

Халафова Севиндж К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ «НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПЦИИ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА»…… 68

Шуба Олеся МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ …… 70

ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

Арабаджи Галина КУЛЬТУРА ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН…… 72

Архипова Валерия ЖИЗНЕННЫЙ КРИЗИС И ЕГО ПОНИМАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ……..... 73
Білик Олена ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНІ……..….. 74
Будыко Анастасия АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ К. Д. УШИНСКОГО ……..…….. 75
Бураковський Артем ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ХІПІ»……..…… 77
Воротілова Анна ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН……..…. 78
Голивець Олена АКТИВНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ…..… 80
Гусак Вікторія ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ…..... 81
Дегерменджи Аліна ЄДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ТА БІОЛОГІЧНОГО В ЛЮДИНІ……... 82
Зозуля Екатерина КОНЦЕПЦИЯ «СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ» В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ…….....….. 83
Зуб Анна ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ПАНКИ»……..... 85
Ільїна Єлизавета КОНЦЕПЦІЯ «ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ АНТРОПОЛОГІЇ……...… 86
Ільїна Наталя КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН……..... 88
Коновалова Анастасія ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В УКРАЇНІ……..... 89
Кудлай Вікторія ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ К.Д.УШИНСЬКОГО……... 91
Куца Яна ВІК ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЮДИНИ……... 92
Кушиль Марія ПЕДОЛОГІЯ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ……..…. 94
Литовченко Тетяна ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЗА КОРДОНОМ…….. 95
Пахомов Василь ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМКВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ПАНКИ»……..... 97
Федіна Маргарита ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН……... 98
Цололо Олена АНТРОПОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ДИТИНИ…….…. 100

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Виноградова Яна НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…….……. 101
Зоріна Наталя СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…….……. 102
Каменєва Галина НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНА БАЗА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……...……..… 104
Кириченко Валентина НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕСПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗОШ……...… 106
Козлова Олена ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СФЕРИ ОСВІТИ……...….. 107
Конченко Олена ПЕРСПЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 109
Мисан Юлія ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ОСВІТИ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ……..... 110
Мірошниченко Євген НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ……..... 112
Остапова Зоя УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ: ПРОГНОСТИЧНІ СЦЕНАРІЇ…….…. 113
Павлюк Марія ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ…… 115
Поліщук Лариса ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ:ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ……..... 117
Пройдакова Ольга ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ……. 118
Радченко Юлія ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ…….…. 120

Смотрова Юлія ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВИЗНАЧЕННЯ, ФУНКЦІЇ……..... 122
Стояніна Лілія СЕРТИФІКАЦІЯ ТА АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГА…….. 124
Тараненко Тетяна ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ: ОСНОВНІ КОМПІНЕНТИ……..... 125
Тодурова Марія ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОІ ОСВІТИ УКРАІНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС СУЧАСНОІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОІ БАЗИ……..... 127

ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.046(043)
Азізов Фарід

ІСТОРІЯ ВИНЕКНЕННЯ МАГІСТРАТУРИ

Слово «магістр» – латинською походження, воно означає «наставник», «вчитель», «керівник». У перекладі слово «магістр» означає «майстер своєї справи». У Стародавньому Римі слово «магістр» означало важливе посадове особе.

Так, посада капітана корабля іменувалася «магістр навис», посада воєначальника – «магістр вершників». У Візантії «магістр» – це вищий титул службової знаті. У середні століття «магістр» – це особливе звання, яке носив вчитель «семи вільних мистецтв». Глава тевтонського ордена, ордени госпітальєрів та ордену тамплієрів мали титул «Великий магістр». У більш пізній час «магістр» – це нижча в порівнянні з докторської вчений ступінь на філософських факультетах західноєвропейських університетів.

Тобто, витоки цього поняття виходять здавна, а точніше зародження магістратур історики відносять до того моменту, коли Римська республіка переживала своє становлення, а саме VI ст. до н.е. [1]. Обов'язки магістратур тоді виконувались безкоштовно, чи не були довгими і приводилися у виконання за допомогою двох чоловік. А той, хто заміщав магістратуру, іменувався магістратом [2]. Основні риси магістратури в Римі:

- Віборність. Магістрів оббирали на Народних зборах з числа осіб від 27 років и старше (в залежності від посади). До не виборних, призначуваних магістрів належали диктатор и начальник кінноті. При правлінні Сулли зростає віковій ценз: для квесторів – від 30 років, для преторів – від 40 років, для консула – від 42 років.
- Колегіальність. На кожну посаду крім диктатора і начальника кінноти обиралось по декілька осіб. Вони працювали окремо, але при вирішенні важливих питань узгоджували між собою рішення. Магістрат міг позбавити рішення свого колеги юридичної сили, наклавши на нього veto.
- Недовгочасність перебування на посаді. Магістратів обирали строком на 1 рік, крім цензорів, яких обирали на 5 років.
- Відповідальність перед народом. Магістрати несли відповідальність за свою діяльність перед зборами, на яких їх обрали.
- Безоплатність. Магістрати не отримували винагороди за своюпрацю, оскільки їхня діяльність була почесним обов'язком і було ганебно брати гроші за службу Батьківщині.

Що стосується першої вищої магістратури, то вона була заснована приблизно в 509 році до нашої ери, в період, коли Римську республіку очолював praetor maximus. Це трапилося після скасування царської влади. Необхідно зауважити, що praetor maximus – це та посада, яка потім перетворилася на консулат. Розглядаючи законотворчу діяльність магістратів, можна відзначити, що вони були наділені правом видавати укази і обкладати громадськість штрафами, у свою чергу, вищі магістрати вже володіли верховною владою (imperium). З часом, потрібно сказати, цей термін і поняття в цілому дещо видозмінилися і з'явилися інші значення. Наприклад, такі, як магістр (від лат. Magister - наставник, учитель) –сьогодні це розглядається як академічна ступінь (в якихось державах - вчений ступінь), яку студент набуває з отриманням диплома про закінчення магістратури. У свою чергу, магістратура – це друга стадія вищої освіти, яка йде за бакалаврат і сприяє удосконаленню професійної спеціалізації [2].

Академічний ступінь «магістра» передбачає змістовне і всебічне вивчення теорії за обраною спеціальністю, а відповідно навчання студента у форматі науково-дослідної діяльності в рамках обраної спеціалізації. Документ про закінчення магістратури в більшості країн світу має велику силу, а також визнається іноземними роботодавцями. У цьому зв'язку, правила участі в Болонському процесі диктують, що в майбутньому, така кваліфікаційна ступінь, як фахівець припинить своє існування, і дійсними будуть тільки академічні ступені: бакалавр, магістр і доктор. Що стосується зарубіжного досвіду, то, наприклад, в країнах північноамериканського континенту і Євросоюзу основна маса закінчують навчання у вузах не залишаються в магістратурі після бакалаврату, так як немає в цьому необхідності з огляду на те, що бакалаврат

вже є підтвердження отриманого вищої освіти. А ті студенти, які хочуть брати участь у науковій роботі або ж планують займатися педагогічною практикою – вони йдуть до магістратури, щоб там продовжити своє навчання [3]. В даний час існують різні ступені магістра (англ. Master) в Західній Європі і США, наприклад: Master of Arts, M.A. (рос. Магістр мистецтв) присуджується в гуманітарних галузях знання; Master of Science, M.Sc. (рос. Магістр наук) присуджується в точних і природничих науках; Master of Business Administration, MBA (Магістр ділового адміністрування); Legum Magister (Master of Laws), LL.M (Магістр права); Master of Public Administration, MPA (Магістр державного управління); Master of Engineering, M.Eng. (Магістр технічних наук); Master of Divinity, M.Div. (Магістр богослов'я); Master of Social Work (Магістр соціальної роботи).

У структурі сучасної вищої освіти, ступінь магістра наступна за науковим рівнем за ступенем бакалавра і передує ступеня кандидата наук. Ця ступінь не є наукового, а академічною, оскільки вона відображає, насамперед, освітній рівень випускника вищого навчального закладу і свідчить про наявність у нього умінь і навичок, властивих початківцю науковцю. Ступінь магістра присуджується після закінчення навчання за відповідною освітньо-професійною (магістерської) програмою в рамках обраного напрямку, яка орієнтована на освітню, науково-дослідну, науково-педагогічну діяльність і практичну діяльність.

Література

1. Дементьєва В. В. Республіка: Державно-правовий устрій античного Риму магістратська влада: рання монархія і республіка: Навчальний посібник. Ярославль, 2004.
2. Дементьєва В. В. Виникнення колегіальності римських магістратів ісседонах :Альманах з давньої історії та культурі. – Єкатеринбург: Урал. держ. ун-ту, 2003. – Т. 2. – С. 72-90.
3. Кузін Ф.А. Дисертація: Методика написання. Правила оформлення. Порядок захисту. Практичний посібник для докторантів, аспірантів та магістрантів. – М .: «Ось-89», 2000. – 320 с.

УДК 371.4Макаренко(043)
Акритов Василий

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ А.С. МАКАРЕНКА

А.С.Макаренко выдающийся педагог. Он родился в г. Белополье, бывшей Харьковской губернии, в семье мастера малярного цеха железнодорожных мастерских. По окончании городского училища в г. Кременчуге и педагогических курсов он в 1905 году начал работать народным учителем двухклассного железнодорожного училища в посаде Крюково (близ Кременчуга). В одной из своих работ он упоминает, что его понимание истории шло «по путям большевистской пропаганды и революционных событий». В школе, где работал Макаренко, учились дети рабочих, и он был тесно связан с революционной пролетарской средой. Большое влияние на Макаренко оказали произведения А. М. Горького.

В 1914 году Макаренко, имея уже 10-летний стаж народного учителя, поступил для продолжения образования в Полтавский учительский институт, который окончил в 1917 году с золотой медалью. В 1917/18 учебном году он был назначен инспектором (заведующим) высшего начального училища в Крюково и с увлечением отдался педагогической деятельности. В 1920 году Полтавский губернский отдел народного образования поручил А. С. Макаренко организовать вблизи Полтавы колонию для несовершеннолетних правонарушителей и руководить ею. Работу пришлось начинать в очень трудных условиях. Воспитанники, с которыми Антону Семёновичу пришлось иметь дело, были подростками и юношами с уголовным прошлым, недисциплинированными, не привыкшими к труду. Он сумел воспитать из этой молодёжи горячо преданных социалистической Родине, дисциплинированных, любящих труд и умеющих работать настоящих советских граждан [1,32].

Он использовались новые методы трудового воспитания. Он применял сельскохозяйственный труд и работу в мастерских (столярной, слесарной, сапожной и др.), изготавливали фотоаппараты марки «ФЭД» (Феликс Эдмундович Дзержинский), и электросвёрла. Требуя от воспитанников большой аккуратности и точности в работе (до тысячных долей миллиметра). Воспитанники коммуны работали на предприятиях по 4 часа в день и учились в средней школе, существовавшей в коммуне, соединяя образование с производительным трудом. По окончании средней школы они успешно выдерживали экзамены в вузы.

Он считал, что педагоги должны воспитать преданных Родине патриотов, образованных людей, квалифицированных работников; людей, обладающих чувством долга и чести, сознающих своё достоинство, имеющих организационные навыки, дисциплинированных, стойких, бодрых и жизнерадостных. Мы, учителя, должны уметь видеть в каждом человеке его особенности, индивидуальность и так же, что личность человека нельзя мыслить вне общества, отдельно от общества. Большое место в своей педагогической системе уделил проблеме воспитания в коллективе и через коллектив [1,80].

Воспитание в коллективе и в труде. Вопрос о воспитании молодого поколения в духе коллективизма был ведущим, коренным вопросом педагогики с первых же дней её существования. Большая заслуга А. С. Макаренко заключается в том, что он продвинул этот вопрос дальше, указав ряд глубоко обоснованных и успешно проверенных на практике методов воспитания. Воспитание в коллективе и через коллектив это центральная идея его педагогической системы, красной нитью проходящая через всю педагогическую деятельность и все его педагогические высказывания.

«Задача нашего воспитания сводится к тому, чтобы воспитать коллективиста», говорит Макаренко в статье «Некоторые выводы из моего педагогического опыта». Воспитание в коллективе и через коллектив он подробно освещает в художественно-педагогических и теоретических произведениях. Он писал, что нельзя рассматривать личность вне общества, вне коллектива». Под коллективом Макаренко понимал не случайное скопление людей, а объединение их для достижения общих целей в общем труде, объединение, отличающееся определённой системой полномочий и ответственности, определённым соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Он подчёркивал, что коллектив часть нашего общества: «через коллектив каждый его член входит в общество». «Только создав единый школьный коллектив, можно разбудить в детском сознании могущественную силу общественного мнения как регулирующего и дисциплинирующего воспитательного фактора», писал Макаренко в статье «Проблемы воспитания в советской школе» [2,119].

Макаренко считал, что воздействовать на отдельную личность можно, действуя на коллектив, членом которого является эта личность. Это положение он называл «принципом параллельного действия». В этом принципе реализуется требование коллектива «все за одного, один за всех». «Принцип параллельного действия» не исключает, однако, применения «Принципа индивидуального действия» прямого, непосредственного воздействия педагога на отдельного воспитанника.

Одним из важнейших законов коллектива Макаренко считал «Закон движения коллектива». Если коллектив достиг поставленной цели, а новых перспектив перед собой не поставил, наступает самоуспокоение, нет больше стремлений, воодушевляющих участников коллектива, нет у него будущего. Развитие коллектива останавливается. Коллектив всегда должен жить напряжённой жизнью, стремлением к определённой цели. В соответствии с этим Макаренко впервые в педагогике выдвинул и разработал важный принцип, который он назвал «системой перспективных линий». «Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе... Воспитать человека значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость.

Развитие детского коллектива, по Макаренко, должно происходить постоянно; оно должно направляться педагогическим коллективом, который творчески ищет наиболее эффективные пути для его движения вперёд [3,72].

Педагог должен уметь увлечь весь коллектив воспитанников и каждого из его участников определённой целью, достижение которой, требующее усилий, труда, борьбы, даёт глубокое удовлетворение. Добившись этой цели, надо не останавливаться на достигнутом, а ставить дальнейшую задачу, более широкую, более общественно значимую, делать больше и лучше, чем раньше. Искусство педагога заключается в том, чтобы сочетать своё руководство, свои педагогические требования с большими реальными правами коллектива [4,21].

Такова в кратких словах сущность «системы перспективных линий» А. С. Макаренко, являющейся одной из частей его учения о воспитании и коллективе. Правильно осуществляемая в педагогической практике, она будит у воспитанников уверенность в их силах, поднимает их чувство

собственного достоинства, развивает волю и настойчивость, поддерживает бодрость и жизнерадостность и побуждает коллектив стремиться к новым достижениям.

Литература

1. Макаренко А.С. Полн. собр. соч. В 8 т. – М., 1987. – Т. 6. – 342 с.
2. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. В.Хелемендик. – М., 1990. – 415 с.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитаниеличности.- М.: Педагогика, 1972. –236 с.
4.Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-хт. под ред. И.А. Каирова. – М.: Педагогика,1977. – 438 с.

Безвербная Юлиана УДК 37(043)

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ведущиеся ныне поиски путей усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей характеризуются усилением внимания к развитию индивидуальности студентов, расширению сферы их профессионального мышления и творчества. В конечном счете это невозможно без осознания ими глубинных связей педагогических идей, явлений и фактов в их целостности и взаимодействии в рамках общекультурного процесса применительно к различным цивилизациям, в том числе и за пределами европейской.

На практике эта являющаяся основополагающей идея при обсуждении проблем современного педагогического образования зачастую мало принимается во внимание. Следствием же этого является далеко не адекватное понимание значения изучения истории педагогики будущими учителями и другими специалистами в области образования и воспитания.

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени – взрослые и дети – участвовали на равных в добывании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и осуществлять присмотр за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода – самые уважаемые и умудренные опытом образовали в современном понимании первую социальную группу людей – воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека[1, с.3 – 5].

По мере усложнения процессов общественного производства, развития способов познания и стремительного роста научных знаний в обществе появилась потребность в специальной передаче знаний, умений и навыков.

Необходимость передачи накопленного общественного опыта новым поколением, подготовка их к жизни и труду обусловила выделение обучения и воспитания в самостоятельную общественную функцию. Первые школы возникли в странах Древнего Востока в период формирования рабовладельческого общества. В Древнем Шумере, Вавилоне, Египте, Ассирии, Финикии учителями были преимущественно жрецы, которые составляли привилегированную касту. Знание они передавали от родителей к детям, но существовали и школы для жрецов при храмах и в крупных городах. Социальный статус учителя был чрезвычайно высоким [2, с.25 – 27].

Известно, что первопричина возникновения всех научных отраслей – потребность жизни. Наступило время, когда образование стало играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении

опыта воспитания, в создании специальных учебно – воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьёзные попытки обобщения опыта воспитания, вычленение теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе накапливались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, великим учителем китайцы называли Конфуция (VI – V вв. до н. э).

Чешский педагог – гуманист Я.А. Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растение в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей. В отличие от Я.А. Каменского английский философ и педагог Джон Локк сосредоточил главные усилия на теории воспитания.

Другим известным учителем был швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, потративший все свои сбережения на создание детских приютов. Он посвятил жизнь сиротам, пытаясь сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: «Всё для других, ничего – для себя».

И.Ф. Гербарт – крупная противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики известен работами, ставшими теоретической базой для дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся[3, с.34 – 38].

Воспитание во имя счастья ребенка – таков гуманистический смысл педагогической деятельности В.А. Сухомлинского. Мировую славу русской педагогике принёс К.Д. Ушинский. Им было предложено сделать труд полноценным воспитательным средством [5, с.52].

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А. С. Макаренко. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»[6, с.57].

Высшие учебные заведения и педагогические училища готовят будущих учителей по различным специальностям. Кроме этого в рамках каждой специальности вуз (педучилище) может открывать несколько специализаций. Например, педагогические специальности объединены в профессиональную группу «образование». Основанием разделения педагогических специальностей являются различные предметные области знаний. Второе основание для разделения на специальности – это возрастные периоды развития личности, отличающиеся, в том числе выраженной спецификой взаимодействия педагога с ребенком. Третьим основанием для разделения на специальности педагогического профиля служат нарушения в развитии детей.

В настоящее время государственным стандартом профессионального образования предусмотрена 41 специальность высшего и 16 специальностей среднего педагогического образования; число квалификаций в связи с тем, что имеются ещё и специализации, значительно больше[7, с.103 – 105].

Литература

1. История педагогики: Учебное пособие для педагогических университетов: В 2 – х ч. / Под ред. А.И.Пискунова. – М., 1997.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2 – е изд. / Под ред. А.И.Пискунова. – М., 2001.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. – М., 1999.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1974. –Т.1
6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1978. Т.1

7. Сластенин С.А., Исаев И.Ф.,Шиянов Е.Н. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, под ред. // В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002

УДК 37 (477.62-2) 18/19(043)
Бородай Марк

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МАРИУПОЛЯ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Идея формирования и становления местной системы образования является составляющей частью культурного и общественно-политического развития современной Украины, обращение к которой является особенно важным фактором становления гражданского общества и образования в целом.

Началом становления системы образования в Мариуполе стало переселение греческого населения из Крыма в Северное Приазовье в 1778-1779 гг.

В 1780 году вместе с переселенцами прибыл в Мариуполь греческий учитель монах Агафангел, которому было поручено обучать мариупольских детей грамоте. Школа Агафангела, просуществовав некоторое время была закрыта [1, с.79].

В начале XIX века было принято решение об открытии в городе приходского училища. Попечительный совет, избранный в 1807 году во главе с Л.Ф. Калери, провел сбор необходимых средств. 15 сентября 1820 года состоялось открытие училища, которое называлось приходским греческим и подчинялось Дирекции училищ таганрогского градоначальства. В 1820 году сформировался класс греческого языка, а в 1821 году началось обучение русскому языку [2, с.127].

С течением времени училище стало двухклассным с четырехлетним сроком обучения. В программу обучения входили следующие предметы: закон божий, греческая и русская грамматика, арифметика, история, география, рисование (черчение). В училище работало 4 учителя. На протяжении нескольких десятилетий Мариупольское приходское двухклассное училище было единственным учебным заведением в городе [2, с.49].

Во второй половине XIX – начале XX веков произошли значительные изменения в области просвещения. Сформировалась многоступенчатая система народного образования, состоящая из учебных заведений различных разрядов, которые давали начальное, среднее, специальное и высшее образование. По способу финансирования они подразделялись на государственные, земские, городские, церковные, общественные и частные [7, с.129].

В Мариупольском уезде наиболее распространенными учебными заведениями в системе начального образования было одно – и двухклассные школы, которые именовали также училищами. В первых учебный процесс длился три года, полагался один учитель и законоучитель. В двухклассных училищах предусматривался пятилетний срок обучения, два учителя и законоучитель. Обязательными предметами учебного курса являлись чтение, письмо, арифметика, закон божий, церковное пение. Организацией подобных училищ в уезде занималось земство и созданный им Мариупольский училищный совет. Земские школы работали в Мариуполе, некоторые из них имели собственные имена : Владимирская, Новоселовская, Екатерининская [3, с.50].

Возможность получить среднее образование появилось у мариупольцев после открытия мужской и женской гимназий благодаря стараниям Ф.А.Хартахая, известного педагога, ученого и общественного деятеля.

Мужская гимназия, названная позже в честь императора Александровской, была открыта 15 сентября 1876 года. Ее директором стал Ф.А. Хартахай.

Первые годы в гимназии действовал 1 приготовительный и 7 основных классов, к 1914 году: 1 приготовительный, 8 основных и 8 параллельных классов. Изучали русский, французский, немецкий, древнегреческий, латинские языки, естествознание, историю, географию, математику [4, с.150].

Мариупольская женская гимназия, названная Мариинской в честь супруги Александра II Марии Александровны, была открыта 16 сентября 1876 года под начальством А.А. Генглез. Состояла гимназия из приготовительного и 7 основных классов. Изучали девочки, кроме

предметов основного курса, рукоделие, танцы, гигиену. Окончившие дополнительные классы штудировали педагогику и получали права домашних учительниц. А ученицы, награжденные золотой или серебряной медалями, могли работать домашними наставницами [6, с.49].

В начале XX века по инициативе частных лиц в Мариуполе было открыто несколько начальных училищ, со временем преобразованных в средние учебные заведения. С 1 октября 1905 года работала женская гимназия В.Е. Остославской, отличавшаяся передовыми методами преподавания. В 1906 году В.И Гиацинтов учредил мужское училище, преобразованное в реальное. Оно представляло тип среднего образования, основу которого составляли предметы естественнонаучного и математического цикла и рассматривалось как подготовительная ступень для высших технических учебных заведений [5, с.126]. Ряд учебных заведений Мариуполя специализировались на профессиональном образовании. Низшее звено составляли ремесленные училища, готовившие рабочих для определенных производств. Мариупольское Карасьевское ремесленное училище имело 3-годичный курс обучения. Мариупольское Марьинское ремесленное училище специализировалось на кузнечно-слесарном деле. Ступенью выше находилось Мариупольское низшее техническое училище, открытое в 1901 году, выпускавшее мастеров для промышленных предприятий [1, с.80].

В Мариуполе также действовала сеть учебных заведений, созданных Духовным ведомством. Для сыновей священнослужителей было учреждено Мариупольское духовное училище, получившего статус уездного во второй половине XIX века [2, с.47].

На средства еврейской общины в 1870 году было открыто низшее учебное заведение для мальчиков – Талмуд тора, для девочек позже – бесплатное еврейское начальное женское училище [5, с.127].

При таком многообразии и количестве учебных заведений в уезде потребность в образовании была удовлетворена не полностью. Остро ощущался недостаток учебных мест.

Таким образом, процесс становления и развития учебных заведений в Мариуполе в XIX-начале XX веков имел противоречивый характер, что было связано с характером общественно-политического движения в Российской империи. Наибольшее развитие система учебных заведений Мариупольского уезда получает во второй половине XIX века, в связи с проведением реформ 1860-1874 гг, что позволило заложить прочную основу для развития начального, среднего, профессионально-технического и духовного образования вМариуполе.

Литература

1. Лебедев Д.В. Профессионально-технические школы в системе начального образования Екатеринославской губернии (на примере Мариупольского уезда) в конце XIX- начале XX вв. / Д.В. Лебедев // Наука. Релігія. Суспільство. – 2011. – №1. – С. 77-80.
2. Мариуполь и его окрестности : взгляд из XXI века. / Р.П. Божко, Т.Ю. Були Н.Н. Гашененко и др.: Изд. 2-ое измен. и доп. – Мариуполь: Рената, 2008. – 428 с.
3. Яруцкий Л.Д. Мариупольская старина: рассказы краеведа /Л.Д. Яруцкий . – Мариуполь: Новый мир, 2008. – 360с.
4. Коробка В.М. Громадське управління у містах Катеринославської губернії (1870-1914 рр) / В.М. Коробка. – Маріуполь : Акварель, 2014. – 326с.
5. Лях Г.І. Позакласна виховна робота у гімназіях східноукраїнського регіону(друга половина XIX – початок XX ст.) / Г.Лях, С. Фатальчук // Рідна школа. – 2011. – №3. – С. 48-51.
6. Саенко Р.И. Из истории Мариупольских гимназий / Р.И. Саенко // Донбасс: прошлое, настоящее, будущее. – Донецк, 1994. – С. 46-50.
7. Лебедев Д.В. Церковно-приходские школы в системе начального образования Екатеринославской губернии (на примере Мариупольского уезда) в конце XIX- начале XX вв. / Д.В. Лебедев // Наука. Релігія. Суспільство. – 2007. – №1. – С. 46-51.

УДК 37(477) "16/17"(043)
Гарматюк Максим

УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІКА З ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ДО КІНЦЯ XVIII СТ.

Після російсько–польської війни 1654–1667 рр. під владою Польщі залишилися західноукраїнські землі (Східна Галичина, Волинь та Правобережжя). За Росією були закріплені

Лівобережжя з Києвом, території Запорозької Січі, Слобідська Україна. Закарпаття залишилося під мадярами, а Північна Буковина – під турками. Впродовж майже 300 років Україна була розіп'ята між цими державами, що не могло не позначитися й на розвиткові освіти [1, с.491].

Освіта Правобережжя розвивалася так само, як і в Польщі, й була представлена різними навчальними закладами – здебільшого єзуїтськими школами [2, с.44]. У них навчалися діти польської та української шляхти, заможних селян. Задля благополуччя українська шляхта нерідко приймала католицьке віросповідання. Окатоличенню частини населення сприяли латинські школи, в яких молоді українські шляхтичі прилучалися до польської культури. Відповідну роль у здійсненні колоніальної політики Польщі відіграли католицькі колегіуми. Дітей української знаті виховували тут у дусі неприйняття мови, звичаїв, культури свого народу [2, с.75–82].

Збереженню українських традицій певною мірою сприяли уніатські школи, які почали діяти після Брестської унії 1596 р. Якщо спочатку вони давали непогані знання, за панування Польщі у XVIII ст. рівень освіти в них знизився. В них здебільшого навчали лише читати і писати польською мовою, зрідка – лічби та основ латини[2, с.45]. Організованого народного шкільництва не було. Місцями працювали школи мандрівних дяків, відвідувачі яких вивчали церковну грамоту. Вчителями у них були учні братських шкіл Києво–Могилянської академії, які з різних причин не могли продовжувати навчання, або представники дрібної української шляхти, ремісники, купці та інші, які наймалися вчителями по селах задля заробітку. В народі їх називали "дяками".

З приєднанням Галичини до Австрії 1772 рівень освітньої справи тут дещо поліпшився [3, с.383]. Було розпочато будівництво шкіл, вдосконалювалися методи навчання. У Західній Україні було здійснено кілька шкільних реформ: 1777 р. – за наказом імператриці Священної Римської імперії Марії Терези, 1781 р. – імператора Священної Римської імперії, володаря Австрії Йосифа II, але наприкінці XVIII – на початку XIX ст. під тиском впливових польських кіл українське шкільництво занепадає. У 1789 р. Едукаційна комісія видала розпорядження про закриття "руських" церковних шкіл та про вилучення з усіх шкіл "руської мови". Українців позбавляли можливості навчати дітей рідною мовою, забороняли святкувати релігійні свята за григоріанським календарем, учнів православної віри змушували ходити до костелів [3, с.390].

Не сприяла поліпшенню народної освіти реформа 1777 р., згідно з якою передбачалося відкриття в селах однокласних церковнопарафіяльних, у невеликих містах – тривіальних, а у великих – нормальних шкіл. Для її реалізації бракувало і вчителів, і підручників, і коштів. Лише з 1781 р. у містах і містечках Галичини почали створювати головні та тривіальні школи німецького типу, а по селах – парафіяльні школи. У Стрию, Бережанах, Бучачі, Дрогобичі, Львові, Станіславі, Збаражі та інших містах працювали гімназії, в яких навчалися діти заможних громадян [1, с.492]. У 1785 р. в усіх закладах запроваджено німецьку мову навчання. Українською мовою користувалися лише в церковнопарафіяльних школах. На Буковині, яка тривалий час перебувала під владою Туреччини, тільки після утвердження в 1774 р. австрійського панування було відкрито кілька шкіл з румунською і німецькою мовами навчання. Освіті українців сприяв єдиний на той час вищий навчальний заклад на західноукраїнських землях – Львівський університет (1661), однак вступ до нього був недоступним для простих людей. У Лівобережній Україні, яка відійшла до Росії, шкільна справа розвивалась як одна із складових загальнодержавної освітньої системи [1, с.493].

Однією з найпоширеніших форм навчання дітей були початкові школи. Діяли і цифірні школи де навчання велося з математичним нахилом, в яких діти різних станів здобували елементарні знання. Вони проіснували до середини XVIII ст., відтак поступово об'єдналися з полковими і гарнізонними, що призначалися для солдатських дітей. Полкові школи утримувалися на кошти батьків. У них навчали читати, писати і рахувати.

У другій половині XVIII ст. на школи України поширилася русифікаторська політика царського уряду. З середини XVIII ст. розвивалася початкова освіта в Запорозькій Січі. Крім загальноосвітніх шкіл, там існували спеціальні школи (школа підготовки полкових старшин, військових канцеляристів та ін.), а також головна січова школа, в якій вивчали піїтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу. За характером навчання вона

прирівнювалася до братських шкіл. Набули поширення і народні школи грамоти (школи мандрівних дяків), що існували при православних церквах і призначалися для дітей селян, яких навчали рідною мовою лічби, письма і читання. їм читали церковнослов'янські тексти, прищеплювали любов до рідної землі, народну мораль тощо [3, с.290]. Із посиленням закріпачення селян і козаків, втратою Україною автономії та зруйнуванням Запорозької Січі у другій половині XVIII ст. школи грамоти, полкові й запорозькі школи перестали існувати. Однією з форм початкової освіти в Лівобережній Україні було домашнє навчання і виховання дітей панівної верхівки, яке здійснювали вихованці Києво–Могилянської академії або вчителі–іноземці. Наприкінці XVIII ст. на розвитку освіти позначилася шкільна реформа уряду Катерини II. У 1786 р. було запроваджено "Статут народних училищ у Російській імперії", згідно з яким у губернських містах було відкрито головні народні училища (чотирикласні з 5–річним курсом навчання), а у повітових – малі народні училища (двокласні з 2–річним курсом навчання). Навчальна програма малих училищ відповідала першим двом класам головних училищ. Зміст навчання мав загальноосвітній і реальний характер. Навчання проголошувалося безстановим і безплатним [1, с.493].

Прогресивну роль у розвитку освіти в Україні, у підготовці педагогічних кадрів відігравали колеги – нові навчальні заклади середнього типу, що виникли на початку XVIII ст. їх навчальні програми передбачали підготовку державних службовців, учителів початкових шкіл, музикантів. Із відкриттям в Україні університетів і середніх спеціальних закладів колегії втрачають своє загальноосвітнє значення і перетворюються на духовні семінарії. У Лівобережжі єдиним вищим навчальним закладом на той час була Києво–Могилянська академія, роль якої як культурного і освітнього центру зростала. Хоча українське дворянство, козацька старшина й порушували клопотання про відкриття в Україні університетів, жоден з існуючих проектів не було реалізовано. У XVIII ст. українське шкільництво на Лівобережжі почало занепадати чого й прагнув царський уряд.

Література

1. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. / М. М. Фіцула – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.
2. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник / Лузан П.Г., Васюк О.В. – [2–ге вид., доп. і перероб.]. – К. :ДАКККіМ, 2010.– 296 с.
3. Маґочій П. –Р. Україна: історія її земель та народів/ Павло–Роберт Маґочій. –Ужгород: Вид–во В.Падяка, 2012. – 794 с.

УДК 371.12:331.546
Гугля Наталия

ЭЛЕМЕНТЫ АКТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ

Педагогическое мастерство – искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю и мастеру производственного обучения, но требующее постоянного совершенствования. Это профессиональное умение направлять все виды учебно-воспитательной работы на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности.

Учителю следует по-новому, исходя из конкретных, незапланированных условий, срежиссировать урок. Способность чутко воспринимать особенности поведения, как своего, так и другого человека, свобода и вариативность в общении – могут и должны стать для учителя объектами совершенствования и развития. Знакомясь с наследием К. С. Станиславского, работами его учеников и последователей, школьный учитель открывает новый для себя и полезный в практической педагогической работе «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко, говоря о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда».

Владение выразительностью действий составляет актерскую технику – третью часть так называемой системы К.С. Станиславского. Первой и второй ее частями являются принципы эстетики театра и учение об этике актера. К.С. Станиславский отмечал обязательное органическое соединение в работе каждого артиста его эстетики-этики-техники: выполнение актером своего высокого духовного назначения и гражданского долга неразрывно связано с его

высокой нравственностью и поведением, с его бережливостью и бережностью к своей душе и душам товарищей но работе и с его постоянной работой над своей техникой. Развитие и совершенствование в повседневной профессиональной работе актера единства этих трех составляющих обеспечивает рост его мастерства [7].

Подход К.С. Станиславского к теории и практике театрального искусства может быть взят на вооружение педагогической теории и практики. Эквивалентом актерской этики станет этика учителя, его морально-нравственные установки, убеждения, принципы. Учить и воспитывать может лишь тог, кто обладает высокой нравственностью, совестью, честностью, смелостью, добротой. Воспитание и обучение неразрывно связано с умением учителя воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную. Пользуясь театрально-режиссерским «языком действий», учитель может увидеть, как он ведет себя на уроке; как сидит, в какой позе, какие у него при этом спина, руки, взгляд как работает внимание. А вспомнив свое поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных он сможет не только осознать свое реальное отношение к работе в школе, но и, при желании, усовершенствовать – сознательно изменяя – стиль своего поведения на работе [7].

Наблюдение с помощью «языка действий» делает представление учителя о поведении учеников в классе более конкретным, точным и подробным. Вот они только вошли, а вам уже «видно», кто из них сегодня не готов работать. Урок только начался, а учителю уже и известно, кто ждет, чтобы его учили, а кто желает учиться.

П.М. Ершов писал, что каждый урок, как впрочем, и каждый отдельный фрагмент из жизни любого человека, технологией актерского искусства может быть профессионально определен. Некоторые актеры и режиссеры могут просто скопировать увиденное, другие – литературно описать, но те, кого, пользуясь словами К.С. Станиславского, можно назвать «мастерами действий» – прежде всего, назовут логику совершенных действий. Они с помощью конкретных параметров дадут контуры, основные пропорции увиденного, которые помогут любому, усвоившему театральную терминологию, представить себе, проанализировать и повторить то, что было увидено и передано в терминах. Следует приветствовать всякие самостоятельные попытки энтузиастов-учителей освоить и использовать наследие К.С. Станиславского в своей повседневной работе с учениками. Сложность этой актуальной задачи свидетельствует о незаурядности взявшегося за нее педагога, его искренней заинтересованности в повышении результативности своего труда [3].

Смысл актерского творчества К.С. Станиславский видел в том, чтобы на сцене «жизнь человеческого духа» была воплощена убедительно и правдиво – подобно тому, как она обнаруживается в окружающей действительности. Поэтому К.С. Станиславский, в конце концов, пришел к выводу, что актер «театра переживаний» должен быть мастером не переживаний, и уж тем более не интонаций или эффектных движений, а мастером действий [8].

О.С. Булатова под артистизмом (актерским) понимает совокупность специальных способностей (способность к перевоплощению, обаяние, заразительность, убедительность, эмоциональная подвижность, благоприятные внешние данные, человеческая ценность), связанных с физической организацией актера, с особенностями эмоционального аппарата, своеобразным творческим мышлением [1].

Артистизм (учительский), по мнению О.С. Булатовой–способность к органическому существованию в условиях педагогического процесса, внутреннее изящество, стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, умение выстраивать свое поведение в те моменты, когда оказание педагогического воздействия одним только естественным чувством, лишенным педагогической заданности и воздействующей сверхзадачи, не приводит к желаемому результату и необходимо сознательно созданное поведение в соответствии с ситуацией [2, с.203].

Основные черты, характеризующие педагогическую и актерско-режиссерскую деятельность: *содержательный* признак –коммуникативность, ибо общей основой является взаимодействие, живое сотрудничество разныхиндивидуальностей; *инструментальный* признак –личность творца и его психофизическая природа как инструмент воздействия; *целевой* признак–воздействие человека на человека и вызов определенного переживания у партнера;

процессуальные характеристики: творчество осуществляется в обстановке публичности, регламентировано во времени;результат творчества динамичен; наблюдается общность переживаний актера и зрителя, актера и режиссера, педагога и ученика; объект воздействия является одновременно и субъектом творчества, со творцом; творчество носит коллективный характер; структурный признак - анализ материала; определение проблем, противоречий; рождение замысла, разрешающего противоречия; воплощение; анализ результата; корректировка [6].

Педагогу, как и актёру, должны быть присущи многие творческие особенности: вдохновение, эмоциональность, способность перевоплощаться и др. Педагогический процесс, как и драматургия, требует планирования с учётом особенностей тех людей, которые в нём участвуют, и их влияния друг на друга, что помогает педагогу заранее предвидеть результаты своего воздействия на учеников и даже заранее планировать различные ситуации, требующие от учеников (воспитанников) проявления тех или иных личностных качеств, знаний и опыта.

Урок, воспитательное мероприятие будут эффективны лишь в том случае, если педагог сумеет правильно, на основе соответствующих принципов, спланировать их, постоянно обновляя «сценарий», средства и формы работы. Только при этом условии обучение и воспитание приведёт к развитию личности ученика, воспитанника [4].

По мнению О.С. Булатовой одно из различий актерской и учительской деятельности состоит в том, что актер не обязан быть режиссером, а педагогу необходимо обладать развитыми режиссерскими способностями, которые проявляются в умении сплотить ученический коллектив, воодушевить его на решение важных задач, предоставив разумную степень самостоятельности, а также в способности учителя правильно организовать свою работу. Артистичный учитель, как правило, может быть хорошим режиссером, обладает чувством целого, гармонии, энергией, инициативностью, творческой наблюдательностью. Важными режиссерскими способностями являются фантазия и воображение, чувство ритма, пространства и времени. Первая встреча педагога со своими учениками запомнится надолго, если учитель обладает способностью спокойно держаться, красиво говорить, быстро сближаться с ними, а также твёрдой уверенностью в себе и своих действиях[5].

Память – это способность воспринимать, сохранять и воспроизводить ту или иную информацию извне. Этот сложный процесс является основой психотехники, как актёра, так и педагога. Представим, что педагог совершенно не запоминает прочитанное, увиденное или услышанное - в этом случае он не сможет выполнять свои основные функции – обучать и воспитывать подрастающее поколение.

Внимание – также одно из составных элементов психотехники, поскольку любое действие педагога (также как и актёра), требует внимательного отношения к действиям и поведению учащихся. Невнимательный учитель не сможет эффективно провести урок, опросить учеников, организовать какое-либо мероприятие. Внимание само направляет работу мозга на какой-либо объект - реальный или идеальный, затем заставляет человека размышлять об этом объекте и совершать определённые действия.

Воображение – это создание нового образа или идеи на основе ранее полученной информации (посредством слуха, зрения, обоняния и осязания). Можно привести множество примеров, когда, читая книгу, мы представляем тех или иных персонажей из этой книги, как бы «входим» в ту эпоху, когда они жили. Точно так же художник часто изображает пейзажи и сцены, никогда ранее не виденные им. Поэтому очень важно для педагога иметь хорошо развитое воображение – это поможет ему предвидеть результаты своего воздействия на учащихся, изменения в их поведении.

Таким образом, психические процессы являются орудием, средством выражения отношения педагога к различным педагогическим ситуациям и составляют психофизическую основу театральной педагогики.

Литература:

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой [Текст] / К.С. Станиславский. - М.: Гос. изд-во "Художественная литература", 1938.

2. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е, перераб. и доп. [Текст] / П.М. Ершов, АТІ. Ершова, В.М. Букатов. - М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. - 336с.
3. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник.-3-е изд. стер. [Текст] / С.Д. Якушева. - М.: Издательский центр «Академия», 256с.
4. Булатова О.С. Искусство современного урока [Текст] / О.С, Булатова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.-256с.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб.пособие [Текст] / О.С. Булатова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 240с.
6. Педагогика: учеб.пособие [Текст] / В.А Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576с.
7. Основы педагогического мастерства: учеб.пособие [Текст] / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. - М.: Просвещение, 1989. - 302с.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кап-Калик. - М.: Просвещение, 1987.

УДК 37(477.62=14)"18"(043)
Джеломанов Влад

ОСВІТА У ГРЕЦЬКИХ СЕЛИЩАХ ПРИАЗОВ'Я В XIX СТ. НА ПРИКЛАДІ С. МАНГУШ

В першій половині XIX ст. жителі Мангуша майже не мали доступу до здобуття освіти. В селищі не було навчальних закладів і лише найзаможніші жителі мали можливість відправляти своїх дітей навчатися до Маріуполя, де було 3 школи. Але немаленька відстань між двома населеними пунктами, а часто і недооцінка батьками ролі навчання своїх чад, призвела до того, що майже ніхто освіту не здобував. Діти з малолітства використовувалися батьками у господарських справах: пасли худобу, поралися на огороді, доглядали менших членів родини.

Завдяки діяльності земств вперше з моменту переселення селяни отримали можливість здобути початкову освіту в своєму поселенні лише в 1869 р., коли в Мангуші відкрито початкову школу – через 90 років після заснування села. Вчилося в ній 50 хлопчиків. Тільки в 1876/77 навчальному році вперше сіли за парти 5 дівчаток. Не маючи коштів, багато селян або зовсім не посилали дітей до школи, або забирали їх до закінчення навчання. Більшість дітей змалку наймитували у куркулів, інших батьки віддавали в науку до ремісників. З 1879 р. по 1889 р. з 1228 учнів тільки 66 – закінчили початкову школу. Діти навчалися в непридатному приміщенні, що ремонтувалося, як правило, на кошти селян. У 1888 р. з 168 шкільних книг, призначених для учнів, було лише 3 букварі, 17 задачників, зате книг релігійного змісту – 85 примірників [1].

Навчання в грецьких школах тривало 4 роки. Перший рік повністю відводився на вивчення російської мови, що стало значним чинником початку русифікації мангуських греків. Організація школи здійснювалася за спочатку правилами «Положення про початкові народні училища» від 1864 р. [2], а потім за «Положенням» від 1874 р. [3], відповідно яких школи мали утверджувати серед населення моральні та релігійні цінності а також поширювати початкові базові знання.

Навчання починалося з вересня, при чому не завжди с 1-го числа і продовжувалося 7-8 місяців до квітня-травня, коли школяри мали допомогати батькам на польових роботах. Навчальний день починався о восьмій ранку і продовжувалося 7 годин. Кожен день було в середньому по 5 уроків, що займали 5 годин. Перерви тривали 5-15 хвилин, була велика перерва – 40 хвилин [4, с. 130]. Попечителем мангуської школи у 1874 р. був Платон Петрович Іваницький [5].

Поступово збільшувалася кількість дівчаток у школах, а раніше вважалося вчити їх марним ділом. Для вступу у школу ніяких документів від батьків не було потрібно. В школах навчалися діти віком від 8 до 15 років, при чому дві крайні цифри 8 та 15 були винятковими і рідкими серед віку школярів. Близько 10% учнів протягом навчального року залишали навчання, як це було наприклад у 1886 р. Найбільше відсоток виростав у неврожайні роки, коли в родинах діти залучалися до праці у господарстві. Іноді причиною залишання навчання ставали недружелюбні стосунки між селянами та вчителями. Взагалом, наприклад за 1886 р., в мангуській школі вибуло 30% учнів, а вчилось усього 98 (60 хлопчиків, 3 дівчаток), з них 2 – іновірні [6; 7].

На той час законовчитель (директор) в Мангуші був священик Ананій Аганьєв. Вчителем з 20 липня 1885 р. був, закінчивший курси вчительської семінарії, Юрков Георгій Дмитрійович. Помічниця – Анна Усова (у майбутньому помічники займали посади вчителів) [8].

На той час в школі викладався Закон Божий, читання, письмо, російська мова та арифметика. Для цього надавалося декілька підручників. З Закону Божого: «Євангеліє», «Молитви та заповіді», «Священна історія», «Часослов», «Псалтир». По російській мові: «Азбука», «Родное слово» Книга для читання Паулесова. З арифметики: задачник Євтушевського, задачник Томаса, задачник Лубенца. У кожного мали бути такі писемні приналежності, як папір, перо, олівці. В кожному класі була доска, грифелі до неї, чорнила, рахунки [9]. У 1912 р. був розроблений новий учбовий план згідно якого додавалася ще низка предметів: церковнослов'янська мова, російська історія, російська географія, природознавство, малювання та креслення, спів. Акцент все ж робився на основних дисциплінах: арифметика, читання, письмо та Закон Божий [4, с. 131].

Що стосується покарань, то це могла бути догана, стояння в кутку, стояння біля парти, залишення після уроків на прибирання класної кімнати, стояння на колінах. Поступово майже усі ці покарання зникли з виховної діяльності [4, с. 131].

У 1895 р. в Мангуських школах (їх на той час вже було дві) навчалося 126 учнів. Серед них 84 хлопчика і 42 дівчинки – процентне відношення дівчаток значно виросло з моменту відкриття школи і вже становило рівно третину. Директором Школи №1 був священик Феодор Петров, вчитель – Юрков Георгій Дмитрович, два помічника вчителя – Кологномо Катерина Фотієвна та Яримбаш Варвара Феодорівна. Школи №2 – священик Василь Баєв. Вчитель – Юркова Анна Василівна, помічник вчителя – Усова Анастасія Василівна. Вчителем гімнастики зазвичай обирався чоловік з воєнним званням, що говорило о його фізичному стані. На обидві школи вчителем гімнастики був старший унтер-офіцер Георгій Павлович Мурза [10; 11].

В першій половині XIX ст. жителі Мангуша майже не мали доступу до здобуття освіти. Лише найзаможніші жителі мали можливість відправляти своїх дітей навчатися до Маріуполя. Вперше з моменту переселення селяни отримали можливість здобути початкову освіту в своєму поселенні лише в 1869 р., коли в Мангуші відкрито початкову школу. . Організація школи здійснювалася за спочатку правилами «Положення про початкові народні училища» від 1864 р. [2], а потім за «Положенням» від 1874 р. [3], відповідно яких школи мали утверджувати серед населення моральні та релігійні цінності а також поширювати початкові базові знання. В школі викладався Закон Божий, читання, письмо, російська мова та арифметика. В перші часи в школи відводили в основному хлопчиків, але вже на початку XX ст. кількість дівчаток майже дорівнювалася кількості хлопчиків. Спостерігалося збільшення загальної кількості школярів, через що згодом було відкрито ще одну школу. Це говорить нам про те, що поступово роль освіти виросла і кожен грек намагався віддати свою дитину до школи, чим в дореволюційні роки зазвичай і закінчувалася освіта жителів селища.

Література

1. Грушевский Д. Н., Прийменко А. И., Саенко Р. И. Жданов // История городов и сел Украинской ССР: Донецкой обл. – К., 1976. Донецька область у складі УССР. Електронний ресурс. Режим доступу: http://imsu-doneck.info/mista-i-sela-doneckoi-oblasti/pershotravnevyj-rajon/pershotravneve.html
2. Положение о начальных народных училищах 1864 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrono.ru/dokum/1800dok/18640714.php
3. Положение о начальных народных училищах 1874 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ru.wikisource.org/wiki/Положение_о_начальных_народных_училищах_(1874)
4. Комірна А.А. Початкові земські навчальні заклади Маріупольського повіту кінця XIX – початку XX ст. / А.А. Комірна // Україна і світ: проблеми історії: конференція. Маріуполь, 28 листопада 2014 р.: Зб. матеріалів. – Маріуполь, 2014. – С. 130-131.
5. Ведомость о попечителях начальних народных училищ избранных Земским Собранием 1874 года. // Отчет Мариупольской уездной земской управы Мариупольскому уездному земскому собранию очередной сессии 1875 г. – Мариуполь: Типография Л.А. Залюбовского, 1875. – С.116.

6. Ведомость о учащихся в народных школах Мариупольского уезда за 1886\7 год. // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1887 г. – Мариуполь: Типография А.А. Франтова, 1887.
7. Народное образование // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1887 г. – Мариуполь: Типография А.А. Франтова, 1887. – С. 33-37.
8. Список лиц занимающих учительския должности в народніх школах 1886\7 навчального року. // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1887 г. – Мариуполь: Типография А.А. Франтова, 1887. – С.323.
9. Ведомость о количестве учебных пособий разосланных в земския школы в 1886\7 учебном году // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1887 г. – Мариуполь: Типография А.А. Франтова, 1887. – С. 344-345.
10. Ведомость о количестве учащихся и окончивших курс науки в начальних земских школах Мариупольского уезда в 1895\6 учебном году. // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1895 г. – Мариуполь: Типо-Литография А.А. Франтова, 1896. – С.84.
11. Список учебнаго персонала, назначенного н должность в народныя школы на 1896\7 учебній год. // Отчет Мариупольской уездной земской управы за 1886 год, очередной сессии Земского Собрания 1895 г. – Мариуполь: Типо-Литография А.А. Франтова, 1896. – С. 124-125.

УДК 371.4(043)
Дюсембекова Анастасія

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІГИ

Актуаліність цієї теми зумовлена тим, що сучасні тенденції суспільного розвитку зумовлюють зміни пріоритетних завдань вітчизняної освіти: підвищується роль внутрішніх детермінант у забезпеченні особистісного й професійного зростання людини, вищої цінністю стає особистість фахівця з її потребами в самоактуалізації, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу. Такі орієнтири освіти передбачають пошук нових ідей, підходів, технологій, форм і методів організації освітнього процесу, спрямованого на максимальне розкриття внутрішнього потенціалу людини.

У світі, де руйнуються традиційні культури, зникають общини і беруться під сумнів релігійні цінності, молоді люди все частіше потребують допомоги, щоб розвинути в собі такі якості як довіра, співчуття, здібність до моральної оцінки дійсності, розрізнення добра і зла. Вальдофські школи, спираючись на співпрацю з батьками, свідомо культивують ці цінності. Весь процес навчання направлений на те, щоб дитина «знала і любила цей світ» і його всіх мешканців.

Метою данної статті є висвітлення основних концептуальних засад вальдорфської системи освіти.

Фундатором вальдорфської школи є Рудольф Штайнер (1861-1925) – видатний європейський мислитель, учений, соціолог, психолог и педагог. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що було ним запропоновано у перший третині XX століття, й до сьогодні залишаються актуальними, сучасними та інноваційними. Це стосується насамперед його системи поглядів на розвиток людини.

Головною умовою творчого вільного виховання Р. Штейнер вважав «свободу від державних приписів, від контролюючих інстанцій та ієрархічного чиновництва». На цьому принципі вибудовується функціонування вальдорфських шкіл і дитячих садків, які мають власні статути й освітні програми, організації ефективного колегіального самоуправління. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки [1].

Стрижнем вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальності людини. Вальдорфська школа не орієнтує дітей у виборі світогляду, а допомагає їм вільно і плідно самовизначитись, тверезо і відповідально усвідомити реалії світу. Головна мета цієї педагогіки –

розвивати новий спосіб пізнання. Адже для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина – істота духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу.

У класичній вальдорфській школі навчання триває 12 років, а ті, хто вирішив вступити до університету, закінчують ще 13-й (абітурієнтський) клас. Відсоток вальдорфських випускників, які стають студентами вищих навчальних закладів, у середньому не нижчий, а подекуди перевищує аналогічний показник серед випускників традиційних шкіл [2].

Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Навчальний план «у кожному конкретному випадку повинен вичитуватися з конкретної концепції дитини» [3]. Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає образні характеристики різних дитячих робіт. У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметники).

У вальдорфських школах вивчають предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною передусім вважають евритмію (грец. eurhythmia – прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. Особливе значення евритмія має для розвитку волі [4].

Навіть предмети природничо-математичного циклу викладають на образно-естетичній основі. Фундаментальний принцип вальдорфської педагогіки – «художнє передує інтелектуальному» – виявляється як у побудові багаторічного шкільного курсу, так і в межах одного уроку. Важливим у вальдорфській школі є трудове виховання («уроки рукоділля і ремесел»), однакове для хлопчиків і дівчаток: усі діти вчаться переплітати книги, столярувати, в´язати, ліпити з пластиліну й глини, шити ляльки або костюми для вистав [5].

При багатьох вальдорфських школах існують дитячі садки. Найважливішим завданням дошкільного дитинства, згідно з вальдорфською педагогікою, є догляд за органами чуття дитини. Вся робота дитячого садка заснована на ритмах: ритмічне поєднання ігор і занять протягом дня; ритмічне поєднання різноманітних занять протягом тижня, їх внутрішня взаємодія з порами року, погодою, емоційною обстановкою і педагогічною ситуацією на конкретний момент у групі. Ритм року діти засвоюють під час обов´язкових річних свят.

Протягом останнього десятиліття в Україні відкриваються вальдорфські центри, школи, дошкільні заклади (Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Кривий Ріг, Львів, Івано-Франківськ, Кам´янець-Подільський, Сімферополь та ін.), розширюється сфера їх впливу на педагогічну громадськість завдяки організації курсів і семінарів для вчителів і вихователів дошкільних закладів, шляхом розповсюдження методичної літератури [6].

Отже, вальдорфська педагогіка – це не програма, не система методичних прийомів, а багаторічний практичний досвід. У ній поєднані можливості мислительного, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року, що мають у своїй основі різнобічні знання про дитину, яка розвивається. Але на сучасному етапі вихованці цих закладів, у деяких випадках не можуть пристосуватися до життя поза вальдорфською школою, своїй класичній формі вона створює для дитини максимально комфортні умови для життя, які не відповідають реальному світу.

Література

1. Іонова О.М. Р. Штайнер про розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів / О.М. Іонова, В.В. Партола // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Науковий журнал. – Харків. – 2010. – № 1. – С.64.
2. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка / Т. Мостова // Освіта України. – 1999. – №1. – С.11

3. Концептуальні засади вальдорфської педагогіки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://textbooks.net.ua/content/view/6066/49/
4. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духопознания. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://waldorf.kiev.ua/biblioteka/osnovy-valdorfskoji-pedahohiky/
5. Іонова О.М. Р. Штайнер про розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів / О.М. Іонова, В.В. Партола // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Науковий журнал. – Харків. – 2010. – № 1. – С.65.
6. Вальдорфська педагогіка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://waldorf.kiev.ua/waldorf/

УДК 37(32)(043)
Клепинина Надежда

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ

Образование и воспитание детей в Древнем Египте формировалось на протяжении нескольких тысячелетий. Описать подробно, как проходил процесс обучения в древности не представляется возможным из-за скупости сведений, которые имеются сегодня о древнеегипетских цивилизациях. Несмотря на это интерес к особенностям воспитания и обучения в Древнем Египте по-прежнему велик.

Первые сведения о школьном обучении в Египте восходят к III-му тысячелетию до н.э. Школа и воспитание в эту эпоху должны были формировать ребенка, подростка, юношу в соответствии со сложившимся на протяжении тысячелетий идеалом человека: немногословного, умевшего терпеть лишения и хладнокровно принимать удары судьбы. В логике достижения такого идеала шло все обучение и воспитание [1, с. 34].

В Древнем Египте огромную роль играло семейное воспитание. Отношения между женщиной и мужчиной в семье строились на достаточно гуманной основе. Судя по древнеегипетским папирусам, египтяне уделяли заботе о детях много внимания, ибо, по их верованиям, именно дети могли дать родителям новую жизнь после совершения погребального обряда. Все это отражалось на характере воспитания и обучения в школах того времени. Дети должны были усвоить мысль о том, что праведная жизнь на земле определяет счастливое существование в загробном мире.

По убеждениям древних египтян, боги, взвешивая душу умершего, в качестве гири на чашу весов кладут «маат» – кодекс поведения: если жизнь умершего и «маат» уравновешивались, то покойный мог начать новую жизнь в загробном царстве [2, с. 22].

Использовавшиеся в Древнем Египте методы и приемы школьного воспитания и обучения соответствовали принятым тогда идеалам человека. Ребенку надлежало научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: «Послушание – это наилучшее у человека». Учитель обычно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе». Наиболее эффективным способом достичь повиновения были физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. Девизом школы можно считать изречение, записанное в одном из древних папирусов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Абсолютный и безоговорочный авторитет отца и наставника был освящен в Древнем Египте многовековыми традициями. Тесно связан с этим и обычай передавать профессию по наследству – от отца к сыну.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека, т.е. утратило свой единообразный характер. Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей, постепенно превратившись в подготовку к будущей взрослой жизни. Это, с одной стороны, усилило оппозицию детей миру взрослых, а с другой – воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер [3, с. 10].

Своего рода государственные школы в Древнем Египте существовали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них детей с 5 лет. Сначала будущий писец должен был научиться 1) красиво и правильно писать и читать иероглифы; 2) составлять деловые бумаги.

В отдельных школах, кроме того, обучали математике, географии, учили астрономии, медицине, языкам других народов. Чтобы научиться читать, ученику следовало запомнить свыше

700 иероглифов, уметь пользоваться беглым, упрощенным и классическим способами написания иероглифов, что само по себе требовало очень больших усилий [4, с. 68-69].

В эпоху Древнего царства (3 тыс. лет до н.э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже и в эту эпоху в качестве материала для письма стали использовать папирус. В дальнейшем папирус стал основным материалом для письма. У писцов и их учеников имелся своеобразный письменный прибор: чашка с водой, деревянная дощечка с углублениями для черной краски из сажи и красной краски из охры, а также тростниковая палочка для письма.

Почти весь текст писали черной краской. Красной краской пользовались для выделения отдельных фраз и обозначения пунктуации. Свитки папируса можно было использовать многократно путем смывания ранее написанного. Интересно заметить, что на школьных работах обыкновенно ставили время выполнения данного урока [5, с. 81].

В некоторых древнеегипетских школах ученикам сообщались и начатки математических знаний, которые могли понадобиться при строительстве каналов, храмов, пирамид, подсчете урожая, астрономических исчислений, которые использовались при прогнозировании разливов Нила и т.п. Вместе с этим обучали и элементам географии в сочетании с геометрией: ученик должен был уметь, например, начертить план местности.

Постепенно в школах Древнего Египта стала усиливаться специализация обучения. В эпоху Нового царства (V в. до н.э.) в Египте появились школы, где готовили врачевателей. К тому времени были накоплены знания и созданы учебные пособия по диагностике и лечению многих болезней. В документах той эпохи дается описание почти полусотни различных болезней.

В школах Древнего Египта дети учились с раннего утра до позднего вечера. Попытки нарушить школьный режим беспощадно карались. Чтобы достичь успехов в учении, школьники должны были пожертвовать всеми детскими и юношескими радостями [6, с. 98].

Литература

1. Джуринский А. История зарубежной педагогики / Александр Джуринский. – М: ФОРУМ - ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
2. Лимарев В. Образование и воспитание в Древнем Египте. Дома жизни / Виктор Джуринский. [Электронный ресурс]. – Доступный по: http://guru100.narod.ru/egipet.htm
3. Константинов Н. История педагогики: учебник / Николай Константинов. – М: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Джуринский А. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов / Александр Джуринский. – М: Владос, 1999. – 530 с.
5. Агафонова А. История педагогики: Учебное пособие для дошкольных педучилищ / Александра Агафонова. – М: Учпедгиз, 1961. – 217 с.
6. Агафонова А.– Указ. труд – С. 98.

УДК 37(38)(043)

Комірна Анастасія

ОСВІТА У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ

Стародавня Греція в епоху рабовласництва була країною, що складалася з декількох невеликих рабовласницьких держав (полісів), найважливішими з яких були Лаконія з головним містом Спартою і Аттика – з Афінами В цих містах-державах, як і в стародавньому Римі, культура рабовласництва досягла свого найвищого розвитку.

Особливість система освіти і виховання у Греції того часу полягала у тому, що право на освіту мали лише тільки діти рабовласників, а діти рабів були позбавлені цього права, оскільки їх батьків розглядали як знаряддя праці. Виховання ж проводилося в дусі зневажливого ставлення до фізичної праці й безправного населення.

Лаконія (Спарта) була переважно землеробською країною, яка використовувала на полях працю рабів, тому виховання в цій країні мало військово-фізичний характер. Воно здійснювалося державою і мало за мету підготовку стійких загартованих воїнів – майбутніх рабовласників [1].

Тільки до 7 років спартанські хлопчики жили вдома. Після цього їх забирали у державні навчально-виховні заклади – агели, в яких вони виховувалися і навчалися до 18 років.

У роботі з підлітками особлива увага зверталася на фізичне виховання. Воно доповнювалося заняттями музикою, співом і релігійними танцями, які носили бойовий, військовий характер. Для

виховання презирства і безжальності до рабів, підлітків залучали до участі в нічних облавах на рабів, коли дозволялося вбивати будь-якого з них. З юними майбутніми рабовласниками проводили спеціальні бесіди на моральну тему державні діячі. Вони розповідали про боротьбу з ворогами, про мужність предків. Юнаки 18-20 років переводилися в особливу групу ефебів, у якій вони несли військову службу [2].

Афінська система виховання базувалася на основі бурхливого розквіту культури в Афінах у V-IV століття до н. е. Особливий розвиток отримали природознавство, математика, історія, мистецтво, література, архітектура і скульптура.

Система виховання передбачала домашнє виховання до семи років. Потім хлопчиків забирали до школи, а дівчатка увесь час перебували у жіночій половині будинку. Тут їх навчали рукоділлю, читанню, писанню, грі на музичних інструментах. Після того, як вони виходили заміж, вони переходили в іншу частину будинку, але майже нічого не змінювалось у їхньому житті [3]. Хлопчики від 7 до 14 років навчалися у приватних школах граматистів і кіфаристів. Через те, що це були приватні навчальні заклади, навчання в них було платним, через це діти вільних, але бідних громадян не могли в них навчатись.

У школі граматистів навчали читанню, письму і лічбі. Під час навчання грамоти використовувався буквоскладальний метод: діти заучували напам'ять літери за їх назвами (альфа, бета, гамма тощо), потім складали їх в склади і вже після того склади – в слова. Вивчаючи письмо, використовували навощені таблички, на яких тонкою паличкою (стилем) писалися літери [4]. Для рахування використовували пальці рук і рахувальну дошку (абак). В школі кіфаристів підліток отримував літературну освіту і естетичне виховання (музика, спів, декламація уривків з «Іліади» та «Одіссеї») [5].

У 13-14 років хлопчики продовжували навчання в школі боротьби. Тут протягом 2-3 років вони займалися п'ятиборством (біг, стрибки, боротьба, метання диска і списа, плавання).

Значна частина молоді після школи боротьби училася в гімназіях, де вивчали філософію, політику, літературу, готуючись до участі в управлінні державою. З 18 до 20 років юнаки продовжували військово-фізичне виховання. Найбільш здібні з них ще майже 10 років навчалися в академії.

Свій подальший розвиток спартанська і афінська системи виховання отримали в так званій грецькій школі еллінського періоду. Ця школа поширилася на великих територіях з часу походів Олександра Македонського. На той час освіта стала громадською справою, утримання шкільних будівель проводилося за рахунок коштів правителів і багатих меценатів, разом із хлопцями в школах почали вчитись й дівчата, створюються підручники та правила, з виховною метою використовуються свята, дні спогадів про визначні події, екскурсії до місць видатних подій [6].

Таким чином кожна людина може погодитись с тим, що система освіти Стародавньої Греції була розвинута на високому рівні. Більш того, Греція з традиціями зробила неоціненний внесок спочатку в розвиток культури Риму, а потім і культуру наступних держав.

Література

1. Пальчевський С.С. Педагогіка. / С.С. Пальчевський. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_-_palchevskiy_ss/pedagogika_-_palchevskiy_ss.htm
2. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима. / Винничук Л. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fanread.ru/book/7391270/
3. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима. / Винничук Л. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fanread.ru/book/7391270/
4. Виппер Р.Ю. История древнего мира. / Виппер Р.Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.alleng.ru/d/hist_vm/hist004.htm
5. Виппер Р.Ю. История древнего мира. / Виппер Р.Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.alleng.ru/d/hist_vm/hist004.htm
6. Опритов Н. Система образования в Древней Греции. / Н. Опритов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.proza.ru/2013/11/17/1554

УДК 371.4 Чепіга(043)
Копенський Микита

ПРОГРЕСИВНІ ПОГЛЯДИ Я. Ф. ЧЕПІГІ

Початок ХХ ст. характеризується потягом українців до свого відродження. Україна жила в ідейній атмосфері, відповідно якій розгорнулася боротьба за українські школи, почала відбуватися оригінальна освітня система. Розвитку педагогічної думки сприяла діяльність громадських і політичних організацій.

Про проблему української школи в різній постаті, яка притаманна цьому періоду, зацікавлено розмірковують громадські і політичні діячі, публіцисти, вчені. Вони констатують, що науковці-педагоги початку ХХ ст. сформували підвалини цілого ряду сучасних наук. До середовища діячів в сфері педагогіки таких, як Х. Алчевська, С. Ананьїн, С. Русова, Б. Грінчеко належить український педагог Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич).

Творчий шлях Я. Ф. Чепіги був багатогранним і насиченим у суспільно-педагогічній діяльності. Громадський діяч, педагог-науковець розробляв проблеми освіти і виховання, робив виключний акцент на розвиток національної школи, освіти на українській мові.

Мета статті – розглянути науково-педагогічну діяльність Я. Ф. Чепіги, яка висвітлює прогресивні задачі української школи.

Своє життя Я. Ф. Чепіга присвятив пошуку нових шляхів навчально – виховного процесу.

Наукові праці Я. Чепіги мають велике значення. Різноманітні роботи науковця викликають пізнавально-історичний інтерес. «Золотий фонд української педагогічної класики набуває особливої актуальності сьогодні, в період розбудови нової української держави, системи освіти і школи», – висловили свою думку Ж. Ільченко, І. Зайченко. [1, с. 134]. Я. Ф. Чепіга залишив велику наукову спадщину. Це понад 150 різноманітних праць: шкільні підручники для навчання в школі і освіти дорослих, методичні посібники для вчителів, книги дошкільних закладів і дитячих бібліотек, чисельні статті.

Підручники, монографії, статті по теорії і методики навчальної освіти популярні серед українських педагогів. До педагогічної спадщини Чепіги належать «Національність і національна школа», «Проект національної школи», «Психофізіологічні основи правопису», «Самовиховання вчителя». Український діяч був одним із розробників «Положення про трудові школи і програми». На думку вченого треба розвивати творчі сили нації, підтримувати ініціативу і самодіяльність.

Гарною школою, він вважав «тільки ту, що не йде супроти дитячої природи і стежить не за зовнішніми цілями, а за внутрішніми: за національною цілістю народу через навчання рідною мовою. Рідна мова так само потрібна для освіти, як чисте повітря й світло для нормального розвитку організму» [3, с. 55].

Я.Ф.Чепіга приділяв велику увагу проблемі вибору методики викладання навчальних дисциплін. Він зосереджував увагу на організації педагогічного процесу, визначив методи навчання такі, як демонстраційний, словесний, дослідницький. За його розумінням, не треба зациклюватися на одному методі, необхідно застосовувати метод , що не суперечить природі дитини.

«…Коли метод дає широкі можливості активізувати дітей, не порушуючи психофізіологічної природи їх організму, такий метод треба вважати потрібним для нашої школи» [2, с. 4].

У праці «Національність і національна школа» педагог висвітлив ідею національного виховання, розкрив суть самого поняття «національне виховання», яке ґрунтується на принципах народності, гуманізму, культуровідповідності. Я. Чепіга підкреслив, що «не шовіністичне, не приправлене «дутим» патріотизмом, а виховне в дусі нації, в дусі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, історії, її культурі, національної творчості, того про що писали й казали найліпші представники нації, всього що народ, або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого в своїм розвитку» [4, с. 27]. Вчений простежує взаємозв’язок між знанням рідної мови, діяльністю нації і загальним розвитком дитини, також доводить, що «національне виховання» є невід’ємною складовою життя нації і його підґрунтям є сім’я і школа.

Робота педагога «Проект української школи» висвітлює принципи створення нової школи й передбачає «цілеспрямований сенсорний розвиток учнів у процесі вивчення окремих навчальних предметів». Автор «Проекту» запропонував поетапне навчання. Загалом навчання складало шість років. Перший етап навчання складав два роки. На думку науковця, на першому етапі повинна відбуватися підготовка дитини до школи, розвиватися свідомість учня, відбуватися ознайомленість з оточенням і навколишнім життям, основою яких були ігри, прогулянки, різні забави. Навчання дітей повинно проходити у невимушеній обстановці, тоді краще засвоюються знання. Другий етап навчання становив чотири роки і був спрямований на саморозвиток дитини. Автор «Проекту» деталізує кожен етап початкової освіти та підкреслює , що дитина повинна навчатися на рідній мові і отримувати справжню освіту. Перший етап навчання підготовчий, другий - книжний етап [7, с. 11].

По суті Я. Ф. Чепіга розробив теоретичну модель школи с чітко визначеною метою, структурою, змістом, методами навчання і виховання, викладання на українській мові, що зумовлювало розвиток особистості дитини на суспільно-патріотичному початку.

У роботі «Психофізіологічні основи правопису» педагог спирається на роботи В. А. Лай. Він обґрунтував необхідність використовувати різні типи пам'яті. «Психофізіологічні основи правопису» піднімають питання пізнавальної діяльності школярів молодшої групи, розкривають сутність цілеспрямованому розвитку дитини [6, с. 48].

Філософський підхід проявив Я.Чепіга ролі вчителя у навчальному і виховальному процесі. Його спадщина «Самовиховання вчителя» й досі є актуальною та висвітлює питання про самовиховання досконалої постаті вчителя. Розглянута важливість ролі педагога у вихованні дитини, що займає значне місце в еволюційному рухові людської творчості взагалі. Автор підкреслив, що для вчителя недостатньо бути гарним методистом: «мало передати сухі «мертві» знання треба прищепити, що є найліпшого в людину, вкласти в неї свою велику душу» [5, с.10].

За словами вченого істинний педагог завжди повинен пам'ятати, що перед ним неповторна особистість і ніколи не намагається змінити природу дитини. Вчитель тільки допомагає їй адаптуватися, знайти свій шлях.

Я. Чепіга підкреслював «щоб бути справжнім прикладом для інших треба ,щоб учитель досяг висоти загальнолюдських чеснот, безупинною працею виховував себе, поліпшив і удосконалив свої здібності та виробив власний характер та волю». На думку науковця, вчителеві необхідно виховувати насамперед в собі основні загальнолюдські цінності [5, с. 10].

Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич) зробив широкомасштабну важливу науково – педагогічну роботу.

Гуманістичні ідеї діяча актуальні і на сьогоднішній день.

Література

1. Ільченко Ж., Зайченко І. Питання української національної школи у творчості Я. Ф. Чепіга // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 134-142.
2. Читання «від тексту до букви» природній спосіб навчання читати. / Уклад. Галина Захарчук. – Львів, 2010. – 20 с.
3. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науков. редактор Л. Д. Березовська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с.
4. Чепіга Я. Національність і національна школа / Я. Чепіга // Світло. – 1910. - №1. – С. 16-29.
5. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя / Яків Феофанович Чепіга. – К.: Українська педагогічна бібліотека, 1914 – 36 с.
6. Ніколенко Л. Я. Чепіга – фундатор національної початкової освіти в Україні (До 130-річчя від дня народження Якова Чепіги) / Л. Я.Ніколенко // Початкова школа. – 2005. – №4. – с47 – 49.
7. Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) – видатний педагог, психолог, громадський діяч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Лисиця Н. М., Айвазова Л. М., Бублик Н. М., Стельмах Н. А.; наук. консультант і авт. вступ. ст. Березівська Л. Д.; наук. ред.: Рогова П. І., Пономаренко Л. О.; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. – К.: Нілан-ЛТД, 2013. – 135 с.

УДК 371.4 Гербарт (043) Корнюхіна Аліна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЙОГАНА ГЕРБЕРТА

Епоха Нового часу знаменується завершенням формування класичної педагогіки. У поле її зору опинилися невичерпні можливості і індивідуальність людини. Сталося становлення національних шкільних систем. Намітився поворот до психологічного обгрунтування навчально-виховного процесу. Зароджувалися нові теорії соціального виховання. Вершинами педагогічної думки того часу, вважали ідеї німецької класичної філософії, в тому числі творчість І.Ф. Гербарта, яке представляє велику цінність для вивчення і до цього дня. Потрібно відзначити, що його праці дають уявлення про розвиток класичної європейської педагогіки XIX ст. Концепції Гербарта відображені в багатьох роботах його учнів і послідовників – робить його праці безцінними, і дає зрозуміти, що його праці довгий час впливали на розвиток педагогічної думки.

Гербарт зробив спробу розробити систему педагогічної науки на основі ідеалістичної філософії, головним чином етики і психології. За своїм світоглядом Гербарт був метафізиком. Він стверджував, що світ складається з нескінченного безлічі вічних сутностей – реалів, які недоступні пізнанню людини [1].

Своє розуміння сутності виховання Гербарт виводив з ідеалістичної філософії, а мету виховання – з етики. Гербарт розробив вкрай метафізичну етичну теорію. Громадська і особиста моральність спочивають, за його твердженням, на вічних і незмінних моральних ідеях. Ці ідеї становлять, за Гербартом, основу внеклассової, загальної моралі, яка повинна була зміцнювати панували в прусської монархії суспільні відносини і моральні норми. Психологічне вчення Гербарта, засноване на ідеалістичній і метафізичної філософії, в цілому антинауково, але окремі його висловлювання в області психології представляють відомий науковий інтерес [1].

Слідуючи за Песталоцці, Герберт прагнув знайти у всякому складному явищі його елементи, він розклав психічну діяльність людини на складові частини і намагався виділити той елемент, який є самим простим, первинним. Таким найпростішим елементом Гербарт вважав подання. Психологію Гербарт вважав наукою про уяву, поєднання, зникнення. Він вважав, що душа людини не має спочатку ніяких властивостей. Зміст людської свідомості визначається освітою і подальшим рухом уявлень, які вступають у певні відносини за законами асоціації [2].

Введені Гербартом поняття асоціація і апперцепция збереглися в сучасній психології. Асоціація – це заглиблення в учбовий матеріал у стані руху уявлень. Новий матеріал вступає у зв'язок з наявними уявленнями учнів, отриманими раніше на уроках. Так як учні не знають, що вийде в результаті пов´язування нового зі старим, І.Гербарт вважав, що в психологічному плані тут має місце чекання. В дидактичному плані – краще проводити бесіди, невимушені розмови з учнями [1]. За Гербартом, апперцепция є акт асиміляції знову вступають в полі свідомості уявлень, за допомогою впливу на них з боку складних комплексів, що утворилися в минулому психічному досвіді. Можливість апперцепції обумовлена, по Гербарту, механізмом свідомості. Уявлення, що зникають зі свідомості, не гинуть безслідно, але, піддавшись гальмування, продовжують існувати як «прагнення до подання». За допомогою асоціацій або за допомогою самовільного руху подання, пішли з кругозору свідомості, можуть знову до нього повернутися. Процес апперцепції полягає в тому, що пішли з поля свідомості маси уявлень не залишаються пасивними, але, за допомогою особливого роду тяжіння, що прагнуть приєднати до свого складу знову з´являються подання. Вчення Гербарта про апперцепції було суцільно механічне і інтелектуальне, бо воно зводило все психічне життя до механічного руху і до механічної боротьбі одних лише уявлень [3].

Все розумове життя людини залежить, за Гербартом, від первісних уявлень, посилених досвідом, спілкуванням, вихованням. Так, розуміння обумовлюється взаємовідношенням уявлень. Людина розуміє, коли предмет або слово викликає в його свідомості відоме коло уявлень. Якщо ж у відповідь на них не виникає жодних уявлень, вони залишаються незрозумілими. Взаєминами уявлень пояснюються всі явища емоційної сфери психіки, а також область вольових проявів [1].

Почуття, за Гербартом, є не що інше, як затримані подання. Коли в душі існує гармонія уявлень, виникає почуття приємного, а якщо подання дисгармонируют один з одним, то виникає відчуття неприємного. Бажання, як і відчуття, є знову ж таки відображенням відносин між

уявленнями. Воля – це бажання, до якого приєднується уявлення про досягнення поставленої мети [1].

Отже, Гербарт ігнорує своєрідність різних властивостей психіки людини. Він неправомірно зводить складний і різноманітний, глибоко діалектичний процес психічної діяльності до механічних комбінацій уявлень. Впливаючи на уявлення дитини, він розраховує надати відповідний вплив на формування її свідомості, почуттів, волі. З цього у Гербарта випливало, що правильно поставлене навчання має виховувати характер [4].

Гербарт постійно підкреслював, що педагогічна робота проводиться успішніше, якщо їй передує оволодіння педагогічною теорією. Він говорив, що педагогу потрібні широкі філософські погляди, щоб повсякденна кропітка робота і обмежений індивідуальний досвід не звужували його горизонту. Мистецтво виховання купується вчителем у повсякденній педагогічній діяльності, і тим швидше, чим глибше і ґрунтовніше засвоєна ним теорія виховання, вважав Гербарт. Вивчаючи педагогічну теорію, вихователь не може, звичайно, озброїтися на майбутнє готовими рецептами для різних ситуацій, що він готує самого себе до правильного сприйняття, розуміння та оцінки явищ, з якими він зустрінеться на педагогічній роботі. Оволодіння педагогічною теорією дає вчителю можливість уникнути помилок в оцінці вихованців, стимулів та мотивів їх поведінки, значення і сутності їх вчинків; його вихованці не зможуть тоді «вражати і залякувати свого вихователя дивовижними загадками» [1].

Гербарт надавав велике значення встановленню мети виховання, в залежності від якої повинні визначатися виховні засоби. У відповідності зі своєю етичною теорією, основою якої є моральні вічні ідеї, Гербарт вважав, що мета виховання полягає у формуванні доброчесної людини. Розглядаючи цю мету як вічну і незмінну, він мав на увазі виховувати людей, які вміють пристосуватися до існуючих відносин, поважають встановлений правопорядок, що підкоряються йому [1].

Педагог повинен ставити перед вихованцем ті цілі, які той поставить сам перед собою, коли стане дорослим. Ці майбутні цілі можуть бути поділені на цілі можливі та цілі необхідні. Можливі цілі – це ті, які людина зможе коли-небудь поставити перед собою в області певної спеціальності. Необхідні цілі – це ті які потрібні людині в будь-якій сфері його діяльності. Забезпечення можливих цілей, виховання має розвинути в людині різноманітну, різнобічну сприйнятливість, зробити коло її інтересів ширше і повніше, що і буде відповідати ідеї внутрішньої свободи і ідеї досконалості. Стосовно ж необхідних цілей, виховання зобов'язане сформувати моральність майбутнього діяча на основі ідей прихильності, права і справедливості, або, як виражається Гербарт, виробити у нього цілісний етичний характер [1].

Педагогічні погляди Гербарта не отримали широкого розповсюдження за його життя. Ідеї Гербарта стали користуватися великою популярністю в Німеччині, Росії, у багатьох країнах Західної Європи. Класична середня школа Європи і США з значною мірою будувалася на засадах гербартианской педагогіки. Широке поширення отримала створена Гербартом система управління дітьми, спрямована на придушення їх самостійності і беззаперечне підпорядкування дорослим. У той же час Гербарт багато зробив для розробки педагогіки як наукової дисципліни, наукової термінології. Багато в свідомості людини може бути пояснено апперцепцией, і вказівка Гербарта на велику роль асоціацій у навчанні є цінним.

Література

1.Константінов Н.А. Історія педагогіки: підручник [Електронний ресурс]. – Доступний з: http://www.detskiysad.ru/ped/ped113.html

2.Латишина Д.И. История педагогики. – М.: Гардарики, 2005. – 63 – 64 С.

3.Джуринський А.Н. Історія зарубіжної педагогіки. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/

УДК 37 (37) (043)

Костюченко Никита

ОБРАЗОВАНИЕ В ДРЕВНЕМ РИМЕ

Ведущую роль в формировании личности юного римлянина играл домашнее обучение и воспитание. В т. Н. эпоху царей (VIII - VI вв. до н. э.) уже сложились крепкие традиции семьи-

дома как ячейки общества и воспитания [3,123]. Здесь дети получали религиозное воспитание, при этом отец выполнял обязанности жреца. Семье древних римлян покровительствовало множество богов: Юнона почиталась как хранительница брака и любви, Двуликий Янус охранял двери дома и т д. Отец был в семье неограниченным властелином. Он был вправе даже продать своих детей в рабство. Мать пользовалась куда меньшими правами, чем отец, но играла в воспитании почетную роль. Девочки и девушки находились под неусыпным надзором матери вплоть до замужества. Мальчики до 16-летнего возраста под наблюдением отца изучали домашнюю и полевые работы, осваивалы искусство владения оружием. Все это время им полагалось носит длинныеволосы [1,19].

Атмосфера в семье часто была далеко не идиллическое. Нередко матери поверялы дочерям свои тайные увлечения и измены. На глазах детей отцы творили жестокую расправ над рабами, участвовали в непристойных попойки. Протягом всей римской истории семейное воспитание играли большую или меньшую роль, но семья всегда была ответственна за нравственное, гражданское становление юных римлян. В период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции государственной системе образования. Зато на закате римской цивилизации домашнее воспитание вновь становится ведущим в подготовке подрастающего поколения. "Вся наука из родного дома" - так писал о образовательной роли семьи епископ Сидоний (V в. Н. Э.).

Как утверждает римский историк Ливии, первые попытки создать учебные заведения относятся к 449 г. до н. э. Занятия проводили частные лица в форуме - месте общественных сборищах римлян. К III в. до н. э. появляется профессиянаставника. Его роль выполняли рабы. Рабыни-няньки следил за детьми до 4 -5 лет. Рабы-педагоги обучали мальчиков чтению, письму и счету. Рабынь-нянек и педагогов содержали состоятельный граждане. Остальные римляне посылали детей учиться в форум. Ремесло педагога. Считалось в римском обществе для свободных граждан унизительным. Уже на заре римской истории греческая образованность почиталась как эталон. Римский философ и политик Цицерон пишет о детстве царя Древнего Рима Сервия Туллия (578 - 534 до н. Э.), Что ему было дано "прекрасное образование по греческим образцам" [2,119].

Со II в. до н. э. на организацию школьного обучения в Риме все большее влияние оказывали традиция эллинистический центров античного мира. Вместе с тем римская система образования и воспитания никогда не теряла своей самобытности. При сохранении заметной роли семейного воспитания и наличии наряду с общественным частных учебных заведений она имела более практическую направленность: подготовку сильных, волевых, дисциплинированных людей. Из программы воспитания беспощадно исключалы изящные искусства - музыку и пение, ибо они, как полагал многие римляне, "побуждают более мечтать, нежели действовать". Девиз "польза" можно назвать Альфой и омегой римского воспитания и обучения, главной целью которых было обеспечить определенную карьеру, будь то военное дело или политическое искусство оратора [5,207].

В первые века нашей эры в Римской империи установился устойчивый и внешне единообразны канон содержания, форм и методов образования. В I в. основными считались девять школьных дисциплин: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, медицина и архитектура. К V в. из этого списка были исключены медицина и архитектура. Таким образом оформилась программа семи свободных искусств с двухчастными делением на тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадривиума (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Низший ступенью обучения свободных граждан являлись тривиальные школы.

Продолжительность обучения не превышала двух лет. Учились мальчики и девочки приблизительно с семилетнего возраста. В круг дисциплин входили латинская грамота (иногда греческая), общее знакомство с литературой, начатки счета. На занятиях арифметикой систематически пользовались особой счетной доской - абакой, считать учили по пальцам. Учитель занимался отдельно с каждым учеником. Школы находились в не самом приспособленных для занятий помещениях. Широко практиковались физические наказания плетью и палкой, в ходу были поощрения для успевавших. Частные грамматические школы были

ученными заведениями повышенного типа. Здесь обыкновенно обучались подростки с 12 до 16 лет после домашней подготовки. По сравнении с тривиальным грамматические школы размещались в более благоустроенных помещениях, предлагали широкую программу. Помимо предметов, изучаемых обычно в тривиальной школе, здесь были обязательными греческий язык, основы римского права (12 таблиц), грамматика латинского языка, риторика. Количество учеников - ограниченное, обучение - преимущественно индивидуальное. В более поздний период делались попытки разбить учащихся на группы (классы). В ряде частных школ в дополнение к указанной программе для детей состоятельных родителей проводились уроки физической подготовки. В школах не обучали ни музыке, ни танцам. Военную подготовку молодежь проходила в воинских формирования - легион [4,171].

В IV в. появились риторические школы по Греческому образцу. Здесь изучали греческую и римскую литературу, основы математики, астрономии, права и довольно интенсивно - философию. В последнем случае нередко практиковались диспуты в духе софистики не одного лучшего свойства. К нам дошли темы таких диспутов, например прославление мухи или Плеши. Риторические школы выполняли определенный социальный заказ - готовили юристов для разраставшейся бюрократической государственной машины Римской империи.

Литература

1. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики.- М., 1963. - 489 с.
2. История педагогики. Ч. 1, гл. 3. - М., 1995. - 280 с.
3. Платон. Законы // Сочинения: В 3-х тт. Т. 3, ч. 2. - М., 1972. - 244 с.
4. Цицерон М. Т. О старости, о дружбе, о обязанностях. - М, 1974 - 319 с.
5. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. - М., 1977. - 312 с.

УДК 378.4(477)(043)
Літвінова Олена

ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ – ПЕРШИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКРАЇНИ

Вища педагогічна освіта України пройшла в своєму розвитку славетний, але тернистий шлях. Визначне місце серед перших навчальних закладів займає Острозька академія. На основі вивчення минулого вищої освіти відкриваються можливості для прогностичного тлумачення процесів і явищ у ВНЗ сучасної України.

У другій половині XVI століття відбувся тяжкий перелом для України: на основі Люблінської унії 1569 року Литва й Україна були приєднані до Польщі. Саме ця подія відкрила широку дорогу польському католицизму на українські землі. Розпочалася ідеологічна й культурна експансія Польщі. В Україні будуються польські школи, добре обладнані, з досить високим рівнем навчання.

Деякі українські феодали, зокрема князі Острозькі, будучи палкими ревнителями православ'я, виступали організаторами опору католицькій експансії. Вони розуміли, що для боротьби й протистояння католицизму потрібні освічені люди, а також школи, де підростаюче покоління виховувалося б у патріотичному дусі й на традиціях вітчизняної педагогічної практики, для якої, між іншим, завжди були характерні співтворчість, повага до учня як особистості, врахування природи дитини.

На діяльність Острозької школи значний вплив мали вчені з Греції. Грецька освіченість у XV столітті перебувала в тісному взаємозв'язку з італійською гуманістичною культурою й була перейнята реформаторськими ідеями, які сучасні педагоги називають "особистісно орієнтованим вихованням".

Острозька школа відіграла важливу роль в розвитку вітчизняної науки і культури, в поширенні освіти на Україні. У пізніше відкритих школах у Львові, Києві, Луцьку, Вільнюсі, Бресті та інших містах викладали вихованці Острозької колегії. З неї вийшло чимало визначних учених, громадських та політичних діячів. Це, зокрема, український і білоруський письменник, філолог, ректор Київської братської школи Мелетій Смотрицький; письменник і громадський діяч Іов Княгиницький; відомий полководець, гетьман українського реєстрового козацтва Петро Конашевич-Сагайдачний. Знаменно, що коли в 1615 р. було відкрито Київську братську школу, яка згодом стала академією, члена Острозького гуртка Іова Борецького призначили її першим ректором. У 1619-1620 рр. на цій посаді перебував Мелетій Смотрицький.

Про Острозьку школу згадується в багатьох джерелах різного періоду. Серед них знаходимо й історико-педагогічні праці, науковим об'єктом дослідження яких була діяльність Острозької школи. У різних документах вона іменується ще як колегіум, школа, школа підвищеного типу.

В Острозі здійснювалося і переписування книжок. Тут було створено пам'ятку українського літописання – Острозький літописець, що інформував про події до 1636р. У 1602р. Острозька академія і друкарня відкрили свою філію при Германському монастирі, що за кілька років свого існування здійснила цінну літературну і видавничу працю.

Книги в Острозькій друкарні випускалися з перервами до 1612р. За короткий час тут побачило світ близько 30 видань.

Острозька школа мала своєрідний триступінчатий характер. Вона об'єднувала елементарну школу з середньою та началами вищої. В Острозі першодрукарем Іваном Федоровим був виданий буквар саме для елементарних класів цієї школи. Разом з тим сучасники називали її колегіумом, тобто визначали її як середню. І викладання знаменитих "семи вільних наук" було типовим для середньої школи того часу. Ректор Герасим Смотрицький називав же її академією. Дійсно, програма, рівень підготовки викладачів і учнів свідчить про належність цієї школи до типу вищих. Ознакою вищого навчального закладу було й те, що в Острозі вдосконалювалися в науках люди, що вже мали певний рівень освіти.

Острозька школа (академія) – перший вищий навчальний заклад у Східній Європі, найстарша українська науково-освітня установа. У 1576 році князь Острозький Костянтин-Василь засновує слов'яно-греко-латинську академію в Острозі [1].

В цій академії К.В.Острозький вводив індивідуальне забезпечення для викладачів Академії, членів гуртка, письменників та друкарів.

Хронологічно першою назвою, яка була зафіксована в "Букварі" 1578 р. була "дітищне училище" (передмова І.Федорова). В тестаменті Гальшки Острозької (1579 р.) заклад вперше названо Острозькою академією. Цю ж назву повторено в книзі Г.Смотрицького, виданій (чи лише написаній) у 1587 р. У 1599 р. Іпатій Потій також вжив термін "академія" ("славна академія Острозька").

Термін "Академія" в Європі та Речі Посполитій вживався у двох значеннях.

По-перше, він позначав вищий навчальний заклад (Краківська Академія, Віденська академія), а по-друге, – гурток вчених. Ця двозначність існує щодо Острозької Академії.

Є всі підстави вважати Острозьку академію таким навчальним закладом, який не тільки готував учених-богословів, був православним релігійним осередком всієї України в ті бурхливі часи боротьби поміж християнськими вченнями. Це була, насамперед, шкільна установа. Її організатори прагнули зберегти традиції Київської Русі як основу самобутності української культури й протиставити їх наступу католицизму та ополяченню.

Тип Острозької Академії як навчального закладу і на сьогодні викликає дискусії. Викликано це тим, що офіційного статусу вищого навчального закладу вона не мала, а пов'язані з організацією навчального процесу документи до нашого часу майже не дійшли (статут, програми, плани, конспекти тощо).

На думку більшості сучасних дослідників, в окремі періоди свого існування Острозька школа мала ознаки вищого навчального закладу, але цей статус їй надавали в першу чергу викладачі, котрі і становили її славу, але значну увагу надавали науковій та літературній діяльності. В Академії читались предмети, що належали до т.зв. "семи вільних (визволених за тодішньою термінологією) наук".

Престиж школи, науковий рівень навчання забезпечують викладачі. Чи не головна заслуга К.Острозького в тому, що він зумів зібрати під одним дахом видатних педагогів, і не лише українських, але з різних куточків Європи. Як засвідчує один із найавторитетніших дослідників історії Острозької академії Ігор Мицько, запрошених фахівців "було тут більше, ніж у будь-якому навчальному закладі православного спрямування в Європі XVI--XVIII ст." [2].

Високий рівень науковців, що працювали в Острозькій академії, знову ж дозволяє нам говорити про особистісно орієнтовані технології. Вони спрямовані не лише на вихованця, а й на вихователя, вимагаючи інтенсивного залучення до виховного процесу його індивідуальних

можливостей і особистісних схильностей. Викладач мусить своїм моральним складом викликати в дітей повагу, довіру, бути авторитетом у їхніх очах як вихователь і людина.

У літературі, в тому числі й художній, знаходимо чимало яскравих описів того, як було організоване навчання в Острозькій академії. Вони є яскравим підтвердженням тези про те, що цей навчальний заклад був осередком особистісно-орієнтованого виховання. Наприклад, в історичній повісті Панаса Феденка "Несмертельна слава", у розділі "В Острозькій академії" так описується навчальний процес: "наука в Острозькій школі була від дев'ятої години ранку до дванадцятої, потім по обіді – від третьої до шостої. За порядком у класах та в бурсі доглядали педагоги й ліпші ученики, - так звані "протосхоли". Хіба це не зародки самоврядування? "Пильні ученики сиділи на перших лавах, хоч були селянські або міщанські сини, ледачий, - чи був князь або вельможний шляхтич, - мусив терти штани "на ослячій лаві". Сучасні педагоги назвали б такий підхід "ефектом зігріваючого сіяння успіху". Він полягає в тому, що людина, яка переживає успіх, стає більш комунікабельною й проявляє більше співчуття до інших, більше бажання надати їм допомогу й підтримку [3].

Однією з вирішальних умов успішної діяльності острозького науково-освітнього центру був тісний зв'язок педагогічного процесу Академії з дослідницькою діяльністю науково-перекладацького гуртка та роботою друкарні.

Занепад і ліквідація Академії були пов'язані з окатоличенням нащадків К.-В.Острозького та діяльністю єзуїтів. Ліквідувала Академію онука старого князя, дочка надії православних Олександра Острозького – Ганна-Алоїза (в заміжжі Ходкевич). Вона обмежує матеріально діяльність Академії, намагається звести її до рівня прицерковної школи, створює і матеріально забезпечує єзуїтський колегіум в Острозі (1624 р.). Остаточно ліквідувати залишки Академії, запровадити в Острозі і інших маєтках унію Ганні-Алоїзі вдалось на пасхальну ніч 1636 р., спровокувавши виступ острожан. Таким чином 1636 р. вважають останнім роком існування Острозької Академії [4].

Тип Острозької Академії як навчального закладу і на сьогодні викликає дискусії. Викликано це тим, що офіційного статусу вищого навчального закладу вона не мала, а пов'язані з організацією навчального процесу документи до нашого часу майже не дійшли (статут, програми, плани, конспекти тощо).

На думку більшості сучасних дослідників, в окремі періоди свого існування Острозька школа мала ознаки вищого навчального закладу, але цей статус їй надавали в першу чергу викладачі, котрі і становили її славу, але значну увагу надавали науковій та літературній діяльності. В Академії читались предмети, що належали до т.зв. „семи вільних (визволених за тодішньою термінологією) наук". Вони об'єднувались у два навчальні блоки: „трівіум", до складу якого входили граматика, риторика, діалектика, та „квадрівіум", в який включались арифметика, геометрія, музика, астрономія.

Завдяки зусиллям учених, державних органів, громадських організацій у квітні 1994 року був утворений Острозький колегіум, де традиції особистісно-орієнтованого виховання знаходять своє продовження. Важливою складовою діяльності сучасної академії є музей історії Острозької академії (заснований у 1997 р.), експозиції якого показують історію її розвитку від заснування до сьогодення.

Отже, Острозька академія згуртувала навколо себе справді визначні наукові сили, внаслідок чого вона змогла "дати освіту значній кількості молоді й підготувати чимало видатних діячів"[5].

Зі створенням Острозької академії, формуванням науково-освітнього центру, головним чином у зв'язку з підготовкою до видання Біблії, заснуванням в Острозі літературно-наукового гуртка почалося відродження української культури наприкінці XVI -- в першій половині XVII століть. Приходиться лише дивуватися, як у таких важких умовах, коли йшли безперервні війни, коли територію України, її душу шматували держави-сусіди, нашим співвітчизникам, зокрема Костянтину Острозькому, вдалося зробити те, що він зробив. Розвиваючи культуру, шкільництво, обороняючи православну віру, вони тим самим зберегли наш народ як націю. Бо духовність - це на той час єдине, що живило народ, гарантувало його майбутність.

Література

1.Офіційний сайт академії. http://www.oa.edu.ua/

2.Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636). - К.: Вища школа
3. Тирса В. Несмертельна слава – Повість з історії України і війська Запорізького / Лондон: «Наше Слово», 1954
4.Грушевський М. Ілюстрована історія України. - К.: Освіта, 1992. - 268 с.
5.Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси / За ред. М.Д.Ярмаченка. - К.: Рад. школа, 1991. - 381 с.

УДК 37(32)(043)
Ліхачов Антон

ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА КРАЇНАХ СТАРОДАВНЬОГО СХОДУ

Дослідження витоків виховання та навчання сьогодні є досить актуальним та цікавим дослідженням, оскільки детальніше розкриває процес становлення людського суспільства. В історії виховання відправною точкою стала педагогічна практика первісних людей. Повністю реконструювати цей феномен сьогодні досить важко. Єдині доступні нам джерела – речові знахідки археологів. Але вони недостатні для отримання вичерпної інформації. Дослідники також відтворюють виховну практику первісних людей шляхом аналогій, використовуючи етнографічні дані про найбільш відсталі у своєму розвитку племена, що подекуди ще зустрічаються на Землі [1, с.76].

Існування первісного ладу вимірюється сотнями тисяч років. У своєму розвитку він пройшов кілька періодів: первісне стадо, родова община, розклад первісного ладу. Виховання підростаючого покоління на кожному його етапі мало свої особливості [1, с.91]. За первісного стада, коли тільки завершується процес біологічного становлення людини, ніяких організованих форм виховання ще нема. Не існує диференціації виховних впливів морального, трудового, тим більше інтелектуального спрямування. Виховання відбувається стихійно і обмежується прямим відтворенням небагатого суспільного досвіду. Епоха родового устрою характеризується значним розширенням суспільного досвіду та перетворенням людських стад у сталі колективи родичів – роди, племена. У людей з'являються релігійні уявлення [2, с.123].

Первісна родова сім'я спочатку ділилася на три вікові групи: перша – діти і підлітки; друга – дорослі, повноправні учасники життя і праці; третя – люди похилого віку, старики. Кількість таких вікових груп з часом збільшувалася. Для багатьох первісних родів перехід у групу дорослих супроводжувався спеціальними актами, які дістали назву «ініціація» [1, с.101].

Вікова ініціація – перша в історії педагогіки інституалізована форма виховання дітей. Вона являє собою систему випробувань та церемонію посвяти підлітків у повноправні члени колективу, чому передує досить тривала спеціальна підготовка. Мета виховання у цей період полягала у передачі підростаючому поколінню трудових навичок, встановлених способів поведінки, релігійних уявлень, традицій, звичаїв, обрядів. Єдиною виховною інституцією виступає ціла община. Виховання є суспільним, спільним і однаковим для всіх. Функція вихователя поступово закріплюється за групою стариків, які були носіями і хранителями колективного досвіду. Часто роль вихователів виконували і старші діти [1, с.98].

Існували лише вікові і статеві відмінності у вихованні дітей. Виховання здійснювалося шляхом прямого включення дітей у конкретні види трудової діяльності дорослих і мало практичний характер. Воно було природним і вільним. Діти сприймали його як невід'ємну частину їх дійсного сьогоднішнього життя, а не як підготовку до життя майбутнього [2, с.124].

На останніх етапах матріархату з'явилися перші в історії заклади для життя і виховання підростаючих людей – будинки молоді. Вони були окремими для хлопчиків і дівчаток. Тут діти під керівництвом старійшин роду готувалися до життя та праці [2, с.124]. Вершиною первіснообщинної культури виступила поява писемності у вигляді піктографічного письма. Піктографічне письмо – це спосіб передачі інформації за допомогою спеціальних малюнків. До найперших в історії людства організаційних форм виховання належать: дитячі ігри, традиції, звичаї, ритуали, обряди, ритуалізовані обряди, усна творчість первісних людей. Особливе значення надавалося дотриманню встановлених заборон – табу [2, с.125].

Епоха розкладу первісного ладу характеризується виникненням сусідських общин, поступовим встановленням патріархальних суспільних стосунків і моногамної сім'ї, становим і

майновим розшаруванням суспільства. Виховання у цей час починає складатися як особлива суспільна функція і набирає деяких організованих форм. Разом з первісним колективом ще одним виховним інститутом поступово стає сім'я. На зміну єдиному, колективному і рівному для всіх поступово приходить станово-сімейне виховання, яке диференціюється для кожного стану згідно його ідеалів. Поступово втрачаються безпосередні зв'язки між дитиною і суспільством. Виховання все більше втрачає свій природовідповідний і ненасильницький характер [1, с.105].

Розширюються релігійні уявлення людей, зростають відомості з астрономії, історії, медицини, ускладнюється досвід виконання сільськогосподарських робіт. Зростання об'єму людських знань разом із становим розшаруванням суспільства породили відокремлення ро-зумового виховання від фізичної праці і необхідність організації спеціального навчання. Причому розумове виховання стає монопо-лією панівної групи людей, оскільки саме в їхніх руках зосереджу-валися такі знання. Все це також привело до появи людей, для яких виховання стає сферою їхньої професійної діяльності [1, с.111].

З появою класового суспільства виховання підростаючого покоління набуло класового характеру, виокремилося як самостійна соціальна функція суспільства. На цьому етапі з'явилися спеціальні навчально-виховні заклади – школи, в яких систематично навчали дітей. Їх появі сприяло виникнення різних систем письма (шумерське, єгипетське, китайське та ін.). Перші школи було відкрито в Ш–ІІ тис. до н. е. у Шумері, Єгипті, Індії, Китаї, й відтоді систематичне навчання стало важливим складником процесу виховання [3, с.52]. Школи в Шумері (рання рабовласницька держава на території Дворіччя – між річками Тигр і Євфрат) виникли у середині ІІІ тис. до н. е. Головним їх завданням була підготовка писарів, навчання їх клинопису – трансформованому піктографічному письму, що являє собою комбінації різноманітних вертикальних і горизонтальних клиновидних рисок (система налічувала до 600 знаків). Такі школи називали «будинками глиняних табличок», а вчителів – батьками будинку глиняних табличок, учнів – синами будинку глиняних табличок. Назви походять від того, що шумери писали на мокрих глиняних таблицях. Учні також засвоювали знання з ботаніки, зоології, географії, математики, граматики, літератури. Навчання було тривалим, коштувало дорого, тому воно було доступним лише дітям знаті [3, с.79]. У Давній Індії (ІІІ тис. до н. е.) виховання було кастовим. Існували школи лише для двох вищих станів: брахманів (жерців) і кшатріїв (військової знаті). Школу брахманів очолював учитель. Навчання в ній тривало 10–12 років (від 6–12 до 22–24 років). Під час навчання діти проживали у будинку вчителя, поралися у його господарстві. У школі брахманів з дітей найвищої касти готували служителів Бога, які своє життя присвячували вивченню священних книг – Вед. У школах кшатріїв навчалися діти військової знаті, опановуючи науку володіння зброєю, їзду верхи, гімнастичні вправи, а також математику, поезію, музику, етику і танці. Найнижчі касти (вайшії – хлібороби, скотарі, торговці; шудри – нащадки підкореного доарійського населення, дрібні ремісники) не могли здобувати освіту [3, с.185]. У Давньому Китаї писемність виникла в ІІ тис. до н. е., що започаткувало навчання грамоти. Воно було тривалим і доступним лише дітям із заможних родин. До появи загальноосвітніх шкіл у Китаї існували так звані общинні школи, в яких юнаків безкоштовно навчали стрільби з лука, пісень та обрядів, згодом – їзди верхи, письма і лічби. Навчання починалося з шести років. Основними його методами були запам'ятовування, наслідування, обмеження свободи та ініціативи. У школах панувала сувора дисципліна, застосовували тілесні покарання. Для підготовки чиновників діяли спеціальні (юридичні, медичні, математичні, художні) навчальні заклади. Згодом було відкрито вищі аристократичні школи, в яких навчали ораторського мистецтва, філософії, релігійної моралі, астрономії, медицини та ін. [2, с.140]. Виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що зародки виховання та навчання слід шукати ще в первісному людському суспільстві. Подальший розвиток та трансформацію вони зазнали в країнах стародавнього сходу, де вже набули більш звичних, зрозумілих рис та зробили значний вплив на весь подальший розвиток виховання та навчання.

Література

1. Крижанівський О.П. Історія Стародавнього Сходу/ О.П. Крижанівський. – К.: Либідь, 2002. – 592 с.
2. Станко В.Н. Історія первісного суспільства / В.Н. Станко. – К.: Либідь, 1999. – 239 с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К.: ВЦ Академия, 2009. – 560 с.

УДК- 37(315)(043) Олійник Антон

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КИТАЇ «СТО ВЧЕНИХ ШКІЛ»

До середини останнього тисячоліття дохристиянської ери, коли почалася епоха Воюючих царств і загострилася криза феодальних відносин в Древньому Китаї, в умах її жителів остаточно сформувалося уявлення про своє минуле, до якого стародавні китайці ставилися як до «золотого століття», «ері досконалої людяності» (жень) Піднебесної [4, с. 56] Тому важливу роль як у справі об'єднання Китаю, так і вдосконаленні системи освіти та виховання «Серединної держави» зіграв в епоху Воюючих царств «мандрівні вчені», деякі з яких і були придворними істориками [2, с. 204-206]. Це були професійні вчителі, відірвані від громади, які користувалися великою, ніж представники спадкової аристократії, довірою правителів і безпосередньо сприяли розвитку в Китаї інституту «достойних мужів» (цзюнь-цзилібо ши) як представників нового бюрократичного апарату «Серединної держави», що відбираються за допомогою спеціальних іспитів [3, с. 26]. Першим таким учителем був жив ще в VI-V століттях до нашої ери підданий царства Лу Конфуцій (Кун Цю). Один з найвідоміших вчителів всього людства за життя не був широко відомий своїм сучасникам [6, с. 30]. Цілі покоління послідовників Конфуція говорили про важливість почуття своє минуле, своїх предків, своїх батьків і свого правителя; прагнули навчити самостійно ставити і вирішувати різні завдання, вчили цінити відносини між вчителем і учнем [8, с. 30]. Цікаво, що багато сучасних етнонімів Китаю і китайців так чи інакше пов'язані з назвами перших імперій Піднебесної [4, с. 402]. У китайській мові для позначення філософських шкіл використовують термін «цзя». Однак він може застосовуватися і «для позначення різних мистецтв, сукупності прийомів, відомих вчителям математики, астрономії, ворожіння, медицини, а також різних манер поведінки – приписів життя, що захищаються тим чи іншим мудрецем» [6, с. 7]. Філософія ставилася до поняття чжунцзи – «вчителя» (в початковому значенні - «государі» і суттєво відрізнялося від сучасного нам західноєвропейського аналога [6, с. 466]. «Кожним учителем пропонується певне розуміння життя і миру, але жоден з них не прагне виразити його в системі поглядів» [6, с. 7]. Можна сказати, що давні мудреці користувалися чи не абстрактними поняттями, а символами, з'єднуючи вузьконаправлене і всебічне Учення вчителів «Ста вчених шкіл» були націлені здебільшого на практичне (у їхньому розумінні) застосування жителями Піднебесної імперії. «На місце науки, що має на меті пізнання світу, китайці поставили етікетжізні, в їхніх очах досить дієвий, щоб встановити всеохоплюючий порядок» [6, с. 19-20]. За кілька століть розвитку «ста вчених шкіл» зібралося безліч книг, які були покликані «сіяти розумне, добре, вічне» цілим поколінням Піднебесної. Аналіз такої кількості шкіл, так само, як і їх спадщини, вимагає окремої праці. Марсель Грані свого часу навіть не намагався до кінця розібрати і класифікувати всі філософські напрями Стародавнього Китаю [6, с. 5]. При цьому історики найчастіше виділяють вчення (школи) фа цзя (більш відомі як легісти або законники), конфуціанців (які до воцаріння династії Хань істотно перетворили ідеї Конфуція) і даосистов (які відіграли важливу роль у трансформації раннього конфуціанства) [5, с. 46]. Перша імперія Стародавнього Китаю – імперія Цинь – обрала своєю ідеологією вчення школи легистов. Встановивши свою владу після довгих років відчайдушної боротьби до 221 року до нашої ери, династія Цинь змогла здійснити за наступні 15 років свого недовговічного правління, мабуть, самі кардинальні реформи за всю історію Стародавнього Китаю [9, с. 606]. Однак «законники» нехтували традиціями і сімейним укладом китайського «простого народу»; перший ціньського імператор Цінь-Шихуанді офіційно заборонив конфуціанство, а зі своїх чиновників вимагав «викорінювати місцеві звичаї», «ретельно дотримуватися всі наказів і суворо карати тих, хто нехтує ними» [2, с. 109]. Було дозволено читати тільки ті книги, «які могли принести практичну користь» (наприклад, книги по землеробству, ремеслам, медицині, ворожіння) [2, с. 76].

У 213 році до нашої ери за наказом Цинь-Шихуанді було спалено багато «непотрібних» книг і були страчені понад 400 вчених, яких запідозрили в нелояльності режим. Незважаючи на існування цілої централізованої системи освіти з урядових (казенних) шкіл (Гуань Сюе) і приватних шкіл (Си Сюе) [6, с. 85], а також «академії» Цзися та асамблеї при дворі Люй Бувей,

що продовжувала традиції китайських філософських шкіл, Піднебесна відчула на собі весь негатив, що виходить від деспотії держави Цинь. З цих та інших причин в 206 році до нашої ери нова імперія Хань змінило ідеологію легістов на неабияк змінилося конфуціанство, яке при цьому поєднало традиції минулого і нововведення централізованого Китаю. Серед вищих чиновників першого ханьских імператорів своє місце займали звані «бо ши» – «знавці» старокитайських філософських шкіл. Крім того, на розвиток системи освіти істотно вплинув винахід в епоху Хань паперу і туші [6, с. 30]. До цього часу в Піднебесній набуло ясне обрис поділ школи на початкову, середню і вищу. У 124 році до нової ери було засновано перший вищий заклад освіти з вивчення конфуціанського спадщини – Столична школа (тай Сюе). «Учнів школи,м що витримали випускні іспити, призначали на невисокі посади в адміністрації» [7, с. 198]. У результаті конфуціанство об'єднало в собі досягнення педагогічної думки архаїчного і феодального Китаю, ставши фундаментом в підставі єдиної китайської цивілізації. Сформувалася нова культура, оформилася нова система освіти і виховання, але ні перше, ні друге не перекреслили традиції минулого, а перетворили їх. Багато в чому завдяки цьому китайська цивілізація змогла пройти випробування часом, передавши людству безцінний досвід пізнання навколишнього нас світу і людини в ньому. Саме вчення конфуціанців, продовжуючи активно розвиватися, залишалося офіційною ідеологією Піднебесної аж до Синьхайской революції 1911-1912 років [7, с. 64].

Література

1. Грані, М. Китайська цивілізація / Марсель Грані; [пер. з фр. В. Б. Йорданського]. – М.: Алгоритм, 2008. – 416 с.
2. Малявін, В. В. Китайська цивілізація / Малявін В. В. – М.: «Видавництво Астрель», ТОВ «Видавництво АСТ», Видавничо-продюсерський центр «Дизайн. Інформація. Картографія», 2000. – 632 с.
3. Рубін, В. Особистість і влада в стародавньому Китаї: Збори праць / В. Рубін. – М.: Видавнича фірма «Східна література» РАН, 1999 г. – 384 с.
4. Мартинов, А. С. Конфуціанство: класичний період / А. С. Мартинов. – СПб, 2006 - 384 с.
5. Історія Стародавнього Сходу. Тексти та документи: Учеб. Посібник / За ред. В. І. Кузищина. – М.: Вища шк, 2002. – 719 с.
6. Джуринський, А. Н. Історія зарубіжної педагогіки: Навч. посібник для вузів / А. М. Джуринський. – М.: Видавнича група «ФОРУМ» – «ИНФРА-М», 1998. – 528 с.
7. Жорно, Ж. Стародавній Китай / Ж. Жернов; Пер. з фр. Н. Н. Зубкова. – М.: ТОВ «Видавництво Астрель»: ТОВ «Видавництво АСТ», 2004. – 157, [3] с. – (Cogito, ergosum: «Університетська бібліотека»).

УДК 371.4(477):929 Ушинський (043) Пантелєєва Валерія

ІДЕЯ НАРОДНОСТІ В СИСТЕМІ К.Д.УШИНСЬКОГО

Якісно новий етап педагогічної думки, сучасної освіти, має напрямок на формування різнобічно освіченої, гуманної та моральної особистості, що почався в 90-і роки XX століття. Для вирішення проблем гуманізації виховання і навчання в Україні сучасна педагогічна наука звертається до різних джерел, зокрема, до прогресивного досвіду педагогів минулого, без глибокого осмислення і конструктивного застосування якого неможливе успішне розв'язання поставлених завдань сучасної вітчизняної освіти. Особливо важливою в цьому контексті є педагогічна спадщина видатного педагога К.Д. Ушинського, його ідеї духовно-морального виховання.

У педагогічній системі російського педагога К.Д. Ушинського провідне місце займає його вчення про мету, принципи та сутність виховання. Найважливішою ланкою морального вдосконалення особистості є, як стверджував К.Д. Ушинський, ідея народності, яку він обґрунтував у багатьох творах, таких, як «Три елементи школи», «Праця в її психічному і виховному значенні», «Про користь педагогічної літератури», «Питання про народні школи», «Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл», «Недільні школи», «Про народність у громадському вихованні» [1, с.54]. Він зазначав: «Виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним, створене самим народом і засноване на народних початках, мати ту

виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» [2, с.252-253].

Виховання він розглядав як «створення історії», як суспільне, соціальне явище і вважав, що воно має свої об'єктивні закони, пізнання яких необхідно для того, щоб педагог раціонально здійснював свою діяльність. Але, щоб знати ці закони і узгоджувати з ними, треба перш за все вивчати самий «предмет виховання».

К. Д. Ушинський попереджав, що зовнішня подібність в організації виховання не може служити причиною того, щоб вважати виховання єдиним для всіх народів і по своєму напрямку, і за змістом. Він вказував, що виховні ідеї кожного народу пройняті національним духом до того, що неможливо перенести їх на чужий ґрунт. Відзначаючи шкідливість запозичення одним народом в іншого педагогічних ідей або досвіду, без урахування характерної специфіки життя і загального духу кожного народу, Ушинський робить висновок: «Чи дивно після цього, що виховання, створене самим народом і засноване на народних початках, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу».

На думку Ушинського, в області розвитку педагогічних ідей на практиці є такі досягнення, які не становлять приналежність одного народу, як, наприклад, ідеї суспільного виховання, система шкільного навчання, різні методичні правила навчання та ін., але ці досягнення повинні бути перероблені в дусі вимог кожного народу окремо.

Можна користуватися і педагогічним досвідом іншого народу, досвідченістю іншої держави: «Але це користування виявляється нешкідливим тільки тоді, коли підстави громадської освіти твердо покладено самим народом. Можна і треба запозичувати знаряддя, засоби, винаходи, але не можна запозичити чужого характеру і тієї системи, в якій виражається характер. З іншого боку, чим більше характеру в людині, тим безпечніше для нього будь-яке суспільство, і чим більше характеру в громадській освіті народу, тим вільніше може він запозичити все, що йому завгодно, в інших народів» [3, с.37-38].

К. Д. Ушинський мав рацію, відзначаючи динамічність виховного ідеалу народу, його розвиток, пов'язаний з ходом історії народу. Ідеал не можна шукати лише в минулому, він включає сьогодення і устремління народу в майбутнє. Народний ідеал завжди виражає ступінь самосвідомості народу, його совість, погляди на добро і зло, вади та чесноти. У цьому ідеалі відображається характер народу і зміни, що відбуваються в суспільстві. Зі зміною ідеалу в часі відбувається і його переоцінка.

За твердженням К. Д. Ушинського, шкільне виховання, як не намагайся, неможливо відгородити від життя. Воно впливає на переконання і вчителів, і учнів, визначає вибір навчального матеріалу. Суспільне виховання, підкреслював він, не веде за собою історії, але залишає слід за нею. Моральний ідеал суспільства є й виховним ідеалом. Він обумовлений конкретними, суспільно-історичними умовами. Виховний ідеал є однією з форм осмислення життя, а його здійснення – однією з форм зміни її. «Є одна тільки спільна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми називаємо народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дасть вихователю вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і сприяння в живому і сильному почутті людини, яке діє набагато сильніше переконання, прийнятого одним розумом, або звички, які вкоренились страхом покарань. Ось підстава того переконання, що виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, має бути народним» [4, с.118-119].

Ушинський вважав, що ідеал людини розвивається на основі розвитку всього життя народу. У зв'язку з цим розвивається і змінюється і сама сутність народності, змінюється принцип народності у вихованні. Однак цей принцип, за Ушинським, завжди буде супроводжувати хід розвитку народу. Ідеал людини, створений народом, історично розвивається і більш-менш уособлюється в кожному сині народу.

Виховання буде справді народним і за своєю спрямованістю, і за своїм змістом в цілому, якщо ним керує сам народ, якщо сама система народної освіти залежить від самого ж народу, від його думок і практичного керівництва.

Таким чином, загальної системи народного виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, але і в теорії. У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем є неможливим. Досвід інших народів в справі виховання є дорогоцінний спадок для всіх, але точно в тому ж сенсі, в якому дослідження всесвітньої історії належать усім народам. Як не можна жити за зразком іншого народу, який би привабливий не був цей зразок, так само не можна виховуватись по чужій педагогічній системі, яка би не була вона стрункa і добре обдумана. Кожен народ у цьому відношенні повинен випробовувати власні сили.

Література

1. Гревцева Г.Я. К.Д. Ушинський про народному вихованні / Ушинський К.Д. і розвиток сучасної науки і практики: матеріали регіональної міжвузівській конференції – , 2004 р.
2. Ушинський К.Д. Педагогічні твори: У 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф. Єгоров. – М.: Педагогіка, 1998 р.
3.Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / Антологія гуманної педагогіки / К.Д. Ушинський. – М., 1998 р.
4. Гончаров М.М. Педагогічна система К.Д. Ушинського / М.М. Гончаров. – М., 1974 р.

УДК 37(32)(043) Позолотіна Дар'я

НАВЧАННЯ В СТАРОДАВНЬОМУ ЄГИПТІ

Територіальні та часові межі Стародавнього світу величезні. Він існував більше п'яти тисячоліть (5 тис. до н. е. - V ст. н. е.) і охоплював чотири материки – Європу, Африку, Азію та Америку. Стародавні цивілізації залишили людству перший безцінний спадок організованого виховання і навчання. Крім стародавніх цивілізацій Сходу (Дворіччя, Єгипту, Індії та Китаю), такий досвід був накопичений в античному світі Середземномор'я, де панували традиції греко-римської культури.

Освіта і виховання дітей в Давньому Єгипті формувалося протягом кількох тисячоліть. Описати детально, як проходив процес навчання в давнину не представляється можливим через брак відомостей. Але незважаючи на це, інтерес до особливостей виховання і навчання в Давньому Єгипті великий.

Метою представленої роботи є вивчення особливостей виховання і навчання в Давньому Єгипті. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

1. Визначити загальне і особливе у генезисі виховання і школи;
2. Розглянути особливості шкільного навчання древніх єгиптян.

Початок історії школи і виховання як особливих сфер суспільної діяльності сходить до епохи цивілізацій Стародавнього Сходу, зародження яких відноситься до 5 тис. до н. е. Вже в епоху пізнього неоліту в різних регіонах світу стали з'являтися перші симптоми розкладу первісної формації. Цей процес був багатовіковим та історично тривалим. Різночасність виникнення нових суспільних структур призводила до того, що поряд з новими способами соціалізації підростаючого покоління зберігалися і старі форми виховання [1, с. 6].

Школа і виховання в державах Стародавнього Сходу розвивалися під впливом різноманітних економічних, соціальних, культурних, етнічних, географічних та інших факторів. Хоча хронологічно існування цих цивілізацій не збігалося, тим не менше, їм були притаманні подібні структури, у тому числі – виховання і навчання. Така спільність – об'єктивне слідство того, що виникнення школи довелося на перехідну епоху – від общинно-родового ладу до соціально диференційованого суспільства. Таким чином, стародавні цивілізації мали принципово спільне в сфері виховання і навчання, незважаючи на те, що існували ізольовано один від одного.

Виховання стало визначатися головним чином суспільним і майновим станом людини, тобто втратило свій однаковий характер. Воно все більш відривалося від безпосередніх інтересів і потреб дітей, поступово перетворившись на підготовку до майбутнього дорослого життя. Це, з

одного боку, посилило опозицію дітей світу дорослих, а з іншого – виховання стало сприймати більш жорсткий, авторитарний характер [2, с. 10].

Виникнення і розвиток писемності – важливий фактор і супутник генезису школи. При переході від піктографічного письма до логографії, яка передавала не тільки загальний зміст промови, а й членування на окремі вирази і слова (єгипетські та китайські ієрогліфи, шумерський клинопис), письмо стає технічно більш складним і вимагає спеціального навчання. Подальший розвиток писемності, пов'язаний з появою спочатку складового (в стародавній Ассирії), а потім фонетичного (в стародавньої Фінікії) письма, що призвело до спрощення і полегшення навчання грамоті, що збільшувало «продуктивні можливості» школи [3].

Під кінець первісної історії відділення розумової праці від фізичної викликало появу нової спеціальності – вчитель.

Школа і виховання в державах Стародавнього Сходу розвивалися в логіці еволюції конкретно-історичних культурних, моральних, ідеологічних цінностей. Людина формувався в рамках жорстких соціальних норм, обов'язків і особистої залежності. Ідея людської індивідуальності була розвинена дуже погано. Особистість як би розчинялася в сім'ї. Звідси й сподівання на жорсткі форми та методи виховання.

Закономірно, що своїм виникненням перші навчальні заклади зобов'язані служителям культів, бо релігія була носієм ідеалів виховання і навчання. Разом з тим, в кінцевому рахунку, виникнення шкіл відповідало певним економічним, культурним, політичним запитам суспільства. У міру соціального розвитку такі запити змінювалися, а з ними – і сфера, зміст, методи виховання і навчання.

Судячи із староєгипетських папірусів, дітям приділялася особлива увага, оскільки, згідно з віруваннями єгиптян, сини і дочки могли дати батькам нове життя, зробивши похоронний обряд. Виконуючи батьківський обов'язок наставника, єгиптяни вважали, що надходять праведно і забезпечують щасливе існування предкам в потойбічному світі. Як вірили єгиптяни, боги, зважуючи душу померлого, на одну чашу терезів кладуть душу, а на іншу «кодекс поведінки» (маат). Якщо чаші врівноважувалися, померлий міг почати нове життя в потойбічному царстві. У дусі підготовки до загробного життя складалися і звернені до дітей повчання, які служили стимулом формування моральності і відображали ідею крайньої важливості виховання і навчання: «Подібний до кам'яного ідола неук, кого не навчав батько» [3].

Прийняті в Давньому Єгипті педагогічні методи і прийоми відповідали цілям та ідеалам виховання і навчання. Учневі належало, насамперед, навчитися слухати і слухатися. У ходу був афоризм: «Послух – це найкраще в людині». Учитель звичайно звертався до учня з такими словами: «Будь уважний і слухай мою мову; не забудь нічого з того, що кажу я тобі». Найбільш ефективні для досягнення подібної покори були фізичні покарання, які вважалися природними і необхідними. На учня постійно сипалися удари. Шкільним девізом були слова, записані в одному із стародавніх папірусів: «Дитя несе вухо на своїй спині, потрібно бити його, щоб воно почуло» [3].

Яким би не був сильний консерватизм давньоєгипетської цивілізації, її ідеали і цілі виховання поступово переглядалися. Стародавній папірус, що відноситься до 1-го тисячоліття до н. е., свідчить, що вже тоді з'явилися відмінності в розумінні того, якою належить бути людині. Автор явно сперечається з тими, хто відходив від традиційної покірності і безініціативності. Він пише, що такі люди уподібнюються рослині, яка позбавлена тепла і води.

Освіта вимагала чималої праці. Заняття в школі йшли з раннього ранку до пізнього вечора. Часто суворо карали. Щоб досягти успіху, школярі повинні були жертвувати мирськими радощами. Ось що говориться в одному з папірусів, де вчитель наставляє недбайливого учня: «Вставай на своє місце! Книги вже лежать перед твоїми товаришами. Читай старанно книгу. Люби писання і ненавидь пляски. Цілий день пиши своїми пальцями і читай вночі. Не проводь дня бездіяльно, інакше горе твоєму тілу. Питай того, хто знає більше тебе. Мені кажуть, що ти забуваєш про вчення, ти віддаєшся задоволенням, ти бродиш з вулиці на вулицю, де пахне пивом. А пиво спокушає душу. Ти схожий на молельню без бога, на будинок без хліба. Тебе вчать співати під флейту. Ти сидиш перед дівчиною, і ти намастив тіло пахощами. Твій вінок з

квітів висить у тебе на шиї. Я зв'яжу твої ноги, якщо ти будеш блукати вулицями, і ти будеш побитий гіппопотамовим батогом» [3].

Поступово спеціалізація навчання посилювалася. З'являються школи «врачевателей». До того часу були накопичені знання і написані навчальні посібники з діагностики та лікування майже півсотні різних хвороб. Особливе місце займали царські школи, де діти вищої знаті вчилися разом з нащадками фараонів і їхніх родичів.

Підводячи підсумок, слід сказати, що моральне виховання в Стародавньому Єгипті здійснювалося переважно через заучування моралізаторських повчань. Метою навчання була підготовка до діяльності, якою традиційно займалися члени сім'ї. Школа в Давньому Єгипті виникла як сімейний інститут. Чиновник або жрець навчав сина, який згодом повинен був змінити його на тій чи іншій посаді. Пізніше в таких сім'ях з'являються невеликі групи учнів. У ряді шкіл навчали математиці, географії, астрономії, медицині, мовам інших народів. Професія писаря розглядалися як запорука соціального благополуччя. Заняття в школі йшли з раннього ранку до пізнього вечора. Поганих учнів суворо карали. Спроби порушити аскетичний режим нещадно припинялися.

Література

1. Історія педагогіки: навч. посібник для дошкільних пед. училищ / Під ред. А.Є. Агафонової. – М .: Учпедгиз, 1961. – 173 с.

2. Константінов Н.А. Історія педагогіки: підручник. – М .: Просвещение, 1982. – 379 с.

3. Джуринський А.Н. Історія зарубіжної педагогіки. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/

УДК 378.4.001.8(4)«12/13»(043)

Рябчикова Ольга

ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Античний період не закінчився взяттям Риму, бо паралельно в Східній Римській імперії залишилися функціонувати відомі вищі школи в Константинополі, Олександрії, Афінах, Антіохії, Анкарі, Ефесі, деякі з яких збереглися і після відходу частини візантійських земель до арабів. Але в Західній Європі після її захоплення варварами практично зникла грамотність і надалі довелося заново відроджувати всю просвітницьку систему.

Тому часто виникнення європейських університетів починають розглядати з раннього середньовіччя, приписуючи державному генієві Карлу Великому висунення ідеї загальної освіти і звершення першої «культурної революції». Адже більш ніж за десять років до офіційного оголошення створеної їм в 800 р. грандіозній імперії відомим капітуляріем, названим Т.Грановским «великою хартією європейської цивілізації», що декларував повсюдне створення монастирських шкіл. З прийняттям християнства по цьому ж шляху піде і Київська Русь, що добилася поголовної грамотності населення.

Перший же університет в Західній Європі – Болонский, – з якого виникла епідемія поширення вищих шкіл, як в Італії, так і за її межами, з'явився тільки в 1088 році. Ішлося, передусім, про відновлення античних традицій в просвіті, що почалось, звичайно, з Еміліі-Романьї та її центру у Болоньї, що знаходилась поблизу від Равени, та що підхопила після розділу Римської імперії державний скіпетр Риму.

На віртуальному графіку глосарії середньовічних університетів XII-XIII століття дають майже вертикальний сплеск. Вже у Болонському університеті до початку XIII століття навчалося до 10 тисяч чоловік з усієї Європи, а у знаменитого професора Ацо ніби було так багато слухачів, що доводилося читати лекції на площі [1].

Потім в одній тільки Італії вищі школи виникають як гриби після дощу: Модена у 1182, Реджио у 1188, Віченца у 1204, Ареццо у 1215, Падуя у 1222, Неаполь у 1224, Римська курія у 1244-45, Сієна у 1246 та ін. Дещо пізніше університети з'являються в Римі – 1303, Перуджі – у 1308, Тревизо – 1318, Пізі – 1348, у Флоренції – 1349. Досить високою була концентрація університетських центрів і на прилеглих до Італії землях, що калькують територію Священної Римської імперії. Стараннями трьох імператорів Оттонів, що послідовно змінили один одного та

останній з яких помер у 1002 р., ідея відродження античних імперських держав багато в чому підтримувалася, як і в часи Карла Великого, активним розвитком просвіти на рівні монастирських шкіл. Особливо це торкалося Німеччини і Франції, де в 1200 р. був заснований Паризький університет з особливим статусом незалежності від духовної і світської влади, підтвердженим указом французького короля і буллою папи Інокентія III. Так само у боротьбі за автономію проходило становлення в Англії Оксфордського, а з 1209 р. і відокремившегося від нього Кембріджського університетів. Нарешті, до найбільш престижних, задаючих тон іншим університетам Європи слід також віднести Саламанкский, заснований в 1227 р.

Фактично середньовічні університети були професійними цехами, що зароджувалися з початком розвитку капіталізму інтелігенції, активно затребуваної зростаючими містами. Це принципово відрізняло їх від фактично гуманітарних гуртків античності, коли не існувало необхідності в масовій підготовці випускників внаслідок глобального домінування сільського господарства. Міське ж культурне середовище, що підживлювало новий тип вищої школи, не лише формувалася в координатах розділення векторів світської і духовної влади, сформованої у рамках нової універсальної релігії, – християнства, але і становлення виробничих цехів.

Татаро-монгольське нашестя з 40-х років XIII століття дещо загальмувало первинний шквал утворення європейських університетів, новий пік, виникнення яких доводиться на середину наступного століття. При цьому знекровлені Столітньою війною (1337-1453 рр.) Англія і Франція виявляються на периферії цього процесу, поступаючись лідерством Центральній Європі, особливо Німеччині. Остання входила до складу Священної Римської імперії, що включала не лише німецькі землі, але і чеські. Зміщення ренесансних тенденцій на схід Європи за відсутності сильної централізованої влади, що зумовила, зокрема, роздроблення Німеччини на безліч самостійних князівств, що потребували підтримки престижу, зумовило високу купчастість знову освічених університетів : Празького у 1348, Краківського у 1364, Віденського і Женевського у 1365, Гейдельбергского у 1386, Кельнского у 1388, Будского у 1389, Эрфуртского у 1390, Лейпцігського у 1409, Ростокского у 1419 [2].

Наступний етап розвитку просвіти спостерігається з винаходом Гуттенбергом в середині XV ст. книгодрукування, багатократним тиражуванням, що сприяло поширенню знань і розширенню інтелектуального кругозору особи. На карту університетських міст Європи накладаються щільною сіткою центри друкарського друку і практично відразу – вогнища бібліотек нового типу, зокрема, таких відомих, як флорентійська, заснована в 1441 р. Козимо Медичи, і Ватиканська, створена дев'ятьма роками пізніше папою Миколою V.

До 1500 року в Європі існувало вже 80 університетів. Саме в цей час університети поступово звільняються від цехової структури, адже в період середньовічча термін «universitas» означав не стільки сукупність наук, скільки всяку корпорацію людей, об'єднаних загальними інтересами і незалежним правовим статусом. З того часу почне формуватися сучасне уявлення про університет як про академічний учбовий заклад, що акумулює у своєму відомстві фундаментальні науки різних напрямів в протилежність «інститутам», орієнтованим на вузьку спеціалізацію. Проте останні утворюються тільки в XIX столітті. А до цього, починаючи з XV століття, відбуватиметься відмирання схоластичних напрямів університетської освіти і поступове, особливо в століття Просвіти, залучення новітніх досягнень природознавства. При цьому не лише виникають нові університети – в Мадриді у 1508, Кенигсберге у 1544, Вільнюсі 1579, Едінбургу 1583, Галле 1694, Геттингене 1737, Москві у 1755, Штутгарті 1781, Дерпте – Тарту 1802, Казані 1804, Харкові 1805, Берліні 1810, Варшаві 1818, Санкт-Петербурзі 1819, Києві 1834, Бухаресті 1864, – але і змінюється їх структура, орієнтована на практичні потреби суспільства [3].

Однією з жертв цих процесів стала і Києво-могилянська академія, що виникла в 1632 році на базі раніше існуючих шкіл Киево-Богоявленского братерства і Києво-печерської лаври спочатку як колегія, а в 1701 р. що отримала свій остаточний статус. З приєднанням України до Росії вона фактично була знекровлена, хоча і виконала свою місію першого учбового закладу не лише на українських, але і російських землях, підготувавши декілька поколінь елітарних кадрів [4].

В той же час активний розвиток мануфактурного виробництва, банківської справи і торгівлі викликало явний крен вищих шкіл в прагматику. До кінця 17-го століття світогляд багатьох учених, здавалося б, найбільш підготовлених до сприйняття усієї сукупної людської мудрості, виявився все частіший обмеженим сферою вузькоспеціальних знань науково-технічний авангардизм тяжкістю своїх обладунків став затуляти людське обличчя суспільства, позбавляючи культуру колишніх пріоритетів [5].

Упродовж усього людського життя відбувалося становлення і розвиток все того, що людина сама створювала для своїх потреб, що полегшувало, а може і розвивало в нім деякі якості. Це стосується і предметів побуту, знарядь праці, установ муніципального і освітнього характеру. Університети також пройшли свій специфічний шлях розвитку і становлення. Почавши як база для теологічної освіти, вони перетворилися на найбільші центри учености і підготовки висококваліфікованих кадрів для потреб держави, промисловості і армії [3]. Тільки завдяки висококваліфікованим кадрам можливі якісні зміни в усіх галузях людської діяльності. Сьогодні університет – ц власний світ зі своїм життям, зі своїми проблемами. У університетах завжди формувалася думка на громадське життя, з якою доводилося і доводиться вважатися керівникам країн. Історія пам'ятає приклади студентських демонстрацій, що мали різний вплив.

Не дивно, що університет для середньовічній Європі виявився принципово новим явищем. Термін «університет» (від латів. universitas – сукупність, спільність) спочатку означав будь-яке об'єднання (корпорацію) людей, що пов'язаних загальними інтересами і мають особливий правовий статус. І лише у кінці XIV століття цей термін став використовуватися стосовно академічних корпорацій, тобто до об'єднань викладачів, що відокремилися від церковних і монастирських шкіл.

Література

1. Коплстон Фредерік Чарльз «Історія середньовічної «філософії» / Ч.Ф.Коплстон. – Пер. з англ. І.Борисової. – М.: Єнігма, 1997 р. – 512 с.
2. Пистрак М. М. Педагогіка / М.М. Пистрак. – М., 1994 р. – 158 с.
3. Латишина Д.І. Історія педагогіки (Історія освіти і педагогічної думки): Навч. Посібник / Д.І. Латишина. – М.: Гардарики, 2002 р. – 603 с.
4. Корнетів Г.Є. Всесвітня історія педагогіки / Г.Є Корнетів. – М.: РОУ, 1994 р. – 140 с.
5. Жак Ле Гофф «Інтелектуали в середні віки» / Ле Гофф Жак. – СПб.:Вид. С.-Петерб. ун-та, 2003 р. – 160 с.

УДК 37(477)(043)
Сапожніков Павло

ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

За початкову точку відліку розвитку педагогіки на теренах нинішньої України доволі умовно можна брати появу світської педагогічної літератури, а перші пам'ятники з'явилися за часів Київської Русі. Це «Палеї», «Златоуст», «Ізмарагд», «Бджола», «Злата матиця» та ін. «Ізборник Святослава», наприклад, містить поради, як краще вчити дітей читати: не поспішати, а міркувати, що означає перечитування кожного слова в книзі, окремих її розділів та ін.

У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» відомий державний діяч висловлював думку про необхідність виховання у дітей любові до Батьківщини, праці, милосердного ставлення до дітей – сиріт і жінок-вдів, розвитку поваги до навчання, прагнення до освіти. Загалом, в Київській Русі педагогічна система передбачала виховання любові до рідної землі, гуманного ставлення до людини, дисциплінованості, поваги до старших, сумлінності у праці, мужності, хоробрості, толерантності та релігійності.

Одним з найдавніших пам'яток педагогічної думки XV-XVII ст. є «Домострой». Ґрунтувався він на принципах народної педагогіки, в якій суворість і вимогливість поєднувалися з турботою про дитину, вихованням почуття громадянського обов'язку. Поряд з цим виховувалися в дітях мужність, працьовитість, ощадливість і т.п. в «Домострої» говорилося про доцільність фізичних покарань: «Люблячи сина свого, роби частішою йому рани ... сокруши йому ребро». Втім, незважаючи на численні згадки про такі методи в багатьох творах, фізичні покарання не мали великого поширення в українських школах, на відміну від західноєвропейських [1].

У XVI-XVII ст. передові педагогічні думки втілюються в діяльності українських братств. Основою навчально-виховного процесу в них були православні цінності і патріотизм, що стало противагою тодішній освітній політиці польської шляхти і католицької церкви, яка спрямована на національне і соціальне поневолення українського народу [2].

Великий вплив на розвиток національної світської педагогіки мали ідеї видатного українського філософа, письменника і педагога Григорія Сковороди (1722 – 1790). На його думку, світ і людина мають духовну основу. Всі люди народжуються талановитими, але кожен талановитий по-своєму. Тому освіта і виховання повинні допомогти пізнати себе, бо тільки завдяки цьому можна стати щасливим, служити людям і Батьківщині. Філософ був переконаний, що в кожній людині може проявлятися як «добра» і «зла» воля. У суспільстві ж головне – гармонія частин. Метою виховання є такі риси, як природність, суверенність і внутрішня свобода людини. А найкраща форма виховання – особистий приклад.

Новими ідеями збагатили вітчизняну світську педагогіку видатні мислителі і письменники XIX ст. – Іван Котляревський (1769 – 1838), Тарас Шевченко (1814 – 1861) та ін. Гостро критикуючи просвітницьку політику уряду царської Росії, вони відстоювали ідеї виховання всебічно розвиненої людини (з багатогранними знаннями і високими моральними якостями), трудівника, патріота, борця за свободу народу. Т. Шевченко уклав підручник для недільних шкіл – «Буквар Південноросійський», який так і не був допущений в українські школи.

Особливе місце у розвитку педагогічної теорії належить видатному вітчизняному вченому Костянтину Ушинському. Його педагогічні погляди викладені у праці «Людина як предмет виховання» і втілено в підручниках «Рідне слово» і «Дитячий світ», за якими навчалося не одне покоління дітей.

Значну роль у розвитку педагогічної думки та практичному вирішенні багатьох проблем виховання зіграв видатний український педагог Антон Макаренко (1888 – 1939). Він розробив і реалізував на практиці принципи створення дитячого колективу та педагогічного керівництва ним, методику трудового виховання, виховання свідомої дисципліни. Педагогічні ідеї Макаренка було втілено в діяльності виховних установ, якими він керував, в його книгах «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», багатьох наукових і публіцистичних працях.

Розвитку педагогічної науки сприяла діяльність відомого педагога Василя Сухомлинського (1918 – 1970), який протягом чверті століття керував школою в с. Павлиш Кіровоградської області. Його публіцистичні, наукові праці, найпомітніші серед яких – «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», є своєрідним осмисленням сутності і завдань виховання, ролі сім'ї та школи в цьому процесі, розкривають особистий педагогічний досвід автора .

В українській національній педагогіці важливе місце займає спадщина видатного педагога Григорія Ващенка (1878 – 1967). У своїй роботі «Виховний ідеал» він всебічно обгрунтував таку важливу мету тодішньої української національної школи, як формування виховного ідеалу. Цінним є і його підручник для педагогів «Загальні методи навчання», в якому детально проаналізовано філософсько-психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності дітей, принципи і методи навчання, шляхи активізації пізнавальних зусиль учнів у процесі використання різних методів навчання. «Головна заслуга цього педагога, на думку Анатолія Погрібного, – полягає у створенні національної педагогіки, яка відповідає ментальності, історичної місії, потребам державного будівництва українського народу» [3].

Звільнившись від партійної опіки, марксистсько-ленінської ідеології, гніту тоталітарного режиму, зараз українська національна педагогіка відроджується на принципах демократії і гуманізму. У ній намітилися нові напрямки:

- педагогіка співробітництва – припускає спільну діяльність вчителя і учня, заснованому на взаєморозумінні, єдності їх інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток школярів у процесі навчання і виховання;
- особистісно-орієнтована педагогіка – покликана максимально наблизити зміст і методику навчально-виховного процесу до інтересів, схильностей, потреб і життєвих цілей особистості школяра;

- педагогіка життєтворчості – проголошує необхідність творчого підходу до організації навчально-пізнавальної та позанавчальної діяльності школярів;
- педагогіка толерантності – спирається на такий важливий у спілкуванні принцип, як терпимість до чужих думок і вірувань.

Отже, зі всього цього можна зробити висновок, що бурхливий розвиток людської цивілізації супроводжується виникненням нових гуманітарних проблем, які стосуються в тому числіосвітньо-виховної сфери. Це вимагає посиленої уваги вітчизняної педагогіки в зарубіжній педагогічній теорії і практики, використання їх у вирішенні подібних проблем в умовах нашого суспільства, оптимального поєднання цього зарубіжного досвіду з національними педагогічними традиціями і новаторством.

Література

1. Любар А.А., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Историяукраинскойшколы и педагогики. – М.: «Знание», 2003. – С. 79.

2. Майборода В.К., Майборода С.В. НациональныешколыУкраины: История, развитие, уроки //Родная школа – 1993. – № 7. – С. 12.

3. Ушинский К.Д. О народности в общественномвоспитании //Избранныепедагогическиепроизведения. – М. 1993. – С. 25.

УДК 81(353) 21.

Семивол Людмила

СПАРТАНСКАЯ И АФИНСКАЯ СИТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Школа и педагогика прошли долгий путь своего развития. Изучение истории школы и педагогики – важное условие формирования общей педагогической культуры, поскольку оно дает знания о процессе развития теории и практики воспитания и образования и помогает становлению мировоззрения и педагогического мастерства педагога. Исследуя и изучая историю педагогики и школы с древнейших времен, формируется представление о том, что школа и педагогика еще с древних времен всегда были заметными движущими силами культурного и общественного развития [1. с. 496].

Древняя Греция – страна, состоящая из ряда не больших рабовладельческих государств. В каждой из этих государств, сложились отдельные системы воспитания: спартанская, разница которых обусловлена различным характером экономического и политического развития. Воспитание в этих странах постепенно превращалось в орудие угнетения трудящихся эксплуататорских классов и приобретало классового характера.

Спартанское государство было одним из самых ранних в Древней Греции. Оно возникло в начале IX в. до н. э. в результате вторжения на территорию Лаконии племенных группировок дорян, завладевших землей и подчинивших себе коренных жителей.

В этих условиях сложилась особенная спартанская государственная система воспитания, целью которой было готовить из детей спартиатов воинов, стойких и закаленных, будущих рабовладельцев. Государство контролировало семенное воспитание детей с момента их рождения. Старейшины осматривали новорожденных и только здоровых передавали обратно отцу, больные и слабые уничтожались [2. с. 432].

Малышей, как правило, воспитывали матери с помощью кормилиц рабынь. Часто это были женщины образованные, уже имеющие педагогический опыт. Кормилицы заботились о жизни и здоровье детей, закаляли их, прививали свойственные навыки поведения. Детей не пеленали, растили неприхотливыми в еде, приучали не бояться темноты, легко переносить голод, жажду, неудобства и трудности, возможные в будущих военных походах.

Этап с 7 ‑ 15 лет: в общежитиях мальчики разбивались на небольшие отряды, где они вели военный образ жизни. Академическое обучение сводилось к изучению грамоты, а все остальное время занимала военная подготовка. Ежегодно проводились публичные испытания – соревнования. Для некоторых такие соревнования заканчивалось смертью. В 14 лет подростки получали право ношения оружия и распределялись по военизированным отрядам, которые несли военную и полицейскую службу. Итогом этого года было посвящение подростка [2. с. 433].

Этап с 15 ‑ 20 лет: С 15 лет подростков учили говорить емко и по существу: изящно, остроумно и едко. К обучению так же добавлялось изучение пения и музыки. Кроме этого обучаемые, в этом возрасте, должны были самостоятельно добывать себе пропитание хищением, если они попадались, то их жестоко наказывали за неловкость.

Этап с 20 ‑ 30 лет: воины получал формальные гражданские права, но так же продолжали военную подготовку.

Наибольшее внимание при обучении уделялось военно-физической подготовке детей, их учили бегать, прыгать, бороться, метать диск и копье, приучали беспрекословно подчиняться старшим, презирать рабов и их главное занятие это физический труд, быть беспощадными к рабам. Образование в агеллах ограничивалось обучением письму и счету. Особое внимание уделялось развитию у детей умения четко и кратко отвечать на вопросы (“лаконическая речь”).

Воспитание было делом всей спартанской общины; часто военачальники, государственные деятели (старцы) посещали агеллы, вели с детьми беседы на моральные и политические темы, присутствовали при состязаниях, вразумляли и наказывали провинившихся [3. с. 530].

Девочки воспитывались дома, но и в их воспитании на первом месте было: физическое развитие, военная подготовка, приучение их управлять рабами. Когда мужчины уходили на войну, женщины сами охраняли свой город и держали в повиновении рабов. Девушки участвовали в общественных празднествах и спортивных состязаниях.

Афины представляли собой наиболее развитое рабовладельческое государство – демократическую республику, которая достигла своего расцвета в V в. До н. э. Афины оставили человечеству богатое наследство в области философии, искусства, литературы, педагогики.

Воспитанию и обучению детей и юношества в Афинах придавалось большое значение. Афиняне стремились при этом к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического развития человека, поскольку считали идеальным того, кто прекрасен и в физическом, и в нравственном отношении. Но в рабовладельческом обществе физический труд считался обязанностью лишь рабов. Общая направленность афинской воспитательной системы – презрение к физическому труду и рабам.

Цель воспитания и образования в афинском обществе определялось многозначным греческим понятием – Калокагатия – совокупность «добродетелей», куда включалась красота внутренняя (готовность к исполнению гражданских обязанностей) и внешняя (культура тела). Правом обладания этими добродетелями имели только свободные граждане Афин, прежде всего мужчины [4. с. 325].

До 7 лет все дети воспитывались в семье, часто с помощью кормилиц. Заботясь об умственном воспитании маленьких граждан, им рассказывали сказки, читали литературные произведения, играли с ними. Жизнь афинян постоянно сопровождала музыка, одним из любимых музыкальных инструментов была флейта, на ней играли, читая стихи. С малых лет детей водили на общественные торжества и праздники, спортивные состязания.

С 7 лет мальчики посещали различные школы. До 13 ‑ 14 лет они учились в школе грамматиста и кифариста (одновременно или сначала в школе грамматиста, затем кифариста). В школе грамматиста учителя дидаскалы обучали детей чтению, письму, счету. Счету учили при помощи пальцев, использовали также и камешки, и специальную счетную доску, напоминающую счеты. Писали дети на вощеных досках тонкими палочками (стилем). В школе кифариста мальчики получали литературное образование, здесь специально занимались их эстетическим воспитанием – учили петь, декламировать, играть на музыкальных инструментах. В 13 ‑ 14 лет подростки переходили в палестру, где занимались физическими упражнениями, овладевали пятиборьем (бег, борьба, метание копья и диска, плавание). Наиболее уважаемые граждане вели с учениками беседы на политические и нравственные темы [5. с. 360].

Богатые рабовладельцы Афин отдавали своих детей в гимназии, где они изучали философию, литературу, готовились к управлению государством. В 18 лет, как и в Спарте, юноши переходили в эфебию, где в течение двух лет продолжалась их военно-физическая

подготовка. Процесс воспитания в Афинах был пронизан принципом соревновательности, личное превосходство.

Таким образом, данная система ориентировала на овладение «совокупностью добродетелей», в дальнейшем получившей известность, как программа «семи свободных искусств». Эта программа стала символом образования для многих поколений и вошла в историю как традиция греческой образованности».

Литература

1. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. – М: Высшая шк., 1988. – 496 с.
2. Джуринский А. Н. История педагогики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432–433 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: "Навчальна книга – Богдан", 1999. – 530 с.
4. Марруа А.И. История воспитания в античности. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А.Шичалина, 1998. – 325 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. – Київ, Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

УДК 373.015.3‹‹14/17»(043)
Татарінова Ірина

СТАНОВЛЕННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ

Ускладнення соціального, економічного життя, яке відбувалося на цьому історичному етапі, потребувало нових умінь і можливостей людини, що привертало філософську, наукову думку до різноманітних особливостей її буття, в тому числі психічного, у різні вікові періоди. Все це стимулювало розвиток знань з вікової психології. Однак найбільший масив даних нагромаджувався й осмислювався про особливості психічного розвитку особистості в дитячому віці. У ранньому середньовіччі було сформульовано нові ідеї, пов'язані з досвідним пізнанням душі, її проявів та розвитку. На противагу схоластичним поясненням окремих психічних явищ, які відбуваються за волею Божою, складалася методологія, заснована на досвідному, детерміністському підході. Свого розквіту вона досягла в епоху Відродження [1].

Велике значення у формуванні наукового знання мали вікові аспекти навчання та виховання дітей. У середні віки навчання було здебільшого схоластичним (догматичним, буквоїдським), протягом довгого часу (до ХП ст.) освіченими людьми були, як правило, особи духовного звання, оскільки світських шкіл, вищих навчальних закладів не існувало. Світську освіту (переважно лицарську) давали знатним юнакам при дворі монархів, феодалів. Зачатки такого виховання з'явилися ще в римський період при дворах імператорів. Передусім воно спрямовувалося на фізичний розвиток, опанування основ військового мистецтва і ґрунтувалося на врахуванні деяких вікових особливостей дітей та юнаків [2].

В епоху Відродження вчені-гуманісти прагнули відновити основи класичної освіти, розвивати у вихователів інтерес до особистості дитини, велику увагу приділяли розробленню нових принципів навчання.

Б. Роттердамський порівнював дитинство зі старістю і проводив між ними аналогію. На його думку, кожен вік таїть у собі негативний аспект, і саме тому відбувається перехід від одного віку до іншого. Чим старша людина, тим вона ближча до дитини, і, нарешті, стаючи схожою на немовля, не відчуваючи огиди до життя, залишає світ. Безглузді думки та уявлення допомагають долати пов'язане з усвідомленням необхідності настання небуття страждання.

Однак усі тодішні старання у галузі психології були спрямовані здебільшого на поліпшення процесу навчання, задля оптимізації якого здійснювалися дослідження психічного розвитку дитини. Виступаючи проти схоластики і зубріння, що гальмували розвиток творчої та пізнавальної активності дітей, знижували їхній інтерес до навчання, тогочасні вчені прагнули узгодити методи навчання з психічними можливостями учнів. Однак, закликаючи наслідувати природу, вони орієнтувалися не на внутрішній світ дітей, їхні психічні особливості, а на навколишній світ, де відбувається перехід від простої, низькоорганізованої матерії до складних високоорганізованих істот. Цінним у такому механістичному підході було те, що, аналізуючи

етапи розвитку природи, вчені дійшли висновку про наявність відповідних етапів у психічному розвитку особистості [3].

Тривалий час, як відомо, діяльність зі сприйняття і оброблення психічної інформації вважалася справою душі як особливого агента, що черпає енергію за межами речового, земного світу. Першим заявив іншу позицію представник епохи Просвітництва, французький філософ, математик, природознавець Рене Декарт (1596-1680), доводячи, що тіло і без душі здатне успішно справлятися з цим завданням. Таким міркуванням він не тільки не позбавляв душу панівної ролі у Всесвіті, а підносив її до рівня субстанції (сутності, що не залежить ні від чого), рівноправної з великою субстанцією природи. Душа, за його уявленнями, повинна мати пряме і достовірне знання про невидимі ні для кого власні акти і стани [4].

Таке розуміння душі відкрило нову сторінку в історії психології. Відтоді предметом цієї галузі знань стала свідомість, яка, за Декартом, є основою усіх основ у філософії та науці. За його переконаннями, варто сумніватися в усьому природному і надприродному. Однак ніякий скепсис не встоїть перед судженням "Я мислю", яке свідчить про існування носія цього судження - суб'єкта, який думає. На цій ідеї ґрунтується знаменитий декартівський афоризм "Я мислю, отже, я існую". Оскільки мислення є єдиним атрибутом душі, вона мислить завжди, знає про зримий ізсередини свій психічний зміст. А це означає, що несвідомої психіки не існує. Пізніше цей внутрішній зір стали називати інтроспекцією - баченням внутрішньопсихічних об'єктів (образів, розумових дій), вольових актів тощо, а Декартову концепцію свідомості - інтроспективною.

На епоху Просвітництва припадає становлення англійської асоціативної психології, засновником якої є Де-від Гартлі (1705-1757), який прагнув створити таку теорію, що не тільки пояснювала б душу людини, але й давала б змогу управляти нею. Цю теорію він обґрунтував у книзі "Міркування про людину, її побудову, її обов'язки і сподівання" (1749). Виходячи з уявлення про прижиттєве формування психіки, Д. Гартлі вважав безмежними можливості виховання, впливу на процес психічного розвитку дитини, майбутнє якої залежить від наданого оточенням матеріалу для асоціацій. На його думку, від народження в організмі є набір первинних автоматизмів, а становлення основних елементів душі (відчуття, ідеї відчуттів та афекти) відбувається на основі механізму асоціацій. Тому тільки від дорослих залежить, якою виросте дитина, як вона буде мислити і діяти. Д. Гартлі одним із перших психологів порушив питання про необхідність використання педагогами у своїх навчальних методах знань про закони психічного життя, доводив, що підкріплений позитивним почуттям рефлекс буде стійкішим, а негативне почуття сприяє забуванню рефлексу. Вчасне зміцнення потрібних і знищення шкідливих рефлексів є основою формування соціально схвалюваних форм поведінки, моральної людини. На цій основі викристалізувалася теорія ідеальної людини, яка ґрунтувалася на механістичному розумінні її психічного життя [5].

Найяскравіше психологічні ідеї епохи Просвітництва проявилися на французькому ґрунті напередодні Великої французької революції. Філософ, лікар Жюльєн Ламеттрі (1709-1751) запропонував образ "людини-машини", стверджуючи, що наділяти організм людини душею настільки безглуздо, як шукати її у функціонуванні машини, а виокремлені Р. Декартом дві субстанції вважав вигаданою для обману теологів "стилістичною хитрістю". За його переконаннями, в людському організмі немає душі, а психічні здібності є продуктом його машиноподібних дій.

Вбачаючи в людині вінець природи, французькі мислителі вважали, що в кожному індивідові закладені невичерпні можливості для вдосконалення і розвитку. Якщо людина погана, то вину за це потрібно покладати не на її гріховну тілесну природу, а на протиприродні зовнішні обставини. Оскільки вона є дитям природи, необхідно існуючий соціальний порядок привести у відповідність до потреб і прав, якими вона наділила людину [6].

Теорія природної людини актуалізувала проблему співвідношення між вродженими особливостями індивіда і зовнішніми (географічними, кліматичними, соціальними) умовами. Вона утверджувала вирішальну роль виховання і законів у формуванні людини.

Одночасно з індивідуальними відмінностями існують загальні закономірності психічного розвитку дітей, що змінюються з кожним віковим етапом. З урахуванням цього Ж.-Ж. Руссо створив першу розгорнуту періодизацію розвитку, однак її критерії спиралися не на факти і

спостереження, а на його особисті теоретичні погляди. Періодизація охоплювала такі періоди: від народження до двох років. На цьому етапі необхідно зосередитися на фізичному розвитку дітей, оскільки у них ще не розвинуте мовлення, а ранній розвиток його недоцільний; від двох до дванадцяти років. У цей період слід зосередитися на сенсорному розвитку (розвитку відчуттів) дітей, який, за переконаннями Ж.-Ж. Руссо, е основою майбутнього розвитку мислення.

Природу біологічного і соціального в людині намагалися з'ясувати французькі енциклопедисти. Наприклад, Клод-Адріан Гельвецій (1715-1771) і Дені Дідро (1713-1784) вважали спадковість і середовище основними факторами психічного розвитку, здібностей дитини. Здібність вони тлумачили як здатність виконувати певну діяльність на високому рівні. Однак швидкість і легкість навчання, на їхній погляд, до здібностей не належать. І з часом К.-А. Гельвецій дійшов висновку, що здібності не є вродженими, а формуються в процесі навчання. Цей висновок був закорінений у його концепції загальної рівності людей, індивідуальні відмінності яких є результатом різного соціального становища і виховання [7].

Обстоюючи принцип природної рівності людей, К.-А. Гельвецій у своїх книгах ("Про розум", "Про людину") підніс виховний вплив до рівня сили, здатної ліпити з людей що завгодно. На його думку, всі люди володіють однаковими психічними передумовами для розумового розвитку, але не всі здійснюють великі відкриття. Це спричинене різними умовами, у яких вони живуть, збігом обставин, тобто випадковістю, а також прагненням прославитися. Випадок і прагнення до слави - головні причини різного рівня розвитку розуму [8].

Отже, в епоху Просвітництва для організації цілеспрямованого навчання дітей необхідно було знати їхні вікові особливості. Протягом цього часу були сформульовані важливі ідеї щодо ролі біологічного і соціального, вродженого і набутого, раціонального і емоційного у віковому розвитку особистості. Просвітники вказували на безперервність розвитку, роль свободи в ньому, запропонували асоціативну теорію розвитку, а також розробили перші характеристики дитячого та юнацького вікових періодів.

Література

1. Роменець В.А. Історія психології стародавнього світу и Середніх віків.-К, 1983. – 312 с.

2. Ярошевський М.Г., Петровський А.В. Історія та теорія психології. -Ростов-На-Дону: Фенікс, 1996. - Т. 1 - 394 с.

3. Короткий курс історії психології: Учеб. посібник. - М .: Міжнародна педагогічна академія, 1995. - 144 с.

4. Актуальні проблеми історії та теорії психології: Матеріали кон-ференції 19-20 листопада. - Єреван, 1976. - 436 с.

5. Виготський Л.С. Питання теорії та історії // Собр. соч: У 6 т. - М., 1982. - Т. 1.

6. Ждан А.Н. Історія психології: від античності до сучасності. - М .: Педагогічне товариство Росії, 2002. - 512 с.

7. Історичний шлях психології: минуле, сьогодення, майбутнє. - М., 1992. - 345 с.

8. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Кірічука. - К., 1995. -632 с.

УДК 371.4(477):929Корчак(043) Терендій Тетяна

ПЕДАГОГІЧНА СПРАДЩИНА ЯНУША КОРЧАКА

Небагато було на землі таких подвижників культури, ім’я яких стало б символом, а життя легендою. Польський педагог Януш Корчак належить саме до них. Він був письменником, лікарем, вченим, вихователем, і в усі сфери своєї діяльності вносив щось дуже своє – щось піднесено-казкове і водночас відчутно реальне.

У передмові до своєї книги «Серце віддаю дітям» В.О. Сухомлинський пише про те, як знайомство з творами Януша Корчака «Коли я знову стану маленьким» і «Як любити дитину» розкрило перед ним світ людини, котра всю себе до останку віддала дітям: «Життя Януша Корчака, його подвиг вражаючої моральної сили й чистоти послужили мені натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддавати їм своє серце». Талант видатного педагога органічно злився в ньому з талантом майстра слова. Сьогодні ім’я Корчака відоме в усьому світі як символ самовідданого служіння дітям, їхньому щасливому майбутньому, а отже – майбутньому людства [1].

Справжнє ім'я Корчака – Генрік Гольдшміт. Народився він у 1878 році у Варшаві в родині адвоката. Родина була інтелігентна і забезпечена. Проте коли Генрікові виповнилося одинадцять років, помер батько, і родина швидко збідніла. Хлопцеві довелося самому заробляти репетиторством на прожиток та подальше навчання.

Авторський дебют майбутнього письменника відбувся 1898 року, коли двадцятирічний студент медичного факультету університету подав на оголошений журналом «Варшавський кур'єр» літературний конкурс свою драму «Куди?», підписавши її псевдонімом Януш Корчак, узятим із книги Ю.І. Крашевського «Історія про Янаша Корчака та прекрасну Мечнуківну», і дістав перше літературне визнання – почесну нагороду конкурсу.

В цей час Генрік як тільки може допомагає родинам бідняків – не беручи ніякої плати, лікує дітей, навчає їх читати й писати. Майже весь свій час, якого було не так уже й багато, адже він вчиться, співробітничає з кількома журналами, заробляє на прожиток усієї родини, Генрік проводить серед жителів Повісля – найбіднішого кварталу Варшави. Свою першу повість «Діти вулиці» він присвячує проблемі становища дітей суспільних низів, зображенню їхнього тяжкого життя, несправедливості і горя з якими вони стикаються на кожному кроці.

Закінчивши університет у 1903 році, Я.Корчак працює дитячим лікарем на громадських засадах у бібліотеці Благодійного товариства. У журналі «Голос» 1904 року з'являється перший уривок повісті Я. Корчака «Дитя салону». Повість мала величезний успіх у читачів і привернула до себе увагу критики. В ній зображено життя різних суспільних верств капіталістичного міста, спрямування її гостро викривального характеру. Письменник не лише критикує сучасне йому суспільство, а й розвінчує поняття відносних цінностей, намагається розкрити перед читачем незмінну вартість життя, закликає в цій книзі до пошуку справжніх життєвих ідеалів.

Під час російсько-японської війни, коли Я. Корчак був мобілізований до російського війська і працював лікарем у госпіталі в Маньчжурії. Повернувшись з війни Корчак поглиблює свою медичну освіту за кордоном: в клініках Берліну, Парижу, Лондону. У ці роки Януш Корчак – лікар, письменник, педагог – остаточно визначає свій життєвий вибір: самовіддане служіння «малорослому народові» – дітям. У 1907-1908 роках влітку він працює вихователем у колоніях для дітей з бідних родин Варшави [2].

Впродовж багатьох років він буде незмінним директором будинку сиріт, вестиме радіопередачі, відомі усій Польщі як «Бесіди Старого лікаря», організує перший у світі дитячий журнал «Малий пшегланд», провадитиме велику громадську роботу на захист дітей та дитинства.

Образ Януша Корчака, старої людини з добрими, проникливими очима, зливається з його ідеєю. Він прожив багате життя: був відомим лікарем, лікував поранених у російсько-японській війні початку століття і в 29 років зробив остаточний вибір – присвятити всього себе чужим дітям і дитинству. У великому будинку, відданому дітям, він помістився в маленькій кімнатці під дахом. Тут він писав ночами казки для дітей і книги про виховання для дорослих, а дні він теж віддавав дітям. Відданість батька – дітям, відданість вченого – науці і відданість письменника – літературі були для нього одне і теж: щастя, яке знають тільки педагоги. Від вибору зробленого одного разу, Януш Корчак жодного разу не відступив. Коли 200 його вихованців нацисти відправили в табір смерті в Треблінці, старому докторові запропонували залишитися, але він пішов зі своїми дітьми на смерть, аби не залишити їх. Ідея Януша Корчака природна, як і його загибель – вона була вінцем його ідеї. Януш Корчак не врятував своїх дітей і не міг їх врятувати, але він не залишив їх перед лицем смерті, точно також як не залишав він їх перед лицем життя [3].

Педагогічним кредо Януша Корчака було – любов до дітей, повага до особистості дитини, тендітне ставлення до її серця. Своєю основною педагогічною ідеєю він вважав – пошук прихованих зв'язків між вихованням дітей і їх майбутнім, між дитинством і зрілим віком. В деякій мірі Корчак користувався роботами Калковського, Кшивицького, Давида, Абрамовського. Він в прямому смислі застосовував діалектику у польській педагогіці і медицині, в чому запевняє суспільна направленість його діяльності. На це не завжди звертали увагу, і тому створювалися різноманітні міфи про Корчака – національні, релігійні, ідеологічні,

але всі вони проходили повз головне - до чого прагнув Корчак? Кого і як він хотів виховати? За його словами він все життя хотів виховати «добру людину», але ніхто конкретно не знав, що це означало [4].

Ставлення до Корчака його сучасників було досить таки полярним. Але для багатьох він був прикладом правильного виховання дітей, і його ідеї сприймали як ледь не єдиний спосіб виховання повноцінної особистості. Знавці педагогічної науки звинувачували Корчака в тому, що він відмежовував дітей від реального життя, займав їх різними іграми, створював для дітей фантастичний світ-казку, в якій вони і жили. Офіційну педагогіку він називав диктатурою приказів і заборон [5].

Корчак вчив ніколи не нехтувати повсякденними дрібними справами, незначними зусиллями волі і розуму, вчив прощати. Він відмічав три стадії духовного розвитку: набуття віри, усвідомлення Батьківщини, виховання любові до людини – і на його думку при проходженні цих трьох стадій кожною людиною – це є шлях до кращого суспільного ладу. У нього взагалі все народжувалось з гарячого почуття реального життя, повного радості і болю, які забезпечували йому живий зв'язок з людьми. Теорія і практика – вільний і постійний зв'язок науки з поезією, творчої уяви з реальним світом. Корчак ніколи не намагався створити закінчену теорію розвитку дитини. Він діяв в плані здійснення виховних ідеалів, розкриваючи і затверджуючи в дітях можливості саморозвитку, закладені в них природою.

Корчак не створював системи, але створював певні ідеї, які не визнавали догм. Основний зміст його вчення: виховання без краси, без любові є мертвим, і при всій своїй науковості позбавлене перспектив. Він відмовлявся ділити дітей на категорії, бо виникала стіна, яка заважала спілкуванню. Своїми методами Корчак випередив епоху, в яку жив. В своїх працях він рідко використовує слово «діти», а частіше «дитина» – підкреслюючи індивідуальне виховання дитини. До всіх (хворих, брудних і вередливих) підходив зі своєю педагогікою любові і співчуття. Він підмічав у дитини найменші схильності, і дійшов висновку, що виховання – це процес постійного пізнання дитини і розвитку її природних здібностей.

Високо цінив колектив, але як результат самодіяльної творчості особистостей. Він казав: «особистості створюють колектив, а колектив виховує особистості». Колектив повинен бути вільним, творчим, духовно об'єднаним, не насильницьким. Колектив – спосіб виховання у дитини почуття любові і співчуття [6].

У себе в притулку ввів дитяче самоврядування, як метод педагогічного впливу на кожну дитину, пробудження її суспільної активності. Корчак навчав терпінню; вчив дітей підкоряти собі свої почуття. Основа моральної дисципліни – сім'я, вчитель, суспільство, і кожна з них готує до наступного, а результат залежить від попередніх обставин.

Діти мають право на власну думку, і навіть на протест. У притулку Корчака діти виховували дітей, вчинки оцінювалися однолітками: «Дитячий суд – суд без покарань». «Якщо хтось провинився, то краще за все його пробачити, якщо він винний, то за незнанням, а коли дізнається чому винний, то не повторить такого. А як повторить, то тому, що відразу важко виправитися». Повчання тільки заважає, треба терпляче чекати. Дитина не терпить примусу, у покаранні дитини - корінь зла! Вихователям не достає пізнавального відношення до дітей. Він вважав, що у поганої дитини є право залишитися собою. Діти довіряли Корчаку більше ніж іншим, він вірив в їх відвертість, вчив, що щаслива людина любить оточуючих, а нещаслива звинувачує у своїх невдачах інших [2].

Отож, підсумовуючи все вищевикладене, можна сказати, що педагогічні ідеї Януша Корчака і сьогодні є дуже актуальними. Його методи виховання, спрямовані на виховання повноцінної особистості, на виявлення і розвиток вроджених талантів дитини, на становлення дитини, як повноцінної, соціально-активної одиниці, мають застосовуватися і застосовуються сьогодні. І як же можна дійсно казати про виховання без любові до дитини, без уважного і тендітного ставлення до неї, до її душі. Потрібно також відмітити ту увагу, яку Корчак приділяв значенню колективу у вихованні, і також важливість самостійності дітей, яку їм допомагав виховувати колектив, але за умови самоуправління в цьому колективі. Ідею Корчака про створення «Суду без покарань» сьогодні вважають досить таки перспективною, такою, яка діє, і дає дуже гарні результати. Таким чином ми бачимо, що педагогічні надбання Януша Корчака

були, є і будуть актуальними. Щодо літературної спадщини Корчака, то нею й до тепер захоплюються у всьому світі.

Література

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1973. – 145 с.

2. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878-1942) // Академія педагогічних наук України. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. Серія «Видатні педагоги світу». Випуск 2. – Київ, 2003. – 391 с.

3. Валеева Р. А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: Учебное пособие. – Казань: КГПИ, 1994. – 162 с.

4. Корчак Я. Как любить детей / Януш Корчак. – М., 1991. – 296 с.

5. Кочнов В. Януш Корчак: Книга для учителя / В. Кочнов. – М.: Просвещение, 1991. – 451 с.

6. Корчак Я. Педагогическое наследие / Януш Корчак. – М., 1991. – 231 с.

УДК 371.4(477):929 Пирогов (043)

Чебанова Лілія

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ІДЕЇ М. І. ПИРОГОВА

Ім'я Николая Івановіча Пирогова складає гордість і славу вітчізняної педагогічної науки та народної освіти. Своєю видатною діяльністю як в області медицини, так і освіти М. І. Пирогов заслужив визнання широких мас і педагогічної спільноти. Його педагогічні ідеї є джерелом наукової творчості і практичної діяльності. Класичний наслідок української педагогіки, яка мав чіткі орієнтири на національні коріння, історичний родовід, на поняття святого в душі, є невичерпаним джерелом для сучасної педагогіки. Саме ці орієнтири визначені видатним теоретиком духовного виховання молоді М. Пироговим.

Дослідники педагогічної спадщини М. Пирогова – Н. Даведьянова, М. Шабаєва, А. Шевелев, А. Красновський, Є. Мединський, С. Єгоров, М. Константинов,А. Щегольов, Є. Сявавко, М. Гримич, Ю. Липа, В. Скуративський, В. Чорний, О. Горчакова в своїх дослідженнях одностайно підкреслюють, що М. Пирогову належить видатна роль в історії української педагогічної думки. В своїх педагогічних поглядах, суспільній й педагогічній діяльності він підходив до завдань виховання й освіти як до завдань державної важності, як людина, яка глибоко любить свою Батьківщину, бажає бачити її успішною в науковому, культурному й суспільному житті. Його ідеї про єдність школи й життя, педагогічної науки й практики, навчання, яке виховує, гармонійний розвиток усіх “природжених сил народу”, виховання активної людини – громадянина, корисної своїй країні, мають актуальність і в наш час [1].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що можливості використання гуманістичних ідей М. Пирогова у вихованні морально – духовних цінностей молоді в умовах сучасного університету досліджені ще недостатньо глибоко. Особливо це стосується проблеми виховання «внутрішньої», або «істинної», достойної людини. Концепція виховання «внутрішньої людини» так і не реалізована на протязі багатьох десятків років. Крім того, сьогодні нема статей, присвячених розгляду педагогічної спадщини М. Пирогова в проекції на сучасні університетські проблеми.

Видатний український педагог, вчений М. Пирогов підняв найактуальнішу проблему виховання, спробував співвіднести питання освіти з розвитком всього людського суспільства, оцінюючи його вищою метою існування людини на Землі, запропонував шлях, по якому можна вивести людство з хибного й небезпечного становища, в якому воно знаходилось. М. І. Пирогов безмежно любив свою Батьківщину і був гідним сином свого народу, відзначався високою культурою і надзвичайною гуманністю, він гостро виступав проти рутини, косності, бюрократизму.

Першою педагогічною роботою М. Пирогова була стаття "Питання життя" (1856 р.), в якій він розвиває ідею В. Бєлінського про загальнолюдське виховання, обґрунтовує свій ідеал високоморальної людини та доводить необхідність моральної освіти для всіх людей. М. Пирогов був першим з вітчизняних педагогів, хто в другій половині XIX століття загострив увагу на проблемі необхідності вирішення «питання життя» – питання смислових аспектів людського

буття – і поставив питання духовності як методологічної основи навчання та виховання. Розв'язуючи "питання життя" – питання про сутність освіти, Микола Іванович Пирогов насамперед вимагав формування переконань, які може мати лише той, "кого привчали з перших років життя щиро любити правду, стояти за нею горою і бути невимушено відвертим, як з наставниками, так і з товаришами. Переконання спрямовують людину на шлях не механічного виконання своїх "службових", або "професіональних" обов'язків, а на шлях служіння суспільству за покликанням, засвідомістю свого високого обов'язку перед ним" [2; с. 65].

М. І. Пирогову належить ідея ступеневої освіти. Для нього було аксіомою, що кожний педагог будь-якого ступеня школи тільки тоді відповідає своєму призначенню, коли одночасно з викладанням виховує учнів. Кожний вчитель, на думку М. І. Пирогова, повинен засвоїти, що наука потрібна не тільки для набуття інформації, вона має і виховний елемент.

Ідеал моральної людини М. Пирогов бачив у християнській релігії. «Людина – це вінець творіння за божественим зразком, тому вона має прагнути до святості, добра, любові» [3; с. 89]

М. Пирогов виділив два види виховання – загальнолюдське й спеціальне. Спеціальне повинне виступати після загальнолюдського, тому М. Пирогов різко виступає проти ранньої професійної виучки. З метою підвищення ефективного, високорезультативного навчально-виховного процесу М. І. Пирогов рекомендував використовувати «сократівський метод навчання». М. Пирогов протиставив офіційному курсу освіти ідею загальнолюдського виховання, яке повинне підготувати до суспільного життя високоморальну людину з широким розумовим світоглядом. Університет з його проблемами був найулюбленішим «дітищем» М. Пирогова, він був впевнений, що "суспільство видно в університеті, як у дзеркалі» [4; с. 377].

"Я думаю, – писав М. І. Пирогов, – первообрази університетів були ближче сучасних йому до ідеалу. Засновані передовими людьми свого часу, вони були справжніми і єдиними представниками науки. Не було різниці між академією і університетом. Хто рухав науку вперед, той і навчав. Вік тих, хто бажає навчаться, до уваги не брався. І вчителі, і студенти були разом сподвижниками науки" [4; с. 380]

Університети стали не чисто науковими, а підвладними, церковними, національними. "Наш університет, – вказував М.І. Пирогов, – ще не повністю визначив своє призначення. Він не є установою ні реальною, ні вільно науковою, ні спеціальною, ні загальноосвітньою, ні виховною, ні церковною, ні становою, ні середньовічною-корпоративною, ні філантропічною, ні чисто бюрократичною" [4; с. 383].

Перше, на чому наполягав Пирогов, – це щоб "освітньо-службове спрямування наших університетів "було замінено чисто науковим". Це означало, що університет повинен надати повну можливість кожному студенту вивчити у всій повноті обрану галузь науки.

Головною силою університетської освіти він вважав науку. Але ця сила уособлюється в колегії професорів і викладачів. Звідси М. І. Пирогов робить такий практичний висновок: слід забезпечити університети гідним у науковому (а також і в моральному) відношенні професорсько-викладацьким складом. З цією метою вчений пропонував проведення наступних заходів: встановлення якомога більшої оплати праці, щоб створити матеріальну зацікавленість і тим самим залучити в університети наукові сили; забезпечення умов для проведення більш ґрунтовних і широких наукових досліджень; захищення університетів від проникнення до професорського складу випадкових осіб; залучення нових наукових сил.

До викладання в університети М. Пирогов рекомендував приваблювати відомих вчених, посилювати бесіди професорів з студентами, проводити семінари, практичні заняття і всіляко розвивати у студентів навички поглибленої самостійної роботи [5; с. 202-203].

Отже, сучасна вища освіта зобов'язана М. І. Пирогову новаторськими ідеями, що сприяли її розвитку. Він був реформатором у галузі освіти; рішуче заперечував традиційні педагогічні поняття й виступав за всебічну, позбавлену будь-якого зовнішнього тиску гармонійну освіту.

Навчання й виховання М. Пирогов зв'язував з дисципліною. Якщо в університеті нема дисципліни, там не може бути ані науки, ані виховання. М. Пирогов пропонував практику введення «Правил поведінки студентів». Ці правила повинен знати кожен студент напам'ять, а їхнє виконання тактовно, але твердо мають контролювати всі учасники освітнього процесу. Якщо студент порушує ці правила, то обов'язково має бути покарання відповідно до його вчинку.

Вчений виступав проти примусових лекцій богослов'я і наполягав на необхідності широкого реформування університету, який насправді на той час не був вільною, незалежною одиницею, а залишався допоміжним знаряддям в руках церкви, уряду і держави.

Отже, сучасний погляд на педагогічну спадщину М. Пирогова виявляє, що свої зусилля М. Пирогов спрямовував на покращення вищої освіти, на те, щоб університети стали справжніми осередками наукової думки. Незважаючи на деяку двоїстість і непослідовність у розміркуваннях і практичній діяльності, знаходимо багатоплідного, що можна застосувати у виховній діяльності сучасних університетів і стверджувати, «М. Пирогов був просвітником нового типу: освічений, гуманний реформатор, супротивник казенної педагогіки, який прагнув творчо розвивати освіту й керувати нею по-новому» [5; с. 315].

Література

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Артемова; голов. ред. Т. В. Ковтуненко. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.

2. Щеголев А. А. Труды Н. И. Пирогова как исторический источник по изучению его общественно-политических взглядов. [Текст] / А.А. Щеголев. – М., 2002. – С. 69

3. Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России [Текст] / Г. Е. Жураковский. – М.: Педагогика, 1978. – 158 с.

4. Витвицкая С. С. Проблема высшей школы в педагогическом наследии М. И. Пирогова. [Електронний ресурс] / С. С. Витвицкая.

5. Даведьянова Н.С. О понимании духовности в современном обществе [Текст] / Н. С. Даведьянова / / Православная педагогика: Традиции и современность: Сборник лекций и докладов ВГПУ, 2000. – С.89.

УДК 371.481.022Монтессорі(043)

Чиканенко Дар'я

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ

Марія Монтессорі народилася 31 серпня 1870 року в маленькому італійському місті Кьярвалле в сім'ї високопоставленого державного чиновника Алессандро Монтессорі і Ренільде Стопані. У 12 років її було прийнято в технічну школу для юнаків. Тут Маріявирішила, що зробить все від неї залежне, щоб перешкодити придушенню особистості учня. Вона все більше захоплювалася природознавством і зробила, нарешті, свій професійний вибір – дитячий лікар. Але в тодішній Італії це було неможливо. Медицина була привілеєм чоловічої половини. Але наполегливість Марії Монтессорі знову дало результати – вона стала першою жінкою-лікарем Італії. Працюючи в університетській клініці в 1896 році, вона отримала приватну практику. Тут відбулася її перша зустріч з дітьми з обмеженими можливостями. Ніхто не сприявруху цих дітей вперед, вони були предоставлені самі собі. Спостерігаючи за цими нещасними, Монтессорі зміцнилась в думці, котора стала отправним пунктом в її педагогічній системі. Занурившись в проблему лікування та навчання дітей з обмеженими розумовими здібностямив, Монтессорі вивчала Труд французских психіатрів – Едуарда Сегена і Гаспара Ітара. Дослідниця приходить до висновку, щослабоумство – цебільш педагогічна проблема, ніжмедична. Її слід вирішувати не в лікарнях і клініках, а в дитячих садках і школах [2, с. 3].

Монтессорі починає вивчати педагогіку і психологію. Але ще більше її приваблювали питання еволюційного развитку людини, природним факторам, що впливають на розумовий розвиток дитини. У 1900 році Ліга жінок Італії відкрила в Римі ортофренічну школу. Очолила її Марія Монтессорі. Тут вона вперше спробувала створити для дітей з обмеженими можливостями спеціальне розвиваюче середовище. У 1904 році Марія Монтессорі отримує кафедру антропології в Римському університеті і проводить антропологічні дослідження. На цей часприпадає формулювання основ її власної педагогіки. 6 січня 1907 року у Сан-Лоренцо відкрився перший "Будинокдитини", робота в якому була побудована за принципами Монтессорі. Його мешканця мистають 50 дітлахів від 2 до 6 років з найбідніших верств населення найближчих околиць [1, с. 6-7]. У 1908 році відкривається друга школа Монтессорі, а роком пізніше Марія Монтессорі проводить свій найперший курс з підготовки Монтессорі-вчителів. На ньому навчалося 100 наставниць. Метод Монтессорі починає свій тріумфальний хід по всьому світу.

У 1913 році Монтессорі проводить у Римі перший міжнародний курс. У цьому ж роцівідбулася перша поїздка М. Монтессорі в Америку з циклом лекцій. Там створюється Монтессорі-Асоціація.У цьому ж році в Росії виходить книга Монтессорі "Будинокдитини. Метод наукової педагогіки" [5, с. 212-214]. Монтессорі-рух росте і розвивається по всьому світу. Однак політика незабаром сама стала впливати на вільні школи Монтессорі. У Росії, на догоду ідеям колективізму, сади Монтессорі були заборонені і закриті. В Іспанії вони також були заборонені, а у Німеччині та Італії вони були розгромлені націонал-соціалістами. Рятуючись від переслідувань, Марія Монтессорі їде спочатку в Іспанію, потім до Голландії, а в 1936 році – в Індію.

До Європи Марія Монтессорі повернулася у віці 76 років, відразу після війни. На початку 50-х рр. вона пише свої головні праці, багато виступає, веде навчальні курси. У 1900 роцівідбулася в Римі олімпіада учнів початкової школи, вихованці Монтессорі перевершили дітей зі звичайних шкіл з письма, рахунку та читання. Вона залишає роботу з аномальними дітьми і присвячує свою діяльністьз вичайним дітям.

Прагнучи спертися на сучасні науковізнання, вона знову вступає до університету – на філософський факультет, де вивчає експериментальну психологію і одночасно викладає педагогічну антропологію. Монтессорі хотіла будувати свою методику на спостереженнях за дитиною в природних умовах і розумінніїї такою, якою вона є, а не такою, якою повинна бути в очах дорослих [7, с. 8-10]. Так, поступово, у М. Монтессорі кристалізується її перше педагогічне кредо: гуманна педагогіка можлива тільки тоді, коли дитині надається свобода дій, і стримувати треба лише в особливих випадках. Замість того щоб сприяти фізичному розвитку дитини, школа затримуєйого і майже не дає проявлятися вільній ініціативі.
М. Монтессорі приходить до висновку, що методи, які застосовувалися нею для навчання аномальних вихованців, можуть бути продуктивно використані і для розвитку нормальних дітей.

В основу своєї педагогічної системи Монтессорі поклала біологічну передумову – будь-яке життя є прояв вільної активності. Розвиваючись дитина володіє природженою потребою у свободі і мимовільності. Виходячи з цього, вона ставила проблему організації середовища, найбільш відповідної його потребам. Монтессорі вимагала одного – не перешкоджати дитині в її виборі, в самостійній роботі. Дисципліну трактувала як активність, яка контролюється і регулюється самою дитиною і передбачає дії, що визначаються єю самою, а не накладаються ззовні педагогом. Сенс методу, розробленого Монтессорі, полягав у тому, щоб стимулювати дитину до самовиховання, самонавчання, саморозвитку. Завдання вихователя – допомогти організувати дитині свою діяльність, піти власним унікальним шляхом, реалізувати свою природу [3, с. 27-29]. Тому Монтессорі бачила роль педагога не в навчанні і вихованні, а в керівництві самостійною діяльністю дітей і воліла використовувати термін "керівниця" замість "вчитель" [6, с. 9-12].

Продовжуючи лінію І.Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, М. Монтессорі створила дидактичні матеріали. Вони служили найважливішимзасобом сенсорного вихованнядітей, яке повинно було стати основою навчання дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці [4, с. 15-18]. Монтессорі-матеріали, привабливі і прості в застосуванні, відповідали віковим особливостям дитини. Ці матеріали були влаштовані таким чином, щоб дитина могла самостійно виявити і виправити свої помилки а, дорослим не потрібно було б вказувати на промахи дітей.

Монтессорі-класи організовувалися як різновікові і включали дітей від двох з половиною до шести років. Дитина вчилася працювати одна або разом з іншими дітьми, і цей вибір за звичай вона робила сама. Коли дитина вперше починала вчитися, їй допомагали старші, досвідченіші діти. Пізніше вона сама допомагала іншим, маючи сформовані навчальні навички. Завдяки всьому цьому дитина також навчалася здобува навички соціально їповедінки.

Поступово слава педагога-гуманіста долає кордони Італії, і одна за одною в Рим, в "Будинок дитини", з Іспанії та Голландії, Англії та Швеції починають приїжджати вчительки початкових класів та вихователі дитячих закладів, які бажають познайомитися з її методикою.
М. Монтессорі теж починає свої поїздки по різних країнах світу. Її лекції користуються феноменальним успіхом [7, с. 11-12]

Отже, інтерес до системи Монтессорі в XX ст. пережив дві кульмінації. Перша в 10–40-х рр. – булла пов'язана з діяльністю М.Монтессори. В цей час вона багато їздила по

Європі, виступала в США, в Південній Америці, в Азії, тощо. Наприкінці 30-х – першій половині 40-х рр. вона жила в Індії, де її погляди збагатилися мудрістю східних педагогіки, а потім, після закінчення війни, повернулася до Європи, і всюди слідом за нею виникали школи Монтессорі.

Література

1.Валентинов П. Мария Монтессори и ее метод // Педагогический вестник. - 1991. - № 34. - С.3.

2.Афанасьева Т.И. Учить по Монтессори (из опыта работы). М., МЦМ, 2006. - 48 с.

3.Ландсберг Р. Распространение идей Монтессори за границей и в России // Вестник просвещения. - 2003 - № 10. - С.212-218.

4.Монтессори М. Помоги мне это сделать самому // Составители М. В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. - М: ИД "Карапуз". 2005. – 272 с

5.Дичковская И.Н., Пониманская Т.И. Воспитание для жизни./ образовательная система М. Монтессори./Под ред.. СумнительногоК.Е.. М., МЦМ. - 2006 - 116 с.

6.Любина Г. А. Работа с родителями в Монтессори-группе (из опыта работы). М. 1995 ММЦ. 40 с.

7.Мэлоу. Т. Монтессори и ваш ребенок. М. МЦМ, 2002 - 64 с.

УДК 371.4Сковорода(043)

Швед Максим

Г. СКОВОРОДА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ

Развитие педагогики всеохватывающе повлияло на историю человечества, она имеет свою систему, связанную с развитием индивида. Однако вплоть до начала XX в. Образование нельзя было назвать массовым. Получить образование удавалось не всем, так как зародившееся испокон веков разделение людей на социальные сословия не позволяло многим получить даже простого образования. Многие знаменитые педагогические деятели нашей истории выступали против такой системы образования. Одним из них был выдающийся педагог и философ Григорий Саввич Сковорода.

Родился Г.С. Сковорода в 1722 году в семьеказака на Украине, был учеником Киево-Могилянской академии. В школьные годы проявил себя творческой натурой, отличался высокой начитанностью. Более того, Григорий Саввич был выдающейся и уникальной личностью и оставил "свой след" в просвещение России. Он был широко образованным человеком, еще в детстве Григорий обнаружил в себе высокий интерес к знаниям и хорошую память. В юности он мечтал продолжить образование за границей, поэтому охотно принял предложение о путешествии по Европе от генерала Вишневского. С огромным интересом изучал всё увиденное, хотя его знания не превышали среднего уровня. Тогда же он познакомился с философскими учениями Б. Спинозы и Р. Декарта, их идеи овладели его душой. Именно в те годы он стал активно увлекаться философией. С точки зрения Сковороды, нет непознаваемых веществ и явлений, все в мире подлежит познаванию и мысли. Также он считал, что человек должен найти внутри себя силы для самопознания. Высшая способность человека – это логическое мышление [2; 3].

В его жизни значительное место занимали вопросы морали, именно поэтому иногда его называют преимущественно моралистом. Общение с простыми людьми (с казаками, крестьянами) помогало Сковороде овладевать большим жизненным опытом, который он позже отражал в произведениях. Основная цель педагогики Сковороды заключалась в идее трудового воспитания и всестороннего развития личности детей, независимо от заслуги и положения родителей. Он указал, что сновными дидактическими требованиями является самостоятельное изучение учебного материала и его продумывание.

Педагогические взгляды Григория Саввича основаны на традициях народной педагогики. На основе народной мудрости он предлагает формировать у детей изучать природу, уважать и любить родителей, учитывать их наклонности и интересы. Большое значение он уделял семейному воспитанию, по его мнению, родители – это те, кто не только родили ребенка, но и уделяли своему чаду все свое свободное время, следовательно, они выполнили свою миссию данную Богом. Фундаментом воспитания являются природные наклонности ребенка. Для этого надо создать те условия, которые будут помогать развитию его способностей [1].

Творческие произведения Сковороды: философские трактаты, байки, притчи, афоризмы – отражают ценностное отношения автора к великодушию, справедливости, сердечности, скромности, работоспособности. Эти качества личности необходимо воспитывать, а их наличие у педагога способствует успеху в воспитании. А такие качества как зависть, самодурство, лень, жестокость, чинопочитание, карьеризм, по мнению Сковороды, являются следствием неправильного воспитания.

Взгляды Сковороды на воспитание детей направлены по трем основным ветвям [1].

Первая – удачные роды. Еще до физического рождения ребенка, родители должны заняться его воспитанием. Это заключается в том, что будущая мать обязана носить ребенка, смотря лишь на добрыев ещи и быть религиозно развитой.

Вторая ветвь – уберечь ребенка от смертельных болезней, так как XVIII век славился высокой смертностью младенцев вследствие отсутствия элементарных медицинских знаний и гигиены.

Третья ветвь – развить нравственные качественные личности. По его мнению, ребенок рождается уже с заложенным разумом, а его сердце нужно развивать, потому что из него вырастает душевная жизнь.

Самое ценное в человеке для Сковороды – это разум – неотъемлемая часть всего целого. На равных ступенях стоят человек его сердце и неисчерпаемые мысли. Для процветания этого разума необходимо всецелое здоровье не только физического, но и духовного состояния.

Человек в его понимании рождается для какой-либо деятельности, уже с определенными наклонностями и с религиозной внутренней сущностью. Если его развить и воспитать, то это и будет путь к счастью.

Создавая модель совершенного общества и отношений между людьми на основе своего понимании Библии, Сковорода утверждает, что в современном обществе люди касаются не только социальных отношений, но и внутренних убеждении, которые могут не поддаваться страстям, а именно быть идеалом счастья истины и добра.

Эти признаки рисуют нам Г.С. Сковороду истинным народолюбцем XVIII века, выдающимсяисторическимдеятелемсвоейэпохи. Он показалсебякаквольныймыслитель, реформатор и философ, совмещавший свою жизнь с учением. Егофилософские, педагогические, этическиевзгляды получили высокое распространение при жизни, носвоего пика достигли послесмерти.

Сковорода внессущественный вклад в сокровищницу отечественной цивилизации. Он создавалпесни, увлекалсярисованием, играл на многих музыкальных инструментах, а самое важное создавал бесчисленные литературные, философские произведения. Имя его занимает место среди выдающихся ученых деятелей своего времени.

Хотя Григорий Саввич был глубоковерующим, религиозность не мешала его внутренней свободе. А его учения о познании и природных склонностях актуальны и в наши дни.

Литература

1. Григорий Сковорода. Жизнеописание / по изданию: Багалей Дм. Украинскийстранствующийфилософ Г.С. Сковорода. Харьков, 1923. [Электронный ресурс] // Библиотека Якова Кротова. – Режим доступа http://krotov.info/libr_min/18_s/ko/voroda_01.htm#31

2. Сковорода ГригорийСаввич [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.slovarik.kiev.ua/biography/s/25605.html (дата обращения 02.03.2013).

3. Алисейко Е.Н. Педагогическиевоззрения Г.С. Сковороды [Электронный ресурс] // Русско-украинскийлингвистический центр. – Режим доступа: http://lingvocenter.com/ru/articles/pedagogicheskie-vozzreniya-gs-skovorodyi.html

УДК 37.014.521(477)"158/161"(043)
Щекутьєв Олександр

БРАТСЬКІ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

ПротягомXVIстоліття, в результаті інкорпорації більшої частини українських земель до складу Королівства Польського, відбувався процес соціального та релігійного гноблення українців. Українські православні міщани були змушені розпочати боротьбу проти гніту. Їхніми громадськими організаціями у цій боротьбі стали братства, які з давніх часів існували в Україні

при церквах. Соціальна активність міщан спричинена розвитком українських міст, який відбувався завдяки Магдебурзькому праву – самоврядуванню.Своїми найважливішими завданнями братства вважали поширення освіти поміж українського населення і оборону православ'я перед натиском католицизму, а водночас і захист української народу[1].

Найважливішим з міських братств було Львівське Успенське братство, якеспочатку братство ставилоперед собою суто релігійні благодійні цілі. Воно опікувалося церквою, бідними й хворими братчиками, дбало про пожвавлення й актуалізацію релігійно-церковного життя українців, але у 1585 році братство заснувало школу і після отримання у 1586 році права ставропігії зосередилося на освітньому аспекті своєї діяльності[2]. Школа мала власний статут, навчання проводилося руською мовою, спочатку учні навчалися читати, писати, рахувати та співати, у навчальний план також входили грецька та старослов'янська мови(школа також називалася «греко-слов'янською», або гімназією), вивчали латину.Навчання грамоти ділилося на три етапи: вивчення азбуки, робота з часословом і псалтирем. Кожен завершувався принесенням учнями в школу для вчителя горшків каші. В цей день занять у школі не було, діти повторювали лише «зади», тобто вивчене в минулому[3].

Навчальний план спирався на програму семи «вільних наук», що складався з тривіума– початкового курсу, та квадривіума. Тривіумвключав в себе граматику, риторику та діалектику,менш вагоме місце в програмі братських шкіл займали наукиквадривіума, якийскладався з арифметики, астрономії, геометрії, музики. З дисциплін також викладалися: поетика, філософія, історія, богослов'я. Значна увага приділялася вивченню творів класичних авторів: Гомера, Платона, Арістотеля, Вергілія, Овідія, які друкувалися у власній братській друкарні. Школа стала осередком розвитку українського хорового співу та шкільного театру.Головна увага зверталася на гуманітарні дисципліни, у школах запроваджувалися елементи класно-урочної системи, а також різні методи навчання: пояснення, бесіда, самостійна робота, диспут, взаємне навчання. Для закріплення навчального матеріалу широко використовувалося повторення[4].

Школу очолював ректор. Крім того, братство виділяло двох шкільних наглядачів (схолархів), які контролювали роботу вчителів та успішність учнів, і розв'язували всі господарські питанняЗгідно зі статутом, матеріальна забезпеченість учня не давала йому жодних привілеїв у порівнянні з іншими, що робило братську школу освітнім закладом «для усіх, а не для обраних». На становище учня в школі впливали лише його успіхи у навчанні, що було значним кроком уперед, у порівнянні з системою, що існувала у єзуїтських колегіумах, де на перше місце виходили статки батьків учня.

Всю науково-педагогічну роботу вели молоді талановиті вчителі й письменники, такі як: Степан і Лаврентій Зизанії, КирилоСтавровецький, Іван (Йов) Борецький, Сильвестр Косів, Арсентій Єлосанський, ПамвоБеринда та ін. Головним завданням школи було приготування нових духовників, вчителів і письменників. За прикладом Львова інші брава також почали засновувати свої школи. Найперше цей рух охопив західні землі: у Галичині засновано школи в Галичі, Рогатині, Стрию, Миколаєві, Комарнім, Перемишлі, Ярославі, на Підляшші – у Більську, Бересті та Володаві, на Волині – у Володимирі, Луцьку, Дубнім, на Поліссі – у Пінську, на Поділлі – в Межибожі. Значна частина цих шкіл мала характер гімназій з навчанням грецької мови[5].

Дещо пізніше вони з'явилися у Києві, Вінниці, Немирові, поширившись по всій Наддніпрянщині. З усіх братських шкіл Наддніпрянщини найвідомішою стала Київська братська школа, створена за зразком Львівської у 1615 році за підтримки гетьмана П. Конашевича–Сагайдачного.У школі викладали видатні вчені 17 століття: Йов Борецький (перший ректор школи), Мелетій Смотрицький, КасіянСакович, Захарія Копистенський.

Київська братська школа поділялась на декілька класів чи шкіл. У кінці 20-х рр. XVII ст. вона ділилась на чотири класи: руська школа, інфіма, граматика, синтаксис. У школі вчили грецької, латинської, слов'янської, та польської мовам. Уся програма і шкільна система булиперейняті греко-слов'янським духом, бо все тут ґрунтувалось на засадах східної православної старовини. Саме на основі Київської братської школи, об'єднаної з Київською лаврською школою, у 1632 роцібуластворенаКиєво-Могилянська колегія, яка, на відміну від

братських шкіл, була вищим навчальним закладом, де вищому рівні вивчали граматику, риторику, діалектику, геометрію, музику, астрономію, історію[6].

Латинська мова займала чільне місце. Знання польської мови визнавалося також необхідним для кожного освіченого українця, російська мова не користувалася особливою пошаною в програмі братських шкіл. Програма братських шкіл значною мірою була копією програми єзуїтських шкіл. Учителі братських шкіл набували освіти не тільки в школах, а також у різних академіях і університетах, нерідко в закордонних. Шкільна дисципліна була сувора – тілесні покаранняважалися необхідною частиною шкільного кодексу братських шкіл.

Під впливом братств виникають також парафіяльні школи при церквах і монастирях. Все це сприяло поширенню освіти серед широких верств населення. Іноземний хроніст Павло Алеппський писав у зв'язку з цим: «У країні козаків усі діти вміють читати, навіть сироти». Хоча братські школи давали більш вищу, ніж початкова освіту, однак вони були середніми навчальними закладами, проте, їх внесок у розвиток української культури й освіти важко переоцінити[7].

Література

1. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / Лузан П.Г., Васюк О.В. – К.: ДАКККіМ, 2010. – С. 48-49.
2. Магочій П.-Р. Україна: історія її земель та народів / Павло Роберт Магочій. – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2012. –С. 149.
3. Крип'якевич І.П. Історія України / Відп. редактори Ф.П. Шевченко, Б.З. Якимович – Львів: Світ, 1990. –С. 140-141.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – С. 486
5. Крип'якевич І.П.Вказ. праця. – С. 142.
6. Фіцула М.М.Вказ. праця. – С. 487.
7. Лузан П.Г.Вказ. праця. – С. 51.

УДК 371.4Лапі(043)

Якушева Дар'я

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОЛЯ ЛАПИ

В первой половине XX века в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения); умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабе. Система образования подверглась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечавшая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность обновления образования и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в важную национальную проблему ведущих стран мира [2, с.44].

В итоге в первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы: педагогический традиционализм – продолжение прежней мысли и новое воспитание, или реформаторская педагогика, – определенная альтернатива такой традиции.Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение экспериментальной педагогики. Ее представители сосредоточились прежде всего на исследованиях психологии ребенка, чтобы из нее вывести воспитание, которое он должен получить. Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать данные детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии [3, с.7].

Французский педагог Поль Лапи (1869-1927) утверждал, что если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология, по мнению Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и прочее. Лапи попытался в педагогических рекомендациях использовать данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительного, слухового, мускульного), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения [6, с.12].

Как педагог-практик, Лапи давал уроки в лицеях разных городов Франции, а затем руководил учебным округом Тулузы. В разное время он занимал должности руководителя отдела начального образования в Министерстве народного просвещения, ректора Парижской академии, читал курс педагогики в Гарвардском университете. В 1923 году Лапи осуществлял руководство реформой начальной школы. В состав проекта реформы входили такие пункты, как изменения в учебных программах, экзамен на получение документа о начальном образовании (его стало возможным получить раньше завершения срока обязательного обучения) и т.д. В своих работах «Школа и школьники», «Французская педагогика», «Мораль и педагогика» Поль Лапи предлагал поощрять прием в среднее учебное заведение талантливого ребенка из малообеспеченной семьи. Он считал необходимым расширить деятельность детских ассоциаций, таких как «Лига Добра», создавать для детей различные кооперативы, скаутские объединения. В старших классах колледжей и лицеев, а также сельских и городских начальных школах П. Лапи предлагал усилить специализацию обучения, при этом учитывать рекомендации детских психологов.

Поль Лапи считал себя сторонником так называемой «педагогической революции». Его целью было отстаивание воспитательной программы, которая ориентирована на интеллектуализм среднего образования и утилитарность начального. А в 1920 г. по его рекомендации в учебную программу был введен курс социологии. В своих рекомендациях педагогам П. Лапи опирался на труды ученых-психологов. Деятельность Поля Лапи оказала существенное влияние на формирование педагогических идей, в основе которых лежит осознание тесной связи педагогики с психологией [3, с.57].

Представители экспериментальной педагогики (в том числе и Поль Лапи) стремились сделать воспитание свободным от абстрактности, опереться на человеческий опыт изучения поведения ребенка, на основе исследований в лабораториях выдвинули в качестве основы педагогический принцип личностного саморазвития. Разрабатывая различные педагогические проблемы, приверженцы экспериментальной педагогики опирались на особенности детской физиологии и психологии. В частности, Лапи утверждал, что именно благодаря достижениям психологии педагогика стала полноценной наукой, обрела собственный предмет, поскольку психология предоставила педагогике ценные сведения о личностной индивидуальности учащегося, выявив разные типы способностей, мышления [2, с.124].

Литература

1. Богуславский М.В. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики / М.В. Богуславский. - М., 1987. – 143с.

2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б.М. Бим-Бад. - М., 1994. – 432с.

3. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. - М., 1998.– 272с.

4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебник для студ. высш.учебн. заведений/ А.Н. Джуринский. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

5. Пискунова А.И. История педагогики и образования: Учебное пособие для педагог.учебных заведений / А.И.Пискунова. - М.: ТЦ «Сфера», 2004.– 304 с

6. Корнетов Г.Е. Всемирная история педагогики / Г.Е. Корнетов. - М., 1994. – 140с.

7. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие / Д.И. Латышина. - М.: Гардарики, 2003. – 603 с.

8.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.01(477)(043)
Аврамова Вікторія

ПРОБЛЕМА ЦІЛЕЙ ВИХОВАННЯ

Виховання як цілеспрямована діяльність, покликана сформувати систему якостей особистості, поглядів та переконань, − це конкретно-історичне явище. Воно тісно пов'язане із соціально-економічним, політичним і культурним розвитком суспільства. Виховні системи, існуючі у той чи інший період у певному суспільстві, характеризуються вираженою тенденцією до розвитку. Процеси оновлення, тобто внесення нових елементів та відмова від застарілих, перебудова структури, постійне висунення нових ідей та перспектив, - це важливі компоненти виховної системи. Вони пов'язані передусім зі змінами у визначенні цілей, ціннісних орієнтаціях і моральних нормах, за якими змінюються структура, напрями діяльності й суть взаємодії зі суспільним середовищем.

Проблема цілей виховання є актуальною як для шкільної системи України, так і для шкіл інших країн. У кожній демократичній державі освіта і виховання мають однакові стратегічні цілі та ціннісні орієнтації. Це свідчить про наближення того моменту, коли метою освіти і виховання стане формування громадянина не лише певної країни, але й усього світу. Серед найважливіших цінностей можна навести такі:

– утвердження плюралістичних цінностей, тобто цінностей демократії;

– толерантність щодо представників інших народів і рас;

– готовність до взаєморозуміння;

– відкритість щодо інших народів і культур при збереженні власної культурної неповторності;

– солідарність і любов до ближнього;

– усвідомлення відповідальності та активна участь громадян у політичних подіях;

– здатність до самостійного і критичного мислення;

– повага до життя я прав інших, збереження природи й навколишнього середовища;

– збереження традиційних чеснот – таких, як вірність, доброта, скромність, старанність, усвідомлення обов'язку, ввічливість [4, с. 29-30].

Багато педагогів вважають, що достатньо прищепити дітям ті цінності, котрі спільнота визнає як універсальні, і вихованці будуть наділені водночас соціально і морально необхідними рисами. Як позитивне у вихованні цінностей можна назвати його спрямованість на формування у молоді рис громадянської добродійності. Однак, враховуючи культурну, класову, етнічну строкатість українського суспільства, можна з великою ймовірністю твердити про труднощі гармонізації ціннісних уподобань молоді.

Характер процесу виховання визначається його метою. У жодній країні світу немає виховання «взагалі». Воно завжди має конкретно-історичну форму вираження і спрямоване на формування особистості певної держави.

Цілі виховання в Україні зумовлені трьома чинниками:

а) розпадом СРСР і проголошенням України самостійною державою;

б) зміною соціально-економічної формації, переходом від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграцією в європейське та світове товариство;

в) побудовою демократичного суспільства.

Мета виховання – це наперед визначені результати формування, розвитку і постійного самовдосконалення особистості, яких прагнуть досягти в процесі виховання.

А. С. Макаренко під цілями виховання розумів програму людської особи, проблему людського характеру, причому в поняття характеру. Та стверджував, що в поняття характеру слід вкладати весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і геть усю картину людської особи. Педагог зазначав, що педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої повинні прагнути [3].

Основною ознакою мети виховання є її об'єктивність, яка визначає спосіб і характер діяльності вихователя й вихованця. В історії відомі різні цілі виховання, що диктувалися об'єктивними причинами.

Безперечно, визначальними є ідеологія і політика держави. Немає жодної держави, яка б цілі виховання не спрямовувала на зміцнення державного устрою та суспільних відносин.

Отже, рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, притаманний кожній соціально-економічній формації, є основним фактором, що визначає мету і характер виховання в суспільстві. Тому історія педагогіки – це низка зародження, здійснення і відмирання цілей виховання та процес їх реалізації в конкретних педагогічних системах.

Окрім цього, слід враховувати закономірності фізіологічного та психічного розвитку людини, провідні ідеї філософської думки щодо сутності людської природи й призначення, набутки педагогічної науки, рівень суспільної та матеріальної культури.

Історія педагогіки - це довгий ланцюг зародження, здійснення і відмирання цілей виховання. З цього випливає, що цілі виховання не є раз і назавжди заданими. Вони рухливі, мінливі, мають конкретно-історичний характер.

Література

1. Жуковский И. В. Глобализация и новый мировой порядок в образовании / И.В.Жуковский // Образование в современной школе. – 2003. – №9. – С. 3-6.

2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.

3. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. - № 1. – С. 24-27.

4. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти / М. Форбек // Шлях освіти. – 1996. - № 1. – С. 28-33.

УДК 371.132(043)

Довбня Ирина

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Целью написания этих тезисов является анализ профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа и проблема педагогического мастерства глазами студентов.

В результате прослушанного курса мы узнали, что в определенном смысле именно преподаватель является центральной фигурой в ВУЗе, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. И это будет актуальным всегда. Известно, что передовая педагогическая практика давно переводит учебно-воспитательный процесс на уровень межличностных отношений в полном смысле этого слова, т.е. превращает его во взаимодействие, диалог как источники личностного роста обоих участников процесса. Именно так строили свои взаимоотношения с учениками выдающиеся педагоги во все времена.

Если педагогический процесс – это, прежде всего, взаимодействие личностей, то и основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Человеческие качества, требовательность к самому себе и окружающим играют решающую роль в его деятельности и его профессиональных качествах.

Цели педагогической деятельности полифункциональные, и поэтому педагогические задачи имеют комплексный характер по самой своей природе. Очевидным является тот факт, что они не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или с помощью методик преподавания конкретных наук, но предполагают своеобразный синтез знаний из различных областей [1]. Это мы усвоили, когда составляли расширенные конспекты открытых лекций и конспекты семинаров, коллоквиумов.

Интересным для нас было составление логической структуры курса по различным видам психологических дисциплин в рамках программы обучения в ВУЗе, в виде системной схемы, где разделы, модули и темы были выделены разными условными обозначениями.

Новым для нас как для будущих специалистов было подготовить конспект открытой лекции по педагогике на ведущие темы по педагогике в высшей школе. Хотя подводкой к этому было планирование открытых лекций по психологии (знакомому нам материалу).

Мы узнали, что профессионализм преподавателя ВУЗа выражается в педагогической деятельности, а также умении видеть и формулировать педагогические задачи, на основе которых будет осуществлен анализ педагогических проблемных ситуаций, и находить оптимальные способы их решения [2]. Наша практика проведения лекций, семинаров и коллоквиумов показала, что заранее предвидеть все многообразие ситуаций, решаемых преподавателем в ходе работы со студентами, невозможно. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов ВУЗов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля ВУЗа и специализации выпускников.

Новым для нас оказалось, что основное содержание деятельности преподавателя ВУЗа включает выполнение ряда функций, которые являются конкретными видами профессиональной педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, научно-исследовательская, организаторская.

1. Обучающая деятельность преподавателя направлена на передачу знания, формирования навыков, умений, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала.

2. Воспитательная деятельность преподавателя связана с воспитанием высоких моральных, умственных, волевых, эстетических и других качеств у студентов, заботой о всестороннем развитии их личности.

3. Научно-исследовательская деятельность преподавателя – деятельность ученого в области преподаваемой дисциплины. Он не только знаток своего предмета, но и проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами и его курс.

4. Организующая деятельность преподаватель предполагает организация им учебных занятия, самостоятельную работы студентов, контролирует и оценивает работу студентов, назначает консультации [3].

Эти конкретные виды деятельности проявляются в целостной профессиональной педагогической деятельности, хотя в каждом конкретном случае у многих одни из них доминируют над другими, по нашему наблюдению и анализу. Чтобы приблизить нас к освоению исследовательской функции - было предложено написать тезисы на научно-практические конференции (кафедральные, университетские, региональные и др.).

В результате мы осознали то, что наиболее специфичным для преподавателя высшей школы является сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. Большинство исследователей считают педагогическую деятельность ведущей в профессиональной деятельности преподавателя, признавая при этом, что профессионализм преподавателя быстро угасает, если не подкрепляется научно-исследовательской работой.

Таким образом, мы пришли к пониманию, что преподаватель высшей школы должен быть не просто специалистом в своей области, но и личностью, способной реально оценивать условия и контекст взаимодействия, умеющей устанавливать и поддерживать контакты, учитывать психологические особенности студента. То есть преподаватель также должен быть компетентным, чтобы подготовить соответствующего специалиста. Преподаватель и студент должны выступать как равные субъекты учебного процесса, имеющие свои задачи и несущие за него ответственность. Обязательным требование является также научная деятельность преподавателя.

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

2. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

3. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 234 с.

УДК 37.015.3(043)

Комар Катерина

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

Педагогічне спілкування являє собою багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між педагогами та учнями, породжуваний цілями і змістом їхньої спільної діяльності (В. Сластенин) [3]. Встановлення взаємовідносин вчителя з учнем є надзвичайно важливим. Існує декілька рішень цієї проблеми.

По-перше, необхідно обрати найкращий стиль керівництва учнями серед наступних:

— авторитарний, коли вчитель одноосібно визначає напрямок діяльності групи, гальмує будь-яку ініціативу учнів;

— відсторонений, коли вчитель намагається не втручатися в життя колективу, не виявляє активності, обмежуючись формальним виконанням обов'язків і вказівок адміністрації;

— демократичний, коли вчитель спирається на думку колективу, стимулює самостійність учнів, заглиблюється в їхні особисті справи і проблеми. (Ю.Кашина) [2], який є найкращим стилем керівництва та є заставою будування належних взаємовідносин учителя з учнем.

По-друге, важливим є вибір коректного стилю педагогічного спілкування. Найкращим стилем спілкування є спілкування на основі спільної творчої діяльності, адже в цьому випадку вчитель, з одного боку, по відношенню до учнів виступає як старший товариш і наставник, а з іншого – як співучасник спільної діяльності. Разом з тим, слід уникати стилю спілкування, яке базується на дистанції, тому що хоча дистанція й виступає як показник провідної ролі педагога та будується на його авторитеті, але авторитет повинен завойовуватися не через механічне встановлення дистанції, а через взаєморозуміння. Не вирішить проблеми взаємовідносин учителя з учнями й використання стилю спілкування, яке грунтується на залякуванні, тому що такий стиль спілкування орієнтує дітей не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє педагогічне спілкування дружності. Також слід уникати використання стилю спілкування, яке засновується на заграванні, адже в такому випадку вчитель зловживає заохоченнями без належних на те підстав (Ю.Кашина) [2].

Зарубіжні дослідники у своїх дослідженнях довели, що діти схильні віддавати перевагу таким вчителям, які володіють наступними характеристиками:

1. Людські якості - доброта, веселість, відповідальність, врівноваженість.

2. Організаційні якості - справедливість, послідовність, чесність, повага до інших.

3. Ділові якості - демократичність, уміння зацікавити.

4.Зовнішній вигляд – вміння добре одягатися, приємний голос, загальна привабливість (Л.Бредихіна) [1].

У старших класах популярними вчителями назвали тих, які вміють піднести навчальний матеріал наочно, жваво, проблемно.

Натомість, такі звички вчителів як перебивання учнів під час їх відповіді, виділення окремих учнів, намагання покарати за кожну помилку, вимагання від учнів беззастережного підпорядкування, нешанобливе ставлення до класу та недооцінювання здібностей учнів у жодному разі не може сприяти встановленню або покращенню взаємовідносин вчителя з класом (Л.Бредихіна) [1].

Отже, спілкування вчителя з учнем має будуватися на доброзичливості, дружній основі, і в цьому процесі вчитель повинен виявляти тактовність, ввічливість, розуміти настрій і почуття співрозмовника і співпереживати разом з ним (В. Султанова) [4, 26].

Для того, щоб встановити доброзичливі взаємовідносини з учнями або покращити їх, вчителю необхідно:

1. Так провести організаційний момент уроку, щоб жоден учень не залишився без справи.
2. Створювати атмосферу безперервного спілкування з класом.
3. Бути вимогливим до себе і до учнів з приводу повної готовності до уроку.
4. Знати предмет "на відмінно", застосовувати різні методи і форми навчання.
5. Прагнути досягнення поставленої мети: домогтися повного засвоєння матеріалу з усіма без винятку учнями.
6. Раціонально використовувати час, цінувати кожну хвилину уроку.
7. Домогтися повного засвоєння матеріалу, а також високих результатів: самовіддачі та активності з боку учнів.
8. Організовувати індивідуальну роботу, особливо з тим, кому важко дається предмет.
9. Організувати роботу з "важкими" дітьми, і безперервно змушувати їх думати, знаходити більш цікаві способи викладання.
10. Шанобливо ставитися до особистості учня, не допускати різного роду образи, прізвиськ, недоречних зауважень (Л.Бредихіна) [1].
11. Звернення до учня за його ім’ям, тому що кожен вважає своє ім'я найкращим словом у своєму лексичному запасі, і, почувши його, учень «автоматично» налаштовується на довірче спілкування з людиною.

Слід також звернути увагу на те, що тип побудови взаємовідносин вчителя з учнями відрізняється в залежності від віку учнів. Так, враховуючи те, що для учнів молодшого шкільного віку (6-10 років) учитель є дуже авторитетним, учитель і діти відчувають постійну потребу в його ласці, теплому слові, уважному зверненні, вчитель повинен довести учням, що йому можна довіряти, надати їм необхідну допомогу в навчанні та підтримати їх і вселити впевненість у власні сили і знання. В підлітковому віці (11-14 років) в учнів виникає новий тип діяльності – інтимно-особистісного, емоційного спілкування з однолітками, виникає об'єднання з рівними собі за віком дітьми, з'являються лідери; тому головними завданнями вчителя для будування або налагодження взаємовідносин з учнями на цьому етапі треба бути уважним до внутрішнього світу дітей, проблеми своїх вихованців вирішувати з ними на одинці, сформувати моральні якості особистості і познайомити з прикладами позитивних ідеалів, дати учням можливість для самовираження. В той час, як в юнацькому віці (15-18 років) вчитель повинен допомогти дітям з вибором їх майбутньої професії (Ю. Кашина) [2].

Таким чином, тільки глибокий інтерес вчителя до учнів, вивчення їх індивідуальних особливостей, гуманне ставлення до них, турбота про їх духовний і фізичний розвиток дозволяють вчителю створити доброзичливі та засновані на довірі взаємовідносини з учнями, що стимулює їх пізнавальну діяльність та спонукає до навчання.

Література

1. Бредихина Л.Ю. Учитель и ученик: проблемы взаимопонимания и взаимодействия [Электронный ресурс] / Л.Ю. Бредихина. – Режим доступа: http://bredikhinalyu.ucoz.com/news/2011-06-12-4.

2. Кашина Ю.Ю. Учитель и ученик. Пути взаимодействия [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Кашина. – Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/ 2014/01/29/statya-na-temu-uchitel-i-uchenik-puti

3. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php

4. Султанова В. К. Педагогические особенности общения между учителем и учениками и пути его организации / В. К. Султанова // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 24-26.

УДК 159.922.73(043) Минаева Юлия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕВШЕЙ

Левшами являются около 10% людей, причем по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой [2].

Противоречивость психоэмоциональных особенностей, характерная для большинства леворуких, присущие леворуким детям трудности овладения навыками чтения и письма, неподготовленность леворукого ребенка к учебной деятельности, недостаточно развитые навыки коммуникативного общения, а также увеличение числа леворуких детей в мире – все это определило актуальность данной работы.

Леворукость – это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать “как все” правой рукой, как иногда считают некоторые родители и “опытные” учителя. Леворукость – очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания [2; 3, с.303].

Асимметрия рук, т.е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия) обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации. У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что у левшей менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга [2].

Специфика мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий [1, с.19].

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым переучивать леворуких детей, лишая их выбора руки для письма – все должны были писать правой. В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой. Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается. При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка, как правило, не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями [2].

Прежде всего, необходимо определить ведущую руку ребенка с целью полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма – чрезвычайно ответственный шаг. Неоценимую помощь родителям и учителю может оказать консультация психолога [3, с.304].

Нельзя забывать, что переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине-конце первого класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму [1, с.22]. Однако наряду с этим известно немало случаев успешного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий. И, разумеется, при переучивании леворукого ребенка следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности [2].

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координаций: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смешение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэлементная работа с материалом, раскладывание его “по полочкам”, на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала.

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа [3, с.304-305].

Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени – чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности [3, с.305].

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь может происходить значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов [3, с.305].

Таким образом, вопрос о переучивании леворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка.

Литература

1. Безруких М. М. Если ваш ребенок левша / М. М. Безруких, М. Г. Князева. – Тула : Арктоус, 1996. – 61 с.

2. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Электронный ресурс] : Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина // Издательский центр “Академия”. – 1998. – Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/psihokorrekcia/66.htm

3. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).

УДК 37.015.3(043)

Хаджинова Ирина

ПРОБЛЕМА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Проблема детской одарённости является одной из центральных в педагогической психологии. Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Одаренные дети характеризуются следующими чертами:

- демонстрируя выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях;
- как правило, отличаются высокой любознательностью и исследовательской активность, у таких детей повышена биохимическая активность мозга;

– воспринимают болезненно недостаток информации, поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера;

– способны прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы, для них характерна более быстрая передача нейронной информации, внутримозговая система является более разветвлённой, с большим числом нервных связей;

– обладают отличной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением;

– часто используют большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями;

– отличаются повышенной концентрацией внимания на чем-либо, упорством в достижении результата в той сфере, которая им интересна.

Одаренность ребенка – это уникальный феномен, который, несомненно, является огромным преимуществом. Но, наравне с этим, она может привнести определенные трудности не только самому ребенку, но и его родителям и учителям. Ученные отмечают, что одаренность влияет на психическое развитие детей, и вероятность встретить гармонически развитого одаренного человека весьма не велика. Чаще можно столкнуться с неравномерностью, односторонностью развития, которая зачастую не только сохраняется на протяжении всей жизни одаренного человека, но и углубляется, порождая у него ряд психологических проблем. У таких людей наблюдается ускоренное развитие в одной сфере жизни, и замедленное в другой. В связи с этим возникает ряд проблем при воспитании и обучении таких особенных детей.

Фрэнсис Хейлиген, бельгийский исследователь эволюции интеллектуальной организации, выделил наиболее существенные проблемы одарённых детей, связанные с чертами их одарённости:

1. Зачастую огромный запас фактов и знаний ребенка, его отличная долговременная память приводит к скуке и нетерпению в классе, неприязни к школе.

2. Высокие темповые характеристики мышления («быстрый мыслитель») приводят таких детей к разочарованию в тех, кто по сравнению с ним мыслит медленно.

3. Высокая проницательность ученика, способность быстро запоминать информацию, в свою очередь, соотносится с раздражительностью от низкого уровня заданий.

4. Креативность, нестандартность мышления, выходя за общепринятые рамки, перетекает в деструктивные тенденции, нигилизм, девиантное поведение и нонконформизм.

5. Высокая концентрация внимания на том, чем интересуется ребенок, при попытке переключения внимания вызывает аффективные реакции на помехи процессу.

6. Любопытство, множественность интересов противопоставляются неустойчивости заинтересованностей. Ученик берётся за многое, начинает делать, но не доводит дела до конца.

7. Дистанция от группы, отторжение сверстниками. Одаренный ребенок зачастую имеет необычное мировосприятие, и нестандартные реакции на внешние раздражители. У окружающих детей такое поведение может вызывать раздражение, а взрослые воспринимают его как покушение на их авторитет. Это приводит к чувству одиночества. С другой стороны очень часто умственное развитие таких детей опережает физическое и эмоциональное, поэтому они склонны к одиночеству, концентрации на предмете своего интереса и могут терять связь с реальностью.

8. Чувство превосходства над обычными детьми, высокомерность, элитарность, если нет возможностей для общения с интеллектуальными сверстниками. Завышенная самооценка. Нетерпимость к другим, отношения к другим как к «глупцам». Как альтернатива (при заниженной самооценке): снижение продуктивности ради соответствия норме, утаивание своих склонностей и способностей от окружающих.

9. Яркие вербальные способности ребенка, расширенный словарный запас приводят к склонности к спорам ради избегания решения трудных задач.

10. Радикальность решений и дикость мнений таких детей заставляет разочаровываться в людях оттого, что их не понимают и не оценивают по достоинству, к ребёнку приклеиваются ярлыки «странный», «не от мира сего».

Работа с одаренными детьми требует от педагога определенных усилий и повышенного внимания. Одаренные дети нуждаются в индивидуализированных программах обучения. Педагоги, работающие с такими детьми, должны проходить специальную подготовку. Неподготовленные педагоги часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей, равнодушны к их проблемам. Педагоги, работающие с одаренными детьми, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстрации и реже решают задачи за детей. Вместо того, чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это детям. Они больше спрашивают и меньше объясняют.

Таким образом, проблема одаренности детей является актуальной в настоящее время и вызывает интерес. Одаренность – как медаль с двумя сторонами, имеет «красивую» оболочку, связанную с выдающимся достижениям ребенка в какой-либо сфере человеческой деятельности, но при этом таит в себе много проблем и противоречий, связанных с психологическими и педагогическими аспектами. К педагогу, работающему с такими детьми, предъявляются особенные требования: хорошие знания в области психологии, умения работать с одаренными детьми и педагогическая гибкость.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / Безрукова В.С. – Режим доступа:http://didacts.ru/dictionary/1010/word/odarenost

2. Российская педагогическая энциклопедия[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/14.php

3. Кулагина И.Ю. Личность школьника. От задержки психического развития до одаренности: Учебное пособие для студ. и преподавателей/ И.Ю. Кулагина. - М.: Сфера, 1999. – 192с.

4. Gifted People and their Problems by Francis Heylighen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pespmc1.vub.ac.be/papers/giftedproblems.pdf

УДК 372. 815. 99(043)

Халафова Севиндж

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ «НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПЦИИ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА»

Мы, студенты магистратуры, столкнулись с проблемой отбора теоретического материала к лекции по курсу «Детская психология» - «Периодизация развития индивида…»

Цель наших тезисов показать фрагменты подготовки к чтению лекции по детской психологии.

Актуальность рассмотрения данной темы определялась тем, что возраст существует одновременно как количественное понятие (календарный возраст), и как этап в процессе психологического и физиологического развития (условный возраст). Условный возраст определяется степенью развития, текущим этапом в процессе развития и зависит от принятой системы периодизации. У студентов, слушающих лекцию, необходимо сформировать представление о том, что деление жизненного цикла человека на возрастные категории менялось со временем, оно культурно-зависимо. Планируя развивающую задачу, мы руководствовались тем, что в психологическом знании было представлено достаточно много подходов к решению вопроса о возрастной периодизации, но наиболее распространенной является периодизация Д.Б. Эльконина.

Как известно, Д.Б. Эльконин строил свою теорию психического развития ребенка на фундаменте психологической теории деятельности, считая, что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности.

Выстраивая теорию исторического развития детства, он обосновал идею о том, что детство возникло в тот период развития животного мира, когда у некоторых его видов стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Необходимые формы поведения стали приобретаться прижизненно, для чего и возникло детство. Своеобразие детства состоит в том,

что ребенок может присвоить именно те способы родовой человеческой деятельности, которые актуальны на данном историческом этапе развития общества.

Готовясь к лекции, нам удалось найти материал, где Д.Б. Эльконин описал различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие.

Нам показалось важным, что взгляды Д.Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка можно свести к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер – ребенок не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Д.Б. Эльконин разделил все виды деятельности ребенка на 2 группы. Первая – группа коммуникативных видов деятельности, относящихся к генетически разным формам общения. В основе ее лежат отношения, развертывающиеся в системе «ребенок-общественный взрослый». Вторая – группа предметных видов деятельности, относящихся к генетически разным формам предметной деятельности. В ее основе лежат отношения в системе «ребенок-общественный предмет». По мнению Д.Б. Эльконина, ход развития определяется от системы «ребенок-ОВ» к системе «ребенок-ОП», т.е. сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Далее Д.Б. Эльконин вводит деление психики на 2 сферы – мотивационно-потребностную сферу и сферу операционально-технических возможностей.

Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка на каждом этапе сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла), а затем – операционально-технической.

Д.Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе «ребенок в обществе», а не «ребенок и общество», чтобы не противопоставлять его социуму.

Система «ребенок-взрослый» превращается, по Д.Б. Эльконину, в систему «ребенок-общественный взрослый». Это происходит потому, что для ребенка взрослый – носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности.

Д.Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах «ребенок-ОП» и «ребенок-ОВ» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка.

Им был открыт закон чередования разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах определения предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды в стадии онтогенеза психики:

1) период раннего детства Д.Б. Эльконин делит на две стадии – младенчество (с освоением мотивационно-потребностной сферы), открывающееся кризисом новорожденности, и ранний возраст (с освоением операционально-технической сферы) с кризисом 1-го года жизни;

2) период детства он делит на дошкольный (М-П) возраст, открывающийся кризисом 3 лет, и младший школьный (О-Т) с его кризисом 7 лет;

3) период отрочества делится на подростковый возраст (М-П) с кризисом 11-12 лет и раннюю юность (О-Т) с кризисом 15 лет.

Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев:

1) социальная ситуация развития: это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе;

2) ведущий тип деятельности ребенка в этот период. Так, дошкольному возрасту присуща игровая деятельность, в процессе ее осуществления у ребенка развивается произвольность

действий; для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка словесно-логического мышления;

3) основные новообразования возраста: важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут ее к «взрыву» - кризису;

4) кризисы – переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого.

Гипотеза Д.Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет – кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет – кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей [1].

Тем самым, ценность этого подхода состоит в том, что автор теории попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром;

2) второй вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Таким образом, подход к возрастной периодизации Д.Б. Эльконина интересен тем, что позволяет показать противоречивое единство мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон развития личности; установить значение каждого отдельного периода для последующего; выстроить периодизацию по эпохам и стадиям на основе внутренних законов развития в процессе преподавания детской психологии в ВУЗе.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

УДК 37:316.628(043)
Шуба Олеся

МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Мотивація є важливою психолого-педагогічною категорією. Вона пов'язана з аналізом джерел стимулюючих чинників людини, з вивченням рушійних сил, які зумовлюють той або інший вид діяльності людини.

У вітчизняній психології існує безліч визначень поняття «мотивація». Найбільш повним є наступне: «мотив –це те, ради чого здійснюється діяльність, «як мотив можуть виступати предмети зовнішнього світу, вистави, ідеї, відчуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба» [1].

Структура мотивації є динамічною, такою, що змінюється в процесі життєдіяльності. Вона складається з таких елементів:

- задоволення від діяльності;
- значущості результатів для особи;
- «мотивуюча» сила;
- змушуючий тиск.

У процесі аналізу поняття «мотивація» важливим є звернення до мотиваційної сфери особистості. Це утворення є багаторівневим. Науковці виділяють такі його рівні:

– мотиваційна система особи – загальна (цілісна) організація всіх спонукальних сил діяльності, що знаходяться в основі поведінки людини, яка включає такі компоненти, як потреби, власне мотиви, інтереси, потяги, переконання, цілі, установки, стереотипи, норми, цінності та інші.;

– мотивація досягнення – потреба в досягненні високих результатів поведінки і задоволенні всіх інших потреб;

– мотивація самоактуалізації – вищий рівень в ієрархії мотивів особи, що полягає в потребі особи до якнайповнішої реалізації свого потенціалу, в потребі самореалізації себе [3].

Кажучи про навчальну мотивацію, необхідно сказати, що вона є приватним виглядом мотивації та знаходиться в пізнавальній діяльності. І як будь-який вид діяльності мотивація є системною. Вона характеризується спрямованістю, стабільністю і динамічністю.

А.К.Маркова, розкриваючи проблему мотивації, відзначала, що мотивація учіння складається з ряду тих, що постійно змінюються і вступають у нові стосунки один з одним спонук (потреби і сенс учення для школяра, його мотиви, цілі, емоції, інтереси).Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, вхідних в неї спонук, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відносин між ними [5].

У відповідності до джерел активності особи, яку навчають (внутрішні, зовнішні, особисті), виділяють такі групи мотивів:

- соціальні (усвідомлення соціальної значущості вчення);
- пізнавальні (зацікавленість отримання знань, допитливість);
- особистісні (прагнення мати авторитет серед однолітків, почуття самоповаги, прагнення до персоналізації).

Крім того, А.К.Маркова наголошує, що при розгляді навчальної мотивації, необхідно звернути увагу не тільки на сам мотив, але і взяти до уваги мотиваційну сферу людини з її потребами у навчанні, мотивами навчання, цілями тощо.

Отже, мотивація – внутрішні рушійні сили, які спонукають людину до певного цілеспрямованого виду діяльності. Мотивація є структурною і системною, підрозділяється на види. Одним з таких видів є навчальна мотивація, яка складається зі спонук, що розвиваються і змінюються. Навчальна мотивація також має свою структуру і утворює групи мотивів у навчальні й діяльності.

Література

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. / Под ред. Д.И.Фельдштейн. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 2003. – 384 с. – (Второе, доп., испр. и перераб.).
3. Мотивы и мотивации личности человека [Електронний ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html.
4. Мотивация в психологии [Електронний ресурс]. – Режим доступак ресурсу: http://stranadetstva.ru/motivaciya-v-psixologii.
5. Формирование интереса к учению у школьников [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://bookz.ru/authors/markova-ak/markovaak01/page-4-markovaak01.html.

ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

УДК 37.015.2(043)
Арабаджи Галина

КУЛЬТУРА ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Високий рівень інтересу до культури як до значущого явища для виховання традиційно властивий педагогіці, в тому числі й педагогічній антропології. Це пояснюється, по-перше, тим, що соціальний та персональний простір, історичний та особистий час буття як дорослої людини, так і дитини заповнений предметами, цінностями, стосунками, інформацією й технологіями, які мають пряме відношення до матеріальної та духовної культури.

По-друге, культурний досвід дитини – це постійний фон його життєдіяльності. Цей досвід, з одного боку, зумовлює особливості спілкування та поведінки, рівень духовних прагнень, критерії самооцінки та інші характеристики дитини; а з іншого боку – завдання виховання даної дитини та способи їх здійснення. По-третє, виховання, а також форми прояву виховання людей – важливі складові, характерні особливості будь-якої культури.

Нарешті, виховання багатому в чому визначає долю конкретних культур: воно сприяє їх збереженню чи руйнуванню, консервації чи модернізації, цілісності чи мозаїчності, елітарності чи масовості. Ось чому аналіз культури як реального явища, і як наочного поняття важливий для педагогічної антропології [1, с. 49].

Перш ніж почати розглядати вплив культури на людину і людське середовище, потрібно визначитися з тим, що являє з себе поняття “культура”. Звернемося до Великого тлумачного словника сучасної української мови: культура – 1. сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. 2. Освіченість, вихованість [2, с. 604].

Зважаючи на те, культура у даному випадку повинна розглядатися як фундаментальне поняття, що лежить в основі будь-якої людини. Становлення особистості без взаємодії з культурою неможливе, адже існування людини поза соціумом як цілісної соціальної системи важко собі уявити. У той же час розвиток культури зумовлює перехід цілей людини в засоби досягнення нею певної мети, що зумовлює появу різноманітних артефактів.

Відтак культура являє собою сукупний результат досягнень людства: матеріально-технічних, що забезпечують реальність існування; духовних, які дозволяють людині стати суб'єктами власного життя; гігієнічних, що роблять людину господарем власної натури; соціальних, що оформлюють інституційно-суспільні відносини; просторово-осередкові, які фіксуються у формах влаштування життя; індивідуально-психологічних, що наділяють людину здатністю нести у собі автономний світ.

З огляду на викладене вище, як виключно людське утворення, культура характеризується наступними рисами:

– культура виникає раптово, розповсюджується на суворо визначеній місцевості та прив'язується до неї;

– будь-яка культура переживає вікові періоди окремої людини: дитинство, юність, дорослість (зрілість), старість;

– кожна культура знаходиться у символічному зв'язку з матерією і простором, у якому та через який вона прагне реалізуватися;

– культура перетворюється у цивілізацію, коли реалізовані усі її внутрішні можливості, коли досягнуто її мету;

– кожна культура містить у собі стиль, що виявляється в усіх її сферах її існування (гроші, державний устрій, тип держави, особливості суспільної моралі тощо) [3, с. 102-103].

Таким чином, з якого аспекту ми б не аналізували культуру, усюди ми побачимо присутність людини. Культура виокремлює людини з тваринного світу: з одного боку, вона дає їй великі переваги навіть у порівнянні з най організованими тваринами, але з іншого боку, обмежує його свободу. Як творіння людини, прояв її соціальної, розумної, креативної та духовної сутності, втіленням життєвого досвіду людства, вона неможлива без людини й залежить від нього [1, с. 59-60].

Література

1. Максакова В. И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В. И Максакова.– М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 74 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

3. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна антропологія: Навчальний посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів / Л. В. Задорожна-Княгицька. – Маріуполь, 2014. – 203 с.

УДК 316.648:37.015.2(043)

Архипова Валерия

ЖИЗНЕННЫЙ КРИЗИС И ЕГО ПОНИМАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

У каждого человека периоды стабильности и покоя циклично сменяются периодами жизненных кризисов, малых и больших. Окончания очередного периода кризисом нельзя избежать, он необходим личности как толчок к развитию.

Способность выходить из любых сложных жизненных ситуаций, а также преодолевать жизненные кризисы, получая при этом опыт и делая выводы, является необходимым инструментом для управления своей судьбой.

Кризис и, в частности, жизненный кризис, имеет двойственный характер. Г. Хэмбли дает кризису такое определение: «Кризис – это опасная возможность с сопутствующей тревогой» [1, с.43]. Именно это стоит признать, чтобы в дальнейшем определить правильную стратегию взаимодействия с людьми, которые находятся в состоянии кризиса. Это могут быть клиенты психологов или соцработников, пациенты психотерапевта, ученики и подопечные и так далее.

Кризис – это всегда момент выбора из нескольких возможных альтернатив, момент выбора регрессивного или прогрессивного решения в дальнейшем развитии. Вся последующая жизнь личности зависит именно от сделанного выбора.

Он может быть как «угрозой катастрофы» для личности (последствия деструктивного выхода из жизненного кризиса), так и возможностью её преобразования, изменения, развития, обучения, переосмысления, осознания своего жизненного пути, целей, формирования отношения к себе и окружающим (последствия конструктивного выхода из жизненного кризиса). Он является частью человеческой природы, хоть и болезненным, однако важным путем развития. Можно сказать, что именно пережив кризис человек находит своё истинное «я».

Путь к позитивному лежит через негативное, возможности достигаются через боль. Именно боль толкает человека на развитии: поиск новых путей решение, приобретение новых навыков и т.д.

В кризисном положении привычная форма мышления и поведения уже не устраивает, а то время как новой системы еще нет. Такое положение характеризуется переживаниями и страхом изменений, страхом оставить привычные стереотипы и начать искать новые, а потому более опасные. Человек еще не готов к изменениям способа бытия, однако уже нуждается в них.

По окончанию кризисного периода формируется новый тип строения личности, ее психические и социальные изменения, которые определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [2].

Смысл жизненного кризиса можно определить как противоречие между привычным старым и возможным новым. Л.С. Выготский писал: «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни» [3, с. 291].

В силу человеческого характера и восприятия жизни, нам свойственно пассивное поведение в кризисный период, так как деструктивный процесс требует активных действий и отказа от прошлой, уже привычной системы поведения, что предполагает выход за рамки комфорта. Второй путь выхода из кризиса сопряжен с болью, его результатом часто является создание множества защитных механизмов в психике человека как по отношению к себе, так и к другим.

Делая вывод, стоит сказать, что кризис вмещает в себя конфликт и поиск новых возможностей на основе решения сложившегося неудовлетворения устарелых для личности стереотипов мышления.

Основную и, несомненно, важную задачу для педагогической практики можно выразить в необходимости педагога учитывать все особенности личностного развития обучающегося. При её выполнении можно достичь снижения остроты возрастных кризисов у школьников, предотвращения возникновения фрустрации, напряжения, тревожности, нервных срывов и т.п.

Литература

1. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью / В. В. Козлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 336 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 483 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982, – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.

УДК 37.015.2(477)(043) Білик Олена

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНІ

Термін "антропологія" в перекладі з давньогрецької означає "наука про людину" (від слів "антропос" – людина, та "логос" – наука, поняття, вчення, думка). Вважають, що його, як і безліч інших, у науковий обіг увів видатний давньогрецький мислитель IV ст. до н. е. Арістотель: він вживав його стосовно вивчення духовних властивостей людини. Однак у 1501 р. в Лейпцізі з'явилася книга Магнуса Гундта "Антропологія про достоїнство, природу та властивостілюдини і про елементи, частини і члени людського тіла", де, як видно з назви, йшлося вже й про фізичні риси людей. З тих пір поняття "антропологія" значно розширилось.

На різних етапах розвитку антропології її зміст і місце в системі наукових знань оцінювались та й нині оцінюються по-різному. Згідно точки зору, що склалась під впливом французьких просвітників XVIII ст. , антропологія є універсальною наукою про людину, що має на меті вивчення її біологічної історії, матеріальної й духовної культури викопних і сучасних людей, психології, мови тощо.

Такого підходу дотримується багато західноєвропейських, американських, а останнім часом і вітчизняних вчених, що спеціалізуються в різних напрямах філософських знань. По суті, йдеться не про одну наукову дисципліну, а про широкий комплекс природничих та гуманітарних наук, у межах якого розрізняють окремі розділи: філософську, психологічну, соціальну, фізичну чи, скажімо, культурну антропологію, яка, в свою чергу, охоплює первісну археологію, етнографію, порівняльно-історичне мовознавство і т. ін.

Прихильники іншої точки зору, що сформувалась у другій половині минулого століття, розглядають антропологію як науку про мінливість фізичного типу людини у часі та просторі. Передбачається, що вона включає три великих розділи, а саме: антропогенез, що висвітлює процес походження людини; морфологію та фізіологію людини, котрівивчаютьміжгруповумінливістьморфофізіологічнихознаксередналеленняземноїкулі; расогенез та етнічну антропологію, завданням яких є реконструкція процесу расоутворення, етногенезу та етнічної історії давніх та сучасних народів. Таке розуміння змісту антропології – розділу знань, який займає проміжне становище між біологічними та гуманітарними дисциплінами, відповідає традиціям вітчизняної науки.

Системи морфо-фізіологічних ознак свідчать про те, що українці належать до типових представників великої європеоїдної раси. Займаючи проміжне становище між північними та південними європеоїдами, вони більшою мірою тяжіють до останніх. Згідно з даними соматології, сучасній українській людності загалом властиві відносно високий зріст, брахікефалія, доволі темний колір очей та волосся, середня ширина обличчя, пряма форма носа, середній розвиток третинного волосяного покриву. Відхилення від цього комплексу ознак спостерігаються у поліській зоні, у Карпатах, Буковині, Нижній Наддніпрянщині, що дає підстави виокремити тут локальні антропологічні варіанти. Певні регіональні відмінності зафіксовані й за підсумками одонтологічних досліджень. Водночас можна констатувати, що українці більш однорідні в антропологічному плані, ніж, скажімо, італійці чи французи.

Фізичні особливості сучасної людності України сформувалися на основі морфологічних рис літописних слов'янських племен, що мешкали на її теренах за доби середньовіччя: полян, древлян, тиверців, уличів, сіверян і, очевидно, білих хорватів, які у свою чергу успадкували риси своїх попередників. Глибока лінія генетичної спадковості, за даними краніології та одонтології, простежується на Середній Наддніпрянщині, а саме: племена доби бронзи – скіфи лісостепової смуги – населення черняхівської культури – давньоруська людність – сучасні українці. Що ж стосується найбільш архаїчних рис морфологічної будови, то вони найвиразніше простежуються у сучасної людності Правобережного Полісся. Тут, а також на Волині та Лівобережному Поліссі фіксується наявність балтського і, меншою мірою, фінського компонента. Водночас у деяких регіонах Лівобережної України та Нижньої Наддніпрянщини відчутний вплив давнього іранського, а в Карпатах та Східній Буковині – фракійського компонентів. Крім того, у Середній та Нижній Наддніпрянщині помітна незначна монголоїдна домішка, що є відгомоном слов'янсько-тюркських стосунків доби Київської Русі.

Загалом в антропологічному складі українського народу знайшли відображення складні етногенетичні процеси, що відбувалися на його етнічній території упродовж останніх тисячоліть

Ці процеси, які мали багатовекторний характер, не слід розглядати як незмінне поступальне біологічне відтворення поколінь. «Коли ми кажемо, що є автохтонами на нашій землі, – писав з цього приводу відомий вчений В. Петров у книзі "Походження українського народу", – що живемо на ній не від VI ст. по Різдву, а ще від III тис. перед Різдвом, ми повинні зважати, що між нами і людністю неолітичної України лежить кілька перейдених нашими предками епох, кілька етапів етнічних деформацій. . . Наша автохтонність не була плодом і наслідком лише самої біологічної зміни й біологічного відтворення поколінь, що в русі часу, протягом тисячоліть послідовно заступали одне одного. . . В громах і бурях знищень, у бурхливих зламах творився український народ, що став таким, яким ми його знаємо нині». З цими словами важко не погодитись.

Література

1. Вовк Х. Антропометричні досліди українського населення Галичини, Буковини й Угорщини /Х.Вовк. – К., 1995.
2. Вовк Х. Антропометричні особливості українського народу /Х.Вовк. – К., 1995.
3. Сегеда С. Антропологія / С.Сегеда.– К.:Либідь, 2001.

УДК 37.015.2(043) Будыко Анастасия

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ К. Д. УШИНСКОГО

Логика развития педагогической мысли требовала превращения педагогики из совокупности воззрений, еще не испытанных научными критериями, в реальную науку, имеющую свой предмет, свои задачи и методы, свои объяснительные принципы, основанные на знании причинных и закономерных связей педагогических явлений и фактов. Решить эту задачу в пределах прежних педагогических представлений было невозможно. Нужны были новые подходы, позволяющие вскрыть объективные истоки этих представлений. Нужны были иные концепции, уясняющие действительную взаимосвязь педагогики с другими науками, ее роль и место в общей системе знаний о природе, обществе и человеке. Одной из таких концепций и явилась педагогическая антропология К.Д Ушинского[1, с.183-184].

Константин Дмитриевич Ушинский – знаменитый педагог, основоположник отечественной научной педагогики. Он создатель множества научных педагогических трудов, известных во всем мире. Его научные взгляды о теории обучения и воспитания до сих пор востребованы и нередко цитируются в различных научных и научно-популярных изданиях.

Именно Константин Дмитриевич впервые употребил термин «Педагогическая антропология» в своей философско-педагогической концепции. Этот термин он ввел для обозначения особой науки о воспитании и образовании, которая путем применения педагогических принципов стремится усовершенствовать человека.

К.Д. Ушинский считал, что именно семья, общество, народ, религия и язык имеют большое влияние на человека.

Педагог причислял к кругу антропологических наук такие науки как анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, философия, география, статистика, политическая экономия и история. Все эти науки собирают в себе все те факты, которые обнаруживают свойства предмета воспитания, а именно, человека.

Все это повлияло на название и центральную идею основного научного труда К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Именно в этой работе он описал свои взгляды на воспитание. Он считал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех его отношениях, то она должна узнать его во всех отношениях. Этим Константин Дмитриевич хотел сказать, что знание закономерностей воспитания зависит от познания человека во всех его сферах и проявлениях.

В «физиологической части» своего труда К.Д. Ушинский описывает биологические возможности человека, его возрастные особенности, их значение в формировании личности. Константин Дмитриевич освещает устроение и деятельность органов чувств и нервной системы, так как они влияют на развитие психики. Этому он отвел большую часть в своей работе, так как считал, что духовное и физическое развитие тесно связанны.

В «психологической части» он отмечает, что нервный организм – это посредник между внешним миром и душой [3, с. 27]. Волю, сознание и чувствование педагог назвал сферами духовной жизни человека.

Воля – это способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели. Константин Дмитриевич считал, что именно цель в жизни является счастьем человеческой жизни, а не удовлетворение желаний.

Сознание человека не только отражает объективный мир, оно также учувствует в формировании мировоззрения и мыслей. Человек каждый день ставит вопросы и решает противоречия, такие как: все явления имеют причину и человек имеет свободную волю. К.Д Ушинский наставлял, что истинную цель человеческого существования прежде всего надо искать в Царствии Божием, а остальное приложится. Но по своей природе люди следуют таинственным указаниям духа. Константин Дмитриевич отмечал губительное свойство низменных страстей, считал, что они затмевают рассудок. И поэтому, единственной страстью он признавал - страсть к истине. Это стремление к истине врожденно каждому человеку, но развить его можно лишь усилием воли.

Чувствование – это посредник между сознанием и волей, а также стимул, побуждающий человека вглядеться во внешний мир, приложить собственную волю [3. с. 29]. К.Д. Ушинский считал, что чувства обличают нас, это то, что мы есть на самом деле, и, если мы пытаемся обмануть себя, это происходит потому что чувства отражают показывают характер нашей души и ее строя.

Проанализировав все выше сказанное, можно выделить, что все достигается путем труда. То есть труд и есть единственное доступное человеку счастье. К.Д. Ушинский считал, что идеал воспитания, это свободный труд, излюбленный. Этот труд преодолевает все препятствия и все страдания, связанные с ним, он увлекаем впередистоящей целью.

Подводя итог можно сказать, что основная задача педагога и воспитателя состоит в том, чтобы уравновесить все душевные и телесные стремления ребенка, а затем развить власть душевных над телесными, но, чтобы это не приносило вред ребенку. Константин Дмитриевич считал, что единственный способом воздействия на ребенка является любовь, которая способна породить ответное чувство.

Литература

1. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. / Э. Д. Днепров, –М. , 2008. – 232 с.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. ,- т. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 468 с.
3. Горячева И А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики. / И. А. Горячева – М. : Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, лаборатория психологической антропологии, 2010. – С.27-30.

УДК 861.11.5Хіп.11(018) Бураковський Артем

ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ХІПІ»

Сучасне суспільство являє собою систему багатоподібних субкультур. Молодіжна субкультура є одним з багатьох видів субкультур і особливою частиною суспільної культури. Кожен представник субкультури приймає норми, цінності, картини світу, стиль життя та інше – за зразок свого існування. Але паралельно з цим існують і зовнішні атрибути, які свідчать про приналежність до певного угрупування. Молодь створює свою жаргонну мову – своєрідний сленг, моду, музику та моральний клімат. Особливості цієї субкультури пояснюються, з одного боку – надлишком життєвої енергії, а з іншого – відсутністю у більшості молодих людей економічної та соціальної самостійності.

Хіпі – це своєрідна «молодіжна субкультура», яка охоплює різноманітні напрями та вияви активності молоді. Перше використання слова «хіпі» зафіксовано у передачі однієї з нью-йоркських телеканалів, де цим словом було названо групу молодих людей в майках, джинсах і з довгим волоссям.

Буквально «хіп» − це той, хто «зрозумів», «усвідомив», хто мудрий. Хіпі самі себе так не називали. Їм ліпше було називатися «прекрасні люди». Однак засоби масової інформації обіграли термін «хіпі» й використовували його всюди, щоб описати маси молоді, які відрощували довге волосся, слухали рок - музику, вживали наркотики, практикували вільне кохання, які з'їжджалися на різні фестивалі й концерти, влаштовували демонстрації таланту[1, с. 200].

Культура хіпі має ознаки приналежності, атрибуту. Прикладом можуть бути так звані «фенічки». Ці прикраси мають складну символіку. Фенічки різних кольорів і різноманітних візерунків позначають різні побажання, виявлення власних музичних переваг, життєвої позиції тощо. Слід зазначити, що ця символіка трактується на різних роботах і тусовках довільно і сприймається по-різному, і «хіпі зі стажем» не надають їй ніякого значення. Розповсюджені тексти типу «Значення квітів у фенічках» вважаються долею так званого «піонера» і серед «старих», зазвичай, викликають регіт. Крім зовнішньої атрибутики «фенічок», до культури хіпі належить і фольклорна традиція «заморочок» (пісні, вірші та «вози», кумедні історії з життя системи).

Участь хіпі у великій політиці часто відбувався за вигляді фарсу. Наприклад, випускання живої качки до залу під час серйозного телеінтерв'ю чи призначення свині у президенти США. Хіпі влаштовували барикади близько американських військкоматів, разом із в'єтнамськими дзенбудистами і кришнаїтами справили театралізовану облогу Пентагону. Радянські хіпі були культурно пов'язані з дисидентським середовищем. Багато були незадоволені радянською владою, критикуючи її за комуністичні переконання. Інші просто хотіли жити поза політизованою владою.

Хіпі багато в чому були першопрохідниками. Ідеї хіпі, що здавалися консервативним споживачам утопічними, увійшли до менталітету сучасної людини лише на рівні, звісно ж, розуміючої.

Субкультура хіпі мала великий вплив на культуру західної цивілізації (символом їхньої музики та способу життя стала британська група «Бітлз»), розвиток суспільства, ба навіть політики. Широкий відгомін ця субкультура набула і в колишньому СРСР. Платівки з «вільною» музикою почали проникати на територію СРСР в кінці 60-х – на початку 70-х рр. Представники студентства та інтелігенції, які мали доступ до закордонної музики були першими «дітьми квітів». Молодь всіляко намагалася дістати записи улюблених виконавців, допомагали у цьому поїздки їхніх батьків за кордон [3, с. 221].

Окрім зовнішніх прикрас і яскравого одягу, дуже часто хіпі асоціюються у людей і з вживанням наркотиків. Починаючи з 60-х років, коли різні психотропні речовини почали активно використовуватися молоддю для «пробудження своєї духовної і творчої потенції», хіпі не стояли осторонь цього процесу. В історію вони потрапили з двома наркотиками - коноплею, та LSD. Відкидаючи всі звинувачення у наркоманії, вони завжди наводили цитату відомого дослідника Теренса Маккени: «Я виступаю на захист психоделіків не тому, що вважаю їхнє вживання справою простою і легкою, а тому, що часто це є даний засіб. Все інше – неефективне.

Якби слова були хоч трохи дієві, то людям би вистачило однієї Нагірної проповіді» [2, с.211]. Прикриваючись цим великомудрим філософствуванням, хіпі вживали наркотики, як вони це називали, «для розширення власної свідомості та виштовхуванням за звичні межі тогочасного світу. Це все спроба вийти за рамки звичного життя і значною мірою цьому посприяли саме хіпі, які на кожному кроці пропагували ідею свободи. Головним внеском хіпі у мистецтво стало внесення у творчість елементу спонтанності.

Зсередини 70-х рух ХХ ст. рух хіпі занепадає. Більшість його активних учасників стрижуть волосся, знімають «феньки» і повертаються до своїх батьків перебирати досвід сімейного бізнесу. Але не варто думати, що рух цей у своїй класичній формі повністю зник. Зрозуміло, що сьогоднішнє покоління хіпі далеке від тих духовних засад своїх попередників. Сучасники уже не горланять на кожному перехресті гасло Сартра "Вони украли в мене сенс життя!" і не збиваються у комуни. Тепер це просто своєрідний клуб за інтересами, де переважає потяг до класичної рок-музики і плетіння з бісеру. Але хіпі заслуговують на увагу хоча б тому, що стали тим середовищем, у якому виросли найрізноманітніші "нові" молодіжні субкультури, вони дали поштовх молодіжному протестові і привнесли ідеали толерантності та розкутості в сучасне суспільство [2, с.123].

Література

1. Поминов С.В. Молодежные движения и субкультуры: учебник /С.В. Поминов СПб «Лениздат», 2000.– 240 С.

2. Словарь сленга, распространенного в среди неформальных молодежных объединений // Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений: М «Эксмо», 2003.– 181с.

3. Юлова А.М. Сленг хиппи: Материалы к словарю / А.М. Юлова. – СПБ «Европейский Дом», 1999. – 264 с.

УДК 37.015.2 (043) Воротілова Анна

ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Духовність - категорія людського буття, якою виражається людська здатність до самоствердження та творення культури. Можна вважати, що духовність - не тільки релігійна категорія, а й соціально-моральна цінність, глибинна основа культури, прояву людського в людини, основна цінність демократичного суспільства, всі сфери якого мають бути проникнуті сутністю духовного: гуманізмом, повагою до людини, толерантністю тощо. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, для неї основним регулятором є людські цінності. Це рівень зрілої відповідальності особистості лідера, здатної пізнавати і творити світ з добром для людей, викори- стовуючи гуманістичний підхід до задоволення суспільних потреб [1].

Метою духовного самовдосконалення є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом.

Духовність не зводиться до інтелектуальності, ідеальності, звернення розуму до етики, чистої моралі або аскетизму. Духовність не є й чиста релігійність, чи емоційне піднесення духу, або розумова довіра і врегульованість поведінки на цих засадах. Духовною є будь-яка діяльність, яка веде людину вперед у напрямку якоїсь форми розвитку: емоційного, інтуїтивного, соціального – і веде, вказує на життєвість його внутрішньої сили.

Духовною є діяльність людини, завдяки якій стан людства її власними зусиллями підноситься на більш високий ступінь проявів.

Кожна людина повинна сама знайти свій власний вхід у "царство духа" і визначити саму себе і своє буття. Ступінь духовного розвитку не завжди визначається віком. Та її корені, у будь-якому випадку, виходять з дитинства.

Взагалі, духовно багатою людиною вважають людину, яка живе в гармонії із собою і світом, в якої сформовані духовні цінності, тобто, ті якості і риси, життєві установки, що існують для кожної людини, що становлять її ідеал [2].

М.Бердяєв головним атрибутом духовності вважав свободу, що виявляється утворенні себе та культури, яка є головною рисою демократії. Отже, демократизація сучасного українського суспільства має дати можливість розглянути феномен духовності з різних позицій, відчуваючи

відповідальність перед суспільством і Господом (у нашому контексті - осмислити лідерські якості особистості та її духовну сутність). Осмислення феномену духовності в українській пострадянській філософії пов'язане з прагненням вийти за межі радянських уявлень, згідно з якими духовність - лише категорія релігії, та віднайти нові методологічні засади її аналізу[1].

У процесі теоретичної розробки проблеми можна дійти висновку, що духовність як феномен є творчою здатністю людини до психічної самореалізації та самовдосконалення й має складну структуру. Для здійснення аналізу складових духовності використовувався системний підхід, який передбачає розгляд об'єкта дослідження (у нашому випадку — духовності) як системи, тобто певної відокремленої множини елементів, що знаходяться у взаємодії .

З позицій системного підходу за усталеною класифікацією систем духовність можна віднести до розряду динамічних відкритих систем. Динамічність духовності виявляється у здатності її структурних компонентів до певних змін, а отже до метаморфоз самої духовності, рівнів її розвитку. Відкритість духовності як системи полягає у можливості її взаємодії на різних рівнях з біологічним та соціокультурним довкіллям.

Поняття «система» найтісніше пов'язане з поняттям «структура», що означає побудову системи, тобто певну кількість елементів та характер їх взаємозв'язку. Структурні елементи системи являють собою теж складні системи. Для найповнішого дослідження сутності та особливостей розвитку духовності як системи можна дослідити її структурні компоненти як підсистеми.

Потребово-ціннісний компонент. Включає духовні потреби та духовні ціннісні орієнтації. Під духовними потребами розуміється прагнення індивіда до засвоєння загальнолюдських та індивідуальних цінностей та їх створення в процесі духовних видів діяльності. В індивідуальні цінності входять інтереси, погляди, ідеали, потреби особистості, які є результатом усвідомлення оточуючого світу і свого власного місця в ньому. «Загальнолюдські цінності» включають: людяність, добро, красу,справедливість, знання.

Наявність цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до оточуючого, яка виникає зі значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для її життя. Особистість починає узгоджувати і будувати свої взаємини з іншими, спрямовувати зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів, що є виявом її духовних потреб у самореалізації і саморозвитку.

Духовні ціннісні орієнтації розглядаються як відносно стійка система спрямованості інтересів, потреб особистості, яка націлена на процес інтеріоризації духовних цінностей. Водночас це позитивна психічна установка на духовний тип поведінки:

— вчинково-поведінковий компонент, до якого відносять духовний тип поведінки, духовний саморозвиток та духовний вчинок;

— духовний тип поведінки може виявлятися у ствердженні людиною у своїй життєдіяльності гуманістичних та естетичних загальнолюдських ідеалів, тобто цінностей, які виступають як мета життєтворчості;

— духовний саморозвиток розглядається як процес здійснення суб'єктом свідомого управління своєю діяльністю та поведінкою відповідно до духовних ціннісних орієнтацій, метою якого є психічне самовдосконалення та самореалізація;

— духовний вчинок, це може бути безкорислива дія, що спрямована на збереження або підтримку існування людей, живих істот, предметів та об'єктів довкілля;

— когнітивно-інтелектуальний компонент визначається такими особливостями інтелектуальної сфери як спостережливість, допитливість, глибина, самостійність,критичність мислення;

— вольовий компонент духовності виявляється у таких якостях особистості: цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, саморегуляція, а також відрізняються специфікою мотивів вольових дій, які ґрунтуються на духовних потребах, інтересах;

— почуттєво-емоційний компонент духовності передбачає розвиненість емоційної сфери (здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, у тому числі й екзистенціальних — совість, провина, сумнів, любов, віра, надія, каяття — які виконують

функцію глибинного зв'язку людини зі Всесвітом, підтримують константність особистості та її індивідуальну цілісність), а також духовних станів;

— гуманістичний компонент духовності виявляється у ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини, яка поєднується зі здатністю до співчуття та реалізується через втілення у взаємини з цією людиною найвищих духовних цінностей — добра, краси, любові;

— естетичний компонент духовності — відображає специфічне чуттєво-емоційне та інтелектуально-когнітивне ставлення людини до навколишньої дійсності, відбивають її прагнення до краси, гармонії, досконалості і виявляється у потребі та здатності сприймати естетичні об'єкти, а також переживати почуття естетичного задоволення [3].

Література

1. Пірен М. Духовність особистості – основна цінність демократичного суспільства / М. Пірен, В. Ребкало // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. - 2011. - Вип. 2. - С. 228-236.
2. Поняття духовності. Стан духовності підростаючого покоління [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www. studfiles.ru/preview/3283895/.
3. Духовність [Електронний ресурс].– Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Духовність/

УДК 37.015.2(043)
Голивець Олена

АКТИВНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ

Педагогічна антропологія непросто вивчає людини як вихователя і вихованця (найчастіше - одночасно), але й сама виховує того, хто систематично і серйозно вивчає її.

За антропологічними уявленнями кожна дитина - людина, тобто надскладне, невичерпне, багато в чому загадкове явище. Їй з самого народження притаманні всі видові особливості: вона - жива, цілісна і суперечлива, динамічна та активна істота, що володіє даром мови і думки, соціальністю і розумністю, духовністю і креативністю, потребою і здатністю виховувати і бути вихованою [1].

Виховання - це процес, одночасно синкретичний і диференційований. Воно не тільки впливає на кожну людину, створює умови для існування і розвитку, а й зберігає та вдосконалює гуманістичну сутність будь-якої спільноти. Викладені уявлення про дитину і виховання становлять сутність сучасного педагогічного світогляду, основу антропологічного підходу у вихованні.

Від типу, характеру, стилю, культури спілкування, з якою вперше знайомиться новонароджена людина, залежить сприйняття ним згодом більш складних і глибоких пластів культури. Цей процес складається з способів задоволення оточуючими потреб дитини, з адаптації її до світу й акомодації світу до себе. Ефективність виховання залежить від усвідомлення дорослим сенсу своєї діяльності, її цілей, адекватного оцінювання її ходу, кінцевого і проміжного результатів, своєчасності конкретних дій [2].

Діти максимально активні в освоєнні навколишнього світу, в оволодінні фізичними та соціальними умовами життя, в творенні свого внутрішнього світу. При цьому активність дитини в сьогоденні поєднується з яскраво вираженою і для нього суб'єктивно надзвичайно цінною спрямованістю в майбутнє. Це є однією з рушійних сил індивідуального розвитку дитини.

Впадає в очі висока креативність дітей, яка буває досить продуктивною. Досить довго в дитинстві сила уяви виявляється більшою, ніж здатність раціонально мислити, але це не заважає дітям пізнавати абстрактні теоретичні поняття, засвоювати уроки життя.

У той же час вони досить рано починають проявляти здатність до самоаналізу, самокритики, самовихованню і одночасно до емпатії, орієнтації на іншого, тобто демонструвати свою розумну людську природу.

У початковому навчанні діти навчаються самого вчення і розвитку сили, від яких залежить успішність освіти. Лише після цього загальна освіта з його складною системою основ науки і підготовкою до життя утворює розум як добре організовану систему знань і готовність до самостійної діяльності в суспільстві [3].

Література

1. Гелен А. О систематике антропологии / А. Гелен – М.: Прогресс, 1988.
2. Хрисанфова Е.Н. Антропология: Учебник. 2-е изд. / Е.Н Хрисанфова., И.В.Перевозчиков – М.: Изд-во МГУ, 1999.
3. Васильев С.В. Основы возрастной и конституциональной антропологии / С.В.Васильев. – М., 1996.

УДК 37.015.2(043)
Гусак Вікторія

ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Здоров'я – найбільша цінність не лише окремої людини, а й усього суспільства.Актуальною проблемою сьогодення є збереження здоров'я дітей, формування у них світогляду, спрямованого на його збереження, опанування навичок способу життя та безпечної поведінки, створення умов для гармонійного розвитку душі й тіла, тобто умов психічного здоров'я і творчості дитини в майбутньому.

Основи фізичного та психічного здоров'я людини закладаються ще в дошкільному віці, а шкільний період для виховання здорової, загартованої, витривалої фізично людини та для формування її характеру є надзвичайно важливим та вирішальним.Кожна складова здоров'я багатогранна. І лише за умови їх органічного поєднання формується і розвивається здоров'я дитини.Необхідно створювати умови для формування творчої, духовно і фізично здорової особистості [1].

Дитина відрізняється від дорослого не тільки зростом, вагою та рівнем фізичного розвитку, а також і будовою всього організму. Дитячий організм доволі пластичний, він значною мірою залежить від впливу навколишніх факторів. Однією з основних умов збереження, зміцнення здоров'я та всебічного фізичного розвитку дитини є дотримання нею відповідного рухового режиму. Фізичні вправи є необхідними для розвитку всіх систем організму. Для здорової нервової системи дуже важливим є сон. Він повинен бути регулярним та визначеної тривалості. Від організації режиму дня залежать як фізичний розвиток та працездатність школяра, так і його здоров'я взагалі.

В основі здорового способу життя лежить постійна внутрішня готовність особистості до фізичного самовдосконалення. Для формування такої готовності необхідно організувати дитячу рухливість, моторику в правильних формах, дати їй розумний вихід. Інтерес і задоволення, які учні одержують у процесі фізичних вправ, поступово переходять у звичку систематично займатися ними, яка потім перетворюється в постійну потребу [2].

Стан здоров’я дітей та підлітків відноситься до важливих медико-соціальних проблем, тому що від нього залежить майбутнє держави, її трудовий та інтелектуальний потенціал. Статистичні дані свідчать про зростання за останні 10 років захворювань серед дітей України на 20%, поширеність хронічних захворювань в 2,87 рази, на 22,9% збільшився контингент дітей-інвалідів [3].

Отже, треба формувати у дітей:

– світогляд, спрямований на збереження власного здоров'я, активну мотивацію щодо зміцнення здоров'я;

– знання, уміння і навички безпечної поведінки;

– здатність передбачати наслідки своїх учинків, розвивати вміння прогнозувати можливість виникнення небезпеки, самостійно ухвалювати рішення, жити у гармонії з природою, дбайливо ставитися до довкілля [1].

Основний шлях до здоров'я - виховання культури здоров'я, формування переконаності дитини в тому, що немає іншого правильного способу життя, крім здорового. Завдання системи освіти - домогтися, щоб здоровий спосіб життя став основою нового світогляду нового часу."Турбота про людське здоров'я - тим більше про здоров'я дитини, - це не тільки комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не звід вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це, перш за все, турбота про гармонійної повноті всіх фізичних і духовних сил , і вінцем цієї гармонії є радість творчості "- казав В.О.Сухомлинський [4].

Існує близько десяти державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя дітей та молоді (Закон України «Про освіту», Національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Програма «Діти України», Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні», Цільова комплексна програма «Фізичне виховання здоров'я нації»[5].

Таким чином можна зробити висновок, що обов'язковою умовою виховання здорової дитини є організація правильного способу життя, зокрема рухового режиму[1].

Література

1. Українська педагогіка [Електронний ресурс].–Здоров'я Дітей. – Режим доступу: http://ukped.com/plan-konspekti/ohorona-zdorovja/7219-zdorov-ya-ditey-bahatstvo-natsiyi.html

2. Ukrkniga [Електроннийресурс]. – Педагогіка. – Режим доступу: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-784.htm

3. Lnu.Edu [Електронний ресурс] / Здоров'я дітей та підлітків – основа здоров'я нації.– Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/faculty/bzhd/OMZ/Lekcia_1_ND.pdf

4. Ua-Refera [Електронний ресурс]. – Здоров'я - КатегоріяПедагогічна. – Режим доступу: http://ua-referat.com/

5. Coolreferat[Електронний ресурс]. – Здоров'я як педагогічна категорія. – Режим доступу: http://coolreferat.com.ua/netw/main.html

УДК 37.015.2 (043)

Дегерменджи Аліна

ЄДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ТА БІОЛОГІЧНОГО В ЛЮДИНІ

Сучасна антропологія чітко розрізняє природне і соціальне буття людини, зосереджуючи увагу на соціальній складовій. У ряді цих проблем знаходить своє місце і феномени соціалізації і соціальної ролі людини. Вони все частіше розглядається як філософсько-антропологічний феномени.

Соціальна роль – це система очікуваного поведінки, яке визначається нормативними обов'язками і відповідними цим обов'язкам правами. Соціальна роль являє собою систему очікуваного поведінки, яке визначається нормативними обов'язками і відповідними цим обов'язкам правами. Треба зазначити, що індивід завжди виконує одночасно не одну соціальну роль, а кілька, іноді навіть багато. Положення людини, що виконує тільки одну роль, завжди патологічно і припускає, що він живе в умовах повної ізоляції від суспільства (є пацієнтом психіатричної клініки або укладеним в'язниці) [1].

Соціальна антропологія вивчає людину через призму її культури, у контексті взаємин «людина-культура» її цікавить людина як природна істота, становлення її особистості в історії та конкретному соціальному середовищі, типові ситуації її взаємин з іншими людьми, відхилення її поведінки та діяльності від прийнятих у певній культурі ціннісно-нормативних координат тощо. Отже до сфери досліджень соціальної антропології входить: вивчення етнокультурних особливостей людських груп з урахуванням їхніх порівнювальних характеристик; дослідження різноманітних соціальних установок як системи уявлень; пояснення загальних властивостей соціального життя, людських спільнот, локалізованих у просторі; дослідження усіх форм соціального життя, що визначаються безпосередністю контактів, взаємовідносин між індивідами [2, с.22].

Людина – унікальне творіння Всесвіту. Вона важкодоступна для вивчення, незбагненна, загадкова. Ні сучасна наука, ні філософія, ні релігія не можуть сповна розкрити сутність людини.

Вкрай необхідним є аналіз соціального середовища людини як безпосереднього людського оточення, до якого належить родина, друзі, сусіди та соціальні групи людей або людські спільноти (класи, чи страти, народи, нації, суспільство), членом яких є людина. Сюди ж треба віднести і певні економічні, соціальні, культурні, політичні умови, що існують у суспільстві.

Становлення людини у всій її багатоякісності відбувається насамперед шляхом засвоєння нею всіх цінностей, вироблених людством упродовж своєї історії. Це і мова, і різні способи діяльності, і вміння користуватися різноманітними знаряддями тощо. Тому лише живучи у суспільстві, спілкуючись і взаємодіючи з іншими людьми, навчаючись у них, дитина може стати справжньою людиною. Ні Камала, і Амала, які провели своє життя в дитинстві з-поміж вовків, ні

чотирирічний Джон, знайдений серед мавп в Африці, як і інші (біля сорока – так званих "мауглі") – не змогли навчитися навіть розмовляють людською мовою.

Соціальна обумовленість людини – факт, який не потребує доведення, але його не можна трактувати спрощено. З одного боку, людина є продуктом певної епохи, наявного суспільства. У такому розумінні людина – істота соціально-обмежена, вона обумовлена "зовні", виступає своєрідною "маріонеткою" соціальних сил і суспільного середовища. Адже її поведінка, свідомість тощо обумовлені всіма можливими помилками, ідеологічними та іншими стереотипами, інтересами та цінностями конкретного суспільства [3].

З іншого боку – людина є результатом, своєрідним відбитком і втіленням всієї попередньої історії людства та його культури. Саме як культурно-історична, тобто надсоціальна, істота людини поєднує у собі якості універсальності й унікальності, стає здатною до самовизначення, до вільної і творчої діяльності, тобто отримує духовний вимір.

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна антропологія дає можливість розглядати суспільство як форму спільного життя людей в особистісному вимірі, а людину – як високоорганізовану біопсихосоціальну духовну істоту. Соціалізація є невід'ємним чинником у формуванні людини як особистості. Це комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства. Вплив соціальної ролі на розвиток особистості, також досить великий. Розвитку особистості сприяє її взаємодія з особами, що грають цілий ряд ролей, а також її участь в максимально можливому рольовому репертуарі. Чим більше соціальних ролей здатний відтворити індивід, тим більш пристосованим до життя він є.

Література

1. Соціальна роль особистості в контексті її індивідуалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12970111/filosofiya/sotsialna_rol_osobistosti_konteksti_individualizatsiyi

2. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія: Навчальний посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів / Л.В Задорожна-Княгницька. – Маріуполь, 2014. – 203 с.

3. Специфіка людського буття [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://narratif.primordial.org.ua/filos-04.htm

УДК 37.015.2 (043)

Зозуля Екатерина

КОНЦЕПЦИЯ «СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ» В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Главный вопрос педагогической антропологии – вопрос о сущности человека и средствах становления этой сущности. Педагогическая антропология выступает методологией наук о воспитании. И если психология изучает реального человека, то педагогика изучает возможности развития человека путем воспитания.

Историческая заслуга по созданию целей воспитания, которая во многом послужила дальнейшему развитию педагогической науки, принадлежит французскому философу Ж.Ж. Руссо. В своих произведениях он призывал к свободе и общественной справедливости, из чего следует вывод, что центральным пунктом его педагогической программы стало так называемое «естественное воспитание». Данная концепция ставит в прямую зависимость воспитание личности и общественное устройство. Руссо показал путь воспитания свободного человека нового на то время, буржуазного общества. Считая в естественном виде все идеальным, Руссо утверждал, что воспитание должно быть максимально естественным и природосообразным. Руссо идеализировал природу ребенка и считал необходимым позаботиться о создании условий, в которых могли бы беспрепятственно развиваться все, данные ему с рождения, задатки. Следовательно, воспитатель не должен навязывать ребенку собственные взгляды, а должен предоставить ему возможность расти и развиваться независимо от своего мнения, самостоятельно и свободно, следуя его собственной природе. Естественное воспитание – это и есть свободное воспитание.

Спустя столетие идеи Ж.Ж. Руссо получили дальнейшее развитие в трудах русского писателя и педагога Льва Николаевича Толстого (1823 -1910). За продолжение идей свободного воспитания Льва Николаевича Толстого называли «русским Руссо».

Убеждения Толстого менялись вместе с эволюцией его философских взглядов и гражданской позиции. Существует известная концепция о «двух Толстых». Один – периода 60-70 годов (времени работы Льва Николаевича в Яснополянской школе), когда он был убежден, что главная и единственная задача педагога это обучение в соответствии с природой, интересами, склонностями конкретных учащихся. Ключевыми словами для него тогда являлись «опыт и свобода». В то время Толстой отрицал саму возможность воспитательного воздействия педагога на своих учеников. Он утверждал, что не существует абсолютной истины и поэтому учитель не может навязывать свой опыт и знания учащимся. Другой причиной такого подхода являлась убежденность Толстого в том, что дети более нравственны, чем взрослые, хотя бы потому, что они еще не испытали все тяготы жизни. Из вышесказанного он делает вывод: воспитание кощунственно, так как безнравственные воспитывают нравственных.

На рубеже 70 – 80 гг. XIX века у Л.Н.Толстого происходит глубокий мировоззренческий переворот, который несомненно сказался и на его педагогических взглядах: «Со мной случилось то, что жизнь нашего круга – богатых, ученых – не только опротивела мне, но потеряла всяческий смысл… Действия же трудящегося народа, творящего жизнь, представились мне единым настоящим делом» [2].

Главным для мыслителя становится разработка религиозно-нравственного учения. В данной связи Лев Николаевич резко осуждает свои взгляды предшествующего периода и даже делает вывод, что в Яснополянской школе он занимался «духовным развратом и растлением детей». У него формируется убеждение, абсолютно противоположное прежним взглядам – педагог должен, прежде всего, заниматься воспитанием детей и только уже затем обучением. Такой вывод был сделан Львом Николаевичем на основе его уверенности в существовании носителя Абсолютного Знания – Бога.

В эту же эпоху, на территории другой страны, в Италии, создает свою систему воспитания человек, с именем которого также связывают теории о свободном воспитании. Имя этого человека - Мария Монтессори.

Центральным в педагогической системы М.Монтессори является понятие саморазвития. Смысл метода, разработанного М.Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. А оно, в свою очередь, объективно происходит с каждым ребенком. Никто не говорит детям об их норме, не выдвигает базовый стандарт. Существует лишь перечень личных достижений детей на том или ином этапе жизни. В этой педагогике не существует понятия «ребенок должен».

В своих ранних работах Монтессори подчеркивала различия в природе взрослого и ребенка. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самовыражении. Педагог разработала специальную среду, окружающую ребенка, которая могла бы стимулировать его естественное развитие. М. Монтессори считала нормой состояние ребенка гармоничное, когда он доволен сам собой, принимает себя таким, какой он есть, готов к дальнейшему движению, открыт для общения, открыт для всего нового. Главная задача Монтессори - создать такие условия, чтобы ребенок находился в состоянии внутренней гармонии.

Первый практический шаг на пути к реализации идей М. Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863-1943). И заслуга Юлии Ивановны Фаусек в том, что именно она впервые в отечественной педагогике научно проанализировала и внедрила в практику все идеи Марии Монтессори– от опыта теоретического до опыта практического. Занималась переводом книг М. Монтессори «Дом ребенка», «Самообучение и самовоспитание в начальной школе», «Арифметика в детском саду», «Арифметика в элементарной школе».

В октябре 1913 года Фаусек открывает в Коммерческом училище Петербурга первый детский сад по системе Монтессори. Учреждение называют «Дом детей». Его посещало 10–12 детей; учебный день длился два часа. Дидактический материал изготавливали сотрудники.

Деятельность Фаусек имела такой большой успех, что руководство училища командирует ее в Италию для изучения работы «домов детей».

Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, М.Монтессори и Ю.И.Фаусек говорили о самостоятельности как о наиболее важном качестве человека, как о основе его духовного развития и самосовершенствования. Взгляды о порядке и дисциплине совпадали у Монтессори и Толстого. Оба они одинаково отрицательно относились к телесным наказаниям. Велико также значение деятельности Ю.И.Фаусек по внедрению в практику идей М.Монтессори. В личностных духовных качествах двух выдающихся людей хочется отметить определенную общую черту – у Л.Н.Толстого и у М.Монтессори на определенном этапе происходит переосмысление и переоценка собственных философских взглядов. Искренне религиозные люди, трансформируя полученные и накопленные знания, выходят на новый жизненный уровень и дарят миру новую философию восприятия, что и нашло отражение в более поздних научных и литературных трудах М.Монтессори и Л.Н.Толстого.

Итак, труды вышеуказанных ученых внесли существенные изменения в модель воспитания ребенка, что повлекло за собой дальнейшее развитие в области педагогической антропологии.

Литература

1. МчедлидзеН.Б. История Зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Н.Б.Мчедлидзе, А.А.Лебеденко, Є.А.Гребенщикова. – М., 1986.

2. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н.Толстой. – М., 1989.

3. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка» / М.Монтессори. – М., 1993.

4. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М.Монтессори. - М., 2004.

УДК 821.133.1-2.09(043)

Зуб Анна

ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ПАНКИ»

Підлітковий вік є періодом особливої концентрації конфліктів, що часто призводять до різних поведінкових відхилень. Сучасне суспільство розвивається швидкими темпами. Не встигає закріпитись нова соціальна цінність, як на зміну приходить інша. Перші паростки молодіжної субкультури зароджуються в період ранньої юності, коли молодь відчуває багато сил та енергії, але не знаходить сфери для її реалізації. Юнацтво відчуває себе некорисним та безпощадним у великому суспільстві, яке належить головним чином дорослим, воно потребує й чекає підтримки. Тому на допомогу повинні прийти дорослі, спрямовуючи цю активність у позитивне русло та підтримуючи її. Проте, враховуючи амбіційність, нестриманість, максималізм юнацького віку, підготовка має бути ненав'язливою, поради повинні мати невимушене забарвлення, оскільки невірний підхід викликає бурхливий сплеск негативних емоцій у молодої людини.

Існує тенденція молоді робити всупереч порадам дорослих, але це знов-таки залежить від того, яким чином настроєні старші, наскільки вони є терплячими. Протести молоді супроводжуються різними способами, від істерики та небажання прислухатись до слів дорослих до створення молодіжних об'єднань (субкультур) за спільними проблемами й інтересами [1].

Перш за все слід звернути увагу на саме поняття субкультура. Культурні зразки, які тісно пов´язані із загальною домінуючою культурою і разом з тим відрізняються від неї своїми специфічними рисами, називаються субкультурами. Субкультури існували з давніх часів і кожному періоду була притаманна своя особлива субкультура зі своїми правилами, установами, поведінкою та іншими рисами. Тому з цією особливістю суспільства людство знайоме вже давно, але тема появи та досліджень цих культур досі залишається актуальною[1].

Одною з найбільш відомих субкультур є таке спрямування та молодіжний рух, як панки. Панк це субкультура, основою якої є музична пристрасть до панк-року. З моменту відділення від більш широкого напрямку рок-н-ролу в середині-кінці 70-х рр. XX ст.. , рух панк поширився по всій земній кулі і почав розвиватися в безлічі форм. Будь-яка субкультура виникає тільки на руїнах попередньої течії, так в сімдесятих роках сталося і зміною культури хіпі-панк.

Зворушливі, майже повітряні, ідеали хіпі були зметені нестримною енергією руйнування, представленої панком [2].

Культура панк відрізняється своїм власним стилем музики, ідеологією і модою. Вона знайшла своє відображення в образотворчому мистецтві, танці, літературі і кіно. Сам по собі панк складається з безлічі більш дрібних субкультур, таких як стріт-панк, важкий панк та інші. Панк підтримує тісний взаємозв'язок з іншими субкультурами, такими, як готика і психобіліті; прихильники цього руху виступають проти комерціалізації, яка є одним з основних механізмів капіталізму [3].

Ідеологія панку зосереджена на реалізації права кожного індивідуума на свободу, а також життєвий уклад, на який не здійснюється тиск. Етика цього руху визнає велику роль особистого вибору в розвитку або просто пошуках свободи. В цілому етика панк-культури радикально заперечує будь-який конформізм. Вона має на увазі самостійність, прямі дії щодо зміни політичного устрою та неприйняття суспільної культури широкого вжитку [4].

Панки прагнуть висловити свою приналежність до субкультури і свою власну індивідуальність завдяки віртуозному поєднанню одягу, зачіски, косметики, татуювань, прикрас і іншим способам. Рання мода панку адаптувала вже існуючі речі під особливе бачення світу: розірваний одяг тримався в цілості завдяки шпилькам або скотчу, звичайні речі «прикрашалися» маркерами або фарбою, чорний сміттєвий пакет ставав сукнею, спідницею або блузкою, а англійські шпильки і леза для гоління використовувалися як прикраси . Шкіра, гума та вініл також набувають популярності. Іноді панки носять вузькі джинси трубами, рокерські куртки, футболки з нестандартними зображеннями і різноманітне взуття, починаючи від кедів, закінчуючи титановими черевиками. Волосся панки укладають, а точніше ставлять у вигляді ірокеза або інших «архітектурних» форм, або ж голяться налисо. Татуювання зазвичай довільні, але можуть бути і символи, такі як свастика (причому може бути і перекреслена) або залізний хрест [3].

Кожна субкультура по-своєму особлива і приваблива для підростаючого покоління,але слід пам’ятати що в нашому світі нічого ідеального не буває. Зловживання алкоголем і наркотиками, насильство - теж елементи панку. Шкода собі і суїцид - явища, що супроводжували цей напрям з самого початку. Героїн, аерогени та інші речовини вважаються нормальними, хоча в пізніших напрямках їх вживання було зведено до нуля.

Підводячи підсумок,можна сказати, що безумовно кожна субкультура має свій вплив на підростаюче покоління. Молодіжні субкультури є невід'ємною ланкою всієї культури в цілому, але слід розуміти що будь-яка культура залишається культурою доки не виходить за рамки загальноприйнятої та допустимої в соціумі поведінки.

Література

1. Шулдик Г.О. Вплив субкультур на формування особистості в підлітковому віці [Електронний ресурс]/ Г.О. Шулдик - Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/945/

2. Субкультура. Контркультура [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://textbooks.net.ua/content/view/6488/83/

3. Субкультуры : панки [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.sub-culture.ru/panki.php

4. Аксютина О. А. Панк-культура как феномен молодежной контркультуры / О.А Аксютина//Современные трансформации российской культуры.– М.: Наука, 2005. – С. 564-603.

УДК 37.015.2(043)

Ільїна Єлизавета

КОНЦЕПЦІЯ «ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ АНТРОПОЛОГІЇ

«Вільне виховання» – це течія у педагогіці другої половини XIX – початку XX століття, в основу якої покладено твердження, що розвиток дитини не повинен нічим обмежуватись, що природа, заклавши в дитині певні задатки і здібності, протистоїть їх обмеженню [1].

Своїм ідейним джерелом її представники вважають ідеї Ж.-Ж. Руссо та А. Дістервега про природовідповідність виховання. Своєрідним девізом “педагогіки вільного виховання“ став вислів “Все для дитини, що навколо дитини“ [2].

Ж.-Ж. Руссо виступав за перетворення виховання на активний, сповнений оптимізму процес, коли дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи спрагу пізнання. Як стверджував просвітитель, дотримуючись дитячої природи, необхідно відмовитися від обмежень, встановлених волею вихователя, відучити від сліпої покори, від слідування непорушним природним законам. Тоді відпадає необхідність штучних покарань - вони замінюються природними наслідками невірних вчинків. Слабкою і ще безпорадною дитиною повинен опікуватися наставник [3, с.109].

Засновником цього напрямку у педагогіці стала шведська письменниця і педагог Е.Кей. Вона висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На думкупедагога, дітей не треба виховувати спеціально, а дати їм можливість спокійно і поступово виховуватись і розвивати свої здібності самим. А вихователь повинен допомагати цьому, не нав'язуючи своїх думок і вимог. В основу навчання і виховання необхідно класти лише інтереси дитини, її самостійність.

Яскравими представниками "вільного виховання" були Г.Шаррельман, К.М. Вентцель, М.Монтессорі,.

Генріх Шаррельман поставив перед школою завдання розвивати у кожній дитині її творчі сили, давати вихід дитячій фантазії через самостійний розвиток. У навчанні провідну роль відводив "переживанням" дітей, накопиченню ними особистого досвіду [2].

К.М. Вентцель пропонував створити "будинок вільної дитини", де не було б навчального плану, програм, класно-урочної системи. Ці "будинку могли б відвідувати, дітивід 3 до 13 років, вони могли б у залежності від віку і своїх інтересів вільно об'єднуватися в рухливі групи, що бпограти, побігати, зайнятися якоюсь продуктивною працею, поговорити з дорослими і таким шляхом придбати деякі знання та навички. Систематичного навчання тут не передбачалося, центром занять повинні бути майстерні. Замість постійних вчителів займатися з дітьмиповинні батьки. Діти і батьки мають складати своєрідну громаду.

К.М. Вентцель ідеалізував природу дитини. Він вважав що дитина досконала, вона може розвиватися без втручання дорослих, без керівної ролі вихователя. Педагог вважав, що шлях "саморозвитку, самовиховання і самонавчання є верховна мета виховання". Він звеличував особистий, індивідуальний досвід дітей і недооцінював систему знань учнів, систематичне їх навчання. Найважливіше значення надавалося обліку індивідуально-психологічних особливостей кожного вихованця. К.Н. Вентцельвважав, що "систем виховання повинно бути стільки, скількиіснуєдітей"[4].

М. Монтессорі створила особливу методику виховання дітей, яку сьогодні вивчають у всіх педагогічних ВУЗах. Ця методика включає дітей у цікаву для них діяльність, надає ретельно розроблені дидактичні матеріали, які відповідають природним потребам дитини.

Система М. Монтессорі пропонує свій цілісний і логічний шлях виховання, який коротко можна передати однією ємною фразою: «Вільна праця дитини в спеціально підготовленому середовищі». Він полягає в стимулюванні дитини до саморозвитку, підштовхує її до самостійного розв'язання задач. Все це пропонується в ігровій формі і передбачає спеціально обладнану кімнату, де знаходиться безліч спеціальних ігрових посібників, відповідних вікудітей.

Педагогіка М. Монтессорі не визнає наказового способу у відносинах з дітьми, не квапить розвиток маленької людини, надаючи їй можливість вчитися і розвиватися самостійно, згідно з внутрішнім ритмам і потреб, навідміну від традиційних методик.

Дитині надають свободу у виборі занять. Вона сама вибирає матеріал, з яким хотіла би працювати, і сама вирішує, що саме вона буде з нього робити. Малюк може витратити на свої заняття стільки часу, скільки захоче. Вдосконалюючи свої вміння, дитина поступово набуває почуття незалежності і впевненості. Малюк вчиться сам знаходити помилки і виправляти їх.

Метод Монтессорі створює умови для виникнення в дитині любов до навчання і поволі вселяє стійкі мотивації для продовження навчання [5].

Таким чином, дітей, щонавчаються за концепцією «вільноговиховання», можливо, не можназватибільшрозвиненими, впорівнянні з іншимидітьми, просто вони Кожнадитинаживе в тому темпі, якийвластивийтількийому. Самецей факт можнавважатипоказникомповноцінноїреалізації на практиці головного девізуМонтессорі-педагогіки - "Допоможимені цезробити самому!"[6].

Література

1. Сушик Н. С. Соціальна робота у сфері дозвілля молоді: теоретичний аспект / Науковий вісник Східноєвроп. нац. ун-ту імені Лесі Українки [Електронний ресурс]: зб. наук. пр. / Н. С. Сушик // Історичні аспекти організації дозвілля дітей та підлітків. – Режим доступу: http://lubbook.net/book_311_glava_5_Tema_5._Umovi_zd%D1%96jjsnennja _p%D1.html
2. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посібник – К., 2004. – 171 с.
3. Лордкіпанідзе Д. Ж-Ж Руссо / Д. Лордкіпанідзе. – М.: «Педагогіка», 2000.
4. Константинов Н.А. Историяпедагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов[Электронный ресур] / Н.А. Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. – М.,Просвещение, 1982 г. – Режим доступа: http://sator.ucoz.ru/EDUCATION/S.odt
5. Виховання і розвиток дітей. Педагогічна система Марії Монтессорі [Електронний ресурс] / – Режим доступу: http://ped-kopilka.com.ua/pedagogika/vospitanie-i-razvitie-detei-pedagogicheskaja-sistema-mari-montesori.html
6. Ідеївільноговиховання в системіМонтессорі [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://ua-referat.com

УДК 37.015.2(043) Ільїна Наталя

КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Стратегія сучасної освіти спрямована на розвиток творчого потенціалу студентів. Здатність до творчості пов’язана з поняттям креативності [1].

Креативність (від лат creatio – творення) – це творчі здібності індивіда, характеризуються готовністю до продукування принципово нових ідей і входять у структуру обдарованості як незалежний чинник. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, по формулювання результату рішення [2].

Креативність з наукової точки зору розглядається як складне, багатопланове, неоднорідне явище, що виражається в різноманітті теоретичних і експериментальних напрямках її вивчення [3]. За період від перших спроб вивчення творчих здібностей до теперішнього часу дослідниками створено велика детальна картина феноменології креативності. З вивченням креативності пов’язані такі розумні особистості як З. Фрейд, К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Стернберг, Т. Амабайл, Я.А. Пономарьов, Д.Б. Богоявленська, А.М. Матюшкін, С.Л. Рубінштейн, А. Маслоу, Б.М. Теплов, В.Ф. Вишнякова, Р. Мей, Ф. Баррон, Д. Харрінгтон та інші. Поняття креативності в даний момент не можна назвати чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях, так що ще у кожного є свій шанс прояснити цю не менш загадкову сутність людини, ніж саме життя.

Всі дослідження, присвячені вивченню креативності, можна розділити на дві галузі:

1. Перша з них складають дослідження, що базуються на концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності. Представники «пізнавального» напряму досліджують взаємозв'язку між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями і реальними досягненнями. Найбільш яскравими представниками даного напрямку є: Дж. Гілфорд, С. Тейлор, Е. Торренс, А.Я. Пономарьов, С. Меднік. У їх роботах представлено, в основному, вплив інтелектуальні пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї.

2. Інший напрямок вивчає креативність з позиції своєрідності особистісних особливостей креативів. Багато експериментальних досліджень присвячені створенню «портрета творчої особистості», виявленню властивих їй характеристик, визначенню особистісних, мотиваційних та соціокультурних корелятів креативності. Найбільш яскравими представниками цього (другого) напрямку є: Ф. Баррон, А. Маслоу, Д. Б. Богоявленська.

Найважливішим елементом культури і цивілізації людства є творчість. А передумовою творчості є креативність, яка в сучасному світі розцінюється як особистісна здатність до творчості.

Необхідність враховувати у вихованні поколінь креативності очевидна, адже універсальний потенціал креативності може бути реалізований як на шляхах творення, так і на шляхах руйнування.

Література

1. Гордашников В.А. Креативность как свойство личности / В.А. Гордашников // Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. – М: Академия Естествознания, 2009. – 395 с.

2. Креативность личности [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.psyera.ru/kreativnost-lichnosti-579.htm

3. Сутність креативності [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ua-referat.com/

УДК 37.015.2(043)

Коновалова Анастасія

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В УКРАЇНІ

Антропологічні дослідження в Україні почали проводитися лише в другій половині минулого століття. Однак відомості про фізичний тип населення окремих історично-етнографічних зон містили вже окремі праці останньої третини XVIII ст. Так, А.Шафонський у "Чернігівського намісництва географічному описі" (1786) зазначав, що на Чернігівському Поліссі "народ взагалі невисокий на зріст і білявий", у середній смузі Лівобережної України – "середній на зріст, трохи вищий за перших і темніший волоссям", у південно-східній – "взагалі високий на зріст, худорлявий, обличчям смуглий і волоссям темно-русявий". Подібні фрагментарні свідчення можна зустріти і в етнографічних розвідках перших десятиліть XIX ст.

Цікава сторінка вітчизняної науки про людину пов'язана з першим ректором Київського університету М. Максимовичем (1804 – 1874), котрий 1831 р. опублікував у московському журналі "Телескоп" статтю під назвою: "Про людину: із скороченої системи тваринного царства". Торкаючись питання про місце людини у природі, він указав на те, що за своєю тілесною будовою вона "схожа з тваринами (особливо орангом), тому зоологи об'єднують її з ними в один клас під іменем ссавців". Однак людина все ж значно відрізняється від тварин: її тіло пристосоване "для розвитку в неї духовного життя". Визначальними рисами людини, за Максимовичем, є наявність великого добре розвинутого головного мозку, особлива будова черепа, вертикальна постава тіла, рука, "пристосована для вільного дотику" і т. ін. Учений наголошував на тому, що всі люди належать до одного біологічного виду і мають однакові інтелектуальні здібності. Завдяки своїм прогресивним поглядам Максимович зажив широкого визнання [2, с.224].

Фізичні риси українців знайшли відображення в рукописній праці "Етнографічні описи селян Київської губернії..." (1854) відомого дослідника середини XIX ст., француза за походженням Д.П. Де ля Фліза. "Мешканці Київської губернії, – писав він, – належать до білої раси, яку називають кавказькою. Лицевий кут у них становить 85-90 гр. Вони мають такі риси: обличчя овальне, білого кольору... Рот не надто великий, не дуже виступаючий, губи рідко товсті, кістки вилиць мало випуклі, зуби звичайно добре поставлені симетрично й вертикально... Щоки рум'яні. Голова звичайно має нормальні пропорції, і часто трапляються обличчя красиві у своєму роді. Волосся як у чоловіків, так і в жінок частіше русяве, аніж чорне або світле, очі переважно не чорні, а блакитні й сірі. У чоловіків брови й борода переважно густі, вони носять вуса, бороди – лише дехто з літніх чоловіків. Зріст високий, особливо в жителів південної частини губернії. Більшість чоловіків мають атлетичну будову, міцні кінцівки... Але селяни, які проживають на північ від Києва, в Радомишльському повіті, загалом менші на зріст, не такі міцні, волосся в них здебільшого світле, а очі блакитні". Наведені рядки свідчать про спостережливість П.Д. Де ля Фліза: він вірно "вловив" відмінності між українцями лісостепової та поліської зон, які, за підсумками сучасних досліджень, належать до різних антропологічних типів.

Помітний слід в історії вітчизняної антропології залишив видатний етнолог П.Чубинський (1839-1884). У 1869 р. він за дорученням Російського географічного товариства організував експедицію для збирання етнографічно-фольклорних матеріалів на території України. За її

результатами протягом 1872 – 1879 рр. учений опублікував сім томів "Праць етнографічно-статистичної експедиції в Західноруський край", які були відзначені золотою медаллю на виставці в Парижі та Уваровською премією Петербурзької Академії наук. В одному з томів він навів дані про фізичну подобу юнаків-призовників (1366 осіб), зібрані лікарями рекрутських комісій. На його думку, вони дають змогу виділити на Правобережжі три типи: український, галицько-подільський та волинський, які відрізняються між собою за зростом і, частково, кольором волосся та очей. Крім того, вчений намагався окреслити роль окремих компонентів, які. на його думку, ввійшли до складу українського народу: тюркського, тобто з певною монголоїдною домішкою; південнослов'янського та румунського (фракійського), залучивши для цього історично-етнографічні та лінгвістичні дані. Хоча багато ознак, використаних Чубинським для широких узагальнень, визначалися візуально і отже, дуже чи взагалі не використовуються в сучасній антропології, деякі його спостереження підтвердилися у процесі пізніших досліджень, які базувалися на досконаліших методичних засадах[2, с.246].

Важливою віхою в історії антропології є діяльність одного і найяскравіших представників вкраїнської науки кінця XIX – початку XX ст. – Ф. Вовка (1847- 1918).

Він належав до блискучої плеяди громадських діячів і вчених, світогляд яких сформувався на хвилі національного піднесення в Україні пореформеної доби. Закінчивши природничий факультет Київського університету Св. Володимира, він, одначе, присвятив усе життя здебільшого гуманітарним наукам, інтерес до яких був зумовлений його суспільними поглядами. Людина дії,Ф.Вовк замолоду брав активну участь у діяльності київської "Громади" і під загрозою арешту був змушений таємно залишити батьківщину.

Після тривалих поневірянь у Румунії, Болгарії та Швейцарії він 1887 року оселився у Парижі – загальновизнаному центрі антропологічної науки. Попри свої далеко не юнацькі літа Ф.Вовк став постійним слухачем лекцій у Недільній школі та лабораторії Паризького антропологічного товариства, які читали провині французькі вчені. Завдяки систематичним заняттям антропологією він 1905 року успішно захистив у Сорбонні дисертацію на тему "Скелетні видозміни ступні у приматів та в людських рас", піднявшись до рівня своїх учителів. За значні наукові успіхи Паризьке антропологічне товариство нагородило українського дослідника великою медаллю П. Брока та щорічною премією Г. Годара [4,с.302].

Ще під час перебування за кордоном Ф.Вовк доклав чимало зусиль для організації антропологічних досліджень на території України, дістався підтримку з боку французьких учених. Перший крок у цьому напрямі він зробив 1903 року, коли на запрошення М.Грушевського – голови Наукового товариства ім. Т.Г.Шевченка у Львові – провів антропологічні виміри 726 осіб – мешканців Галичини, Закарпаття та Буковини. Дослідження в західноукраїнських землях, то входили до складу Австро-Угорщини, Ф. Вовк продовжив і в наступні роки. Згодом вони склади основу великої праці "Антропометричні досліди українського населення Галичини, Буковини й Угорщини" (1908), де вперше була висловлена думка про належність українців до виділеної Й.Денікером "великої південної групи великорослих і темних брахіцефалів, які він називає адріятицькою і яку з антропологічного погляду можна б було назвати просто слав`янською".

Загалом в антропологічному складі українського народу знайшли відображення складні етногенетичні процеси, що відбувалися на його етнічній території упродовж останніх тисячоліть. Ці процеси, які мали багатовекторний характер, не слід розглядати як незмінне поступальне біологічне відтворення поколінь. "Коли ми кажемо, що є автохтонами на нашій землі, – писав з цього приводу відомий вчений В. Петров у книзі "Походження українського народу", – що живемо на ній не від VI ст. по Різдву, а ще від III тис. перед Різдвом, ми повинні зважати, що між нами і людністю неолітичної України лежить кілька перейдених нашими предками епох, кілька етапів етнічних деформацій. Наша автохтонність не була плодом і наслідком лише самої біологічної зміни й біологічного відтворення поколінь, що в русі часу, протягом тисячоліть послідовно заступали одне одного... В громах і бурях знищень, у бурхливих зламах творився український народ, що став таким, яким ми його знаємо нині". З цими словами важко не погодитись.

Література

1. Вовк Х.К.Основи антропології// Вовк Х.К. – Київ: 1995. – [Електронний ресурс] – Режим доступа:http://www.ebk.net.ua/Book/history/makarchuk_eiu/part15/1503.htm
2. Вовк Х.К. Антропологія: навч.посібник. / Х.К. Вовк.–Київ: Вища школа, 1994.–336с.
3. Сегеда С.П. Антропологічний склад українського народу / Сегеда С.П. – Львів: 1994. – [Електронный ресурс] – Режим доступа:http://litopys.org.ua/segeda/se03.htm
4. Сегеда С.П. Антропологія: навч. посібник. / С.П.Сегеда – Київ: Вища школа, 2001.– 336с.

37.015.2:929Уши(043)
Кудлай Вікторія

ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ К.Д.УШИНСЬКОГО

Комплексне вивчення людини, яке враховує все різноманіття природних і соціальних чинників, що впливають на формування людської особи, залишається ключовим завданням сучасної філософії освіти, розв’язанню якого безперечно сприятиме дослідження філософських аспектів антропологічної системи К.Ушинського, цінність якої полягає в з´єднанні психологічного і філософського підходу до людини.

Костянтин Дмитрович Ушинський (1824–1870) – видатний педагог. Народився в Тулі, навчався в Новгород-Сіверській гімназії, закінчив юридичний факультет Московського університету. Працював професором Ярославського юридичного ліцею, служив у Міністерстві внутрішніх справ, згодом викладав словесність і був інспектором у Гатчинському сирітському інституті, інспектором класів Смольного інституту шляхетних дівчат. Після конфлікту з керівництвом інституту його було відряджено за кордон (Австрія, Швейцарія, Бельгія, Франція, Німеччина) для вивчення організації жіночої освіти. Після відрядження повернувся в Україну, яку вважав своєю батьківщиною.

Важливу роль у підготовці людини до життя К.Ушинський відводив її моральній вихованості. Моральне виховання дитини слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично.

Заслуга К. Ушинського передусім у тому, що він розглядає педагогічну науку в тісному взаємозв'язку з філософією, історією, психологією, анатомією та фізіологією людини, а також із педагогічною практикою. На його думку, педагогічна наука може розвиватися тільки на основі передового педагогічного досвіду. К. Ушинський вважав педагогіку наукою і мистецтвом. Будь-яка практична діяльність, спрямована на задоволення духовних потреб людини, є великим мистецтвом, а педагогіка як наука – найвище мистецтво, тому що задовольняє найбільшу з потреб людини і людства загалом – прагнення до вдосконалення.

Однією з основних ідей, які пропагував К. Ушинський, є ідея народності у вихованні. У статті «Про народність у суспільному вихованні» він дав високу оцінку всім народам Росії, народність вважав основою виховання підростаючого покоління в дусі патріотизму, любові до батьківщини та свого народу. Народ, на його думку, – джерело всіх надбань матеріальної та духовної культури, тому треба вивчати історію, географію, економіку, мову, літературу, мистецтво та інші науки.

Народна творчість, поезія, пісні, музика, образотворче мистецтво – джерело культури народу. Однією з ознак народності є мова, найкращий виразник духовної культури кожного народу. У статті «Рідне слово» К. Ушинський писав, що мова народу – кращий, ніколи нев'янучий цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії.

Важливу роль у підготовці людини до життя К. Ушинський відводив її моральній вихованості. Моральне виховання дитини слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Воно має бути спрямоване на формування у дітей кращих моральних рис і почуттів: патріотизму й гуманізму, любові до праці та дисциплінованості, чесності й правдивості, почуття обов'язку і відповідальності, власної гідності та громадського обов'язку, скромності, твердості волі й характеру та ін.

Головними методами і засобами морального виховання дітей та молоді є переконання, заохочення і покарання (але в жодному разі не тілесні), власний приклад вчителя, а також батьків

і старших, правильний режим навчання тощо. Особливе місце у моральному вихованні вчений відводив фізичній праці, вважаючи за потрібне правильно поєднувати її з працею розумовою.

Як видатний педагог-методист, К. Ушинський дав низку цінних порад щодо організації навчально-виховного процесу в школі.

К.Ушинський вважав, що у процесі навчання необхідно розвивати пам'ять – пасивну (мимовільну) і активну (довільну), використовуючи повторення навчального матеріалу. Однак слід уникати механічного заучування, тобто зазубрювання. Неприпустиме перевантаження учнів, перевтома. Водночас навчання не може бути й розвагою.

У засвоєнні знань, за К.Ушинським, велике значення має наочність. Діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями, тому в процесі навчання корисно використовувати всі наочні засоби з тим, щоб органи чуттів брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. Прикладом умілого використання наочності в навчанні можуть бути його книжки для дітей «Родное слово» і «Детский мир».

Значну увагу приділяв К. Ушинський розробці методики роботи вчителя на уроці, радив запроваджувати різноманітні ефективні методи і способи навчання: пояснення нового матеріалу, повторення пройденого, вправи, письмові та графічні роботи учнів, індивідуальні й фронтальні форми роботи на уроці, облік знань учнів тощо. Зосереджувався він і на питанні реалізації на уроці освітньої та виховної мети навчання. Щоб привчити учнів до самостійної роботи і прищепити їм інтерес до навчання, треба допомагати їм у навчанні, розвивати мислення, виховувати працездатність.

К. Ушинський визначав учителя як головну постать у навчальному процесі, тому він має бути відповідно підготовлений до вчительської роботи. Передусім народний учитель повинен бути близький до народу, знати його мову, жити його інтересами.

Вчитель – це високоосвічена людина з енциклопедичними знаннями, яка любить свою професію, постійно вдосконалює свою майстерність, має ґрунтовну практичну підготовку, педагогічний такт, володіє методикою навчання й виховання, є не лише хорошим викладачем, а й добрим вихователем. Він повинен знати психологію дитини, вивчати і добре знати вихованців, бути обізнаним з новими основами педагогіки й будувати свою діяльність на передових досягненнях педагогічної теорії.

Також К.Д. Ушинський розглядав релігію, як про один з елементів освіти і виховання, без якого неможливе повноцінне формування високоморальної особистості. Він вважав виховання релігійного почуття одним з головних завдань духовно-етичного виховання. Він вважав, що релігія пов´язана з безумовною і загальною потребою людської душі. Потреба в ідеалі та ціннісній орієнтації, здатність до перманентного переростання свого «я», пошук відповіді на кінцеві питання буття та інші специфічні релігійні риси формують особистість людини.

Перспективами для подальшого наукового розвитку педагогічної спадщини К.Д. Ушинського є обговорення проблеми поєднання ідеалу вільної та самостійної особистості з вимогою прищеплення їй духовно-етичних цінностей, серед яких релігійні посідають надзвичайно важливе місце.

Література

1. Довбня В.М. Проблема людини у філософській антропології Костянтина Ушинського. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :www.lib.ua-ru.net/diss/cont/29580.html

2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; [сост. С.Ф. Егоров]. - Т.5. - М.: Педагогика, 1990 р.

УДК 31.015.2(043)

Куца Яна

ВІК ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЮДИНИ

Найпоширенішою віковою періодизацією є та періодизація, яка ґрунтується на виділенні вікових особливостей. Віковими особливостями називаються характерні для певного періоду життя анатомо-фізіологічні і психічні якості. Сутність вікових особливостей наочно розкривається на приклад фізичного розвитку людини. Ріст, зростання ваги, поява молочних зубів, а потім зміна їх, статеве дозрівання та інші біологічні процеси здійснюються в певні вікові періоди з незначними відхиленнями. Оскільки біологічний і духовний розвиток людини

взаємопов'язані між собою, то з віком відповідні зміни відбуваються і в психічній сфері. Поступово здійснюється соціальне дозрівання, проявляється динаміка духовного розвитку особистості. Це й слугує природною основою для виділення послідовних етапів розвитку людини і складання вікової періодизації. Характеризуючи людину в різні періоди вікового розвитку, доцільно акцентувати увагу на таких ознаках, як: пізнавальні процеси, почуття, емоції, мотиви, потреби,поведінка [2].

Розвиток пізнавальних психічних процесів у період ранньої дорослості носить нерівномірний характер. Розвиток психофізіологічних функцій досягає свого оптимуму до 25 років. Розвиток інтелектуальних характеристик продовжується протягом всього періоду ранньої дорослості, причому доросла особистість в стані сама контролювати хід свого інтелектуального розвитку і досягати висот професійної майстерності й творчості. Розвиток сфери почуттів відбувається на фоні вирішення головних проблем дорослості – досягнення ідентичності і близькості. Близькість – основа любові [1].

Кохання складається із таких емоцій, як інтерес – збудження, і задоволення – радість. Можливе почуття ревнощів, яке виражається емоціями гніву, злості. В період ранньої дорослості людина переживає новий комплекс емоцій: емоції батьківського ставлення (радість спілкування з дитиною, почуття довір'я, захоплення, турботи, готовність дати дитині своє тепло, ніжність, підтримка дитини). В цілому емоційна сфера вже сформувалася і вона є стабільною. В цей вік найважливішими потребами є утворення сім'ї, народження дітей, вибір професійного шляху. Бажання утворити сім'ю може бути обумовлена такими мотивами: кохання, духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічна відповідність, моральна необхідність.

Найбільш значними мотивами вибору професії є практичні міркування, батьківські установки, бажання реалізувати свої здібності, цікавість до професії, її престижність і орієнтація на ту систему цінностей, яка утворилася. У 30 років на зміну романтичним цінностям приходять більш практичні, на перший план виступають зовнішні фактори мотивації праці у вигляді заробітної плати [3].

Поведінка в період ранньої дорослості пов'язана з оволодінням професійною діяльністю і самовдосконаленням у ній, створенням власної сім'ї, вихованням дітей, а також з проведенням вільного часу, відпочинковою діяльністю. Кожна сфера людської активності характеризується специфічним характером діяльності і спілкування. Провідним фактором розвитку в період ранньої дорослості є трудова діяльність, а головними завданнями цього віку є професійне самовдосконалення і створення сім'ї [2].

У людей, які досягли віку середньої дорослості (40 – 60 років), помітне відносне зниження характеристик психофізіологічних функцій. Проте це не впливає на працездатність і дозволяє зберегти творчу активність. Особливості інтелектуального розвитку і показники інтелектуальних можливостей багато в чому залежать від особливостей самої особистості, від її життєвих установок, планів і життєвих цінностей. Головна особливість цього віку – досягнення мудрості (володіння широкими фактичними і процедурними знаннями, вміння оцінювати події і інформацію в більш широкому контексті і здібності справлятися з невизначеністю).

Середній вік може бути періодом розквіт сімейного життя, кар'єри, творчих здібностей, проте люди все частіше почали задумуватися про те, що вони є смертними і що їх час пройшов. Праця стає важливим джерелом людських почуттів. Майже всі емоції пов'язані з ходом трудової діяльності, її успіхами чи невдачами. Стрес відіграє важливу роль у розвитку багатьох хвороб. Цей вік також пов'язаний з тим, що люди втрачають свою другу половинку, в наслідок смерті, розлучення, або рішення жити окремо, в їхньому житті проходять такі неприємні події як достроковий вихід на пенсію чи хвороби. В цьому віці люди часто піддаються депресії і почуттю самотності.

Основними мотиваціями виступають: реалізація свого творчого потенціалу, необхідність передати знання наступному поколінні, турбота про збереження близьких відносин з рідними і друзями, підготовка до спокійного і забезпеченого життя в старості. Беручи до уваги всі ці чинники відбувається коректування системи цінностей в трьох пов'язаних між собою сферах: особистісній, сімейній і професійній. Різкі соціальні і життєві зміни в будь-якій із цих сфер

(передчасний вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи члена подружжя, вимушений переїзд на нове місце життя) можуть викликати мотиваційну кризу.

Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною центрального життєвого мотиву – сенсу життя і утворення вакууму, подолати таку кризу допомагає потреба в самоповазі, і самореалізації. Поведінкові особливості обумовлені тим, що у віці середньої дорослості провідним видом діяльності є праця. До цього віку більшість людей накопичують достатньо великий досвід у вибраній професійній діяльності, який дозволяє компенсувати вікові зміни в організмі. Відносини із чоловіком чи дружиною стабілізуються, на перший план виходять проблеми допомоги з однієї сторони дітям, які вступають у доросле життя з іншої - своїм похилим батькам. Більшу частину вільного часу люди витрачають на додаткові заробітки і забезпечення побуту, тому самореалізацію у відпочинку можуть дозволити собі не всі [3].

В цілому покоління 40-літніх стає авторитетом як для тих хто молодший, так і для тих хто є старшим за них. Батьки ними вже не керують, діти в них ще не сумніваються. Впевненість в своїх силах дозволяє їм приймати відповідальні рішення з такою легкістю, яка раніше була їм недоступна. Ось чому категорію 40 – 60-літніх називають поколінням керівників.

Література

1. Бочарінiков В. А. Антропологіявіку / В.А.Бочарінiков - М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н.П. – К: Академія, 2001. – 576 с.
3. Хрисанфова Е.Н. Антропология / Христафанова Е.Н. – М.: МГУ, 1999. – 400 с.

УДК 37.015.2(043)

Кушиль Марія

ПЕДОЛОГІЯ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Педологія – течія в психології і педагогіці, щовиникла на рубежі XIX-XXст. Вона обумовлена проникненням еволюційних ідей в педагогіку і психологію, розвитком прикладних галузей психології та експериментальної педагогіки.

Засновником педології визнають американського психолога С.Хола. Але ще в 1867 р. К.Д.Ушинський в праці "Людина як предмет виховання" передбачив появу педології: "Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна раніше пізнати її в усіх відношеннях" [1, с. 192].

Педологія прагнула вивчення дитини комплексно, у всіх її проявах, і з урахуванням всіх факторів, що впливають на неї. Вже тоді ця наука будувала свою діяльність на основі слідування чотирьом найважливішим принципам, які суттєво змінюють застарілі в минулому підходи до вивчення дітей [2].

Перший принцип – відмова від вивчення дитини "частинами", коли щось виявляє вікова фізіологія, щось – психологія, щось – дитяча невропатологія. Справедливо вважаючи, що таким чином цілісного знання про дитину і її справжні особливості не отримаєш, педологи намагалися отримати саме синтез знань про дітей. Драматична коротка історія педології – це ланцюг спроб піти від того, що самі педологи називали "вінегретом" розрізнених, нестикованих відомостей про дітей, почерпнутих з різних наукових дисциплін, і прийти до синтезу знань, з різних сторін звернених до дитини.

Другий орієнтир педологів – генетичний принцип. Дитина для них – істота, яка розвивається, і зрозуміти її можна, лише беручи до уваги динаміку і тенденції розвитку. Найкраще застосування цього принципу можна продемонструвати на прикладі розкриття давньої для психології загадки внутрішньої мови. Шляхом самоспостереження можна встановити, що ми при цьому якісь слова не промовляється, опускаємо. Очевидно, слово може замінюватися конкретними образами або практично виконуваними діями.

Третій принцип педології пов'язаний з корінним поворотом в методології – дослідження дитинства. Психологія, антропологія, фізіологіяякщо і зверталися до вивчення дитини, то предмет дослідження традиційно вбачався в ньому самому, взятому поза соціального контексту, в якому живе і розвивається дитина, поза її побутом, оточенням, взагалі поза суспільним середовищем. Не бралося до уваги, що відмінне соціальне середовище найчастіше істотно

змінює не тільки психологію дитини, а й помітно позначається на антропоморфічних параметрах вікового розвитку.

Не менший інтерес педологія виявила до обдарованих дітей, виділяючи фактори, які сприяють або перешкоджають розвитку їх талантів.

І четвертий принцип педології – зробити науку про дитину практично значущою, перейти від пізнання дитини та її світу до його зміни. Саме тому було розгорнуто педолого-педагогічне консультування, проводилася робота педологів з батьками, робилися перші спроби налагодити психологічну діагностику розвитку дитини. Незважаючи на значні труднощі і безсумнівні прорахунки педологів при широкому впровадженні психодіагностичних методів у практику школи, це був важливий крок у розвитку прикладних функцій науки про дітей. Гостро стояло питання про методи вивчення дітей і особливо про застосування [3].

4 липня 1936 було прийнято постанову ЦКВКП (б) "Про педологічні перекручення в системі Наркомпросом", яка засудила педологію та скасувала її.

Критика педалогічних робіт і самої педології, що розгорнулася після липня 1936р. (тільки за шість наступних місяців було опубліковано понад 100 брошур і статей, присвячених розгрому педології), про ходила в дуже складних обставинах. Це був період масовихрепресій, свавілля, порушень законності, зловживань владою, підозрілості і недовіри.

Таким чином, тільки на початку 60-х рр. нарешті з'явилася можливість обговорювати тему, настільки довго вважалася забороненою для історико-психологічного аналізу, і розповісти про ситуацію, що склалася тоді для психології і психологів, в більшості своїй так чи інакше причетних до педологічний теорії або практики [4].

Література

1. УшинськийК.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: навч. посібник / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська. школа, 1983. – 463 с.

2. Сухомлинська О.В.Нариси історії українського шкільництва 1905 – 1933: навч. посібник /О.В. Сухомлинська. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.

3. Развитие педологии как науки [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://psyera.ru/2440/razvitie-pedologii-kak-nauki

4. Педологія [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://allref.com.ua/uk/skachaty/Pedologiya.

УДК 37.015.2(043) Литовченко Тетяна

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЗА КОРДОНОМ

В умовах розвитку цивілізації та культури людини стає актуальною тема вивчення багатогранного феномена людини, формування її особистості, її пізнання в усіх сферах життєдіяльності, тому що пізнання людини, можна вважати найважливішою умовою розуміння світу.

Термін «антропологія» в широкий обіг ввів І. Кант для позначення нової автономної галузі знань – науки про людину. Згідно зі словником іншомовних соціокультурних термінів, «антропологія» (від грецьк. antropos – людина та logos – знання) – наука про походження та еволюцію людини, її морфологічну організацію та поширення на Землі. Також це наука про поведінку, фізичний, соціальний та культурний розвиток роду людського. Вона включає в себе антропології: фізичну, соціальну, психологічну, філософську, культурну та педагогічну[1, с. 280].

Згідно з педагогічним термінологічним словником, педагогічна антропологія – це інтегративна наука, що узагальнює різноманітні знання про людину в аспекті виховання та навчання. Метою цієї науки є розкриття антропологічних закономірностей протікання процесу взаємодії в системі «людина-людина», передача з покоління в покоління суспільно-значущого досвіду та організації сучасного освітнього простору. А однією з провідних ідей педагогічної антропології є: цілісність та неподільність духовної та біологічної природи людини[2, с.19]. І. Канта можна також віднести і до засновників педагогічної антропології. Він увів у філософію термін «педагогічна антропологія», розробив самостійний напрямок на основі своєї роботи «Про педагогіку», у якій він виклав свої педагогічні ідеї та обґрунтував значимість педагогічної антропології у формуванні та досконаленні людей за допомогою виховання [3, с.6].

Педагогічна антропологія як конкретна галузь науки почала формуватися в XIX ст., що виявилося можливим завдяки обширному спадку філософії, яка з Античності розробляла питання сутності людини та її виховання. Конфуцій, Сократ, Платон, Арістотель, Августин, Фома, обгрунтовуючи своє розуміння виховання і навчання, посилаються на природу людини у власному її трактуванні або розуміється згідно авторитетам, традиціям і тощо. [4, с.3]. Філософія Арістотеля в значній мірі відкоригувала обмеженість абстрактно-загального підходу Платона до виховання і до виховної функції філософії. Узагальнюючи величезний фактичний матеріал, Аристотель апелює до розуму як єдиного гаранту милостивого життя, життя мудреця.

Виховна функція філософії в період Середньовіччя в значній мірі модифікується, освячується і відчужується релігією. Виховний аспект несе риси сповідувального перед Богом або його посередником. Особливого сенсу набуває ставлення до проблеми смерті й безсмертя [1, с. 37].

Проблемам освіти й виховання присвячено трактати Августина «Про порядок» та «Християнська наука». В основу виховання Августина покладено страх Божий, під яким розумівся, страх гріха, постійне прагнення до моральної досконалості й пізнання Бога.

Фома Аквінський вважав людину істотою, яка має раціональну природу. На його думку, призначення людини – розуміти і діяти з розумінням. Також він вважав, що розум людини до початку пізнання – це tabularasa [2, с.32].

Західноєвропейська філософія Нового часу послідовно сприйняла виховну спрямованість гуманізму Античності і епохи Відродження, затвердивши філософію як справжню науку. Методологічна орієнтація на матеріалізм поєднувалася з виховною установкою на зміну людиною природи і самого себе. Сутність індивідуального людини височіла до значимості загального принципу, ядро якого становила розумність [1, с.37].

Розуміючи важливість виховання, гуманісти поважали дитячу особистість, заперечували сувору дисципліну та тілесні покарання. Вони вважали необхідним врахування особливості дитячого віку та індивіалізування навчання і виховання. Ми простежуємо тенденції гуманістів у творах таких великих письменників відродження: Е. Ротердамського, Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Т. Кампанелли [2, с.33].

Вперше системно вивчав людину з позицій і в аспектах освіти основоположник наукової педагогіки Ян АмосКоменський. Він побудував педагогіку як строго дедуктивну теорію, виведену з постулатів. Ними служили закономірності виховної взаємодії людини з людиною, а також спостереження над мотивами пізнавальної діяльності учнів [4, с.2].

Великий внесок у розвиток ідеї природно доцільного виховання вніс своїми парадоксальними і глибокими спостереженнями Ж.-Ж. Руссо. Виховна взаємодія зростаючої людини з його середовищем, показав Руссо, відповідає людській природі в набагато більшій мірі, ніж вплив на неї з боку вихователів [4, с.3].

Автором своєрідної елементарної освіти, в основу якої покладено принцип погодженості з природою, був Й. Г. Песталоцці. Він вважав, що виховання повинно починатися з найпростіших елементів та поступово йти до більш складних.

Впритул до ідеї педагогічної антропології підійшов німецький педагог, філософ і психолог Й. Ф.Гербарт. Він проголосив необхідність будувати педагогічну науку на міцному фундаменті філософії (етики) і психології, доводячи, що якщо перша дає розуміння цілей освіти, то знання другої є підставою для розробки засобів виховання і навчання [1, с. 40].

З 1860-х рр. на Заході педагогічна антропологія стала розроблятися як самостійна галузь філософського і педагогічного знання. Значну роль у цьому відіграв Карл Шмідт і його школа. Визначився новий напрямок – антропологічна педагогіка. Головним її принципом було визнано індивідуальний розвиток людини.

З кінця XIX – початку XX століття у науці здійснюється антропологічний поворот – проблема людини стає основною для більшості вчень. У 30-ті роки XX століття дослідники прагнуть інтегрувати природничо-наукові результати й дані гуманітарних наук про людину [2, с.39]. У 1928 р. вийшла праця Г. Ноля «Педагогічне людинознавство», у якій обґрунтовано думку про створення педагогічної антропології як синтезу різних підходів до людини й теорії педагогічної діяльності.

Першими «розвідниками» у педагогічній антропології, які з'явились у 50-60-ті рр. XX ст., були О. Больнов, Г. Депп-Форвальд, В. Лох, Г. Рот та ін. На думку О. Больнова сутність людини не можна розуміти як незмінну й задану на всі часи. Тобто педагогіка не повинна орієнтуватися на завершену картину людини. Антропологічний погляд на освіту повинен створити новий тип педагогіки. Г. Рот узагальнив різні наукові знання про людину в аспекті виховання. Суттєвий внесок у становлення теорії педагогічної антропології зробили психологи-гуманісти Г. Олпорт, А. Маслоу та К. Роджерс [2, с. 41].

Зарубіжна антропологія як наука пройшла довгий процес формування. Вона базується на розумінні та поясненні питань виховання у взаємодії з усіма можливими чинниками. У цій науці відображаються знання про еволюцію людини як біологічного виду та розвиток її як індивідуального створіння.

Література

1. Коджаспирова Г.М. Педагогическаяантропология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.

2. Задорожна-Княгицька Л. В. Педагогічна антропологія : навч. пос.для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / Л. В. Задорожна-Княгицька. – Запоріжжя: ПП «РДЦ Дизайн Груп», 2015. – 208 с.

3. Самойлов В. Д. Педагогическаяантропология: учебник / В. Д. Самойлов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2013. – 271 с.

4. Бим-Бад Б. М. Педагогическаяантропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.

УДК 316.723(043)

Пахомов Василь

ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМКВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА: «ПАНКИ»

Субкультура - частина громадської культури, яка може відрізнятися від домінуючої культури мовою, манерою поведінки, одягом тощо. Основою субкультури може бути стиль музики, спосіб життя, певні політичні погляди. Деякі субкультури носять екстремальний характер і демонструють протест проти суспільства, чи певних громадських явищ. Деякі субкультури носять замкнутий характері і прагнуть ізоляції своїх представників від суспільства. Розвинені субкультури мають свої періодичні видання, клуби, громадські організації..

Наприкінці шістдесятих - початку сімдесятих років минулого століття в Америці, Англії, Австралії та Канаді виникла одна з неформальних молодіжних субкультур - панки. Слово «punk» спочатку мало кілька значень: жінка «легкої» поведінки, лайка. І ось в 1975-1976 роках у США з'явилися музичні групи, які визначали спосіб життя і свою творчість, як панк - покидьки, бруд. З'явився панк рух, головним завданням якого було руйнування всіляких стереотипів і рамок за допомогою агресії. Головне гасло панків - «Я ненавиджу». Вони ненавиділи все, починаючи зі своїх рідних і закінчуючи суспільством у цілому. Себе називали «квітами на смітнику», біле у них було чорним, чистому воліли брудне, життя - смерть. Головними принципами у панків були: «Майбутнього немає» та «Живи швидко, помри молодим» [1].

Писати про панків досить складно, адже саме слово «панк» уже настільки втратило свій первинний зміст і так часто вживається в найрізноманітніших контекстах, що говорити про таке явище субкультури як «чистий панк» уже не випадає. Але панк – це свого роду збірний образ молодіжної субкультури, який дуже тісно пов'язаний з музикою.

Вплив панків на молодь завдяки тому, що найважливіше для них - брати на себе відповідальність. Насамперед, це стосується їх самих, того, як вони організовують і проживають своє життя, а потім поширюється і на інших. Ця відповідальність полягає в наступному. «Думати головою, ставитися до людей з повагою, не оцінювати людей за зовнішніми ознаками, підтримувати інших у боротьбі за право бути самими собою, навіть сприяти позитивним змінам у світі». Також це життя в гармонії зі своїм внутрішнім я, невизнання чужих законів, але повага до них, бо це є плід чиїхось думок, досліджень з яких можна для себе почерпнути щось позитивне. Життя стає яскравим лише тоді, коли в ньому маленька постійна складова, а все величезне інше знаходиться в постійному динамічному розвитку.

Одне з основних занять панків - музика, вони пишуть панк-музику і грають її, влаштовують навіть фестивалі та концерти, можуть випускати саморобні музичні журнали. З панк-роком тісно пов'язано ім'я відомого американського художника Енді Уорхола і продюсованої їм групи Velvet Underground [2].

Популярна американська група Ramones вважається першою групою, яка грала музику в стилі «панк-рок». Першою британською панк-групою визнані Sex Pistols.

Панки — це люди, які ні під кого не підлаштовуються. Вони засвоїли анархістські гасла світу без кордонів, урядів, соціальних та економічних обмежень.

Панки одразу виділяються серед натовпу. Ідеологом їх зовнішнього вигляду була англійський дизайнер Вівьєн Вествуд, яка внесла атрибутику панків в маси і модну індустрію. Панки суттєво вплинули на перукарське мистецтво, ввівши сміливий яскравий колір волосся і асиметричні зачіски. Моду на ірокези ввела британська група The Exploited. Полюбляють панки зручний міський одяг: футболка (часто чорного кольору), куртка (зазвичай «косуха»), джинси, кеди або важкі черевики. Серед аксесуарів модні ланцюги і шпильки на одязі, шиповані напульсники, значки і нашивки з назвами груп або політичними лозунгами [3].

Панки не підпорядковуються суспільним нормам, а демонструють альтернативний спосіб життя, в тому числі і своїм епатажним виглядом, розрахованим на шок для оточуючих. Їх зовнішній вигляд говорить про бажання виділитися з «сірої юрби». Костюм панка - це суміш навмисно рваного одягу «second hand», списаної військової форми, чорної шкіри і різноманітних дешевих брязкалець. Зачіска панків - це саме та особливість, за якою їх найчастіше розрізняють, а найпоширеніша з зачісок - ірокез. Зачіски в стилі панк - це також зачіски «могікан», «смітник», «ковпаки». Макіяж панків нагадує театральний –це чорні губи і тіні, чорний лак на нігтях, пірсинг на багатьох частинах тіла.

Різновиди панків:

– «гламурні» - чисті, не палять, не п'ють;

– «звичайні» - носять тільки панківський одяг, але в повсякденному житті поводяться як звичайні люди;

– «киберпанки» - панки, що з'явилися під. впливом сучасних технологій і фантастичних фільмів, що відрізняються футуристичним стилем в одязі і образі;

– «вільні» - люди, які добре розбираються в ідеології і світогляді панків, вони носять той одяг, який хочуть, роблять те, що хочуть, живуть за своїми законами, але й не заважають існувати інших субкультур. Але, на жаль, таких «правильних» панків дуже мало [4].

Основна відмінність панків від представників інших молодіжних субкультур - це заперечення і невизнання будь-якої влади, тому, поки існують можновладці, які диктують свої закони й мораль, буде існувати і субкультура панк [5].

Література

1. Бочаров О. Панк-энциклопедия / О. Бочаров. – М., 2005 – 134с.
2. Короткий енциклопедичний словник з культури. - К.: Україна, 2003.
3. Аксютина О. А. Панк-культура как феномен молодежной контркультуры / О. А. Аксютина - М.: Наука 2005.
4. Аксютина О. А. Панк-культура как феномен молодежной контркультуры / О. А. Аксютина - М.: Наука 2005.
5. Аксютина О. А. Власть и контркультура в 1980-е -1990-е годы. Панк как этика и эстетика противостояния / О. А. Аксютина - М.: Наука 2005.

УДК 37.015.2(043)
Федіна Маргарита

ДУХОВНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Духовність – це вищий рівень розвитку та саморегуляції зрілої особистості, на якому, основними орієнтирами її життєдіяльності стають вищі людські цінності [1, с.69]. Поняття "духовність" завжди мало у філософії важливе значення, і відіграє визначну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя. Тому такі філософи як Платон, Аристотель, Памфіл Юркевич, Григорій Сковорода вважали, що

поняття "духовність" є похідним від слова "дух" (лат. "spirit" та грец. "pneuma"), що означає рухливе повітря, повівання дихання, носія життя [2].

Феномен духовності в найбільш загальному вираженні можна визначити як щось протилежне матеріальності. Пропонуються визначення духовності, як відчуженості від низинних, грубо чуттєвих інтересів, як прагнення людей до вершин культури і вдосконалення своїх творчих здібностей. Суб'єктом духовності в нашому світі є людина. Кажучи про духовність людини, ми маємо на увазі, насамперед, її моральний лад, здатність керуватися в своїй поведінці вищими цінностями соціального, суспільного життя. Феномен духовності людини можна адекватно інтерпретувати тільки в антропологічному дискурсі через зіставлення вчень про особистість та індивід. Визначення духовності як інтегрального феномену не є чимось новим в антропології. Християнська антропологія в цілісному складі індивіда розрізняє три реалії: тіло, душу і дух. Саме дух є стихією свободи в людині, бо тіло його не вільне, підпорядковане законам природи [3, с. 320]. Життя людини протікає на різних рівнях – індивідуальному та суспільному. Тому й духовне життя людини розглядається як індивідуальне духовне життя суспільства, духовне життя людства. Безумовно, духовне життя людини й суспільства нерозривно пов'язані між собою, наче "вкладені" одна в одну, й водночас мають різну специфіку. Індивідуальне духовне життя розгортається завдяки оволодінню духовними надбаннями життя суспільного, коли людина попадає в поле тяжіння визначених духовних цінностей, якіфункціонують у суспільстві. Але індивідуальне духовне життя не протікає як просте відображення духовного життя суспільства. Вимогами індивідуального духовного життя виступає формування внутрішнього духовного світу людини. Особисте життя людини і є її внутрішнє душевно-духовне життя, творення та функціонування світу думок та відчуттів, ідеалів, переконань і принципів, пристрастей, переживань, устремлінь. Саме в процесі особистого духовного життя кристалізується індивідуальний ціннісно-нормативний стрижень людини, розробляється програма власної життєдіяльності, вирішується питання про сенс життя, усі психічні характеристики – почуття, емоції, воля, уява, мислення – набувають ціннісної спрямованості і визначеності. Поняття приватного життя використовується для відбиття права людини на автономію і свободу в індивідуальному житті.
Людська творчість як культурна є завжди духовною, є діяльністю в сфері ідеальній та завжди втілюється у певній матеріальній сфері діяльності. Матеріальне та духовне людське виробництво тісно переплетені; крім того, людина діє і творить завжди в реальному житті, де поєднуються суспільне та індивідуальне, політичне й духовне, теоретичне і практичне. Як нам відомо дитина є творчою та креативною, тобто духовною [2].

Духовність дитини виявляється в її здатності отримувати задоволення від гарної, моральної поведінки, любити близьких, вірити у добро та справедливість, орієнтуватися на зразок та поводити себе у відповідності до нього; у сприйнятливості до мистецтва; у допитливості та пізнавальній активності [1, с.81].

Отже, духовність людина – це антропологічний феномен. Тільки в антропології духовність людини розглядається найбільш об'єктивно. Слід зазначити, що духовне життя людини йде на індивідуальному, суспільному та загальнолюдському рівнях. Індивідуальне духовне життя зв'язане з глибинним усвідомленням свого буття, його змісту, мети, вищого блага, виробленням та реалізацією свідомого та творчого ставлення. Духовне життя суспільства – це творче творення, збереження та засвоєння духовних цінностей та змісту. Духовність є основоположним принципом існування особи та суспільства.

Література

1. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія : навч. пос. для студентів/Л.В.Задорожна-Княгницька. – Запоріжжя : РЦД Дизайн Груп, 2015. – 208 с.

2. Поняття про духовність людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://reftrend.ru/724827.html

3. Слободчиков В.И. Психологиячеловека. Введение в психологію субьективности./ В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа – пресс, 1995. – 334 с.

УДК 37.015.2(043)
Цололо Олена

АНТРОПОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ДИТИНИ

Індивідуальний розвиток – онтогенез – розділяється на пренатальний (стадії ембріона і плоду) і постнатальний. В останньому найбільш чітко розмежовуються зростання і розвиток, зрілість і старіння, однак в межах кожної з цих великих фаз виділяються більш дробові, так що їх загальне число може коливатися від 3 до 24. У основі таких періодизацій звичайно лежать комплексні критерії (морфофункціональні, психологічні і соціологічні). Новонародженість (0–10 днів) – час вигодовування дитини молозивом. Новонароджена людина загалом менш «зріла» і більш безпорадна, ніж новонароджений шимпанзе, який відповідає приблизно 4–5 – місячній дитині. У абсолютних цифрах вага хлопчика складає в середньому 3400–3500 г, дівчинки – 3250–3400 м. Грудний вік (10 днів – 1 рік) – від переходу до живлення «зрілим» молоком до прорізання перших молочних зубів. Найбільш інтенсивне зростання: за рік довжина тіла збільшується приблизно в 1,5 рази, подвоєння ваги відбувається до 4–5 місяців. Раннє дитинство (1–3 року). Завершення прорізання молочних зубів, різке падіння інтенсивності зростання. Заміна «дитячої» мови «дорослою», зародження самосвідомості.

Перше дитинство (4–7 років). У багатьох дітей постерігається невелике прискорення зростання («перший ростовий стрибок»), поява перших постійних зубів і до кінця періоду – ще слабих ознак статевого диморфізму. Початок формування самосвідомості, статевої ідентифікації (усвідомлення статі), первинне становлення особистості.

Друге дитинство (8–11 років у жінок і 8–12 років у чоловіків). Завершення прорізання постійних зубів, крім «зубів мудрості». Початок статевого дозрівання і посиленого зростання тіла в довжину, передусім у жінок. Усвідомлення дитиною місця в системі суспільних відносин, розвиток уваги і довільної пам'яті. Підлітковий період (12–15 років у жінок і 13–16 років у чоловіків). Період інтенсивного статевого дозрівання (пубертатний). Характерний пубертатний стрибок зростання («другий ростовий стрибок»), раніше у жінок. Бурхливі морфо функціональні зсуви, що зачіпають всі основні системи організму. Інтенсивний інтелектуальний розвиток (самоаналіз, самовиховання), особова й емоційна нестабільність, більш висока статева ідентифікація.Юнацький вік (16–20 років у жінок і 17–21 рік у чоловіків). Закінчення зростання і формування організму. Період стабілізації особистості і її самовизначення, формування світогляду.Найважливіше значення в біологічному і соціальному дозріванні людини мають «критичні періоди» онтогенезу – раннє дитинство, на яке доводиться початок формування мови і свідомості; препубертат, співпадаючий з початком шкільного навчання, і пубертат, що включає час найбільш значних змін в морфофункціональному і психологічному статусі зростаючої людини. Ці дві стадії разом найбільш тривалий і відповідальний період висхідної фази онтогенезу – перипубертатний. Його межі до деякої міри умовні; звичайно вони охоплюють друге дитинство і підлітковий період, частково – перше дитинство і юнацький період.

Специфіка цього етапу онтогенезу людини – виділення особливої препубертатной стадії – «адренархе». В основі адреналової фази – дозрівання сітчастої зони кори надниркових залоз, що виробляють чоловічі статеві гормони – андрогени.

У перипубертатному періоді відбувається інтенсивне дозрівання основних регуляторів життєвих функцій організму, передусім нейро–ендокринної системи. Для цього періоду вважаються характерними посилення підкоркових впливів і ослаблення діяльності кори, порушення вегетативної сфери, підвищена збудливість і емоційність, особливо у жінок.

Найбільшістотнізсувиорганізмупідліткавідбуваютьсяпідвпливомстатевихгормонів, які істотно впливають на зростання, обмін речовин, склад тіла, пропорції, показники крові, мозок і поведінка.

Література

1. Олексія В.П. Становленнялюдства / В. П. Олекія. – М.: 1984.
2. Хрисанфова Е.Н.,«Антропологія»: Підручник. 2-е ізд. / Е.Н. Хрисанова., І.В. Перевізників. – М.: Изд-у МГУ, 1999
3. Хомутов А. Антропология / А.Хомутов. – М.: 2006
4. Кон І.С. Междісциплінарні дослідження. Соціологія. Психологія. Сексологія. Антропологія / І. С. Кон. – М.: 2006

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

УДК373.2 (043) Виноградова Яна

НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Необхідність модернізації змісту дошкільної освіти зумовлюється реформуванням галузі згідно з національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, законами України „Про дошкільну освіту" та „Про охорону дитинства", тенденціями розвитку цивілізації в нову епоху. Модернізувати зміст дошкільної освіти – означає вдосконалити його, змінивши відповідно до вимог часу, не зачіпаючи основ, сталих і таких, що не виправдали положень, збагативши їх новими, прогресивними ідеями. Зростання свідомості освітян, об'єктивна необхідність оновлення принципів, гуманізації цілей і завдань дошкільної освіти, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад українського суспільства актуалізують проблему модернізації змісту першої ланки освіти , що виступає основою для подальшого культурного зростання особистості.

Метою розвитку дошкільної освіти є реалізація державної політики щодо забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям дошкільного віку на здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; збільшення відсотка охоплення дітей дошкільними навчальними закладами; модернізація змісту дошкільної освіти; підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.Головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до людей, самої себе, природи, культури, світу.

Система дошкільної освіти має забезпечувати:

— урахування індивідуальних особливостей дитини;

— формування дитячої творчості, вміння не лише репродукувати, а й створювати та

— реалізовувати власні задуми; заохочення дитини до розвитку здібностейзагального, неспеціалізованого характеру;

— розвиток почуттів, емоційної сприйнятливості, емпатії; -корекцію емоційної глухоти, нечутливості, байдужості, жорстокості, песимізму;

— виховання у дошкільника почуття самовартісності, віри у свої можливості,своєзначення для інших людей, формування оптимістичних життєвих перспектив;

— інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій, належні умови для педагогічної творчості, вдосконалення майстерності вихователя, становлення рефлективності як важливого чинника модернізації дошкільної освіти; розвиток у дошкільника цілісної наукової картини світу;виховання моральності, здатності орієнтуватися на совість як внутрішню етичну інстанцію.

Останніми роками спостерігається збільшення кількості дошкільних навчальних закладів та дітей в них. Відповідно збільшується і відсоток охоплення дітей дошкільними навчальними закладами Однак, враховуючи те, що протягом 1990-2004 років існували негативні тенденції в дошкільній освіті, що призвели до зменшення мережі дошкільних навчальних закладів, кількості дітей в них, відтоку педагогічних кадрів, існуюча мережа не в повній мірі забезпечує освітні потреби населення, особливо у сільській місцевості, де відсутні дошкільні навчальні заклади.Через недостатню кількість дитячих садків спостерігається перевантаження груп дітьми у міських поселеннях. інших причин.Обмежене фінансування дошкільної освіти унеможливлює відновлення роботи дитячих садків, які призупинили свою діяльність на невизначений період під час реформування аграрного сектору економіки, та відкриттю нових. Розв'язанню зазначених проблем з метою забезпечення права дітей на здобуття дітьми дошкільної освіти може бутивирішене за умови реформування дошкільної освіти.

Отже,основними напрямками реформування дошкільної освіти є:

— оновлення нормативно-правових актів;

— розробка науково-методичного забезпечення змісту, організації, діяльності та розвитку системи дошкільної освіти;

— зміна умов фінансування дошкільних навчальних закладів завдяки посиленню державного фінансування;

— розвиток та розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності;

— удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;

— удосконалення роботи з сім'єю, широке залучення батьків до освітнього процессу.

Розв'язанню поставлених завдань сприятиме оптимізації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах України, збільшить долю здорового глузду в організації життєдіяльності дитини, наблизить атмосферу дошкільного закладу до сімейної, уможливить реалізацію індивідуального та диференційованого підходу до дітей перших шести (семи) років життя, забезпечить наступність у роботі дошкільних навчальних закладів та початкової школи.

Література

1. Богуш А.М. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) /А.М.Богуш. – Київ: Освіта, 2012.

2. Бурова А. Проблемні питання дошкільної освіти / А.Бурова,О.Долинна // Дошкільне виховання. – 2000.-№7.-С 15.

3. Основні напрямки розвитку та модернізації дошкільної освіти [Електроний ресурс] / Режим доступу: http://da.coolreferat.com.ua/nuda/osnovni-napryamki-rozvitku-ta-modernizaciyi - doshkilenoyi-osvit/main.html/ - назва з екрану.

УДК 378.14 (043)

Зоріна Наталя

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні одним із основних напрямів державної освітянської політики в Україні визнано модернізацію системи дошкільної освіти з урахуванням принципів демократизації, гуманізації, індивідуалізації педагогічного процесу. В її основу покладено пріоритетність дошкільної ланки в єдиній національній системі неперервної освіти, а основним завданням визначено своєчасне становлення і повноцінний розвиток життєвокомпетентної творчої особистості з раннього дитинства.

Нормативно-правове підґрунтя функціонування сучасної системи дошкільної освіти визначається основними положеннями Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», «Про охорону дитинства» та інших чинних актів вищих органів державної влади.

Дошкільна освіта – це рівень освіти, який дитина здобуває у дитячому дошкільному закладі, сім'ї або за допомогою фізичної особи в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння *Базового компонента дошкільної освіти,* який передбачає: формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби реалізації власних творчих здібностей.

Головною тезою, вихідним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України XXI століття, є визнання пріоритету розвитку зростаючої особистості, цінності й смислу її буття. Саме аксіологічні, ціннісні засади покладено в основу модернізаційних процесів, пов'язаних з гуманізацією цілей і принципів дошкільної освіти.

Найважливішими цінностями нашої національної культури є самостійність, самобутність, самосвідомість, самодіяльність, індивідуальність і унікальність дитини, її особистісний спосіб буття.

Процес модернізації змісту дошкільної освіти спрямовується на розвиток дошкільника, як активного, свідомого та компетентного суб'єкта життєдіяльності, виховання уміння жити у

злагоді з довкіллям та згоді з собою, формування фізичної та психологічної готовності до навчання у школі

Оновлений зміст дошкільної освіти має розвивати у дитини перших шести (семи) років життя такі фундаментальні якості, як здатність конструктивно впливати на довкілля та самозмінюватися в ході своєї життєдіяльності; самовдосконалюватися в різних видах діяльності та формах активності; за сприяння авторитетних дорослих гармонійно і різнобічно розвиватися як індивід, суб'єкт, особистість та індивідуальність.

Розвиток дошкільника, становлення його як особистості – кардинальна для дошкільної освіти проблема. Новий зміст освіти пропонує освітянам переглянути звичний погляд на дитину як «задану ззовні істоту», як «проекцію» дорослих. Становлення особистості в дошкільному віці не можна класифікувати як виключно керований ззовні процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху.

Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти базується на розумінні процесу розвитку як свого роду єдиномножинності, яка охоплює такі основні форми:

— індивіда (складної природи організму дитини);

— суб'єкта (активного діяча рухової, ігрової, навчально-пізнавальної, елементарної трудової, предметно-практичної та комунікативно-мовленнєвої діяльностей);

— особистості (комплексного ставлення до оточуючого світу та себе);

— індивідуальності (унікальної своєрідності кожної дитини).

Свідомість, компетентність, спільність і діяльність – засадові характеристики особистісного способу життя дитини дошкільного віку, загальні способи її буття. Вихідною тезою у впровадженні в педагогічну практику особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є діяльне буття дитини, її суб'єктність:у свідомості – самосвідомість; у спільності – самобутність; у діяльності – самодіяльність. Вони і є основними лініями розвитку дитини як суб'єкта власного життя, суб'єкта розвитку і саморозвитку.

Основними процесами, спрямованими на підвищення якості дошкільної освіти, виступають:

— стандартизація змісту дошкільної освіти на засадах узгодження із змістом державних стандартів початкової школи;

— модернізації змісту дошкільної освіти на засадах компетентнісної парадигми;

— впровадження в дошкільні навчальні закладионовленого Базового компонента дошкільної освіти України та варіативного програмно – методичного забезпечення;

— використання додатково до Державної базової програми розвитку дитини дошкільного віку, що втілює інваріантну складову змісту дошкільної освіти, інших програм, що презентують його варіативний компонент, відбивають різноманіття України, поглиблюють, розширюють, уточнюють зміст інваріантної частини;

— удосконалення системи контролю та оцінювання якості дошкільної освіти, переорієнтація на гуманітарну експертизу діяльності дошкільного навчального закладу;

— забезпечення наступності у впровадженніособистісно орієнтованої моделі освіти на дошкільній та початковій ланках освіти.

Реалізація принципу варіативності здійснюється в Україні різними шляхами і способами:

— через створення численних освітніх програм (комплексних, парціальних, регіональних, авторських тощо);

— завдяки різноманітним типам дошкільних закладів та групам із різним функціональним призначенням;

— через плюралізм і гнучкість програмно-методичного та навчально-дидактичного супроводу Базового компонента дошкільної освіти України;

— завдяки можливості педагогів обирати програми, їх методичне забезпечення, складати власні плани, використовувати класичні та новаційні освітні технології;

— через надання освітянам права на реалізацію свого творчого потенціалу.

Це стосується як різних регіонів України, так і окремих дошкільних навчальних закладів. Реальні можливості дитячих садків щодо надання тих чи інших освітніх послуг, їх відповідності

замовленню батьків, високі результати у забезпеченні гармонійного розвитку дітей є одним з найважливіших показників якості дошкільної освіти.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 No 2628-II І.
2. Конституція України (254 к /96-ВР) [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254
3. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання/ С.Ф Русова. –Львів, Краків, Париж: Просвіта, 1993. – 125 с.
4. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження/ Горський А.Е., Буданова О.Б.,
5. Барматова І.В., Овчар О.В. –К., 2013. – 115 с. [Електронний ресурс] // Режимдоступу: http://socrada.org/wp-content/uploads/2013/08/eDoslidgennya_2013.pdf.

УДК 378. 25 (043)
Каменєва Галина

НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНА БАЗА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Нормативно-методична база діяльності дошкільного закладу є надзвичайно широкою, тому документи, що входять до неї доцільно розподілити на окремі групи:Нормативно-правова база (Конвенція про права дитини, Закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», Положення про дошкільний навчальний заклад, Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр., Статут дошкільного навчального закладу тощо); нормативно-правові документи щодо організації навчально–виховного процесу (накази, інструктивно-методичні листи Міністерства освіти України), нормативно-правові документи щодо організації програмно–методичного забезпечення навчально–виховного процесу (Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Коментар до Базового компонента дошкільної освіти України, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008 р.), Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку«Я у Світі» (2009 р.), Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»(2010р.), парціальні програми тощо); нормативно-правові документи щодо організації фізкультурно–оздоровчої роботи, організації психологічного супроводу, організації управління дошкільним навчальним закладом, медичного обслуговування, харчування, кадрової політики, організації охорони праці та техніки безпеки.

Ці документи визначають основні тенденції розвитку дошкільної освіти, відповідність змін, що відбуваються, світовим тенденціям; розкривають організаційно-змістові характеристики оновлення дошкільної освіти на сучасному етапі; об’єктивують існуючі проблеми та шляхи їх розв’язання; указують на закономірності й принципи, що мають консолідувати освітній простір України.

Метою розвитку дошкільної освіти, згідно із даними документами, є реалізація державної політики щодо забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям дошкільного віку на здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; збільшення відсотка охоплення дітей дошкільними навчальними закладами; модернізація змісту дошкільної освіти; підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

У державних документах чітко визначено основні завдання дошкільної освіти: забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти шляхом створення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, збереження та розширення мережі закладів, визначення змісту їх діяльності відповідно до освітніх запитів населення; зміна організаційної структури дошкільного навчального закладу відповідно до принципів варіативності, індивідуального підходу, доступності, співробітництва з сім’єю та соціальними партнерами; модернізація змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей,

індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; удосконалення науково-методичної і функціональної підготовки працівників дошкільної освіти.

Однак нинішній стан в дошкільній освіті України визначається фахівцями [2] як стадія між старою системою цінностей, установок, звичок та новою, що лише виформовується, і спрямовується на забезпечення оптимальних умов для навчання і виховання творчої, активної особистості. XXI ст. висуває нові вимоги щодо цілей, завдань, структури та змісту дошкільної освіти, що пов'язані з сучасними світовими глобалізаційними процесами, зміною світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій, прагненням України інтегруватися до європейського соціально-гуманітарного та адміністративного простору. У цих умовах дошкільні навчальні заклади повинні поступово набути нового статусу, розширювати свої функції, ставати обов'язковими для відвідування дітьми, особливо старшого дошкільного віку.

Необхідно також удосконалювати та розширювати мережу закладів різних типів, змінювати режим їх роботи; передбачити сучасні технології для активної соціалізації дітей, корекції їх фізичного та розумового розвитку; у дошкільній освіті мають знаходити своє відображення новітні інноваційні моделі інтегрованої освіти. Модернізація змісту дошкільної освіти вимагає визначення чітких методологічних засад, що враховували б сучасні світові та європейські тенденції її розвитку і, водночас, ґрунтувалися на надбаннях української культури.

Разом із тим, пріоритети та перспективи розвитку системи дошкільної освіти визначені Державною стратегією регіонального розвитку на період до 2020 р., Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. та іншими нормативними документами в галузі освіти. У зазначених документах нинішня ситуація в дошкільній освіті України визначається як стадія між старою системою цінностей, установок, звичок і новою, що лише формується, і спрямовується на забезпечення оптимальних умов виховання і навчання особистості.

У цих умовах дошкільні навчальні заклади повинні набути нового статусу, розширити свої функції, стати обов'язковими для відвідування дітьми, особливо старшого дошкільного віку. Особливу роль у формуванні нормативно-методичної бази розвитку дошкільної освіти покликана відіграти Концепція розвитку освіти України на 2015-2025 рр. Цю концепцію розробила Стратегічна дорадча група «Освіта» (СДГ «Освіта»), створена в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та БФ «Інститут розвитку освіти» в липні 2014 року для надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти і науки в розробці Дорожньої карти освітньої реформи.

Концепція передбачає здійснення в межах дошкільної освіти кардинальних змін. Так, з 2017 р. мають офіційно з'явитися дошкільні заклади сімейного типу, а також корпоративні або відомчі дитячі садки. Будуть легалізовані вже існуючі центри розвитку дітей, робота яких досі не ліцензована. Більш гнучкими стануть освітні програми. Планується забезпечити їх варіативність, а остаточний вибір програм покласти на самі дитсадки і батьків. Між діяльністю, ініційованою дорослими, і діяльністю, ініційованою дітьми, повинен бути досягнутий баланс, а основним принципом освіти дітей віком від 3 до 5 років стане принцип вільної гри.

Планується посилення роботи з сім'ями – у тому числі і за рахунок домашніх візитів з метою з'ясування їхніх потреб у навчанні дітей. Крім того, помітну увагу автори Концепції приділяють інклюзивній освіті. До 2017 року в міністерстві мають намір охопити навчанням в дитсадках до 85% дітей дошкільного віку (від 4 років), і до 2020-го – до 95%. Для цього в найближчі три роки будуть звільняти приміщення дошкільних закладів, зайняті іншими установами, і активно будувати нові.

Таким чином, основними напрямами розвитку дошкільної освіти, на наш погляд, можна вважати: оновлення нормативно-правових актів; розробку науково-методичного забезпечення змісту, організації, діяльності та розвитку системи дошкільної освіти; зміну умов фінансування дошкільних навчальних закладів завдяки посиленню державного фінансування; розвиток та розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; удосконалення роботи з сім'єю, широке залучення батьків до освітнього процесу.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III.

2. Конституція України (254к/96-ВР) [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254 5

3. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Ф Русова. – Львів, Краків, Париж: Просвіта, 1993. – 125 с.

4. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження / Горський А.Е., Буданова О.Б., Барматова І.В., Овчар О.В. – К., 2013. – 115 с. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://socrada.org/wpcontent/uploads/2013/08/ Doslidgennya_2013.pdf.

УДК 371.42 (043)

Кириченко Валентина

НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕСПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗОШ

Сучасна виховна система ґрунтується на документах, які класифікуються, як міжнародні, державні та на методичну допомогу керівникам навчального закладу та вчителям. Саме тому розглянемо та проаналізуємо нормативно-методичне забезпечення виховного процесу.

За результатами опрацювання міжнародними документами у сфері освітньої політики в галузі виховання молодого покоління є :

1. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена Генеральною асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 року.
2. Декларація прав дитини, проголошена Генеральною асамблеєю Організацій Об'єднаних Націй 20 листопада 1959 року.
3. Конвенція про права дитини, прийнята Генеральною асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 20 листопада 1989 року.
4. Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, прийнята на Всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах дітей, яка відбулася в Організації Об'єднаних Націй в м. Нью-Йорку 30 вересня 1990 року

Ці документи розглядаютьсяяк завдання, до виконання якого повинні прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб кожна людина і кожний орган суспільства прагнули шляхом освіти сприяти поважанню прав і свобод, які описані і забезпеченню, шляхом національних і міжнародних прогресивних заходів, загального і ефективного визнання і здійснення їх як серед народів держав-членів Організації Об'єднаних Націй, так і серед народів територій, що перебувають під їх юрисдикцією.

Державне нормативно-правове забезпечення представлено у вигляді законів, нормативно-правових актів Президента України, Верховної ради України; Кабінету Міністрів України; галузевих міністерств, державних та місцевих органів управління освіти, положення. Основні закони: Конституція (Основний Закон) України, прийнята Верховною Радою України 28 червня 1996 року, «Про освіту» від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР (зі змінами і доповненнями), «Про загальну середню освіту» від 12.05.1999 р. № 651-XIV, «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 р. № 1841-III.

Укази Президента України: «Про затвердження Національної доктрини розвитку освіти» від 17.04.2002 р. № 347/2002, «Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя» від 15.03.2002 р. № 258/2002, «Про Національну програму правової освіти населення» від 18.10.2001 р. № 992/2001, «Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей» від 12.11.1999 р. № 1460/99, «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей» від 20.12.2000 р. № 1396/2000.

Постанови Кабінету Міністрів України:«Про затвердження Державної програми «Онкологія» на 2002 – 2006 рр.» від 29.03.2002 р. № 392, «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад» від 14.06.2000 р. № 946, «Про Програму «Українська родина» від 14.03.2001 р. № 243, «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» від 15.09.1999 р. № 1697, «Про Програму запобігання торгівлі жінками та дітьми» від 25.09.1999 р. № 1768, Проект Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності // Педагогічна газета. – 2000 р. - № 6(72)

(червень), Концепція державної сімейної політики, схвалена Постановою Верховної Ради України від 17.09.1999 р. № 1063-XIV.

Ці документи регулюють основні завдання та пріоритетні напрями виховання**:** громадянське, родинно-сімейне, військово-патріотичне, трудове, художньо-естетичне, моральне, екологічне виховання, формування здорового способу життя, превентивне виховання, сприяння творчому розвитку особистості.

На допомогу керівникам навчальних закладів, класним керівникам та вчителям-предметникам в організації, виховної роботи та реалізації основних напрямів розроблена велика кількість інструктивно-методичних рекомендацій на відповідні теми, орієнтовних програм, моделей виховних систем, комплексів заходів то що.Наприклад:

1. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.Лист від 27.11.2014 р. № 1/9-614
2. Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (додатки до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. №641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах»).
3. Рекомендації щодо планування роботи класного керівника навчального закладу системи загальноосвітньої середньої освіти, Міністерство освіти і науки України від 30.08.2002 року № 1/9-392.
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. від 16 вересня 2006 р. № 434.
5. Про затвердження Змін до «Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.06.2006 року № 489.
6. Програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України та План заходів Естафети Перемоги на 2013–2015 роки від 21.10.2013 № 1453/716/997

Аналіз основних документів показав що нормативно-методичне забезпечення виховного процессу в навчальних закладах не є досконалим, а іноді навіть гальмує реалізацію основних задач освітньої політики. Але ми можемо стверджувати, що будь-яка, хай найкраща, удосконалена і реформована нормативно-правова база нічого не змінить, доки не з'явиться нова культура виховання на рівні школи, а це вимагає не лише інших підходів, але й інших керівників шкіл, з іншим мисленням, з іншими світоглядними позиціями, і, з рештою, з іншим рівнем менеджерської підготовки

Література

1. Кацинська Л.П. Виховний процес в сучасній школі: методичний посібник / Л.П.Кацинська. – Рівне, 1997. – 159 с.
2. Коберник О.М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – К.: Наук. світ, 2003. – 230 с.
3. Сорока Г.І. Організація виховної роботи: планування, аналіз, методичне забезпечення. – Х.: Вид.група «Основа» , 2005. – 128 с.

УДК 378.021 (043)
Козлова Олена

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СФЕРИ ОСВІТИ

З позиції сьогодення реформування системи освіти в Україні зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський світовий освітній простір. У зв’язку з цим посилюється увага до психологічної служби, яка є органічним компонентом сучасної системи освіти.

Психологічна служба в системі освіти - це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, директори навчально-методичних центрів психологічної служби.

Основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Психологічна служба у своїй діяльності керується Конституцією України , Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" , "Про професійно-технічну освіту" , "Про вищу освіту", "Про позашкільну освіту", "Про дошкільну освіту", Положенням про психологічну службу системи освіти України , Положенням про психологічний кабінет.

Методичною і метрологічною основою діяльності є практична (прикладна) психологія. Підвалини цього напрямку психології були закладені поколіннями вітчизняних і зарубіжних психологів. Зокрема роботами Г.С. Абрамової, Б.Г. Ананьєва, О.Ф. Бондаренка, Л.С.Виготського, В.В. Давидова, І.В. Дубровіної, Л.М. Карамушки, Є.О. Климова, Г.С. Костюка, М.В. Костицького, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, Б.С. Мерліна, В.О. Моляко, та ін..

Психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, сім'ї, молоді та спорту, внутрішніх справ, іншими органами виконавчої влади, а також громадськими організаціями.

Основні завдання психологічної служби системи освіти України полягають у:

— сприянні повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку;

— забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення;

— профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів.

Основними видами діяльності психологічної служби є: діагностика, корекція, реабілітація, профілактика, прогностика.

Психологічна служба системи освіти України функціонує на трьох рівнях:

— науковому, на якому вивчає закономірності психічного розвитку і формування особистості вихованця, учня, студента з метою розробки методів і методик професійного застосування психологічних знань;

— прикладному, на якому здійснює соціально-психологічне забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи розробку навчальних програм, підручників, професійну підготовку і підвищення кваліфікації фахівців;

— практичному, на якому забезпечує безпосередню роботу практичних психологів, соціальних педагогів у навчальних закладах.

Діяльність психологічної служби включає такі основні напрями:

— консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання і розвитку вихованців, учнів, студентів, допомога органам державного управління у плануванні освітньої діяльності;

— просвітницько-пропагандистська робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї;

— превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності в рамках навчальних програм або як окремого предмета), метою якого є формування у вихованців, учнів, студентів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я; профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції і злочинності.

Науково-методичне керівництво психологічною службою системи освіти здійснює Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Сучасні тенденції розвитку освіти формують загальне спрямування діяльності психологічної служби, яка повинна сприяти вирішенню освітніх і виховних задач, професійної гнучкості молоді, формуванню готовності до особистісного, професійного, політичного вибору, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді.

Важливим завданням діяльності психологічної служби є забезпечення супроводу дітей з особливими освітніми потребами, захист психічного і соціального здоров'я дитини на всіх рівнях навчання.

Діяльність спеціалістів психологічної служби повинна бути спрямована на забезпечення, захист прав і свобод дітей, створення умов комфортного освітнього середовища. За такого підходу основну увагу у вибудовуванні траєкторії розвитку служби слід приділити питанню формування професійної компетентності спеціалістів, готовності до виконання не лише функціональних завдань, а й надання системи послуг, які потребують учасники навчально-виховного процесу: учні, батьки, педагогічні працівники, представники громади.

Питання забезпечення високої якості освіти безпосередньо пов'язане з такими категоріями як розвиток, самореалізація, самоповага, здоров'я, адаптивність, самооцінка. Врахування визначених понять в ході реалізації навчального процесу має стати пріоритетом у наближенні системи освіти України до європейських стандартів.

Концепція розвитку психологічної служби освіти України орієнтована на посилення ролі і значимості психологічної складової освітнього процесу, підвищення ефективності діяльності соціальних педагогів, психологів, спеціалістів психолого-медико-педагогічних консультацій.

Література

1. Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488с.

2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / [Упоряд. Панок В.Г., Цушко І.І., Обухівська А.Г.] – К.: Шк.світ.2008. – 256с.

УДК 371.815 (043)
Конченко Олена

ПЕРСПЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна практика управління навчальним закладом характеризується чисельними теоретичними та практичними розробленнями щодо формування, функціонування та розвитку систем управління педагогічним колективом. Водночас потенціал використовуваних методів, способів та інструментів майже вичерпаний, тому пошук шляхів підвищення ефективності діяльності педагогів та навчального закладу в цілому зміщується у площину розвитку інноваційних технологій управління.

Під технологією управління колективом розуміють сукупність прийомів, способів, форм і методів впливу на персонал у процесі його прийняття на роботу, розвитку та професійної діяльності, звільнення з метою отримання найкращих результатів трудової діяльності [3].

В умовах наростаючої складності педагогічної діяльності, зниження її престижу та недостатнього фінансування навчального закладу та оплати педагогічної праці триває пошук шляхів підвищення ефективності діяльності навчального закладу засобами використання нових ефективних технологій. Саме тому особливу увагу вчені приділяють розвитку теоретичних і прикладних аспектів управління колективом. Активний науковий пошук ведуть у сфері розвитку методів і підходів до управління людськими ресурсами. Ці аспекти досліджують Л.В. Балабанова, Т.В. Білорус, Р.П. Вдовиченко, С.В. Глівенко, Л.І. Іванкіна, О.В. Крушельницька, Л.О. Мажник, Д.П.Мельничук, М.М. Новікова, А.Н. Полозова, С.М.Сидорук, К.М. Таньков, Т.П. Хохлова, Г.М. Чепурда та ін.

У дослідженнях цих та інших науковців звертається увага на необхідності використання персональних технологій управління. Основною їх метою є оптимізація та підвищення результативності управлінського процесу щодо роботи з кожним педагогом, що досягається через пошук та застосування більш ефективних методів управління, які сприяють раціоналізації процесу управління шляхом виключення окремих видів діяльності чи операцій, зокрема тих, які не є необхідними для досягнення поставленої мети та вирішення управлінських завдань. Саме

персонал-технології дають мінімізувати витрати на управління педагогічним колективом, що сприяє підвищенню ефективності його діяльності.

Сучасні науковці (С.Л.Безручук, О.М.Гончарова, В.С.Пономаренко, С.О.Кохан, О.В.Крушельницька, С.В.Лобова, М.М.Новікова та ін.) персонал-технології систематизують за такими групами:

– персонал-технології позикової праці (аналіз кадрового потенціалу та планування його розвитку чи розширення, підбір кадрів, організація трудових відносин, атестація та ротація педагогів);

– навчальні персонал-технології (навчання та підвищення кваліфікації педагогів, їх мотивація до професійної діяльності, атестація тощо);

– персонал-технології підбору та найму (підбір педагогів на певні посади чи для виконання певних завдань, оцінювання їх професійних та особистих якостей та можливостей);

– персонал-технології підвищення ефективності роботи (створення умов для ефективної роботи);

– персонал-технології контролю праці персоналу(організація ефективного контролю, створення атмосфери довіри, стимулювання ефективної діяльності за результатами);

– інформаційні персонал-технології (вибір певного програмного забезпечення та технологій, використання яких дає змогу автоматизувати і вдосконалювати процес управління колективом [2; 4; 5; 6].

Зазначена класифікація не є повною. У сучасних умовах триває процес розвитку та оновлення концепції управління персоналом, при цьому удосконалюються як системи управління кадрами, так і метод та інструменти, що використовуються. Працівник (педагог) із його особистісними та професійними характеристиками від об'єкта управління перетворився в об'єкт вивчення з метою розробки та застосування таких технологій, які дадуть змогу створити найкращі умови для реалізації потенціалу працівників та максимального задоволення їх очікувань та потреб.

З огляду на це, необхідна активізація використання сучасних персонал-технологій, які відповідають умовам сучасного освітнього середовища, а також дають змогу вирішувати поточні питання професійної педагогічної діяльності.

Література

1. Білорус Т.В. Інноваційні технології в управління кадровим потенціалом підприємства [Електронний ресурс] / Т.В. Білорус. – Режим доступу: http://www.econom.univ.kiev.ua/articles/MIID/bilorus/innivatciyni_texnologii_v_upravlinni_cadrovim_potencialom_pidpriemst.

2. Вдовиченко Р.П. Особливості сучасного управління персоналом / Р.П. Вдовиченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.economy.nayka.com.ua.

3. Иванкина Л.И. Управление персоналом : учебн. пособ. / Л.И. Иванкина. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2009. – 190 с.

4. Пономаренко В.С. Інформаційні системи в управлінні персоналом : навч. посібн. / В.С.Пономаренко, І.В. Журавльова, І.Л. Латишева. – Харків : Вид-во ХНЕУ, 2008. – 336 с.

5. Хохлова Т.П. Инновационные технологии современного персонал-менеджмента [Электронный ресурс] / Т.П. Хохлова. – Режим доступа: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_6_16.pdf>.

6. Казарін М.Г. Коучинг як засіб управління [Електронний ресурс] / М.Г. Казарін.– Режим доступу: http://ukrarticles.pp.ua/biznes-i-finansy/19502-kouching-kak-sredstvo-pravleniya

УДК 371.14 (043)

Мисан Юлія

ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ ОСВІТИ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ

Необхідність пошуку нових підходів, що забезпечують ефективність навчання, неможливе без інноваційної діяльності в освіті, тим більше на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, який характеризується системою освітянських інновацій, спрямованих на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх

надбань науки, культури і соціальної практики. В Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [1].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що проблеми освітньої та педагогічної інновацій посіли значне місце у наукових працях учених К. Ангеловські, І. Беха, Л. Буркової, Л. Ващенко, В. Ільченко, О. Козлова, Л. Машкіна, В. Паламарчука, Л. Подимової, О. Попової, М. Поташника, В. Сластьоніна, Ю. Швалба та ін. Однак, незважаючи на наявність наукових розробок у цьому напрямі, проблема інновації у сфері освіти є недостатньо дослідженою.

Поняття «інновація» з'явилось уперше в зарубіжних дослідженнях XIX ст. у техніці при введенні деяких елементів однієї галузі в іншу. Деякі українські та зарубіжні науковці (К. Ангеловські, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін та ін.) вдавалися до аналізу поняття "інновація", яке, за їхніми висновками, спочатку трактувалось як залучення деяких елементів однієї культури до іншої і лише на початку XX ст. під інновацією стали розуміти нововведення.

Поняття «педагогічна інновація» Г. Сиротинко характеризує її як новий педагогічний продукт - результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [2]. На думку Р. Юсуфбекова, «педагогічна інновація» визначається як зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового [3]. В.Загвязинський трактує це поняття, як ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти [4].

Класифікація нововведень необхідна для з´ясування всебічної характеристики нововведення, пізнання, осмислення спільного і відмінного з іншими нововведеннями. Вона збагачує знаннями, які допомагають якнайточніше обирати необхідне нове і розробляти оптимальну технологію його освоєння, яка максимально враховувала б специфіку нововведення.

Виокремити види педагогічних нововведень досить складно, тому що сфери освіти настільки тісно взаємопов´язані, взаємозумовлені та взаємозалежні, що новації в одній із них зумовлюють новації в будь-якій іншій.

В процесі дослідження проблеми визначено різні підходи до класифікаціїінновацій в освіті, вони поділяються на такі групи:

1. К.Ангеловським покладено в основу ознаки інновацій залежно від сфери застосування : інновації у змісті освіти; інновації в технології навчання та виховання; інновації в організації педагогічного процесу; інновації в управлінні освітою; інновації в освітній екології [5].
2. М.Поташник поділяє нововведення залежно від масштабу перетворень: часткові; модульні нововведення; системні нововведення [6].
3. Залежно від інноваційного потенціалу:модифікаційні нововведення; комбінаторні нововведення; радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення.
4. Залежно від позиції щодо свого попередника: заміщуючи нововведення; скасовуючи нововведення; відкриваючі нововведення; ретровведення.
5. Залежно від місця появи: нововведення в науці; нововведення в практиці.
6. Залежно від часу появи: історичні нововведення; сучасні нововведення.
7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування: очікуванні (планові) нововведення; неочікувані (незаплановані) нововведення.
8. Залежно від галузі педагогічного знання: виховні нововведення (у галузі виховання); дидактичні нововведення (у галузі навчання); історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

Представлена класифікація дає можливість визначати рівень педагогічних інновацій, їх належність до певної педагогічної парадигми, прогнозувати ступінь модифікації як педагогічного процесу в цілому, так і його складових, передбачати наслідки від впровадження інновації.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/documents/151.html.
2. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // Управління школою. – 2005. – № 1. – С. 15–18.
3. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : монография / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
4. Загвязинский В. И.Педагогическое творчество учителя : монография / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Ангеловски К. Учитля иинновации / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
6. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школою (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательніх учреждений и органов образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997.- 352 с.

УДК 378. 052 (043)
Мірошниченко Євген

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов’язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Кожний навчальний заклад має стати для дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру та злагоди в суспільстві.

Актуальність зазначеної проблеми обумовлює пошук нових шляхів до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості.

Такий пошук здійснюється в умовах прямої загрози денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави з огляду на зазначене виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність усіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Національно-патріотичне виховання дітей – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність усіх органів державної влади, громадських організацій, сім’ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов’язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов’язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно є процесом

формування патріотичних почуттів, виховання готовності до захисту Батьківщини, покликане спонукати до фізичного вдосконалення, вивчення бойових традицій українського народу.

Утілення сучасної концепції національно-патріотичного виховання в закладах середньої освіти можна простежити на прикладі розвитку національно-патріотичного виховання в закладі середньої освіти, а саме на прикладі заходів, спрямованих на прищеплення патріотичного мислення у свідомість учнівської молоді.

Патріотичне виховання здійснюється у ЗОШ № 25 як на уроках, так и під час позакласної роботи.шляхами реалізації громадсько-патріотичного виховання у позакласній роботі є насамперед тематичні місячники та декади: місячники військово-патріотичного виховання (щорічно традиційно проходять у жовтні, лютому та квітні-травні), декада правових знань, Вахта пам'яті до дня Перемоги, святкування Дня Захисника України тощо.Вихованню національної свідомості учнів сприяють й інші свята:"Козацькому роду нема переводу", родинні свята "Ой, на Андрія...", до дня святого Миколая, театралізовані вистави "Новорічні вечорниці". У напрямку патріотичного виховання в школі відбуваються різноманітні конкурси та змагання. У вересні до дня партизанської слави в школі щорічно проходить огляд - конкурс військово-патріотичної пісні серед 5-8 класів та конкурс музично-літературних композицій учнів 9-11 класів. До дня Збройних Сил України та дня захисника Вітчизни - військово-спортивні змагання юнаків 9-11 класів, конкурсні програми «Нумо хлопці, козаки», різноманітні конкурси і тематичні вікторини.

Виходячи з цього, основна ідея полягає у мотивації громадської активності молодого покоління. Це стане запорукою небайдужості як сьогоднішнього, так і прийдешніх поколінь громадян. Найкращою мотивацією до безкорисної суспільної праці є почуття гордості за свою державу, співпереживання за минуле, співпричетність до творення її сьогодення та майбутнього. Саме тому патріотичне виховання учнівської молоді є одним з найголовніших пріоритетів молодіжної політики в Україні.

Література

1. Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення: Постанова Кабінету Міністрів від 15 вересня 1999 року № 1697 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-п

2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ МОН України від 16 червня 2015 року. № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4068-п

3. Про національно-патріотичне виховання в системі освіти: Наказ МОН України від 16 липня 2015 року. № 768 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/47457/

УДК 371.025 (043)

Остапова Зоя

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ: ПРОГНОСТИЧНІ СЦЕНАРІЇ

Державне управління освітою – певний вид діяльності органів держави, що має виконавчий та розпорядчий характер і полягає в організуючому впливові на суспільні відносини у сфері освіти шляхом застосування державновладних повноважень, і включає цілеспрямоване вироблення, прийняття та реалізацію організуючих, регулюючих і координуючих впливів на освітню сферу.

Державне управління освітою – це окрема галузь державного управління, яка забезпечує планомірний вплив на освітню сферу, що ґрунтується на законах та інших нормативних актах, і спрямована на розвиток цієї цілісної системи. Система освіти може впорядковуватися через управління (регулювання ззовні) і самоуправління (регулювання зсередини). Система освіти, будучи органічно пов’язаною з управлінням, змінюється зізміною останнього, вона будує сама себе лише через управління.

В управлінському процесі беруть участь як суб’єкти (ті, що управляють), так і об’єкти (ті, якими управляють). Суб’єкти управління – це сукупність спеціально створених органів

(державних, громадських, самоврядування), їх підрозділів, посадових осіб, які виконують функції управління. Об'єкти управління освітою – це система освіти, органи управління освітою, їх підрозділи, посадові особи, навчальні заклади, виробничі підприємства, що перебувають під організуючим, регулюючим і координуючим впливом держави.

Зміни, що відбуваються при переході від індустріального до постіндустріального суспільства, потребують якісних перетворень системи освіти, зокрема педагогічної. З цією метою в інших галузях часто застосовується сценарний підхід, коли створюється набір варіантів розвитку, кожен з яких є не безпосередньою і буквальною екстраполяцією наявних трендів, а набором їх граничних виразів, свого роду «крайніх» ідеальних образів. Водночас, сьогодні ще не існує достатньої практики використання сценарного підходу в процесі розробки і реалізації державної політики, тим більше в галузі педагогічної освіти.

Написання сценаріїв майбутнього розвитку належить до найбільш цікавих і в той же час найбільш «неоднозначних» методів прогностики. Сценарний підхід – це не жорсткий, раз і назавжди встановлений алгоритм дій зі створення прогнозу – це велика і досить неоднорідна сукупність підходів, технік, способів організації роботи експертів, нагромаджених за тривалий час існування техніки побудови сценаріїв.

Слід зазначити, що сценарний підхід полягає в організації дослідницької процедури побудови сценаріїв можливого розвитку системи, для якої виконується аналіз. Він є методом організації міждисциплінарних прогностичних досліджень за участю фахівців різного профілю і з різними поглядами на проблему. Усі процедури методу засновано на поєднанні логіко-евристичного аналізу з формальними методами досліджень. Сценарний підхід дозволяє уникнути «тунельного бачення» (tunnel vision) – безальтернативного погляду на те, що відбувається і може призвести до ухвалення невдалих рішень, хоча вони здавалися зваженими в момент їх ухвалення.

У свою чергу, можна виокремити три основні способи використання техніки сценаріїв у прогнозуванні розвитку процесів, зокрема в державному управлінні:

— як самостійний і центральний для даного конкретного дослідження - метод прогнозування;

— як необхідну процедуру в рамках комплексного методу – прогнозування;

— як допоміжний метод, що застосовується на розсуд дослідника – для вирішення окремих спеціальних завдань прогнозування.

Крім того, завданням дослідників, які беруть участь у підготовці сценарію, є створення єдиного уявлення про об'єкт аналізу, закономірності і можливі шляхи його розвитку на єдиній методологічній і методичній базі. При цьому під сценарієм розуміється гіпотетична послідовність подій, що показує, як за відомих початкових умов може послідовно змінюватися стан досліджуваного об'єкта.

Сценарій – це модель майбутнього, у якій описується можливий хід формування політики з указівкою на вірогідність її реалізації. У сценарії визначаються основні чинники, що повинні бути взяті до уваги, і вказується, яким чином ці чинники можуть вплинути на передбачувані події.

Сценарій може моделюватися за трьома основними напрямками:

— прогнозування розвитку державної політики без будь-якого – впливу на процеси (ситуація розвивається сама по собі);

— прогнозування розвитку державної політики з обраним – комплексом заходів (пряме завдання);

— синтезування комплексу заходів для досягнення потрібної зміни – стану ситуації (зворотнє завдання).

Основним завданням створення сценаріїв формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є забезпечення сталого розвитку нової системи державного управління освітою.

З огляду на вищезазначене, процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти можна здійснювати в розрізі трьох вірогідних сценаріїв – песимістичного, інерційного й оптимістичного.

Песимістичний сценарій передбачає збереження динаміки реформування. Проте під час реалізації такого сценарію може посилюватися секторальна залежність від внутрішніх і зовнішніх чинників та виникає ризик зовнішнього впливу з боку інших сторін.

Інерційний сценарій передбачає активізацію діяльності щодо вироблення модерної державної політики, продовження реалізації національних проектів, а також довгострокових програм розвитку ключових секторів освіти. Проте він може супроводжуватися наростанням системних ризиків, негативні наслідки впливу яких у довгостроковому періоді будуть неухильно посилюватися.

Оптимістичний сценарій передбачає вироблення та реалізацію нового курсу державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні, спрямованої на реалізацію як власних стратегій, так і загальноєвропейських інтеграційних процесів. Цей сценарій є найбільш переважним, оскільки його реалізація передбачає вихід української системи педагогічної освіти на траєкторію динамічного зростання.

Сценарний підхід, що дозволяє розглянути версії майбутнього, дає можливість уникати несподіванок у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, сприяє адаптації до ситуації в умовах невизначеності, що формується на різних рівнях, обґрунтувати стратегічні управлінські рішення. Він надає можливість гнучкої покрокової корекції проектів і планів дій, переходу від ймовірнісної оцінки реалізованості можливостей та ризиків до науково обґрунтованої державної політики в галузі педагогічної освіти.

З огляду на зазначене вище цікавим є детальне дослідження методів і алгоритмів сценарного прогнозування розвитку системи педагогічної освіти на сучасному етапі.

Література

1. Ахременко А. С. Политический анализ и прогнозирование: учеб.пособие / А. С. Ахременко. – М.: Гардарики, 2006.- 333 с.

2. Ковальська Н. М. Акумулятивний потенціал освіти щодо соціально-економічних перетворень на шляху до постіндустріального суспільства / Н. М. Ковальська // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. – 2013. – №4.- С. 136-143.

3. Філіппова В. Д. Сценарний підхід до формування і реалізації державної політики в Україні в контексті євроінтеграції / В. Д. Філіппова // Геополітична стратегія держави кризового суспільства: управлінський вимір: колект. монографія / Ю. П. Сурмін, О. М. Руденко та ін.; за заг. ред. В. В. Толкованова. – К.: НАДУ, 2014. – 350 с.

4. Феофанов К. А. О сценарном подходе к прогнозированию / К. А. Феофанов // Социол. исслед. – 2008. – № 5. – С. 67-74.

УДК 378.14:24 (043)

Павлюк Марія

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Проблема професіоналізму фахівця в цілому та його професійноїкомпетентності зокрема розглядається як одна з центральних у психолого-педагогічних дослідженнях. У даний час наука має у своєму розпорядженні певний обсяг знань, використання яких у педагогічній діяльності є важливою умовою становлення професійно компетентного педагога, педагога-дослідника, здатного вдосконалювати навчально-виховний процес, направляти його на вирішення завдань особистісного становлення та розвитку як дітей, так і самого педагога.

Незважаючи на те, що вивченням професійної компетентності активно займалися вітчизняні та зарубіжні вчені 90-х років XX століття (Варданян Ю., Захарова Л., Соколова В., Соколов В., Койнов Ю., Лобанова Н., Косарєв В., Крючатов А., Ломакіна О., Маркіна Т., Маркова А., Матяш Н., Нацаренус Н., Остапчук Н., Петровська Л., Прозорова Є.)в сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдності ні в питанні визначення сутності даного поняття, ні в його структурі, ні в змістовному наповненні.

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються, очевидно, тим, що визначення даного поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті й розглядається під різними кутами зору. Різноманітність існуючих думок з приводу сутності та змісту поняття "професійна компетентність майбутнього вихователя" обумовлює і відмінності у визначенні його структури.

Багато авторів під цим поняттям розуміють певний обсяг професійно-необхідних знань, умінь, навичок, глибоку обізнаність у питаннях виховання і навчання обов'язковим елементом професійної компетентності педагога [3].

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [5]. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку. На думку Ларіонової О., професійна компетентність – показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням сталих професійно важливих якостей і досвіду [4].

Основними складовими професійної педагогічної компетентності є:

1) система психологічних, загально-дидактичних та спеціальних фахових знань;
2) система фахових умінь;
3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості [2].

Умовами успішного формування професійної компетентності є формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду [1]

Професійна компетентність вихователя – це необхідна умова підвищення якості педагогічного процесу,це здібність до ефективного виконання професійній діяльності, яка визначена вимогами посади, що базується на фундаментальній освіті і емоційно – ціннісному ставленні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння професійно значимими установками і особовими якостями, теоретичними знаннями, професійними уміннями і навиками. Вихователь має бути компетентним у питаннях організації і вмісту діяльності за наступними напрямами: здійснення цілісного педагогічного процесу; створення розвиваючого середовища; забезпечення охорони життя і здоров'я дітей; знання цілей, завдань, вмісту, принципів, форм, методів і засобів вчення і виховання дошкільників; уміння результативно формувати знання, уміння і навики відповідно до освітньої програми; уміння керувати основними видами діяльності дошкільників; уміння взаємодіяти з дошкільниками; консультативна допомога батькам; створення умов для соціалізації дітей; захист інтересів і прав дітей.

Особливі вимоги до вихователя визначає особлива роль дошкільного періоду розвитку в процесі становлення особистості. Вихователь обов’язково повинен усвідомлювати відповідальність за щасливе дитинство дитини та її долю, володіти високим рівнем розвитку емпатії, безпосередністю, емоційною врівноваженістю, творчою уявою, душевною щедрістю , високою працездатністю, витримкою, врівноваженістю.

Структура професійної компетентності вихователя, крім світоглядних позицій особистості, глибокої обізнаності й практичних умінь, обов'язково включає професійно важливі якості особистості. Вони забезпечують можливість вільно, впевнено й толерантно діяти в залежності від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Кожен педагог проходить в своєму професійному розвитку певні етапи професійного становлення[6].

На підставі викладеного вище можна зробити висновок , що професійна компетентність педагога представлена сукупністю загально-педагогічних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетенцій, що виражається у здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції.

Професійно-компетентний педагог, педагог-дослідник - це педагог який здатний вдосконалювати навчально-виховний процес, направляти його на вирішення завдань особистісного розвитку як дітей, так і самого педагога.

Література

1. Асаева И.Н. Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений /И.Н.Асаева. - Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4 – С. 36–41.

2. Гришина И. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога / Дошкільна освіта. – 2005.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа комптентностного подхода в образовании. Авторская версия. / Иванна Алексеевна Зимняя - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.

4. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России – 2005. – № 10. 9.

5. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: Методичний посібник / Н. Н. Мурована. – Севастополь: Рибзст, 2006. – 24 с.

6. Олійник В. В., Даниленко Л. І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно – педагогічний аспект // Методист. – 2003. – № 3. – С. 2–5.

УДК378.16 (043)

Поліщук Лариса

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ

Реалії сьогодення визначають специфіку управління дошкільним навчальним закладом, що полягає у його функціонуванні та розвитку. Тому відповідно до Державної Національної програми «Освіта» (Україна ХХІст.), Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національної Доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. було розроблено програму, яка повністю охоплює всі сфери діяльності дошкільного закладу.

Програма розвитку дошкільного навчального закладу - це робочий документ для організації перспективної та поточної діяльності закладу, який містить відомості про вихідний стан закладу в цілому та окремих її підсистем; опис змісту діяльності та послідовності дій, що приведуть до передбаченого.

Програма розвитку - це система діяльності з чітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, вона складається із таких компонентів: проблемного аналізу діяльності дошкільного навчального закладу, концепції розвитку закладу, плану дій.

Основна мета програми – визначення стратегії розвитку дошкільного закладу на сім років (2012 -2018 рр.), створення життєдайної системи розвитку, виховання та навчання, формування і розвиток соціально активної, гуманістично-спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою знань про природу, людину, суспільство, із почуттям національної свідомості, забезпечення і підвищення якості дошкільної освіти через створення комплексного методичного забезпечення освітнього процесу ДНЗ з використанням інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ).

Використання інформаційних комп'ютерних технологій у дошкільному навчальному закладі сприятиме: підвищенню рівня інформаційної компетентності педагогічних працівників закладу; вдосконаленню системи управлінської діяльності; забезпеченню високого рівня активності батьків щодо розвитку інформатизації дошкільного навчального закладу; підвищенню показників інтелектуального розвитку дітей.

Педагогічний колектив дошкільного навчального закладу особливу увагу звертатиме на розв'язання таких питань:організація освітнього процесу з дітьми 5-річного віку; забезпечення наступності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку та учнями перших класів та створення розвивального життєвого простору.

Основними завданнями Програми є: створення розвивального простору для дітей дошкільного віку; забезпечення конституційних прав і державних гарантій щодо доступності та безоплатності здобуття дошкільної освіти у державних та комунальних дошкільних навчальних закладах; створення умов для обов'язкового здобуття дітьми п'ятирічного віку дошкільної освіти;зміцнення навчально-методичної та матеріально-технічної бази дошкільного навчального закладу;поліпшення якості дошкільної освіти, розроблення механізму, що забезпечує її сталий інноваційний розвиток;забезпечення особистісного зростання кожної дитини з урахуванням її задатків, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних особливостей: збереження та зміцнення здоров'я дітей з раннього дитинства;модернізація системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;проведення наукових досліджень у галузі Дошкільної освіти, спрямованих на забезпечення розвитку дитини, подальшого становлення її

особистості;поглиблення міжнародного співробітництва з питань дошкільної освіти;розширення переліку форм роботи з батьками.

Очікувані результати та ефективність виконання Концепції Програми сприятиме: створенню належних умов функціонування і розвитку дошкільного навчального закладу;підвищенню якості освіти;забезпеченню достатнього обсягу фінансування системи ДНЗ;удосконаленню мережі різних типів (профілів) дошкільних груп; удосконаленню нормативно-правової базу з питань забезпечення ефективного розвитку дошкільної освіти;високому показнику охоплення дошкільною освітою дітей відповідного віку, незалежно від місця проживання, шляхом поширення різних форм здобуття дошкільної освіти, забезпеченню якості та доступності дошкільної освіти для кожної дитини відповідного віку; створенню умов для подальшого розвитку дошкільного навчального закладу; зміцнення матеріально-технічної базу дошкільного навчального закладу; забезпеченню дошкільного навчального закладу належним науково-методичним матеріалом, необхідним обладнанням, іграшками, дитячою літературою, іншими засобами розвитку, навчання і виховання;задоволеннюосвітньо-культурної потреби дітей, а також потреби у самовизначенні і творчій самореалізації; перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів дошкільного навчального закладу, підняттю престижу професії вихователя та підвищенню їх професійну майстерність; забезпеченню організації освітнього процесу з урахуванням сучасних досягнень науки; внесенню суттєвих змін до організації та змісту навчально-виховного процесу, використанню прогресивних концепцій;запровадженню проблемно-пошукових методів, досягнень вітчизняної і світової педагогіки.

Концепція діяльності закладу розроблена на основі Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», складена із урахуванням сучасних завдань перебудови змісту національної освіти та виховання. Дошкільний заклад має реалізовувати ідею безперервності освіти і виховання через подолання розриву між культурою, наукою і освітою, даючи особистості нові виміри життя, що ґрунтуються на глибокому знанні минулого і сучасного України, світової культури, заохочує до опанування новітнього життєвого досвіду.

На підставі вивчення наукових джерел, та як зазначено в Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2018 року, основним завданням дошкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини, виховання любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій та звичаїв, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища, формування особистості дитини.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти нова редакція 2012 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/34830/

1. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

2. Закон України "Про дошкільну освіту", (стаття 22)[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

3. Інструктивно-методичний лист**МОН України** "Про розроблення програм для дошкільної освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/34830/

4. Лист МОН України молоді та спорту № 1/9-152 від 28.02.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/

5. Положення про дошкільний навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://prilosvita.at.ua/index/polozhennja_pro_doshkilnij_navchalnij_zaklad/0-34

УДК 371.014 (043) Пройдакова Ольга

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) зазначається: «Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і

соціальної практики» [5]. У всьому світі освіту розглядають як ключовий чинник стабільного розвитку держави. Якість освіти відіграє ключову роль у створенні єдиногоЄвропейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітнійполітиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, а й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку. Виходячи із зазначеного, моніторинг є складовою частиною управління якістю освіти.

Поява поняття «моніторинг» пов'язана зі становленням і розвитком інформаційного суспільства, яке потребувало інформації про стан тих чи інших об'єктів і структур. Це поняття стали використовувати у педагогіці, що розглядає моніторинг як систему збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освіту для проведення наукового дослідження або організації управлінського контролю. З'явилася можливість визначити рейтинг навчальних закладів, позначити напрями, які потребують особливої уваги викладачів. Разом з тим виявилися і значні труднощі. Освітня система виявилася занадто складною, багатоаспектною, щоб можна було відразу організувати такий моніторинг, який дозволив би об'єктивно судити про стан справ [2].

Моніторинг як педагогічна технологія розглядається в дослідженнях, основою яких є теоретичні підходи до розуміння моніторингу А.С. Бєлкіна. Останнім часом виконано цілий ряд таких робіт (В.М. Гончаренко, В.Д. Жаворонков, Л.П. Качалова, О.І. Купріна, Л.Д.Назарова, А.І. Севрук, С.М. Силіна , С.Л. Фоменко та ін.)

Разом з тим значно частіше моніторинг використовується як засіб отримання інформації для подальшої її реалізації в ході інноваційної, управлінської та експертної діяльності в освіті. Е.Ф. Зеєр і В.А. Веденніков розглядають моніторинг як один із засобів організації інформаційного середовища.

У 90-х рр. XX ст. інтерес до моніторингу впедагогічній науці та практиці активізувався. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчаютьуправління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова, І. Булах та ін.), удосконалення організаціїосвітнього процесу (Л. Мойсеєва та ін.), оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.) тощо.

Проаналізувавши підходи до розуміння сутності, структури та результатівпедагогічного моніторингу, наведені в працях В.А. Болотова, В.С.Безрукової, Н.В. Борисової, В.І.Гинецинського, А.Н. Дахіна, В.М. Монахова, А.М. Новикова, В.А.Сластьоніна, В.І.Слободчикова, Н.О. Яковлєвої, можна стверджувати, що в сучасній педагогічній науці та практиці ще не склалосясистемного підходу до моніторингу, недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів йоговикористання [2].

На різних рівнях освіти робляться спроби створення системи педагогічного моніторингу, досліджуються різні аспекти педагогічної праці. Про величезний інтерес до цієї проблеми свідчать численні монографії та статті. Відсутність визначеності з деяких питань, різноманіття існуючих точок зору дозволяють досліднику діяти в режимі пошуку, інновацій. Цим визначається і мета численних праць і розробок вчених: узагальнити та систематизувати наявні підходи, на їх основі вибудувати теоретичну модель, яка може показати свою ефективність чи неефективність в процесі апробації.

Моніторинг – це постійне відслідковування процесу, явища з метою виявлення бажаного результату, прогнозу, стандарту [4]. Іншими словами, моніторинг – це комплекс процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об’єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об’єкта (наприклад, стандарту).

Моніторинг – це інноваційний засіб (інструментарій) якісного управління школою. Педагогічний моніторинг, використовуючи дані медичних, психологічних, соціологічних досліджень, визначає, наскільки раціональними є педагогічні засоби дії, а дидактичні засоби – адекватними проголошеним цілям і завданням, виявленим індивідуально-типологічним особливостям учнів, специфіці середовища їх життєдіяльності [3].

Моніторинг – це дослідження, що містить суто дослідницькі елементи: мету і завдання; об’єкт і предмет; планування процедур; вибір суб’єктів (експертів); збір і статистичну обробку

результатів; інтерпретацію; експертні висновки та рекомендації щодо прийняття певних управлінських рішень.

У науково-методичній літературі можна знайти значну кількість робіт, присвячених використанню моніторингу в педагогічних дослідженнях, але самі по собі статистичні дані не дуже інформативні. Ними треба ще зуміти скористатись.Саме для швидкого реагування на навчальну ситуацію був створений моніторинг.

Аналіз теоретичних досліджень показує, що у сучасній педагогіці поки що не існує єдиного показника якості освіти. Прийняті показники багатофакторні та комплексні, складаються із сукупності кількох параметрів. Наведемо деякі з них, розроблені академіком РАО В.П. Беспалько і зазначені у Л.Г. Буданової:кількість навчальних елементів у змісті предмета;усвідомленість засвоєння навчального матеріалу;коефіцієнт засвоєння діяльності;середній ступінь автоматизації навчальної діяльності [2].

На основі цих параметрів стає можливим задавати цілі навчання діагностично, а також проводити об'єктивний контроль ступеня їх досягнення.

Таким чином, останніми роками практична діяльність усе частіше стала мати характермоніторингу. Моніторингова діяльність як вид діяльності перестала бути прерогативою тільки технічних професійних сфер, вона активно впроваджується вуправлінські, соціологічні, психологічні та педагогічні професійні галузі.

Література

1. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз [Електронний ресурс] / С.Бабінець. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/manage/353/

2. Буданова Л.Г. Педагогічний моніторинг як засіб управління якістю освіти / Л.Г.Буданова. Педагогічний моніторинг як засіб управління якістю освіти // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. - вип. 35 (88) – С.102-108

3. Вербець В.В. Моніторинг навчального процесу: Навчально-метод.посібник / В.В.Вербець – Рівне: РДГУ: Інститут соціальних досліджень, 2008. - с.45

4. Макаренко І. Є. Принципи організації моніторингу якості процесу навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. Є. Макаренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - 2011. - Випуск 27. – С.153-159

5. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.

УДК 378.26 (043) Радченко Юлія

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ

Із проголошенням самостійності і незалежності Україна стала на шлях переходу до громадянського суспільства, кожен член якого має право одержати вільний розвиток особистості. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України для збагачення і примноження на цій основі культурного і творчого потенціалу нашого народу. Без людини з розвинутою громадянською свідомістю жодна країна не може розвиватись. І саме школі випадає відповідальна місія підготувати до життя громадянина демократичної держави.

З огляду на зазначене, актуальним є проблема формування у школярів громадянської свідомості, високих громадянських якостей, наявність яких дасть їм повне право називатися громадянами Української держави.

Для формування громадянської свідомості у школярів необхідний системний комплексний підхід, що передбачає дотримання певних принципів. Мета виховної роботи – сформувати свідомого громадянина, патріота, людину з притаманними особистісними якостями й рисами

характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Теоретичною основою системи роботи є положення наукових праць, у яких розкриваються особливості та закономірності громадянського виховання (М.Грушевського, А.Макаренка, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського); праць провідних учених, присвячених проблемі становлення громадянськості у підростаючого покоління (М.Болдирєва, М.Гончарова, М.Стельмаховича, В.Сеніної, О.Сухомлинської, І.Тараненко, К.Чорної та ін.). Формування громадянської свідомості учнів значною мірою залежить від тих технологій, які використовує педагог, тому потрібно, щоб основою виховного процесу були інноваційні, мультимедійні технології, зорієнтовані на діяльнісний компонент, особисту творчість школярів. Крім того, велику увагу слід приділяти вихованню індивідуальних рис кожного учня, використанню їх життєвого досвіду. Часто використовувати аудіовізуальні засоби (малюнки, відеокліпи, відеосюжети, караоке-пісні), застосування яких викликає невичерпний інтерес, бажання приймати активну участь у виховних заходах, розвиває творчість учнів.

Велике значення для формування громадянської свідомості є прищеплення шанобливого ставлення до героїв війни, ветеранів, до пам'яті про тих, хто загинув, захищаючи Вітчизну. Неодноразово проводилися зустрічі, бесіди, класні години із ветеранами Великої Вітчизняної війни, на яких діти могли послухати цікаві розповіді від учасників і очевидців подій, задати їм питання. На мою думку, саме під час таких зустрічей, діалогу і формується свідома громадянська позиція учнів.

Формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, навичок національної терпимості. Формування громадянської свідомості передбачає і прищеплення рис національної свідомості. Ще однією важливою складовою формування громадянської свідомості є моральне виховання. Воно включає прищеплення гуманістичних рис, формування культури поведінки особистості, що ґрунтується на нормах моралі, законів. Приємно відзначити: учні класу беруть активну участь у різних акціях по збору благодійних коштів, речей, письмового приладдя для хворих, дітей-сиріт, інвалідів.

Формування політичної та правової культури. З метою виховання і розвитку в учнів громадянської правосвідомості, вивчення дітьми діючих правових нормативних документів, громадянських прав і обов'язків у нашій школі проводяться щорічні місячники тижні права. На класних годинах – «Права дитини», «Правопорушення», «Вчинок і наслідок» треба вчити дітей поважати закон, формувати основи правової культури. Знайомити учнів з Декларацією прав людини, Конвенцією ООН про права дитини, діти характеризують свої права, доповнюючи їх прикладами з власного життя, інсценізують і аналізують ситуації, співвідносять свої права і обов’язки. Крім того, проводити профілактику правопорушень серед учнів: систематично організовувати зустрічі з інспектором ДАІ, інспектором, начальником служби у справах дітей при міськвиконкомі, секретарем суду. Під час цих зустрічей учні мають можливість отримати відповіді на запитання, що їх хвилюють.

Сприяння утвердженню серед учнів здорового способу життя, виробленню в них негативного ставлення до шкідливих звичок. На класних годинах «Здоров’я та його ознаки», «Здорові зуби - здоров’ю любі», «СНІД – міфи та реальність» велику увагу приділяю формуванню у дітей принципу «В здоровому тілі здоровий дух», сприяю розвитку гармонії душі і тіла. Постійними стали і бесіди щодо запобігання шкідливих звичок, дитячого травматизму і формування здорового способу життя.

Розвиток критичного мислення. Я вважаю, що саме завдяки активному включенню у перебіг виховного процесу, висловлюючи власну точку зору, і формується та закріплюється стійка громадянська позиція учня. Тому на класних годинах діти вчаться висловлювати власну думку, відстоювати свою громадянську позицію, аналізують правові, політичні ситуації, приймають самостійні рішення щодо вирішення державних і національних проблем, доводять свою думку.

Залучення батьківського колективу до активної участі у житті класу. Із сім’ї починається громадянське виховання. Сім'я - це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави.

Література

1. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф.Анисимов. - М., 2000. – С. 22.
2. Селиванов В.М. Право і влада суверенної України: методологічні аспекти / В.М.Селиванов. – Монографія. – К., 2002. – С. 594.

УДК 371.045 (043)
Смотрова Юлія

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВИЗНАЧЕННЯ, ФУНКЦІЇ

Провідною тенденцією педагогіки тисячоліття визнана орієнтація на особистісне начало людини. Відповідно до парадигми особистісно-розвивальної орієнтації освіти його пріоритетною метою і критерієм ефективності стає розвиток особистісного потенціалу індивіда. Першорядне значення має соціально-прогресивний тип самореалізації особистості, що виражається в прагненні самореалізації себе як частини соціуму. Створення освітнього середовища для розвитку особистості, здатної до такого типу самореалізації - основне завдання сучасної школи. Освітнє середовище –це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Поняття освітнього середовища можна розглядати з позицій суб'єкта та об'єкта навчальної діяльності, а саме:

— освітнє середовище (з позиції суб'єкта) - це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні

— освітнє середовище (з позицій об'єкта) – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти Середовище розглядається дослідниками в якості узагальненого, сукупного, об'єднаного, цілісного чинника розвитку особистості, що грає визначальну роль в модифікації поведінки, яке розгортається як наслідок «запланованих факторів середовища» (Б. Ф. Скіннер).

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що середовище визнається одним з провідних факторів розвитку особистості. В історичному аспекті уявлення про значущість середовищних факторів для розвитку особистості зазнало змін: від пріоритету середовищної детермінації розвитку індивіда (XVIII-XIX століття), відповідно до якої "ми лише те, що роблять з нас оточуючі предмети" (К. Гельвецій) , до панування концепції виховання як «керованого розвитку», в якому нібито зведені до мінімуму всі випадкові фактори (XX століття). Питання впливу середовища, як одного з факторів соціалізації індивіда і передумови його розвитку, здавалося вже одного разу вирішене, знову викликає інтерес дослідників.

Виниклий знову інтерес до освітнього середовища багато в чому пояснюється зміною самої людини навколишнього середовища і розробкою систем особистісно-орієнтованої освіти. Останнє зумовило становлення поняття «ситуація», що позначає сукупність факторів, що детермінують розвиток. Ситуація розвитку особистості є виразом «середовищної» природи особистісної соціалізації індивіда, при якому змінюється підхід до управління процесами розвитку і саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія здійснюється не через предметну діяльність, як це має місце при розвитку понятійного мислення, розумових дій і т.п., а через створення певного середовища, в якій розгортаються життєво значимі ситуації та події, затребують прояв і розвиток особистості. Цим обумовлена актуальність проблеми визначення функцій освітніх середовищ (середовищних умов) розвитку особистості як ресурсу якості освіти.

А.Каташов узагальнив різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної

особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини.

Освітнє середовище, на думку науковця, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості[1, С.8].

Особистість є одночасно і продуктом і творцем інноваційного середовища. Логічними є результати дослідження В.Ясвіна, який розуміє освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку,

що є в соціальному і просторово-предметному оточенні». Як зазначає В. Ясвін, тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Дослідник стверджує, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Останні визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми). «Можна сказати, що кожен… визначає межі власного освітньогосередовища»[2, С.193].

Отже, у науковій літературі поняття «освітнє середовище» розглядається, по-перше, у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційнокультурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно -гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу.

Об'єднуючи суб'єктивний та об'єктивний погляд на «освітнє середовище», можна стверджувати, що освітнє середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів й суб'єктів, які впливають на формування учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня в навчальному закладі та поза його межами.

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість та виявити до неї повагу. Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг :

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
- навчити радіти навчанню й поважати освіту;
- розвинути свій емоційний інтелект;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.

Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів. Співпраця учителя і учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не тільки володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміти брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертати на виховання готовність кожного учня до вирішення власних задач визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів і інтересів.

Література

1. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.01.01/ Анатолій Іванович Каташов.- Луганськ, 2001.- 20 с.

2. Ясвин В. Образовательная середа: от моделирования к проектированию/ Вітольд Альбертович Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

3. Створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації кожного учня. - [Електронний ресурс].-http://zw.ciit.zp.ua/index.php/

УДК 378.14 (043)

Стояніна Лілія

СЕРТИФІКАЦІЯ ТА АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГА

Упродовж усього періоду існування незалежної України в освітньому секторі країни накопичувалися численні проблеми системного характеру, основними з яких є занепад матеріально-технічної бази, зниження якості педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів; низька заробітна плата, зниження соціального статусу працівників освіти.

Результати ЗНО за останні роки засвідчують, що у сучасній українській школі дуже мало компетентних спеціалістів, а ще менше тих, які добре володіють своїм предметом і, найважливіше, уміють працювати з дітьми.

Тому серед пріоритетних напрямів державної політики, як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої роботи, професійного розвитку, освоєння та запровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Тобто сучасному вчителеві необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності та наявності об’єктивного механізму оцінювання результатів педагогічної праці вчителя.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників протягом всього професійного життя є ключовим елементом розвитку їх професіоналізму. З метою стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників наказом № 930 від 06.10.2010 р. затверджено Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Аналізуючи основні пріоритети розвитку навчання впродовж життя, В.В.Бойко робить висновок, що саме шляхом безперервної освіти людина постійно розвиває всі набуті під час навчання знання, вміння, навички, власні здібності, підвищує свій професійний рівень, поповнює свій практичний досвід, намагається встигати за всіма змінами в суспільстві, швидко пристосовується до нових вимог, які постають перед нею, і в кінцевому підсумку - отримує високий рівень професійної компетентності. Навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо завдання формування найбільш конкурентоспроможного і динамічного в світі суспільства, що базується на знаннях.

Атестація педагогічних працівниківв Україні, попри тривалу практику застосування, на жаль, не стала засобом об’єктивного оцінювання професійної діяльності вчителів. І хоча її проводять відповідно до статті 54 Закону України «Про освіту» з метою активізації професійної діяльності, стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня фахової майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету вчительської праці, систему заходів, передбачених процедурою атестації, здебільшого спрямовано на забезпечення педагогами ефективності навчально-виховного процесу. Натомість спостерігається зниження рівня зацікавленості вчителів у підвищенні кваліфікаційної категорії, збільшується кількість апеляційних заяв. Педагог, як і раніше, почувається незахищеним перед не завжди компетентним складом атестаційної комісії та надмірними вимогами керівників навчальних закладів щодо оформлення атестаційних матеріалів.

Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (проект) передбачає найближчим часом розробити нові норми, стандарти, процедури сертифікації педагогічних працівників із урахуванням євроінтеграційних тенденцій. Така сертифікація повинна бути зовнішньою і незалежною, так само, як і тестування для випускників загальноосвітніх шкіл

(ЗНО). Кожен учитель повинен розуміти, що це необхідність, якої не зможе уникнути ніхто, навіть Заслужений учитель України чиВідмінник освіти.

Процедуру підготовки та проведеннясертифікаціїпотрібно покласти на Український центр оцінювання якості освіти. Для перевірки творчої роботи залучити викладачів педагогічних вишів.

Сертифікацію учителів слід проводити в кілька етапів, яким повинна передувати серйозна роз'яснювальна робота, а також оприлюднення зразків завдань з коментарями до них (мінімум за рік до початку проведення іспитів).

На першому етапі процедура сертифікації може передбачати такі іспити: тест на знання державної мови(приблизний аналог ЗНО з української мови, але з акцентом на лексикологію та фразеологію, а не граматику), а також мови національної меншини, якщо таку законодавчо закріпили рішенням місцевої ради + тест на профпридатність(залежно від обраної спеціальності разом з психолого-педагогічними питаннями).

На цьому етапі процедуру сертифікації доведеться пройти всім учителям, а це немало – майже 500 тисяч осіб. Відповідно, потрібно буде розбити проходження тестів на кілька хвиль: перша хвиля – учителі першої та вищої категорій (їм потрібно менше часу на підготовку), друга – спеціалісти та учителі 2 категорії .

Якщо учитель не працював протягом певного проміжку часу (п'ять) років, то сертифікат потрібно отримати повторно. Процедура повторної сертифікації може відбуватися лише за 2-х умов: 1) якщо учителя було позбавлено сертифіката (мінімум через рік після втрати) або ж через тривалу паузу в роботі (5 років).

І.Лікарчук пропонує запровадити практику підтвердження сертифіката (ліцензії) кожні чотири-п'ять років, скасувавши звичну атестацію.

За будь-яких умов на етапі реформування нашої освіти процедуру сертифікації потрібно вводити найближчим часом – протягом 2 – 3 наступних років, адже після прийняття нового закону про середню освіту усі сили будуть спрямовані на серйозне переформатування, яке зможе реалізувати тільки очищена освітянська громада.

Таким чином, впровадження системи сертифікації педагогічних кадрів відкриває незалежну процедуру дослідження розвитку професійної майстерності вчителів, яка буде стимулювати педагогів до підвищення рівня фахової майстерності та розвитку творчої ініціативи та підвищення престижу й авторитету вчительської праці.

Література

1. Бойко В. В. Аналіз основних пріоритетів розвитку навчання впродовж всього життя [Електронний ресурс] / В. В. Бойко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : зб. наук. пр. - 2008. - № 19, ч. 3. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo%20/2008_19_3/doc_pdf/Boyko_st.pdf

2. Малишева, О. П. Нові стандарти атестації педагогічних працівників / О. П. Малишева. – К. : Література ЛТД, 2012. – 240 с.

3. Ткачук Т. Потрібна сертифікація освітян [Електронний ресурс]. – Режтм доступу: http://education-ua.org/ua/articles/329-potribnasertifikatsiya-osvityan

4. Як вирішити проблему навчання вчителів в Україні? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://h.ua/story/200860/#ixzz3Vsz10LSx.

УДК 371.065 (043)

Тараненко Тетяна

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ: ОСНОВНІ КОМПНЕНТИ

Удосконалення розвитку системи освіти відповідно до потреб держави та запитів громадян міста, формування позитивного іміджу освітньої галузі та перспектив її розвиткупотребує кардинально нового підходу і до проектування розвитку навчального закладу.

Системні та радикальні зміни в діяльності організації та керівника повинні ґрунтуватисяна глибоких наукових підходах менеджменту та педагогіки, досвіді керівника,традиціях закладу.

Перспективне бачення розвитку навчального закладу являє собою процес стратегічного планування, який у свою чергу забезпечує основу для всіх управлінських рішень.

Питання розвитку стратегічного менеджменту організацій розглядали таківчені, як: І.Ансофф, М. Армстронг, Дж. Брайтон, П. Дойль, С. Потапов, М. Шифрін.Різноманіття точок зору на управління стратегічним розвитком навчальних закладівмістять науково-методичні матеріали російських учених:В.Лазарєва, В.Лізінського,А.Моісєєва, О.Новикова, М. Поташника. Останнім часом активізували творчо-пошукову діяльність у цьому напрямі українські науковці: Г.Дмитренко,Г.Єльнікова, І.Осадчий, О.Пометун,І.Сущенко, Л.Даниленко та ін.

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми стратегічного управління, дозволяє визначити поняття програма розвитку навчального закладу, алгоритмізувати процес проектування стратегії розвитку навчального закладу, а разом з тим і визначити структурні компоненти програми розвитку навчального закладу (далі НЗ).

Поняття «програма розвитку НЗ» визначаємо як робочий документ для організації перспективноїта поточної діяльності закладу, який складається на 5 -10 років.Створення програми розвитку забезпечує пріоритет у реалізації першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів (кадри, час, фінанси тощо) тадосягнення максимально значущих кінцевих результатів.

Програма розвитку закладу повинна бути пов'язаною із планами соціально-економічного розвитку відповідної території та довгостроковими освітніми програмами.

Планування стратегії розвитку начального закладу має свої етапи і компоненти.

І етап. Передпроектний аналіз. Передпроектний аналіз передбачає всебічне вивчення відповідної стратегічної проблеми, яку необхідно вирішити засобом проекту. Результати аналізу знаходятьвияв у комплексному оцінюванні ситуації та у формулюванні проблеми (усвідомлення керівником необхідності стратегічного розвитку організації, створення робочої групи для розробки стратегій, аналіз цінностей організації, очікувань, проблем, вивчення ресурсного забезпечення, умов, факторів-впливів на організацію).

ІІ етап. Цілепокладання, розробка концепції розвитку.

Формулювання місії та системи цілей, де поняття «місія» розуміємо як основну мету, виважений чітко сформульований кінцевий результат, компроміс між потребами, реальними можливостями організації (ресурсами) та цінностями і принципами організації. Під місію формуються стратегічні цілі та завдання.

Досягнення стратегічних завдань відбувається через відповідні цільові програми розвитку абоцільові проекти, в основу яких покладено ідеї розвитку організації та розробка концептуальної моделінової діяльності. Цільові програми в даному контексті розуміються якплан реалізації стратегії.План відображає нові рішення і поступовість процесувпровадження стратегічних ідей; містити конкретні завдання;спирається на наявні ресурси та джерела нових; визначає комунікації та взаємодію під час дослідження стратегії; передбачає моніторинг і чіткі процедури відповідальності та звітності щодо втілення розвитку стратегії організації.

Структура перспективного плану повинна коригуватися із структурою річного плану роботи закладу.

Цільовий проект розуміється нами як сукупність теоретичного обґрунтування та конкретного плану дій для переведення певної шкільної підсистеми на вищий рівень розвитку.

За напрямками діяльності проекти можуть визначатися як наступні системи: дидактична,виховна,науково-методична,управлінська, соціально-психологічна, матеріально-технічна.

Основними елементами програми повинні бути: розділи, цілі та завдання, види діяльності (заходи), строки, виконавці (відповідальні), управління проектом (рішення, контроль),примітка (відмітка про виконання, зміни, коригування тощо). Кожен управлінецьобирає ту форму стратегічного плану, яку вважає більш доцільною і зручною,котра найкраще дає змогу відобразити особливості змісту проекту.

Після розробки програми розвитку доцільно здійснити її *експертизу.* Це дасть змогу встановити прогнозовану якість програми, виявити слабкі місця, доопрацювати програму до її впровадження.Рецензія складається із декількох позицій: оцінювання повноти

програми(структура, компоненти); оцінювання цілісності програм (узгодженість проблеми, мети, завдань, способів реалізації); оцінювання обґрунтованості висновків, прогнозів; недоліки, помилки, зауваження; пропозиції, рекомендації, висновки.

ІІІ етап. Впровадження програми стратегічного розвитку.

Цей етап – практичний (огнанізаційно-виконавчий, регулятивно-корекційний). Організація виконання проекту, як правило, забезпечується певною управлінською структурою, вякій передбачено відповідні посади, обов'язки, права.

IV етап. Підбиття підсумків проектної діяльності.

Підбиття підсумків проектної діяльності ґрунтується на моніторинговійінформації, передбачає формулювання висновків щодо ефективності програмирозвитку та прийняття рішення про продовження чи закриття проекту.На цьому етапі відстежуються основні показники реалізації програми, дається оцінка та готуються висновки.

Отже, програма розвиткумістить відомості про вихідний стан школи в цілому та її окремих підсистем;Концепцію розвитку навчального закладу, модель закладу, бажану в майбутньому; окреслення місії,цілей та завдань розвитку,змалювання змісту діяльності та послідовності дій, що приведуть до очікуваного результату,визначає напрями руху до мети діяльності через цільові проекти (системи); забезпечує координацію зусиль; виступає засобом цілеспрямування спільної роботиперсоналу, а також моніторингу стадій процесу виконання та умов виконання завдань. Вона є системою діяльності зчітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, яка збалансована із кадровими й іншими умовами, наявними ресурсами і невикористаними резервами.

Література

1. Бєсєдін М.О. Основи менеджменту:оцінно-ситуаційний підхід: Підручник / М.О.Бєсєдін, В.М.Нагаєв.- К.: Центр навчальної літератури, 2005.- 496 с.
2. Виханський О. Стратегическое управление.Учебник(2-е зд.).М.: Гардарики,2002.- 288 с.
3. МесконМ. Основи менеджмента. ,3-е издание:Пер. с англ. / М.Мескон, Х.Альберт, Х.Франклин. – М.: ООО «И.Д.Вильямс»,2007 . – 672с.
4. Скібіцький О.М. Стратегічний менеджмент : навчальний посібник /О.М. Скібіцький. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
5. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. –М.: Новая школа, 1995. – 543 с.
6. Шифрин М.Б. Стратегический менеджмент / М.Б. Шифрин. – СПб.: Питер,2006. – 286 с.

УДК 378.57 (043)

Тодурова Марія

ІННОВАЦІЇ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОІ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС СУЧАСНОІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОІ БАЗИ

Розвиток інноваційних процесів у середньої освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій в усіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський аспект; гуманістично орієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності в нових соціально-економічних умовах[3, с.3].

Інноваційний розвиток сучасноїсередньої освіти – це цілеспрямований і незворотний процес, що забезпечує якісні зміни, перехід освіти до нового якісного стану. Інноваційний розвиток здійснюється переважно за допомогою цілеспрямованого внесення якісно нових елементів, їх взаємозв'язків і характеристик. Передумовою, умовою і змістом цих змін виступають інновації та нововведення, що забезпечують оптимальний і сталий розвиток середньої освіти [2].

Ми розглядаємо інноваційну педагогічну діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем[1, с.64].

Структурно педагогічний дискурс як інновація охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, він виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції. Разом з тим для будь-якої інноваційної педагогічної діяльності особливістю її впровадження є обов’язкова наявність особистісного підходу (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість пошуку нового в організації навчально-виховного процесу[4].

Варто зазначити також, що здійснення інноваційного розвитку освіти передбачає зміни світоглядних позицій:

-перехід від розуміння загальної середньої освіти як сфери споживання, трансляції і здобування знань – до сфери творення, а саме: особистісного розвитку учнів, освоєння і компетентного використання випускниками здобутої середньої освіти для розв’язання життєвих завдань;

- зміну домінуючого ставлення до загальної середньої освіти як до витратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного і соціального розвитку України [2].

У системі освіти на сучасному етапі акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професіонально розвиватися, реалізовувати творчий потенціал. Інноваційні процеси є основним засобом розвитку систем управління [3, с.5].

Виявлено, що успіх інноваційної діяльності залежить від якості управління інноваціями, розуміння їх як сукупності характеристик управління. Головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що реалізує державну політику в сфері освіти, наукової та інноваційної діяльності, трансферу (передачі) технологій, а також забезпечення формування та реалізації державної політики в сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів, підприємств, установ та організацій, які надають послуги у сфері освіти незалежно від їх підпорядкування і форми власності є Міністерство освіти і науки України [5].

Треба зазначити, що сучасна нормативно-правова база (закони, укази Президента, підзаконні акти у формі постанов Уряду, наказів центральних органів виконавчої влади тощо) стосовно інноваційної діяльності налічує близько 200 документів. Зокрема, національне інноваційне законодавство включає норми Конституції України (1996), законів України «Про інвестиційну діяльність» (1991), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями розвитку інноваційної діяльності в Україні» (2013) та інших нормативно-правових актів, що визначають як правові, так і економічно-організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, встановлюють форми стимулювання державою інноваційних процесів і спрямовані на підтримку розвитку України інноваційним шляхом [4].

Таким чином, загальний інноваційний процес у системі управління охоплює сукупність окремих інновацій, кожна з яких може сприйматися як окремий інноваційний процес. Для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу в управлінні необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи

управління; заклад освіти; психологічний клімат всередині управлінської спільноти; кожну частину об'єкта управління; кожного управлінця. Отже, можна стверджувати, що управління педагогічним дискурсом постає як вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість педагогічного дискурсу в системі освіти [3, с.7].

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська / Підручник. 2-е вид. допов. «Академвидав». 2012. – 352 с.

2. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://undip.org.ua/photo/koncepciya_ innovaciynogo_ rozvytku_ZNZ.pdf

3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К., 2005.

4. Кучерява З. Правове забезпечення інноваційного розвитку в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minjust.gov.ua/13958

5. Положення про Міністерство освіти і науки України. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 № 630 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ

Збірник тез доповідей учасників
Декади студентської науки - 2016

Технічний редактор: Ромашенко В. Є.