

## Лекція № 1    Предмет і завдання педагогіки

### План

1. Педагогіка як наука.
2. Основні педагогічні категорії.
3. Система педагогічних наук.
4. Міжпредметні зв'язки педагогіки.

### Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982. — Кн. 1.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук, думка, 1989.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976.
5. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах /Под ред. А.А. Бодалева.— М.: Просвещение, 1981.
6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
7. ГлассДж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресе, 1976.
8. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. – К., 2003.
- 10.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000.
- 11.Общая психодиагностика. — М.: МГУ 1987.
- 12.Основы педагогіки: Навч. посібник /І.В. Распопов, Н.П. Волкова, О.І.Переворська та ін. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1999.
- 13.Педагогика: Учебн. пособие / В.А. Сластенин. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997.
- 14.Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М.: МГУ, 1980.
- 15.Харламов И.Ф. Педагогика: Учебник. — Минск, 1998.
- 16.Шпалинский В.В., Распопов И.В., Ткачук В.И. Основы психолого-педагогических исследований. — Дн-ск.: ДГУ, 1989.

## **1. Педагогіка як наука**

***Педагогіка — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.***

Назва її походить від грецьких слів «paídos» — дитина і «ago» — веду, тобто «дітоводіння». У Давній Греції так називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше — вільнонайманих людей, котрі займалися наставництвом, вихованням та навчанням дітей. Називали ще їх педономами, дидаскалами, майстрами.

До XVII ст. педагогіка розвивалась у лоні філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Але розвиток матеріального виробництва і духовної культури, зростання у зв'язку з цим ролі освіти і школи, розширення та ускладнення навчально-виховної діяльності й збагачення відповідного фахового досвіду зумовили виокремлення педагогіки в самостійну науку.

Кожна наука має свої предмет і об'єкт дослідження та є синтезом знань про явища дійсності, які вона вивчає. Разом тим вона неодмінно перебуває в певних взаємозв'язках з іншими науками.

***Предмет педагогіки — особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання.***

Педагогіка досліджує виховання як свідомий і планомірний процес підготовки людини до життя і праці, розкриває його сутність, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність.

Як і кожна наука, педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини, передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує істотні й необхідні, загальні та стійкі зв'язки, причинно-наслідкові залежності в ньому. Їх знання дає можливість правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати результати виховання і здійснювати його відповідно до потреб суспільства.

Педагогічна наука виникла і розвивалась як теорія виховання підростаючих поколінь. Зумовлено це тим, що людина, її духовні та фізичні якості формуються в дитинстві, підлітковому віці та юності. Саме у ці періоди життя розвиток особистості відбувається найбільш інтенсивно, формуються найголовніші її риси та особливості — розумові та фізичні сили, основи світогляду, переконань, моральних почуттів, риси характеру, спрямованість потреб, інтересів, уподобань тощо. Тому істотні прогалини і недоліки у вихованні, допущені в ранньому віці, ліквідувати пізніше надзвичайно важко, а іноді й неможливо.

Педагогіка вивчає процеси виховання, освіти і навчання лише у властивих їй межах, розглядає у цих процесах тільки педагогічний аспект. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

## **2. Основні педагогічні категорії**

Педагогіка має свій понятійний апарат — систему педагогічних понять, які виражають наукові узагальнення. Ці поняття називають категоріями педагогіки. Категорії — найзагальніші поняття, що відображають основні, найістотніші сторони, властивості та зв'язки явищ об'єктивного світу.

Найважливіші педагогічні категорії — *виховання, освіта і навчання*. Вони охоплюють сукупність реальних явищ, теоретичних і практичних питань, що належать до предмета педагогічної науки. Правильне їх розуміння потрібне передусім для пізнання педагогічних закономірностей.

Виховання — соціальне явище, властиве тільки людям, є однією зі сфер суспільно-необхідної діяльності.

***Виховання — цілеспрямований та організований процес формування особистості.***

Основне його призначення полягає у забезпеченні життєвої наступності поколінь, що не можливе без засвоєння і розвитку новими поколіннями суспільно-трудового досвіду.

Проблеми виховання людини вивчають різні суспільні науки — психологія, історія, філософія та ін. Педагогіка досліджує виховання як педагогічний процес, як систему засобів педагогічного управління, як складний комплекс виховних впливів.

Поняття «виховання» розуміють по-різному. У широкому розумінні — це процес формування особистості, що відбувається під впливом соціальних умов. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не тільки формуватися під впливом оточення, а й деформуватися під тиском антисоціальних явищ чи протистояти їм.

Виховання (в широкому педагогічному розумінні) — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яке базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. Виховання (у вузькому педагогічному значенні) — цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення конкретної мети в колективі учнів. Виховання (в гранично вузькому значенні) — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя і виховуваного.

Одним з елементів виховання є освіта.

***Освіта — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань.***

Термін «освіта» вживається на означення не тільки процесу розумового виховання і підготовки до виконання певних суспільних функцій, а й результату цього процесу: певного рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, уміннями і навичками, а також характеру освіченості (неповна середня, повна середня або вища, загальна чи професійна освіта). Здобуття певної освіти відповідає і певному статусу людини в суспільстві, його

вченому ступеню (згідно зі ст. 37 Закону «Про освіту» — бакалавр, магістр, кандидат, доктор наук).

Поняття «освіта» означає також сукупність і функціонування освітньо-виховних установ різних типів та ступенів (початкових, середніх та вищих шкіл, курсів, дошкільних та позашкільних закладів тощо). Йдеться про організацію освітньої справи за певними її принципами, завданнями, масштабами. Саме такий смисл терміна «освіта» міститься у виразах «система народної освіти», «ступені освіти», «управління освітою» та ін.

Головним способом здобуття освіти, засвоєння суспільно-історичного досвіду, найважливішим засобом опанування здобутками людської культури є навчання. Зв'язок між поняттями «навчання» та «освіта» настільки тісний, що їх іноді вважають ідентичними.

***Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички.***

Навчання не є механічною передачею знань учителем учням. Це — їх спільна праця, в якій викладання й учіння перебувають у єдності й взаємодії. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який викладає учням навчальний матеріал, спонукає їх до учіння, спрямовує та організовує їх пізнавальну діяльність, навчає засобам і прийомам засвоєння знань, умінь і навичок, перевіряє, контролює та оцінює їх працю. Учні засвоюють (сприймають, осмислюють, запам'ятовують) знання, перетворюють узагальнений наукою досвід людства на особисте надбання, набувають навичок та умінь оперування знаннями, використання їх для вирішення навчальних завдань і практичної діяльності.

Виховання, освіта і навчання — три найважливіші напрями педагогічної діяльності, які органічно пов'язані між собою і доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок — одна з основних педагогічних закономірностей. Адже освіта як процес і як результат інтелектуальної та практичної підготовки людини до життя передбачає навчання в певних його формах, зокрема й самоосвіту. Вона тісно пов'язана з вихованням. Правильно організований процес виховання відкриває можливості для свідомого і глибокого опанування науковими знаннями. Це стосується і навчання, у процесі якого формуються світогляд, внутрішній світ учнів, їхня самооцінка ставлення до людей, до праці, до життя загалом.

Навчання неодмінно виконує виховну функцію, а у виховній роботі, в яких би формах її не здійснювали, обов'язкові певні елементи навчання: використання і застосування знань, пояснення, показ, наслідування, засвоєння та ін. Виховання — найбільш загальне і всеосяжне поняття. Як процес, діяльність воно спрямоване на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, набуттю певної суми знань. Це — складова виховання. Навчання ж — це процес здобуття освіти, у якому взаємодіють учитель та учень. Отже, попри те, що виховання, освіта і навчання тісно взаємопов'язані, їх не можна ототожнювати, оскільки вони мають свою специфіку, свої особливості.

### **3. Система педагогічних наук**

Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відносини, що виникли під час історичного розвитку педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики. Нині педагогічна наука об'єднує до двадцяти педагогічних галузей. Їх кількість зростає залежно від суспільних потреб (йдеться про самостійні науки із своїм предметом, методами дослідження, понятійно-категорійним апаратом). Певною мірою вони спираються на структуру та принципи загальної педагогіки, будучи її «дочірніми» і водночас самостійними науками.

**Загальна педагогіка.** Вивчає і формулює принципи, форми і методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп та навчально-виховних закладів. Складається з чотирьох розділів:

- основи педагогіки (її філософські засади, характеристика систем освіти);
- теорія навчання та освіти (дидактика — сутність процесу навчання і змісту освіти);
- теорія виховання (сутність процесу виховання, організації виховного процесу);
- теорія управління навчально-виховним процесом (школознавство — система управління школою і діяльність органів освіти).

**Вікова педагогіка.** Вивчає закономірності виховання й навчання, організаційні форми й методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп. Її поділяють на такі напрями:

- дошкільна педагогіка (закономірності виховання дітей дошкільного віку у сім'ї, в дошкільних виховних закладах);
- педагогіка загальноосвітньої школи (зміст, форми й методи навчання і виховання школярів).

**Професійна педагогіка.** Досліджує і розробляє питання підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Залежно від рівня освіти існують такі напрями:

- педагогіка професійно-технічної освіти (підготовка кваліфікованих робітників і фахівців середньої ланки для різних галузей народного господарства);
- педагогіка вищої школи (навчально-виховний процес у вищих закладах освіти, проблеми здобуття вищої освіти).

**Спеціальна педагогіка (дефектологія).** Вивчає проблеми і розробляє методи виховання, навчання та освіти дітей з різними фізичними або психічними вадами. Залежно від виду дефектів педагогічні знання цієї галузі поділяють на такі напрями:

- сурдопедагогіка (навчання й виховання глухонімих, глухих і туговухих дітей);
- логопедія (навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення);
- тифлопедагогіка (навчання й виховання сліпих та слабозорих дітей);
- олігофренопедагогіка (навчання й виховання розумово відсталих і дітей із уповільненим розумовим розвитком).

**Історія педагогіки.** Висвітлює процес розвитку теорії та практики навчання й виховання в різні історичні епохи, різних країн і народів.

**Методики викладання окремих предметів.** Вивчають закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти різних типів.

**Шкільна гігієна.** Вивчає і визначає санітарно-гігієнічні умови життя учнів, організацію навчального процесу залежно від віку, стану здоров'я.

**Порівняльна педагогіка.** Порівнює системи народної освіти різних країн.

**Галузеві педагогіки.** До них належать спортивна, авіаційна, військова, інженерна, медична, культурно-освітня; педагогіка виправно-трудова системи, педагогіка підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів, робітничих кадрів.

**Соціальна педагогіка.** Вивчає закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Науково-теоретичну структуру соціальної педагогіки утворюють:

— агогіка (проблеми попередження відхилень у поведінці дітей та підлітків);

— герогіка (соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку);

— андрагогіка (освіта й виховання людини протягом усього її життя);

— віктимологія (проблеми категорії людей, які стали жертвами несприятливих умов соціальної організації та насильства).

#### **4. Міжпредметні зв'язки педагогіки**

Педагогіка пов'язана з багатьма науками: філософією (етикою), соціологією, естетикою, психологією, анатомією і фізіологією людини, економічними науками, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо. Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

*Філософські науки* допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві, коригуючи спрямованість виховання. *Психологія* вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які зумовлюють зміни у її внутрішньому світі й поведінці. Кожен розділ педагогіки спирається на відповідний розділ психології. *Анатомія і фізіологія людини* є основою для розуміння її біологічної сутності – розвитку вищої нервової діяльності, першої і другої сигнальних систем, розвитку та функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної і дихальної систем. *Економічні науки* дають змогу простежити вплив закономірностей розвитку виробничих відносин, економічних процесів, навчання й виховання. *Етнологія* вказує на

національні особливості людей, які завжди є представниками певних етнічних груп. *Соціологія* допомагає у пізнанні таких систем суспільства, як сім'я, школи різних типів, трудові колективи, формальні та неформальні групи, юнацька субкультура тощо, використовуючи фактичний матеріал для раціональної організації навчання й виховання. Використання досліджень *кібернетики* дає можливість сконструювати і застосувати в педагогічному процесі навчальні та контрольні машини.

## Лекція № 2    Загальна характеристика логіки і методів науково-педагогічного дослідження

### План

5. Метод і методика науково-педагогічного дослідження.
6. Соціологічні методи дослідження.
7. Тестування, проєктивні методи.
8. Математичні методи.
9. Логіка (етапи) психолого-педагогічного дослідження.

### Література

- 17.Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
- 18.Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982. — Кн. 1.
- 19.Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук, думка, 1989.
20. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976.
21. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах /Под ред. А.А. Бодалева.— М.: Просвещение, 1981.
- 22.Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
- 23.ГлассДж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресе, 1976.
- 24.Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
- 25.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. – К., 2003.
- 26.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000.
- 27.Общая психодиагностика. — М.: МГУ 1987.

28. Основи педагогіки: Навч. посібник / І.В. Распопов, Н.П. Волкова, О.І.Переворська та ін. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1999.
29. Педагогіка: Учебн. пособие / В.А. Сластенин. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997.
30. Соколова Е.Т. Проективніє методи ісселєдования личности. — М.: МГУ, 1980.
31. Харламов И.Ф. Педагогіка: Учебник. — Минск, 1998.
32. Шпалінський В.В., Распопов І.В., Ткачук В.І. Основи психолого-педагогіческих ісселєдований. — Дн-ск.: ДГУ, 1989.

## **Лекція № 2    Загальна характеристика логіки і методів науково-педагогічного дослідження**

### **1. Метод і методика науково-педагогічного дослідження**

Поняття «метод» (грец. *methodos*) використовувалося в стародавньому світі як синонім до виразів «шлях дослідження, спосіб пізнання». Сучасна філософія трактує його як форму практичного і теоретичного освоєння дійсності, систему засобів, прийомів, принципів та підходів, які може застосовувати конкретна наука для пізнання свого предмета.

*Метод науково-педагогічного дослідження — спосіб дослідження психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання.*

Для отримання різнобічних відомостей про розвиток особистості, колективу або іншого об'єкта навчання й виховання підбирають оптимальний комплекс методів — методику дослідження.

*Методика дослідження — процедура, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.*

Добираючи методики дослідження, важливо дотримуватися таких вимог:

— застосовувати поєднання методів, яке б відкривало різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу, іншого об'єкта виховання чи навчання;

— використовувані методи мають забезпечити одночасно вивчення діяльності, спілкування та інформованості особистості;

— методи мають відображати динаміку розвитку певних якостей, як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу;

— використовувати такі методи, які дають змогу одержати відомості про учня з багатьох джерел, від найкомпетентніших осіб, які постійно спілкуються з ним.

Сучасна педагогіка використовує такі методи педагогічних досліджень: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, експеримент, вивчення продуктів діяльності, соціологічні методи, соціометричні методи, тестування тощо.

### **Метод педагогічного спостереження**



### ***Метод педагогічного спостереження — організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах.***

Він є найпоширенішим методом дослідження проблем виховання і навчання. Сутність його полягає в умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психолого-педагогічних явищ. Метод спостереження має цілеспрямований характер, підпорядковується меті дослідження. Головними його вимогами є: чіткість, систематичність, різнобічність, достатня кількість зафіксованих фактів, своєчасність, об'єктивність, економність техніки запису, ретельне, вдумливе й копітке опрацювання зібраного матеріалу, урахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ, відокремлення істотних, стійких, повторюваних фактів від другорядних та випадкових елементів, неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінюванні фактів і висновків щодо них.

Розрізняють спостереження пряме, опосередковане та самоспостереження.

*Пряме спостереження* — вид спостереження, під час якого дослідник, безпосередньо бере участь у досліджуваному процесі, діє разом з учасниками дослідження. Характер залученості може бути різним: в одних випадках дослідник повністю зберігає інкогніто, й інші учасники ніяк його не виокремлюють у колективі; в інших — спостерігач не приховує своїх дослідницьких цілей. Залежно від дослідницьких завдань вибудовується система стосунків спостерігача з іншими учасниками дослідження. Цей тип спостереження здебільшого використовують під час вивчення дітей у процесі їх навчання й виховання.

*Опосередковане спостереження* — вид спостереження, що не передбачає безпосередньої участі дослідника у процесі, який вивчають. Воно ефективніше, ніж пряме спостереження, оскільки дає змогу фіксувати природну поведінку дітей, унеможливорює вплив педагога на них.

*Самоспостереження* — процес споглядання внутрішніх психічних процесів з одночасним спостереженням за їх зовнішніми виявами. Воно є унікальним методом «проникнення» усередину психічних процесів та явищ. Водночас пов'язане з певними труднощами, оскільки дані самоспостереження повинні бути не інтерпретованими, а сутнісними у тій послідовності, в якій вони виникають. А словесний вияв почуттів та переживань у цей момент має бути чітким та максимально спонтанним. Цінність отриманих даних залежить від щирості дитини, безпосередності, звільненості від додаткових впливів на неї. Дані самоспостережень враховують при висловлюваннях учнів про способи вирішення навчальних та інших завдань, оцінюванні успіхів і невдач у навчальній та іншій діяльності, ставлення до людей, своїх здібностей, читацьких інтересів, смаків, ідеалів, життєвих планів. Фактичні дані самоспостережень аналізують разом з даними спостережень.

Спостереження охоплює елементи теоретичного мислення (задум, методичні прийоми осмислення і контроль результатів), а також кількісні та якісні методи їх аналізу.

Методика спостереження передбачає:

— вибір ситуації та об'єкта, узагальнення теоретичних уявлень про них, конкретизацію цілей;

— побудову програми спостереження (з'ясування ознак явища, що підлягає спостереженню), одиниць спостереження, способу і форми фіксації результатів (запис, протокол, таблиці, кіно-, фото-, аудіо-, відеореєстрація);

— опис способу обробки отриманих даних.

Наприклад, під час дослідження форм та видів спілкування учнів, котрі сидять за однією партою, одиницею спостереження є безпосередні контакти між ними (розмова, усмішка у відповідь, записка, дотик тощо). Кожен контакт відмічають у таблиці:

Учень 1			Учень 2		
Вид контакту	Кількість (частота)	Всього	Вид контакту	Кількість (частота)	Всього
Вербальне спілкування			Вербальне спілкування		
Записка			Записка		
Моторні акти (дотик, поштовх, ...)			Моторні акти (дотик, поштовх, ...)		

Аналіз таблиці ілюструє вид спілкування, який переважає, його інтенсивність, ініціатора взаємодії. Для надійності висновків такі спостереження повторюють кілька разів.

### **Бесіда, інтерв'ю**

*Бесіда — метод безпосереднього спілкування, який дає змогу одержати від співрозмовників інформацію, що цікавить учителя, за допомогою задалегідь підготовлених запитань.*

Бесіда потребує особливої душевної чуйності, вміння слухати й одночасно вести розмову у передбаченому руслі, розпізнавати емоційні стани співбесідника, миттєво реагуючи на будь-які зміни, фіксувати зовнішні прояви внутрішнього стану (жести, міміку, пози тощо).

Для ефективного проведення бесіди необхідно визначити мету, розробити план, з'ясувати, які питання є основними, а які додатковими, створити сприятливу, доброзичливу атмосферу для відвертої розмови, беручи до уваги вікові та індивідуальні особливості співбесідників, виявляти педагогічний такт, запроваджувати бесіду.

На початку бесіди основне завдання полягає в налагодженні первинного контакту зі співбесідником. Тому нерідко дослідник формулює спершу запитання, відповіді на які не дають пов'язаної з темою дослідження інформації, але залучають співрозмовника до зацікавленого обміну думками. Ініціатор бесіди має подбати, щоб запитання були короткими, логічними, зрозумілими.

Дані про явище, що цікавить, можна одержати при відповідях на прямо поставлені запитання (Що знає досліджуваний про той чи інший об'єкт? Яке ставлення до нього? тощо), так і опосередковано (наприклад, при обговоренні прочитаної книги). Результати бесіди доцільно порівняти з даними, отриманими за допомогою інших методів.

Відповідно до мети подальшої співпраці вчителя та учнів виділяють такі види бесіди:

— експеримент (залучення до співробітництва). Передбачає настроювання співрозмовника на специфіку експерименту, перелік основних дій, надання інструкцій;

— експериментальна бесіда (перевірка гіпотези). Використовують у ситуаціях, коли кожний окремих елемент діяльності передбачає повну змістову завершеність попереднього;

— інтерв'ю.

***Інтерв'ю — метод отримання інформації за допомогою усного опитування.***

Інтерв'ю допомагає одержати глибинну інформацію про думки, погляди, мотиви, уявлення респондентів; дає змогу вести спостереження за їх психологічними реакціями. Воно ефективне у тих випадках, коли дослідник впевнений в об'єктивності відповідей опитуваного. Під час інтерв'ю дослідник ставить сформульовані наперед запитання у певній послідовності й записує відповіді на них. При проведенні інтерв'ю слід подбати про усунення або хоча б зниження впливу «третіх» осіб, присутність яких може змінити психологічний контекст інтерв'ю, спричинити нещирі відповіді респондента.

За ступенем формалізованості інтерв'ю бувають:

а) *вільні* — не регламентовані темою, формою бесіди; тривала бесіда за загальною програмою без чіткої деталізації питань;

б) *стандартизовані* — близькі за формою до анкети із закритими запитаннями.

Спілкування інтерв'юера і респондента регламентоване детально розробленим питальником (бланк інтерв'ю, анкета) й інструкцією інтерв'юера, який зобов'язаний дотримуватись послідовності й точності під час формулювання запитань і їх послідовності.

*Напівстандартизоване інтерв'ю.* Поєднує в собі особливості двох попередніх.

Межі між видами інтерв'ю рухливі й залежать від мети складності проблеми та етапу дослідження. Ступінь свободи учасників інтерв'ю залежить від переліку та форми запитань, змістовий рівень — від інформаційної насиченості та складності відповідей.

Певна ситуація передбачає використання відповідного різновиду інтерв'ю. *Діагностичне інтерв'ю* — спосіб отримання інформації про властивості особистості, який допомагає проникнути у її внутрішній світ та зрозуміти проблеми. *Клінічне інтерв'ю* — вид терапевтичної бесіди за необхідності надання психолого-педагогічної допомоги. При цьому дослідника цікавить не тільки безпосередній зміст відповідей респондента (факти, погляди, почуття, асоціації тощо), а й його поведінка (тон, жести, рухи та ін.). *Фокусоване інтерв'ю* — короткочасна бесіда, мета якої полягає в отриманні інформації про конкретну проблему, процес, явище, реакцію респондента на задану дію. *Панельне інтерв'ю* — багаторазове інтерв'ю

одних і тих самих респондентів з одних і тих самих питань через певні проміжки часу. *Групове інтерв'ю* — запланована бесіда, під час якої дослідник прагне викликати дискусію в групі.

На інтерв'ю впливають місце, конкретні обставини, тривалість його проведення. Респонденти краще погоджуються на коротке інтерв'ю.

Достовірність і надійність одержаної інформації залежить і від особистості дослідника, його ерудиції, спостережливості, дисциплінованості, моральної та фізичної витривалості, знання теми і техніки проведення інтерв'ю.

Результати інтерв'ю порівнюють з даними, отриманими за допомогою інших методів (анкет, спостережень, пілотажних досліджень тощо).

### **Психолого-педагогічний експеримент**

*Психолого-педагогічний експеримент* — метод, що забезпечує спостереження за змінами психологічних характеристик дитини в процесі педагогічного впливу на неї.

Експеримент дає змогу реєструвати факти, розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості, виявляти можливості для оптимізації цього процесу. Саме цей метод сприяє поєднанню психологічних досліджень з педагогічним пошуком.

Психолого-педагогічний експеримент передбачає такі етапи:

1. *Констатуючий експеримент першого порядку.* Спрямований на з'ясування характеристик та властивостей досліджуваного явища. У ньому беруть участь основна і контрольна групи. Основну групу задіюють у всіх процедурах експерименту. Контрольна група є еталоном, за яким оцінюють розвиваючий та формуючий ефект експерименту. Завдяки цьому дослідження відбувається в паралельному режимі.

2. *Формуючий експеримент.* Здійснюється за допомогою експериментальної моделі розвиваючих і формуючих впливів на предмет дослідження. Поєднує в собі різні процедури: навчальні, ігрові, практичні тощо. Важливою при цьому є аналітична модель «розвиваючого ефекту» експерименту — своєрідний «ідеальний образ» сподівань дослідника щодо його результатів.

3. *Констатуючий експеримент другого порядку.* На цьому етапі організують «контрольне» дослідження, залучивши основну та контрольну групи учасників. Його мета — фіксація показників із досліджуваного об'єкта після закінчення процедури формуючих впливів. Показники контрольної вибірки використовують як еталон для з'ясування формуючого ефекту, досягнутого при роботі з основною групою. Далі результати дослідження аналізують та використовують для обґрунтування закономірностей розвитку психологічних особливостей досліджуваних.

За місцем проведення розрізняють лабораторний і природний педагогічний експеримент. *Лабораторний експеримент* відбувається в штучних умовах, коли експериментатор моделює всі необхідні для його проведення умови. Він дає змогу точно враховувати досліджувані зовнішні впливи (силу, тривалість, послідовність подразників або їх комбінацій) та

реакції-відповіді (дії, висловлювання) людини на ці подразники. Експеримент завжди доповнюють певними методичними засобами, що дає змогу розширити його можливості й підвищити ефект від дослідження загалом. *Природний експеримент* запропонований російським психологом О.Ф.Лазурським (1874 —1917). Дослідження відбувається у спеціальних умовах, відповідно до його мети, а досліджувані процеси протікають природно та послідовно, без втручання експериментатора. Він поєднує у собі позитивні риси спостереження і лабораторного експерименту, однак, порівняно з лабораторним, є менш точним і тому доповнюється ним.

Педагогічний експеримент дає змогу відокремити досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на вихованців, повторювати окремі педагогічні явища приблизно в таких же умовах. Дані експерименту обробляють, перевіряють за результатами спостережень та інших методів дослідження.

### **Вивчення продуктів діяльності**

*Вивчення продуктів діяльності — метод дослідження, за якого використовують систему процедур, спрямованих на збір, систематизацію, аналіз і тлумачення продуктів діяльності людини.*

Поєднує кілька дослідницьких та аналітичних процедур, які розрізняють за особливістю предмета пізнання. До таких процедур належать:

*Аналіз особистих документів* (листів, фотографій, щоденників, автобіографій, особових справ, зошитів). Дає матеріал для психодіагностики, дослідження життєвого шляху особистості, її ставлення до навчання, рівень засвоєння знань, сформованості умінь та навичок.

*Аналіз офіційних матеріалів групової, колективної та масової комунікації* (записів розмов, дискусій, нарад, статутів, наказів, оголошень, розпоряджень, законів, правил, газет, радіо-, телепередач, реклами). Застосовується для вивчення соціальних процесів, явищ та їх впливу на особистість, стан навчально-виховної роботи в школі.

*Аналіз продуктів діяльності* (творчих, професійних, поведінкових, суспільних, самоорієнтованих тощо). Як метод психолого-педагогічного дослідження широко використовується у дослідницькій, прикладній діяльності педагогів і психологів. Його ефективність залежить від уміння дослідника знаходити в документах навчально-виховного закладу та матеріалах діяльності вихованців головне, характерне, глибоко аналізувати їх, бачити за ними реальні факти й дії педагогів та учнів.

## **2. Соціологічні методи дослідження**

Останнім часом у педагогіці активно використовують соціологічні методи дослідження: анкетування, визначення рейтингу, узагальнення незалежних характеристик.

### **Анкетування**

Це метод збору фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально складеною програмою. Його застосовують для одержання інформації про типовість певних явищ навчально-виховного процесу. Анкетне опитування проводять для з'ясування біографічних даних, поглядів,

ціннісних орієнтацій, соціальних установок та особис-тїсних рис опитуваних. Залежно від характеру інформації та способів її отримання використовують такі типи анкетного опитування:

— *суцільне* (охоплюються великі групи населення) та вибіркоче (здійснюють опитування певної групи учасників);

— *усне* (за типом інтерв'ю) та письмоче (робота з бланковими анкетами);

— *індивідуальне та групове*;

— *очне* (безпосереднє опитування) та *заочне* (поштою, телефоном тощо).

Анкета є набором запитань, кожне з яких логїчно пов'язане з головним завданням дослідження. Важливими для анкети є її композиція (розташування запитань), мова і стиль їх формулювання, оформлення, рекомендації щодо заповнення анкети. Починається вона зі вступної частини, в якій зазначають, хто, з якою метою проводить опитування, вміщують інструкцію щодо заповнення, зосереджують увагу на способі повернення заповненої анкети. Вступний текст повинен задати учням настрої співробітництва. Вона має забезпечувати отримання правдивих відповідей як стосовно опитуваного, так і щодо проблеми, які є предметом дослідження.

За формою анкети бувають:

— *відкриті* — анкети, в яких інструкція не обмежує способу відповіді на запитання (Напишіть назву професії, яку б Ви обрали);

— *закриті* — анкети, що мають варіанти відповідей, з яких потрібно вибрати одну (альтернативні) (Чи згодні Ви з твердженням, що професія вчителя є однією з кращих? а) безумовно згоден; б) згоден; в) не певен; г) не згоден), які допускають вибір декількох варіантів відповідей — «питання-меню» (неальтернативні);

— *напіввідкриті* — передбачають не тільки можливість скористатися однією з наведених відповідей, але й запропонувати свою;

— *полярні* — анкети, що виявляють стандартизований набір якостей особистості, ступінь виразності яких може бути оцінений за 4–5 бальною шкалою (уважно проаналізуйте досвід роботи учителів та оцініть рівень розвитку у них педагогічних якостей: «5» — якість притаманна вчителю вищою мірою; «4» — помітно виражена; «3» — мало виражена; «2» — не виражена; «0» — не вдалося її виявити).

За змістом питання анкети поділяють на:

— *прямі*, коли зміст запитань і об'єкт інтересу збігаються (Чому Ви обрали педагогічну професію?);

— *непрямі*, коли зміст запитань та об'єкт інтересу дослідника різні (З ким із своїх товаришів Ви б хотіли сидіти за партою?).

За функціями питання анкети поділяють на: *основні* (спрямовані на збір інформації про зміст досліджуваного явища), *неосновні* (запитання-фільтри, спрямовані на з'ясування основного запитання, перевірку щирості відповідей).

Підвищенню достовірності служить і забезпечення можливості учневі ухилитися від відповіді, дати невизначену відповідь. Для цього в анкеті передбачають такі варіанти відповідей: «мені важко відповісти», «буває по-

різному» тощо. Важливо, щоб запитання не мали у своїх формулюваннях явних або неявних підказок. При формулюванні оціночних запитань і варіантів відповідей обов'язково стежать за збалансованістю позитивних і негативних суджень.

При створенні анкети важливо щоб: питання точно характеризували явище, а очікувані відповіді на них були достовірними; питання були як прямими, так і непрямими, як закритими, так і відкритими; вони не містили підказок, а також неоднозначного розуміння їх змісту; давали достатній простір для відповідей; містили контрольні комбінації: прямі, опосередковані запитання, особисті, безособові запитання; передбачали попередню перевірку ступеня розуміння запитань на невеликій кількості учнів і коригування змісту анкети.

Надійність даних анкетного опитування перевіряють повторним опитуванням за тією ж процедурою тих самих осіб (визначається стійкість інформації), а також контролем даних анкетного опитування за допомогою інших методів.

Перевага анкетування в тому, що воно є порівняно економним методом збору даних, дає змогу їх аналізувати й обробляти за допомогою статистики. Особливо ефективний цей метод при масових опитуваннях.

### **Метод рейтингу**

Полягає в оцінюванні діяльності, її окремих аспектів компетентними експертами, здатними вирішувати творчі завдання, контролювати процес експертизи, виявляти наукову об'єктивність, аналітичність, широту і конструктивність мислення, самокритичність, мати власну думку і вміти її обстоювати. За допомогою рейтингу відбувається первинна класифікація соціально-психологічних об'єктів за ступенем вираження загальної для них властивості — експертних оцінок.

Рейтинг є основою для побудови найрізноманітніших шкал оцінок. Використовують його при оцінюванні популярності окремих учнів, значущості їх моральних якостей, престижності професій тощо. Наприклад: «Вкажіть по порядку, кому з Вашого колективу Ви довірили б серйозну справу передусім, у другу чергу, у третю чергу і т. д.?».

### **Метод узагальнених незалежних характеристик**

Розроблений російським психологом К. Платоновим. Передбачає узагальнення відомостей про учнів, одержаних з різних джерел (вчителі, батьки, особи, що спостерігали за учнями у важливих для дослідника ситуаціях, однолітки, друзі), зіставлення цих відомостей, їх осмислення.

При зіставленні незалежних характеристик необхідно зважати на ймовірність існування розбіжностей в оцінках, зумовлені необ'єктивністю, поспішністю, непрофесійністю суджень «експертів». В такому разі з'ясовують причини розбіжностей, аналізують чинники, що зумовили їх.

Різновидом даного методу є *педагогічний консиліум*. Передбачає колективне обговорення результатів вивчення вихованості учнів (за певною програмою єдиними критеріями), оцінювання конкретних якостей

особистості, з'ясування причин можливих відхилень в їх поведінці, вироблення засобів щодо запобігання недоліків.

Дає змогу оцінювати не тільки наявний рівень розвитку конкретних рис особистості, але й динаміку їх.

### **Соціометрія**

*Соціометрія — галузь соціології, яка вивчає міжособистісні взаємини у малих групах кількісними методами, зосереджуючись на внутрігрупових симпатіях і антипатіях; прикладна наука, метод вивчення структури й рівня міжособистісних емоційних зв'язків у групі.*

Запровадив її американський соціальний психолог і педіатр Джакоб Морено (1892 —1974), маючи на меті не лише вивчення, а й розв'язання проблем у групі. Сучасна соціометрія найчастіше послуговується двома методами — анкетуванням та опитуванням, складеними так, щоб на підставі навіть анонімних відповідей можна було скласти соціоматрицю, яка відобразила б особливості стосунків (симпатії, антипатії) у групі. Соціометричне опитування суттєво відрізняється від інших видів соціологічного опитування передусім тим, що його цікавить не характеристика респондента, а характеристика взаємин між респондентами.

Цей метод застосовують для дослідження міжособистісних стосунків і міжгрупових відносин з метою їх поліпшення. Він дає змогу вивчити особливості неформальних (неофіційних) стосунків, одержуючи соціологічну інформацію, яку іншим шляхом дістати майже неможливо. Грамотне його використання є передумовою для ґрунтовних теоретичних висновків про функціонування і розвиток груп, досягнення очікуваних результатів у формуванні колективів, підвищенні ефективності їх діяльності.

Процедурно соціометрія є поєднанням методики опитування та алгоритмів для спеціального математичного обчислення первинних вимірювань. Взаємини між членами колективу з'ясовують на основі процедур: *вибір* (бажання індивіда до співробітництва з іншим індивідом); *відхилення* (небажання співпрацювати з іншим); *опускання* (залишення одним індивідом іншого поза власною увагою).

Запитання соціометричної анкети містять так звані *соціометричний критерій*. Вербально його формулюють так: «Кого б Ви обрали ...?», «Чий думці Ви віддасте перевагу в ситуації...?», «Хто зумів би Вас переконати ...?» та ін. Соціометричний критерій має: націлювати учасника дослідження на вибір або відхилення іншого учасника групи; бути зрозумілим та цікавим для учасників дослідження; містити в собі пропозиції щодо вибору або відхилення, які формували б у членів групи позитивний емоційно-психологічний ефект; не допускати обмежень щодо вибору одних та відхилення інших учасників групи.

Соціометричні критерії поділяють на два основні класи:

1) *комунікативні критерії* (соціометричні тести). Використовують для опису, виміру реальних або уявних взаємин у групі, (з'ясування ставлення кожного члена групи до свого оточення. («Кого б Ви запросили на день народження?»);



2) *гностичні критерії* (тести соціальної перцепції; лат. perceptio — сприймання, у психології — сприйняття). Спрямовані на відображення уявлень людини про своє місце і роль в групі, хто саме її може обрати для вирішення конкретного завдання, а хто — відхилити. («Хто з Вашого класу, на Вашу думку, хотів би запросити Вас на день народження?»).

В обох випадках критерії сформульовані у позитивній формі, тобто орієнтовані на з'ясування вибору. Але існують і заперечні критерії, які фіксують негативне ставлення однієї людини до іншої.

У соціометрії поширені *дихотомічні* (грец. dichotomia — поділ на дві частини) *критерії*, які дають змогу більш точно з'ясувати взаємини в групі. Наприклад: «Кого з членів Вашого класу Ви запросили б на день народження (позитивна частина критерію), а кого б ні?» (заперечна частина критерію).

За соціометричними критеріями можна визначати розуміння людиною закономірностей щодо взаємин у групі, бачення нею процесів спілкування між учасниками цієї групи.

У процесі соціометричного дослідження складають соціограму — графічне відображення математичної обробки результатів, отриманих за допомогою соціометричного тесту. Соціограма наочно відображає взаємні симпатії та антипатії, наявність соціометричних «зірок» (осіб, яких обирає більшість опитуваних), «паріїв» (осіб, від яких усі відвертаються) та проміжні ланки між цими полюсами.

Вона дає змогу побачити структуру взаємин у групі, робити припущення щодо стилів лідерства, ступеня організованості групи загалом. Соціометрію використовують разом з іншими методами, оскільки вона не розкриває мотивів взаємин у групі, її лише відображає їх загальну картину.

### **3. Тестування, проєктивні методи**

*Тестування — метод діагностики із застосуванням стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень.*

До нього вдаються для стандартизованого визначення індивідуальних відмінностей особистості. Тестові методи використовують у трьох сферах: 1) в освіті; 2) при виборі професії та професійній підготовці; 3) при психологічному консультуванні й психотерапії. Вони дають змогу з певною ймовірністю визначити рівень розпитку в індивіда психологічних властивостей (пам'яті, мислення, уяви та ін.), особистісних характеристик, ступінь готовності до певної діяльності, засвоєння знань і навичок тощо.

За функціональною ознакою (призначення тестів щодо предмета дослідження) розрізняють:

— *тести інтелекту* — методики психологічної діагностики, призначені для виявлення розумового потенціалу індивіда;

— *тести креативності* — сукупність методик для вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості (креативності);

— *тести досягнень* — методики, за допомогою яких визначають ступінь конкретних знань, навичок, умінь особистості;

— *тести особистісні* — методики психодіагностики, за допомогою яких визначають різні якості особистості та її характеристики: уподобання,

цінності, ставлення, емоційні, мотиваційні та міжособистісні властивості, типові форми поведінки;

— *проективні тести* — методики, скеровані на виявлення певних психічних властивостей людини. Вони передбачають стимули, реагуючи на які, людина виявляє найхарактерніші свої якості. Для цього досліджуваній особі пропонують витлумачити події, відновити ціле за деталями, надати сенс неоформленому матеріалу, створити оповідання за малюнком із невизначеним змістом.

#### **4. Математичні методи**

Використовують їх для кількісного аналізу фактичного матеріалу, отриманого у процесі дослідження. Вони надають процесу дослідження чіткості, структурованості, раціональності, ефективності при опрацюванні великої кількості емпіричних даних. У педагогічних дослідженнях широко використовують такі їх види:

— *метод реєстрування* — виявлення певної якості в явищах та її кількості (наприклад, кількості запізнь на уроки);

— *метод ранжування* — класифікація даних у певній послідовності (спадання чи зростання показників), визначення місця в цьому ряду (наприклад, складання списку учнів залежно від рівня успішності тощо);

— *метод моделювання* — створення і дослідження моделей. Є засобом теоретичного дослідження психологічних явищ через уявне створення життєвих ситуацій, в яких може відбуватися діяльність людини, змодельованої системи. Допомогає пізнати закономірність поведінки людини у певних ситуаціях;

— *статистичні методи* — методи математичної статистики, що використовуються для опрацювання експериментальних даних з метою підвищення обґрунтованості висновків. У педагогіці та психології вони представлені: а) описовою статистикою (табулювання, графічний вираз та кількісне оцінювання даних); б) теорією статистичного висновку (передбачення результатів за даними обстеження вибірок); в) теорією планування експериментів (виявлення та перевірка причинних зв'язків між змінними).

Завдяки математичним методам описують кількісні характеристики педагогічних явищ, визначають оптимальні умови управління процесом навчання і виховання. Ефективні тільки при масовому характері досліджуваних явищ, їх типовості, вимірюваності.

#### **5. Логіка (етапи) психолого-педагогічного дослідження**

При організації та проведенні психолого-педагогічного дослідження необхідно дотримуватися певної послідовності дій:

1. *Визначення проблеми дослідження.* Вона має бути актуальною, значимою, відображеною у темі дослідження. Розпочинаючи психолого-педагогічне дослідження з'ясовують його об'єкт, предмет та мету.

2. *Грунтовне і всебічне вивчення наукових фактів, положень, висновків.* Спрямоване на з'ясування під час вивчення літературних джерел головної ідеї, позиції автора та особливостей наукового доробку з досліджуваної

проблеми. Важливо простежити логіку полеміки автора з іншими дослідниками, особливості його аргументації, виробити власну думку щодо його позиції, сформулювати завдання для глибшого вивчення проблеми.

3. *Вивчення шкільної практики.* Передбачає аналіз літератури про досвід школи, з'ясування проблем, які змушений вирішувати вчитель, типових недоліків у його роботі.

4. *Формулювання гіпотези дослідження.* Гіпотезу дослідження (наукове передбачення його результатів) потрібно формулювати так, щоб виявити положення, які потребують перевірки у процесі дослідження.

5. *Виконання експериментальної роботи.* Передбачає: взаємодію з предметом дослідження, з'ясування його ознак, властивостей; вибір методики, процедури дослідження; організацію експериментальної роботи за обраною методикою.

6. *Зіставлення експериментальних даних з масовою практикою.* Порівняння одержаних результатів дослідної роботи з існуючими в шкільній практиці, опублікованими в науковій, психолого-педагогічній літературі.

7. *Узагальнення результатів дослідження, формулювання наукових висновків, доведення або спростування гіпотези.* Використовують спеціальні методи (контент-аналіз — для узагальнення змістовної інформації), кореляційний, факторний та інші види аналізу — для узагальнення інформації переважно кількісного характеру та підтвердження закономірних зв'язків між явищами).

8. *Оформлення результатів дослідження, втілення їх у життя.* Подання результатів та висновків дослідження найбільш інформативним способом (графічне, схематичне моделювання, ілюстративне відображення), планування та організація перетворюючих, розвиваючих впливів на сутність досліджуваних явищ.

### Лекція № 3    Проблеми розвитку особистості та їх значення для виховання

#### План

10. Поняття про особистість, її розвиток та формування.
11. Роль спадковості, середовища й діяльності в розвитку особистості.
12. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку.
13. Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку.
14. Виховання, навчання і розвиток особистості.
15. Вікові особливості психічного та фізичного розвитку особистості.

#### Література

- 33.Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
- 34.Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982. — Кн. 1.
- 35.Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук, думка, 1989.
36. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976.
37. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах /Под ред. А.А. Бодалева.— М.: Просвещение, 1981.
- 38.Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
- 39.ГлассДж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресе, 1976.
- 40.Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
- 41.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
- 42.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000.
- 43.Общая психодиагностика. — М.: МГУ 1987.
- 44.Основы педагогіки: Навч. посібник /І.В. Распопов, Н.П. Волкова, О.І.Переворська та ін. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1999.
- 45.Педагогика: Учебн. пособие / В.А. Сластенин. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997.
- 46.Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М.: МГУ, 1980.
- 47.Харламов И.Ф. Педагогика: Учебник. — Минск, 1998.
- 48.Шпалинский В.В., Распопов И.В., Ткачук В.И. Основы психолого-педагогических исследований. — Дн-ск.: ДГУ, 1989.

### **Лекція № 3 Проблеми розвитку особистості та їх значення для виховання**

#### **1. Поняття про особистість, її розвиток та формування**

Дитина уже зі свого народження всіма своїми особливостями (будова тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку — можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо) підтверджує свою належність до людського роду, що фіксується в понятті «індивід».

*Індивід (лат. individuum — неділимий) — людина як представник людської спільноти, соціуму (групи, класу, нації тощо).*

За сучасною класифікацією людей індивід займає проміжне становище (людина, індивід, особистість, індивідуальність). Це поняття, не будучи ще суто соціальним, все-таки містить у собі більше соціальних особистостей, ніж ним володіє біологічна сутність. Індивід є суспільно-історичним утворенням, здатним діяти усвідомлено. Характеристика його передбачає сукупність природних задатків, набутих знань, соціального досвіду, які виявляються у поведінці та діяльності.

У дитини, як і в дорослої людини, співіснують біологічні й соціальні якості, що характеризують її як біологічну істоту.

Біологічні якості — все те, що охоплюється поняттям «організм». Вивчається дитячою фізіологією, яка виявляє причинні зв'язки між функціями організму в період його росту.

У розвитку дитини є два періоди інтенсивного росту тулуба і формування скелета. Перший відбувається у 6-7-річному, другий — у 13—14-річному віці. Під час першою періоду хлопчики ростуть швидше, ніж дівчатка, під час другого — дівчатка випереджають хлопчиків на 1-1,5 року, але згодом хлопчики знову випереджають дівчаток за показниками фізичного розвитку — стають вищими, сильнішими.

Паралельно з ростом організму відбувається процес старшого дозрівання. У 6—7-річному віці спостерігається перше зацікавлення своєю та протилежною статтю, у 13—14 років настає період статевого дозрівання. Він проходить три стадії: *до пубертатну* (лат. *pubertos* — статева зрілість), якій властивий усталений інтерес до протилежної статі, *пубертатну* (поява здатності до запліднювання у хлопчиків і дітонародження в дівчаток), *постпубертатну* (здатність до нормального статевого життя). До біологічного в людині відносять і процес акселерації (прискореного розвитку; лат. *aseleratio* — прискорення).

Біологічний розвиток тісно пов'язаний з виявом якостей та особливостей, які не належать до біологічної природи людини. Так, з 1,5-місячного віку дитина починає усміхатися, коли бачить інших людей, потім поступово вчиться розмовляти, набуває навичок поведінки з різними предметами. Згодом вона починає засвоювати знання, моральні норми та правила. Характерно, що мова, навички, звички, поведінка у дітей, які живуть у різних соціальних та побутових умовах, відрізняються. Це свідчить про те, що риси і якості людей не програмується біологічно, а формуються в процесі життя, характеризуючи її соціальний розвиток.

Соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства. Відбувається цей процес паралельно з біологічним розвитком людини. Наприклад, у 7—8-річному віці соціальною якістю більшості дітей є рефлексія — самооцінювання вчинків та дій. У 13—14 років у зв'язку з фізичним розвитком і статевим дозріванням виникає основна соціальна якість підліткового віку — почуття дорослості, а звідси і криза віку — неслухняність, так звана «автономна» моральність, відрив від батьків, прагнення проводити час серед однолітків.

Поняття «особистість» характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства. Біологічна характеристика людини в нього не входить.

**Особистість** — соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Виявляється вона і формується в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального, неповторного.

Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є *скерованість* (вибіркове ставлення людини до дійсності); *можливості* (сукупність здібностей, яка забезпечує успіх діяльності); *характер* (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства); *самоуправління* (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності).

Особистість характеризують такі ознаки:

- розумність (визначає рівень інтелектуального розвитку);
- відповідальність (рівень розвитку почуття відповідальності, уміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);
- свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);
- особиста гідність (визначається рівнем вихованості, самооцінки);
- індивідуальність (несхожість на інших).

Особистість визначають неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, її потреби, інтереси. Вони позначаються на її пізнавальній діяльності, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими.

Своєрідність психіки, особистісна неповторність індивіда визначає індивідуальність.

**Індивідуальність** — сукупність зовнішніх та внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей.

Вона постає як цілісна характеристика людини — оригінальність, самобутність її психічного складу, — будучи тим особистим «Я», за яким пізнають, характеризують та оцінюють людину як особистість. Вона виявляється у здібностях людини, в основних потребах, інтересах, схильностях, рисах характеру, у почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, у рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, в типі темпераменту, в особливостях емоційної та вольової сфер тощо. Передумовою формування людської індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі розвитку і виховання, породжуючи широку варіативність виявів індивідуальності.

***Розвиток людини** — процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.*

Він має різні форми (анатоμο-фізіологічну, психічну та соціальну) і відбувається на основі взаємодії дитини з середовищем. Розвиток супроводжується кількісними змінами людської істоти, тобто збільшенням одних і зменшенням інших її ознак (фізичного росту організму, розмірів його окремих органів, ваги тіла, м'язової сили тощо). Кількісні зміни зумовлюють зміни якісні — виникнення нових ознак, особливостей і зникнення старих. Найпомітніші ці зміни в утробному періоді розвитку людини, коли її організм за короткий час із зародкової клітини перетворюється на людську істоту.

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються у збільшенні з віком кількості навичок, асоціацій, розширенні уявлень, знань про навколишній світ, пасивного й активного словника, обсягу уваги, сприйняття, пам'яті, швидкості реакцій тощо. Розвиток психічних функцій відбувається нерівномірно, в ньому чергуються фази прискорення й уповільнення, подібно до фізичного розвитку.

Якісних змін зазнають як окремі психічні процеси, так і психіка загалом. Виявляються вони у процесах запам'ятовування і відтворення, створенні уявлень про ситуації, яких не було у попередньому досвіді дитини. Якісних змін зазнають мислення, мовлення, емоції, потреби тощо. На основі засвоєваних знань і суспільного досвіду виникають та розвиваються нові якості особистості — самостійна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються і вдосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Успішний розвиток дитини великою мірою залежить від змісту, спрямованості мотивів, якими вона керується у навчанні та праці.

Близький до розвитку людини інший процес — формування особистості, в якому основним є соціальний чинник.

***Формування особистості** — процес соціального розвитку молодої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.*

Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя.

## **2. Роль спадковості, середовища й діяльності в розвитку особистості**

***Спадковість** — здатність організму відтворювати потомство, передавати свої ознаки наступним поколінням, відновлення у нащадків біологічної подібності.*

За спадковістю передаються: тип нервової системи, конституція тіла, зовнішні ознаки (колір волосся, очей, шкіри) та власне людські задатки (високоорганізований мозок, здатність розмовляти, ходити у вертикальному положенні, займатись певними видами діяльності та ін.).

Як умова формування особистості спадковість залежить від генотипу, який визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, стадії його дозрівання, будову нервової системи, динамічність нервових процесів. Нервова система містить у собі спадково обумовлені можливості щодо формування потреб, форм поведінки, її здатність навчатися й виховуватися.

Зовні спадковість виявляється в успадкуванні рис батьків або попередніх поколінь – темпераменту, задатків, рис обличчя, постаті, навіть рухів. За свідченням психологів, вродженими у людини є не готові здібності, а тільки потенційні можливості для їх розвитку — задатки.

***Задатки** — природні особливості людини, які є передумовою для розвитку індивіда.*

Вони впливають на швидкість виникнення умовних рефлексів, вироблення навичок, форм поведінки, становлення темпераменту, але самі по собі не зумовлюють особливостей особистості. Якщо немає сприятливих суспільних умов, чи людина не займається відповідною діяльністю, вони взагалі можуть не виявлятися. Щоб стати талановитим художником або композитором, потрібні не тільки природні дані, а й певні умови суспільного життя (наприклад, родина Бахів, у якій було шість поколінь видатних композиторів і музикантів. Їх музичні здібності зумовлені домінуючим м геном та соціальними умовами — раннім музичним вихованням). Спадково передаються інтелектуальні здібності — основа розвитку розумових і пізнавальних сил. Генетики довели, що люди здатні до необмеженого духовного розвитку завдяки можливостям мозку. Проте інтелектуальний розвиток відбувається лише за активної розумової діяльності. Тому важливо якомога раніше виявляти задатки до різних видів діяльності й створювати відповідні умови для їх розвитку.

Спадковість може бути причиною не лише ранньої обдарованості, а й розумового відставання. Виховують таких дітей у спеціальних школах, в яких навчання відбувається за спеціальними програмами.

Крім спадковості на формування особистості впливає і середовище, — все, що оточує дитину протягом усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. Погіршення чи поліпшення стану середовища значною мірою впливає на розвиток людини, її духовну і моральну сферу.

Середовище поділяють на:

а) *мегасередовище*, яке для дитини має інформаційно-світоглядний характер і ототожнюється в її свідомості з поняттями космос, планета;

б) *макросередовище*, що ототожнюється з поняттями етнос, суспільство, країна, держава;



в) *мезосередовище*, що ототожнюється з уявленнями про своє місто або село, навколишню місцевість, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури;

г) *мікросередовище*, що є безпосереднім оточенням індивіда: сім'я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації.

Потенційні можливості навколишнього середовища слід уміло використовувати в процесі виховання. У середовищі, під його впливом людина соціалізується.

**Соціалізація** — процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин.

Через неї відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Її мета — допомогти дитині адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого самовизначення. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у діяльності та спілкуванні.

Виділяють такі види соціалізації (за критерієм наявності мети щодо засвоєння соціального досвіду):

а) *цілеспрямована* (людина ставить мету щодо змісту соціального досвіду, який вона прагне засвоїти і знає, яким чином здійснити цей процес);

б) *стихійна* (засвоєння людиною норм, правил поведінки, поглядів, стереотипів відбувається без визначення мети і механізмів їх засвоєння).

Вплив середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою вона у процесі активного ставлення до соціального середовища здатна сприйняти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. У взаємодії з навколишнім світом дитина є активною, діяльною істотою. У діяльності — навчальній, трудовій, побутовій — виявляються і розвиваються її природні можливості, вона набуває нових фізичних і духовних якостей, знань та умінь, формується її свідомість. Важливою умовою ефективного розвитку особистості у діяльності є її активність, яка виявляється у рухах (сприяють фізичному загартуванню), пізнанні навколишньої дійсності (сприяє інтелектуальному розвитку), спілкуванні (дає змогу набутти морального досвіду поведінки, визначити своє місце в колективі, вміти підкорятися і керувати іншими), впливі на оточення й на саму себе (самовиховання). На кожному віковому етапі розвитку переважає певний вид діяльності: ігрова (у дошкільному віці), навчальна (у шкільному віці), трудова (у дорослих).

### **3. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку**

Процес становлення особистості як «саморуху» визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови — умови природного й суспільного середовища, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, освіти і праці, реалізації можливостей розвитку. Діють через внутрішні умови

(природні нахили, сукупність почуттів, переживань), які існують у самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб, інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку за своєю суттю протилежні, водночас вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одні в одних. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що визначає нові його ставлення до оточуючого світу. Відбувається інтеріоризація дій (практичних, розумових, мовних), формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати їх мислено, виявляти ці процеси назовні (екстеріоризувати їх). Зовнішнє стає при цьому внутрішнім, зазнаючи змін і перетворень.

***Інтеріоризація** — процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами у внутрішні, ідеальні.*

***Екстеріоризація** — процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, предметної.*

Співвідношення між зовнішнім і внутрішнім змінюється в процесі розвитку людини, набуваючи на різних етапах відповідних їм особливостей. Внутрішні умови збагачуються через діяльність, уможлиблюють нове ставлення до оточуючого (те, що залишало байдужим, набуває значущості).

#### **4. Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку**

Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього наявний у всіх формах розвитку людини.

У фізичному розвитку він виявляється у процесах асиміляції (лат. *assimilatio* — уподібнення) та дисиміляції (лат. *dissimilatio* — несхожий), збудження і гальмування, в порушенні й відновленні рівноваги між організмом і середовищем. Стан рівноваги людини є тимчасовим, процес її урівноважування постійний. Внутрішні суперечності, що виникають в житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що спонукають до нових дій, і зрештою, до вдосконалення діяльності. Людина розвивається як система, яка сама себе вдосконалює.

Сукупність різноманітних суперечностей класифікують на такі категорії:

*1. Суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення.* Передбачають випереджаючий розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими. Наприклад, дітям-дошкільнятам властиве розходження між прагненням активно діяти у суспільному житті (працювати, як дорослі, керувати машинами тощо) і дійсним розвитком їх фізичних і психічних можливостей. Усувають таке розходження з допомогою сюжетної гри, де діти ніби залучаються до життя дорослих, засвоюють їх досвід, завдяки чому розвивається і сама ігрова діяльність.

*2. Суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом*

учнів, між усталеними узагальненнями і новими фактами. Такі розходження виникають систематично, спонукаючи учнів до їх усвідомлення, активної діяльності, спрямованої на їх усунення шляхом вироблення нових способів дій, узагальнення прийомів розумової діяльності, у якій поєднуються пізнання і праця, проектується і виготовляється майбутній продукт.

3. *Суперечності між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя, місцем, яке він посідає у системі суспільних відносин.* Вони стимулюють прагнення розширити свої взаємини з навколишнім суспільним середовищем, брати участь у нових видах суспільної та особистіснозначущої діяльності. Реалізація їх дає нові стимули до подальшого розвитку.

4. *Суперечності між очікуваним, бажаним, майбутнім і наявним, між тим, чого прагне особистість і чим вона володіє.* Ці суперечності спонукають до дій, завдяки яким відбувається наближення реального до бажаного.

5. *Суперечності між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності індивіда.* Несвідомі тенденції часто є результатом попередньої свідомої діяльності людини, її установок. Переносячись на інші за змістом види діяльності, несвідомі тенденції можуть гальмувати її, викликати суперечності, які треба переборювати. Наслідком цього є розвиток адекватних взаємозв'язків між свідомим і несвідомим.

Розвиток особистості виявляється і в становленні окремих аспектів її психічного життя (мисленні, потребах, мотивах, емоціях, довільній регуляції поведінки).

У процесі розвитку особистості відбувається перехід від безпосереднього перцептивного (пов'язаного зі сприйняттям) до опосередкованого мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення, від аналітичного виокремлення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення. Поява все нових результатів аналізу, можливості якого безмежні, вступає в суперечність із можливостями мозку утримати інформацію про них. Усувають таку суперечність виробленням різних способів синтезування ознак, об'єднання їх у групи, що позначаються словами, поняттями.

Внутрішні суперечності виникають за появи нових проб та інших мотивів діяльності особистості. Це не обходиться без боротьби старого і нового, вироблення здатності підпорядковувати ближчі, безпосередні мотиви віддаленим, опосередкованим. Так, дошкільнятам доводиться віддавати перевагу мотивам суспільного порядку (усвідомлення необхідності зробити корисне для мами) перед безпосередніми мотивами (прагнення погуляти і друзями). Усі морально-психологічні якості дитини формуються у боротьбі нового із старим, вищого, складнішого, досконалішого, з нижчим, простішим, менш досконалим.

Розвиток емоцій теж характеризується певними суперечностями. Вони пов'язані з полярністю, двоїстістю більшості емоцій (задоволення — незадоволення, радість — сум тощо). Єдність і боротьба протилежних емоцій є визначальними для розвитку емоційної сфери, переходу від ситуативних

емоційних станів до стійких почуттів, властивих особистості. Стійкі почуття формуються через усвідомлення, перетворення та подолання протилежних переживань (наприклад, почуття сміливості формується через усвідомлення і переборення страху).

Суперечності притаманні й розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності особистості, формуванню її самостійності, волі. Вже малютам властиве прагнення до самостійності, яке набуває форми заперечення вимог дорослих, протидії їм, що супроводжується, наприклад, у трирічних дітей, впертістю, неслухняністю, негативізмом. У підлітків це проявляється у протестах проти надмірної регламентації батьками їхньої поведінки; при цьому прагнення до самостійності випереджає розвиток самоконтролю, саморегуляції власної поведінки та діяльності, що теж породжує певні суперечності. Внаслідок правильного виховного коригування переборення цієї суперечності сприяє розвитку самостійності, свободи волі, яка полягає в усвідомленні об'єктивної необхідності, здатності підпорядковувати їй свої дії, переборювати внутрішні перешкоди.

Внутрішні суперечності на кожному етапі розвитку особистості набувають нового змісту, форм вияву і способів подолання. Вони можуть не усвідомлюватися на початкових етапах розвитку особистості, але надалі стають об'єктом самосвідомості, переживаються нею як невдоволення собою, активне прагнення до самовдосконалення. У процесі виховання і навчання перед дитиною постають нові вимоги й завдання, що сприяє виникненню та переборенню внутрішніх суперечностей, які забезпечують розвиток її особистості. Вихователі, вчителі, шкільні психологи, батьки мають розуміти діалектичний характер розвитку особистості, допомагати дитині усвідомлювати суперечності, знаходити ефективні способи їх подолання, тобто забезпечувати умови для здійснення її «саморуку» особистості у процесі становлення.

## **5. Виховання, навчання і розвиток особистості**

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості (на відміну від стихійного впливу середовища), вони постають як свідомо, підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер. Виховання й навчання сприяють:

*1. Розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних здібностей, набуттю нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини.* Не змінюючи успадкованих фізичних і психічних особливостей, вони сприяють їх загартуванню, зміцненню гальмівних процесів, зміцненню й динамізації нервових процесів, внесенню певних коректив у процес формування особистості.

*2. Розвитку умінь переборення внутрішніх суперечностей відповідно до особливостей суспільного розвитку.* Це відбувається у процесі постановки нових цілей, завдань і вимог перед вихованцями, спонукаючи їх до пошуку способів подолання труднощів. Пасування перед суперечностями, ухилення від необхідності переборювати їх, спричиняють затримки психічного

розвитку, які нерідко набувають кризового характеру. Найчастіше виникають вони там, де дорослі не помічають нових потреб, інтересів, фактів, тенденцій у житті дитини, її невдоволення умовами, способом життя, який вона вже переросла, що затримує її гармонійне існування і розвиток, внаслідок чого й виникають кризи (прояви негативізму, протидії вимогам дорослих, конфлікти).

**3. Психічному розвитку людини.** До цього процесу належать осмислення, систематизація, узагальнення інформації, засвоєної під час різних видів діяльності. Такий розвиток постає як цілісні якісні зміни особистості, внаслідок яких людина виробляє і виявляє в собі здатність засвоювати складнішу інформацію, виконувати складніші завдання і реалізовувати нові вміння, самостійно здобувати знання.

**4. Інтелектуальному, творчому розвитку особистості.** Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де вчитель правильно організовує навчальну діяльність, виконуючи у процесі навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань. Російський психолог Лев Виготський (1896—1934), стверджуючи, що навчання є основним фактором розвитку особистості, запропонував поняття — «зона найближчого розвитку», в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивіда. Його сутність полягає у тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з більше підготовленими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосереджені саме у «зоні найближчого розвитку».

**5. Розвитку здатності до спілкування з оточуючими, завдяки чому дитина вчиться, набуває навиків розуміння інших людей, а завдяки цьому і себе.** У спілкуванні як формі взаємодії вона засвоює різні види рольової поведінки, визначає своє місце в колективі. Успішність виховання і навчання залежить від виконуваних дитиною колективних завдань та ставлення до них, внутрішньої позиції, прагнень та устремлінь. Дитина по-різному переживає успіхи й невдачі у діяльності та поведінці, внаслідок чого у неї можуть виникати позитивні й негативні переживання, посилюватися чи послаблюватися зацікавленість певними видами діяльності. Переживання, почуття дитини опосередковують вплив оточення на її поведінку та діяльність, моральний досвід. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоєваних норм, сприяє їх перетворенню на внутрішні засоби регуляції. Завдяки їй формується важлива підструктура особистості — спрямованість — система стійких життєвих потреб, мотивів, інтересів, прагнень, стимулюючих переживань. Формування спрямованості є обов'язковою умовою моральної поведінки, яка регулюється узагальненими і стійкими моральними рисами характеру людини, що розвиваються в процесі виховання і навчання;

**6. Розвитку потреб людини.** Виховання і навчання покликані розвивати вищі людські потреби (у духовному спілкуванні, співпраці з іншими людьми,

у моральній поведінці, знаннях, творчості тощо). Розвиток їх і пов'язаних з ними почуттів сприяє формуванню світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки і діяльності. Тільки впливи, які виражають потребу дитини, спираються на її активність, є цінними у вихованні й забезпечують її розвиток.

*7. Розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється, будучи не лише об'єктом, а й суб'єктом виховного процесу.* Під впливом виховання й навчання формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує усі виховні впливи; активізується самопізнання, вироблення якостей, що відповідають ідеалам, життєвій меті. Індивід починає працювати над собою, вдосконалювати себе завдяки власній діяльності, формуючи характер і волю, інші позитивні якості. Змінюючи себе, особистість змінює умови й обставини свого життя і розвитку.

Педагоги та батьки мають керувати розвитком юної особистості. Цього можна досягти через організацію різноманітних взаємовідносин дітей з навколишнім середовищем та систематичне, послідовне підвищення вимог до них.

#### **4. Вікові особливості психічного та фізичного розвитку особистості**

##### **Вікові періоди розвитку особистості**

Вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Відомо, що розвиток дитини відбувається за кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним. Оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці.

***Віковий період** — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.*

У межах періоду відбуваються кількісні та якісні зміни психіки, що дає змогу виділити певні стадії, які послідовно змінюють одна одну. Тобто розвиток психіки людини має періодичний і стадійний характер. У межах стадій розрізняють менші часові відрізки розвитку — фази (наприклад, у періоді раннього дитинства виділяється стадія немовляти, а в межах цієї стадії — фаза новонародженості).

Визначення періодів, стадій, фаз психічного розвитку особистості необхідне для створення оптимальної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини на кожному віковому етапі. Критеріями їх визначення є системні суттєві якісні ознаки — психічні й соціальні зміни на певному етапі життя дитини.

Важливе значення має розуміння зв'язку між періодами і стадіями розвитку, оскільки набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовуються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем.

Здавна педагоги і психологи намагалися вирішити проблему визначення вікових періодів розвитку особистості. Зокрема, грецький філософ Аристотель (IV ст. до н.е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Аристотель розділив розвиток дитини на три періоди (по сім років кожен) назвавши їх відповідно: рослинний, тваринний, розумний.

Під впливом суспільних вимог до навчання й виховання молодого покоління визначний чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592—1670) обґрунтував принцип «природо відповідності» процесу навчання, обстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Своє розуміння вікових особливостей психічного розвитку дітей він застосував під час вироблення теорії навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожен): дитинство, отрочество, юність, змужнілість. В основі її — особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні підходи до визначення вікової періодизації: за психолого-педагогічними критеріями, що враховують характерні для кожного віку рівень розвитку, зміст і форми навчання й виховання, основну діяльність, відповідний їй рівень свідомості й самосвідомості особистості. Природною основою вікових особливостей розвитку є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції.

Цілком обґрунтованою вважається вікова періодизація В. Крутецького: новонароджений (до 10 днів); немовля (до року); ранній дитячий вік (1-3 роки); перед дошкільний період (3-5 років); дошкільний (5-6(7) років); молодший шкільний (6(7)-11); підлітковий (11-15 років); вік старшокласників (15-18 років). Перехід від попереднього періоду до наступного часто має кризовий характер.

**Вікова криза** — *нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами.*

Кризи проявляються в негативних симптомах поведінки, фактах важкої вихованості, тимчасового зниження навчальної працездатності, маючи не тільки негативне, а й позитивне значення у розвитку особистості. У дитячому віці виділяють: кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу 6 - 7 років, підліткову кризу (10-11 років).

Внаслідок багатьох причин розвиток дошкільнят, дітей шкільного віку відбувається по-різному, тому особистість кожної дитини поряд із загальними, типовими для певного віку має також індивідуальні риси. Здебільшого від них залежить ефективність виховних впливів. Тому вихователеві та педагогові важливо знати риси, якості кожної дитини на

певному етапі розвитку. Знаючи причини появи у дитини нових рис або якостей педагог ефективніше вирішуватиме конкретні виховні завдання.

Психологи з'ясували, що для розвитку психічних процесів дитини найсприятливішими є певні вікові періоди — *сензитивні* (підвищеної чутливості) періоди розвитку. Якщо такий період минув або ще не настав, виховні впливи, здійснювані без урахування цього, будуть неефективними, а то й шкідливими для дитини.

Отже, глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню її особистості на різних вікових етапах, дають змогу вихователю оптимізувати навчально-виховний процес.

### **Перші стадії раннього дитинства**

**Претанальна (дородова) стадія та її фази.** Розвиток людини розпочинається ще до її народження і проходить такі етапи: зародження (утворення зі статевих клітин зародка), розвиток в організмі матері, народження дитини.

В організмі матері створюється оптимальні умови для розвитку зародка, які відповідають його фізіологічним особливостям, і в яких він найкраще захищений від температурних коливань, травм та впливу хвороботворних мікробів. Зародок із самого початку існування взаємодіє з організмом матері. У його розвитку реалізується спадково закріплена і передана в генах батьків програма побудови людського організму, систем його органів та їх функцій.

Період від запліднення яйцеклітини до народження дитини триває дев'ять місяців (280 днів). Розвиток дитячого організму протягом цього часу проходить дві фази: *ембріональну* (перші три місяці) та *фетальну* (від трьох місяців до народження). В ембріональній фазі людський зародок у стислі строки проходить скорочено основні стадії еволюції живих організмів — від одноклітинних істот до приматів. У фетальній стадії він стає плодом, набуваючи виразних людських рис у будові тіла, нервової системи. Швидко розвивається головний мозок. У його корі, утворення якої починається вже на восьмому тижні, після чотирьох місяців посилюється ріст зовнішнього її шару. Внутрішній шар росте повільніше, внаслідок цього утворюються борозни й звивини. Формуються інші шари головного мозку, утворюються механізми безумовних рефлексорних актів.

**Рефлекс** — закономірна реакція організму на зміни зовнішнього чи внутрішнього середовища, здійснювана через центральну нервову систему у відповідь на подразнення рецепторів.

**Безумовний рефлекс** — природжений рефлекс, стереотипна реакція організму на біологічно значимі впливи зовнішнього чи внутрішнього середовища.

Протягом претанального періоду всі життєві потреби дитячого організму забезпечує мати. Її організм здійснює зв'язок плоду із зовнішнім середовищем. Вже на цьому етапі розвитку дитячого організму виявляються різні рефлексорні акти і «спонтанні» рухи плода, зачатки тактильної, температурної, больової, вестибулярної, звукової, вібраційної, смакової,



нюхової чутливості. При повторенні одного й того ж подразника реакція плода згасає.

Це свідчить про їх рефлексорну природу, про виникнення нити, внутрішнього гальмування у корі головного мозку плода. Експериментально доведено можливість утворення умовних рефлексів у плода та в недоношених дітей. Це означає, що в останні місяці свого утробного існування її може не тільки реагувати на різні зміни середовища, а й переживати перші відчуття.

**Стадія немовляти, фаза новонародженості.** У поза утробному житті дитини, а саме у першій стадії немовляти (від народження до року) виділяють коротку, але надзвичайно важливу фазу новонародженості (триває до чотирьох тижнів). Починається вона з акту народження — радикальної зміни способу життя дитини, перевірки її готовності до поза утробного існування, пристосування до нових умов. Відокремившись фізично від матері, немовля починає дихати легенями, отримуючи кисень з повітря, а пі а крові матері, ззовні приймати їжу, перетравлювати її і виділяти непотрібні організму речовини. Протягом перших тижнів життя організм певною мірою адаптується до нового (сухішого, холоднішого, світлішого, різноманітно озвученого) середовища, в якому безупинно відбуваються зміни, часом різкі й несподівані.

Новонароджена дитина має своєрідні анатомо-фізіологічні ознаки: вагу, довжину тіла, розвиток м'язів і кісток, нервової системи. Так, 70 % її тіла становить вода, вага – приблизно 3—3,5 кг, довжина тіла — 48—50 см. М'язи, зв'язки, кістки ще дуже слабкі, нервові механізми не сформовані. Проте нервова система дитини морфологічно (за зовнішнім виглядом, будовою) вже складена. Вага головного мозку становить приблизно 372—400 г. У корі великих півкуль є основні борозни й звивини, така сама кількість нервових клітин, що й у мозку дорослої людини. Проте більшість нервових провідних шляхів ще покриті мієліновою оболонкою (жироподібною речовиною), наслідком чого є дифузний (розсіяний) характер усіх реакцій дитини. Нервові клітини головного мозку малої виміни мають ще невеликий потенціал працездатності, швидко втомлюються. Тому в перші тижні життя дитина майже увесь час спить. Активність її виявляється у вроджених чуттєвих і рухових реакціях.

<Основним пізнавальним органом дитини є рот. Але більш сформованими та енергійними є пов'язані з харчуванням рухи (ссання, ковтання, випльовування, мімічні рухи). Тому важливе значення має природне годування дитини, яке позитивно впливає на її фізичний, психічний розвиток. Крім харчових рефлексів дитині потрібні також рухи грудної клітини та діафрагми, що забезпечують нормальне дихання.

У новонародженої дитини є чимало рухів, що мають захисне значення: *активно захисні рухи* (розширення і звуження зіниць, кліпання, зажмурювання, чхання, кашель, випльовування тощо), *пасивно захисні реакції* (насторожування, завмирання тощо), *рефлекси чіпляння*.

У перші дні після народження найбільше значення в життєдіяльності дитини мають аналізатори (тактильні, смакові, нюхові, температурні, вестибулярні) і відповідні їм форми чутливості. На звукові подразники новонароджені реагують легким тремтінням повік, незначною зміною пульсу та дихання. Звуки людського голосу викликають більш жваву реакцію. Деяко пізніше починає функціонувати зоровий аналізатор. З появою зорового і слухового зосередження помітно збільшується час неспання дитини, який заповнюється своєрідною активністю, що стає джерелом нових вражень; виникає елементарна пізнавальна активність, пов'язана з потребою в нових враженнях.

Наприкінці першого місяця дитина вперше ніби «визнає» матір: пильно й осмислено дивиться в її очі, неквапно й широко їй усміхається. У маляти з'являється весела міміка, блиск очей, воно глибоко дихає, простягає ручки, перебирає ніжками. Тривалість такого емоційно-мімічного стану стає довшою, він переноситься й на інших людей, які звертаються до дитини. Це — потреба в людині, у спілкуванні з нею.

**Друга фаза розвитку немовляти.** Під впливом природних і нових потреб, що виникають на їх основі (у враженнях, спілкуванні з дорослими), у дитини швидко розвиваються форми активності й функції, які їх задовольняють. Цьому сприяють: фізичний ріст; розвиток нервової, сенсорної, моторної систем; поява перших форм спілкування з дорослими.

До кінця першого року життя немовля росте швидко: його зріст становить 70—75 см, а вага — 9—10 кг. Прорізаються молочні зуби. Інтенсивно розвивається нервова система. Вага мозку однорічної дитини досягає в середньому 850—900 г. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема центральні їх мозкові частини; у корі великих півкуль головного мозку відбуваються процеси аналізу і синтезу зовнішніх сигналів. Протягом першого півріччя життєві аналізаторні функції швидко вдосконалюються, про що свідчить чіткіше диференціювання різноманітних сигналів. У дев'ять місяців діти розрізняють основні кольори, форми тіл (куб, куля, циліндр, конус). З'являються перші форми спілкування дитини з дорослими. Протягом першого півріччя дитина починає розрізняти серед інших об'єктів людину. Вже з трьох місяців вона пізнає матір, зосереджує увагу на інших людях, фіксує їх зором і слухом, у чотири-п'ять — розрізняє близьких та чужих людей; у вісім-дев'ять — при спілкуванні з дорослими виникають і перші ігри. Згодом дитина почне гратися сама, надаючи перевагу грі з дорослими.

Диференціюються і функції різних форм домовного стикування. Якщо спочатку дитина кричить від болю, голоду, реагуючи на дискомфортну ситуацію, то з часом її крик стає звертанням, засобом впливу на інших, у ньому з'являються різні модуляції (гнів, радість, нетерплячість, скарга, переляк). Збагачуються звукові інтонації та арсенал виразних рухів дитини, виникає зв'язок між ними і певними реакціями на них дорослих.

Постійно взаємодіючи з дорослими, дитина починає реагувати на їх мову, розуміти слова. Поступово у процес спілкування дитини з дорослими залучаються і мовні засоби, спочатку у формі розуміння їх мовлення.

Важливе значення у підготовці мовлення має з трьох місяців гуління («а-а-а», «е-е-е» тощо) — мимовільна неусвідомлена гра звуками, стимулом до якого спершу є голос, поява дорослого. Після шести—семи місяців виникає лепетання — багаторазове повторювання (часом по 20-30 разів поспіль) складів (ба-ба-ба, ма-ма-ма тощо). Після дев'ятого місяця дитина починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які чує від нього.

Слово дорослого починає регулювати поведінку дітей уже наприкінці першого року їх життя. Діти в цей час розуміють до 10—20 слів. Вони можуть виконувати завчені рухи при їх називанні, виконувати прості доручення — вибирати предмети за вказівкою, припиняти дію з ними під впливом заборони «не можна!». На кінець першого року життя діти вимовляють перші слова: «мама», «тато», «на», «дай» тощо. Спілкування з дитиною на цій стадії розвитку її мовлення ще досить ускладнене і доступне піше близьким їй людям. Але це вже мовне спілкування, що відкриває можливості дитини для засвоєння людського досвіду, нових перспектив її виховання.

Протягом першого півріччя відбувається сенсорний розвиток, а починаючи з другого — прискорюється розвиток рухів (моторики) дитини. Приблизно на п'ятому місяці виникають зорово-тактильно (на дотик)-кінестетичні (стосується положення і руху тіла) відчуття, що складають основу початкового орієнтування дитини у просторі. Відбувається і диференціація кінестетичних відчуттів у долонях і пальцях, що зумовлює розрізнення функцій пальців у акті хапання. Важливим для підвищення практичних і пізнавальних можливостей є розподіл функцій між правою і лівою руками.

На шостому місяці дитина здатна до сидіння, що вимагає від неї значного напруження, потрібного для підтримання рівноваги тіла. Поза сидіння — важливий здобуток у розвитку статички дитини. Саме у цій позі починає формуватися характерне для людини вертикальне положення хребта, пов'язане з функціонуванням внутрішніх органів. Сидіння значно розширює можливості дитини отримувати враження від навколишнього світу, контакту з дорослими.

За нормальних умов розвитку восьми-десятимісячна дитина вже може стояти самостійно, за щось тримаючись, пересуватись, а на кінець року робити перші кроки. У формуванні статички дітей виявляються індивідуальні особливості, зумовлені, як їх фізичним станом, так і особливостями виховних впливів. У цій фазі життя дитина виявляє невеликий набір вроджених емоцій.

***Емоції** — елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму.*

До емоцій належать *переживання задоволення і незадоволення, страху і гніву*. На основі вроджених емоційних реакцій формуються *умовні емоційні реакції*: позитивна реакція на матір, усмішка, пожвавлення, коли дитина чує голос або бачить людину, яка піклується про неї. Емоції значною мірою виявляються у мимовільному наслідуванні. На усмішку маля відповідає усмішкою, плач інших дітей викликає у нього плач. З 7—8 місяців емоції

дитини стають різноманітнішими, а їх вияви частіше стають засобом спілкування. Виникають *емоційно-рухові умовні реакції* на вигляд предметів, передусім іграшок, формується емоційне ставлення до них. У збагаченні емоцій дитини важливими є слова дорослих, пов'язані із цікавими чи приємними для неї діями. Наприкінці першого року виразно виявляються й індивідуальні відмінності в емоційній сфері немовлят, зумовлені особливостями їх життя.

### **Ранній дитячий вік**

Ранній дитячий вік (від одного до трьох років) — період істотних змін в анатомо-фізіологічному, психічному розвитку, спілкуванні з дорослими.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** Розвиток дитини характеризується подальшим інтенсивним фізичним ростом організму, хоч темп його уповільнюється. За перший рік життя дитина виростає на 20—25 см, за другий — на 10—12, за третій — лише на 7 см. До трьох років зріст її сягає 80—90 см, вага становить 14,8—15 кг. Змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба та кінцівок. До двох років прорізуються всі 20 молочних зубів. Ритмічніше функціонує серце. До третього року життя вага мозку дитини досягає 1000 г, що становить 2/3 ваги мозку дорослої людини. Розвиваються нервові механізми, енергійно відбувається мієлінізація нервових шляхів у півкулях мозку. Концентрованішими стають процеси збудження й гальмування. Підвищується працездатність нервової системи, що виявляється і в збільшенні часу неспання.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Цей період характеризується значним розвитком психічних процесів і пізнавальної діяльності дитини.

**Психіка** — здатність мозку відображати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок, інших суб'єктивних образів об'єктивного світу.

**Психічні процеси** — різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом об'єктивної дійсності (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, уявлення, мислення, увага, почуття, воля).

Основою розвитку психічних процесів у дитини є її власна активність, що виявляється в спілкуванні з дорослими, маніпулюванні предметами, самостійному пересуванні та ін. Рухаючись самостійно, дитина знайомиться з новими предметами, виявляє їх якості, створює їх цілісні образи. Тобто дії зумовлюють розвиток відчуття й сприймання.

**Відчуття** — психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ, станів організму під безпосереднім впливом подразників на відповідні органи чуття.

**Сприймання** — психічний процес відображення предметів і явищ чг.ностіза безпосередньої їх дії на органи відчуття, що супроводжується розумінням цілісності відображуваного.

Особливо інтенсивно розвивається в дитини зорова чутливість, а також дотикова і кінестетична чутливість рук.

Виникають різноманітні міжаналізаторні зв'язки, найважливішими з яких є координація рухів рук та очей. Швидко розвивається й слух у дітей,

які уже розрізняють музичні тони, різні звуки, голоси людей і тварин. Розширюються можливості сенсорного (чуттєвого) виховання, що забезпечує їх перцептивну, моторну й мовну активність, зумовлює розвиток фонематичного й музикального слуху.

Сприймання предметів стає цілісним. Дворічні діти при виборі однакових предметів часто орієнтуються передусім на їх форму, потім на розміри (величину), а дещо згодом і на колір. Розвиток сприймання предметів у цьому віці значною мірою залежить від використання в роботі з дітьми дидактичних ігор, завдань (геометричних вкладок, матрьошок, пірамідок), які дають можливість співвідносити предмети із зразками, здійснювати вибір за кольором, формою і величиною.

На початку третього року життя дитина вже орієнтується в найближчому просторовому оточенні — у знайомій кімнаті, дворі, розрізняє напрями «вперед» і «назад», «догори» і «донизу», помічає зміни в розташуванні предметів. У неї виникають перші орієнтації і в часовій послідовності подій, але дитині ще важко розрізняти значення слів «сьогодні», «завтра», «вчора».

Увага в ранньому дитинстві розвивається від мимовільної її форми до перших виявів довільної (дія за вказівкою, долання труднощів).

*Увага* — форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших.

Обсяг уваги ще дуже малий, її легко відволікає кожний новий, яскравіший об'єкт. Ця особливість дає змогу дорослим легко відвертати увагу дитини від недозволеної для неї речі, від небажаної дії. Наприкінці третього року слово може викликати увагу і спрямувати її, що створює умови для проведення коротких занять у групах дітей.

У ранньому дитинстві відбуваються значні зрушення в пам'яті.

*Пам'ять* — закріплення, збереження в мозку того, що відбувалося у минулому досвіді людини.

Будучи одним із феноменів розумової діяльності людини, вона фіксує набутий дитиною сенсорний (чуттєвий), моторний, емоційний досвід. Зазнають перших змін основні процеси пам'яті (запам'ятовування, зберігання і відтворення інформації). Значно впливає на процеси запам'ятовування мовлення, відкриваючи можливість групувати численні елементи досвіду, позначати їх словом, міцніше закріплювати й оперативніше відтворювати. Це означає, що до народження, в утробному періоді розвитку, дитина ще не має пам'яті, живучи пам'яттю матері. З моменту сприйняття нею звуків, світла, смаку, запаху з'являється пам'ять.

Завдяки пам'яті кожне покоління передає свої знання і досвід наступному.

Пам'ять розвивається в образному, руховому, словесному й емоційному її видах. Образна пам'ять — пам'ять на уявлення, картини природи й життя, звуки, запахи, смаки. Моторна пам'ять — запам'ятовування, збереження й

відтворення рухів, їх величин, амплітуди, швидкості, темпу, послідовності. Емоційна пам'ять — пам'ять на почуття.

Загалом процеси пам'яті на ранньому етапі мають мимовільний характер.

*Мимовільна пам'ять* — запам'ятовування та відтворення, які не мають спеціальної мети щось запам'ятати чи пригадати.

Дитина мимоволі запам'ятовує життєво значуще, емоційне, яскраве. Вона легше сприймає образний матеріал, ніж словесний, не підкріплений малюнком. Розуміння дитиною слова й особливо оволодіння активним мовленням робить можливими й перші вияви довільності в роботі пам'яті.

У поведінці дитини, в її діях з предметами, іграшками, у перших спробах малювати виявляються образи її уяви, хоча в ранньому віці не легко їх відокремити від образів пам'яті.

*Уява* — психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через використання наявних у людини знань в новій комбінації.

На другому і третьому році життя дитини активізується репродуктивна (відтворювальна) уява. У перших іграх, в яких ще немає ні сюжету, ні ролі, уява виявляється в перенесенні дитиною відомої їй дії в нову ігрову ситуацію (годує ляльку, вкладає її спати, умиває, одягає тощо).

У предметних практичних діях зароджується мислення дитини, яка може мислити тільки про ті предмети, які бачить, з якими щось робить. Вона ще не здатна спочатку думати, а потім робити. Її мислення здійснюється в наочній ситуації практичними діями, тому і називається наочно-дійовим. Намагаючись переборювати різні перешкоди в досягненні наочно сприйманої й бажаної мети, дитина вдається до практичного аналізу (розламає іграшку, з'ясовуючи, що в ній пищить), до практичного синтезу (складає будиночок з кубиків). Переміщуючи предмети в просторі, розподіляючи на частини і групуючи в певну цілісність, дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їх просторові, кількісні відношення, причинні зв'язки. Вона вчиться мислити, відкривати для себе властивості об'єктів не просто на власному досвіді, а в процесі практичного і мовного спілкування з дорослими.

Перші узагальнення в ранньому мисленні здійснюються на основі окремих, найпомітніших ознак, а часом і зовсім несуттєвих. Запитання до дорослих («Це що?», «Хто це?» тощо) свідчать про зростаюче прагнення дитини пізнати навколишнє середовище. Серйозне ставлення дорослих до запитань дитини підтримує її допитливість, спрямовує увагу на непомічені нею особливості об'єктів, стає важливим фактором розвитку мислення.

Спілкування з дорослими. Воно є необхідною умовою забезпечення життя, розвитку й діяльності дитини. Нові фізичні та психічні якості, сформовані протягом першого року життя, і подальший розвиток дитини викликають якісні зміни у її взаєминах з дорослими. Вони виявляються у самостійності дитини, яка невпинно росте. Оволодіваючи у спільній діяльності з дорослими і під їх опікою предметними діями, способами пересування, дитина починає згодом виконувати їх вже без участі чи прямої

допомоги дорослих (знаходити іграшку, гратися нею тощо). За таких обставин керувати поведінкою дитини стає складніше, бо доводиться зважати і на можливу внутрішню стимуляцію.

Якщо дорослі не враховують цих якісних змін у психіці дитини, в її стосунках з оточенням, прагненнях, виникають конфлікти, які спричиняють зриви в її поведінці, перші прояви неслухняності, примхи. За таких умов виникає описана у психологічних працях «криза першого року», що є результатом невідповідності між новими прагненнями і можливостями дитини та застарілими формами її взаємодії з дорослими. Якщо дорослі враховують все це, надають дитині більшої самостійності у межах її можливостей, кризи вдається уникнути.

Від одного до трьох років настає *стадія сензитивності* (особливої чутливості) дитини до мовних впливів. Пасивний словник дитини швидко поповнюється. До двох років вона розуміє всі слова, що стосуються її оточення.

Якщо дорослі мало розмовляють з дитиною, не стимулюють її до засвоєння й активного використання слів або ж довго говорять нарочито дитячою мовою, розвиток мовлення дитини гальмується.

Важливим досягненням дитини є оволодіння нею слуханням мовлення, зокрема вказівок щодо її дій та розповідей дорослих. На другому-третьому році життя діти охоче слухають оповідання, казки, вірші, які вперше виводять їх за межі безпосереднього спілкування з дорослими, дають їм відомості про те, чого вони ще не бачили. Це збагачує дітей пізнавальною інформацією, знайомить їх з моральними ситуаціями й оцінками, що сприяють початковому моральному вихованню.

Наприкінці другого року життя удосконалюється граматична структура мовлення дитини: з'являються складніші речення, морфологічні елементи множини, теперішній і минулий час дієслів, родовий, давальний, знахідний відмінки.

Мовні надбання дітей стимулюють позитивні зрушення у їх психічному розвитку, позначаються на всіх психічних процесах (відчуттях, сприйманні, мисленні, пам'яті). Наприкінці раннього дитячого віку мовлення починає виконувати у житті дитини не тільки комунікативну функцію, а й деякі інші — планування дій, інструктування самої себе. Воно виявляє себе і як засіб усвідомлення власних можливостей, саморегуляції поведінки, певної її самостійності. Недоліки в розвитку мовлення позначаються на подальшій поведінці дитини: формуються неповноцінні взаємини між нею та іншими дітьми, дорослими. Це призводить до пасивності, нерішучості, безініціативності, несамостійності дитини.

Важливу роль у розвитку дитини відіграють слова-оцінки дорослих. Пов'язані з відповідним виразом обличчя, мімікою, жестами, ставленням до дитини чи ситуації, слова «добре», «погано», «гарно», «соромно», «можна», «не можна» стають сильними стимулами для вияву її емоцій, підкріплення її дій. Можна помітити стійке ставлення до певних осіб (симпатії, антипатії, страх).

З розвитком активності, самостійності дітей різноманітнішими стають їх стосунки з дорослими. Розвиваються взаємини й між самими дітьми, виникають спільні ігри. Спочатку в іграх дитя частіше займається чимось своїм, хоч і любить, щоб поряд були діти (так звані «ігри поряд»).

Наприкінці другого року життя виникає так звана «криза трьох років». Її сутність полягає у психологічному відокремленні дитячого «Я» від оточуючих дорослих, що супроводжується певними специфічними проявами — впертістю, негативізмом, норовистістю. Їх причини — невдоволеність взаєминами з дорослими, прагнення знайти власну позицію.

У період «кризи трьох років» у дітей виробляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самоствердитись, самостійно досягти позитивного результату в своїй діяльності. Самолюбство дитини проявляється в переживаннях гордоців за досягнення, позитивно оцінених батьками й вихователями («я вже великий», «слухняний», «самотужки одягаюсь» і т. ін.), постійних заявах і вимогах «Я сам!», бажанні бути схожим на дорослих, наслідувати їх. Негативне чи байдуже ставлення вихователя, батьків до результатів діяльності викликає у дитини образ, смуток. Загалом, цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю малюка до оцінювання його досягнень дорослими.

Отже, протягом перших трьох років життя дитини відбуваються якісні зміни, які забезпечують поступове перетворення малюка з безпомічної істоти на активного діяча в найближчому суспільному середовищі.

### **Переддошкільний вік**

Переддошкільний вік (від 3 до 5 років) має свої анатоμο-фізіологічні особливості розвитку, особливості психіки і пізнавальної діяльності, особистісного формування дитини.

Анатоμο-фізіологічні особливості. Високий темп фізичного розвитку, що був характерним для перших двох років життя малюка, на третьому році дещо уповільнюється. У середньому за рік маса тіла збільшується на 2 кг, а зріст — на 7—8 см. Саме з цього віку починається помітне накопичення м'язової сили, збільшується витримка, зростає рухливість. Кісткова система зберігає ще в окремих місцях хрящову будову (кисті рук, гомілки, деякі частини хребта). Тому необхідно постійно стежити за поставою, положенням тіла дитини під час сидіння, сну тощо. Нервова система ще дуже вразлива і вимагає дбайливого ставлення до неї з боку дорослих.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. У переддошкільному віці вдосконалюються сенсорні можливості дітей. Вони можуть добирати за зразком основні геометричні фігури з різного матеріалу, предмети основних кольорів та називати ці кольори. Протягом перед дошкільного віку дитина навчається розрізняти всі спектральні кольори.

Інтенсивно розвивається зорова, тактильна і кінестетична чутливість, координуються дії рук та очей. Швидко розвивається фонематичний і музикальний слух, здатність розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики.



Має свої вікові особливості й пам'ять. Оскільки довільні процеси не досить розвинені, дитина ще не вміє цілеспрямовано запам'ятовувати, тому основним ще є мимовільне запам'ятовування та згадування. Переважає наочно-образна і рухова пам'ять. Діти цього віку можуть відтворити у середньому не більше 4 предметів (їх відображень) з 10—15. Ця обмеженість виявляється і в запам'ятовуванні окремих слів у середньому не більше 2 слів з 10.

Як і молодші діти, дошкільники найлегше запам'ятовують те, що справило на них сильне враження. «Пам'ять дитини — це її інтерес», — твердять психологи. Тому впродовж усього дошкільного дитинства дуже важливо зробити для дітей цікавим те, що вони повинні запам'ятати: слова, образи, предмети. Водночас вихователі, батьки повинні подбати, щоб пам'ять дітей збагачувалась знаннями, конче потрібними для їх подальшої діяльності.

Дітям властиве активне дійове мислення. їм легше що-небудь зробити, аніж розповісти про зроблене, оскільки в них ще не розвинуто словесне мислення, вони не вміють уявно вирішувати завдання. Звідси розходження між тим, що дитина робить, і тим, як вона пояснює свої дії. Тому дітей слід спрямовувати на вирішення маленьких, але конкретних завдань: спочатку навчити їх розуміти питання, а потім — відповідати на нього, тобто мислити. Для розпитку словесного мислення використовують дидактичні ігри, бесіди, інші мовні завдання. І чим старшою стає дитина, тим більше вона вдається до наочно-образного, а потім і логічного мислення.

Характерні особливості у цей період має увага: підвищується стійкість мимовільної уваги, збільшується її обсяг. Стійкість уваги — це проміжок часу, протягом якого дитина може зосереджуватися на певній діяльності. Якщо у трирічному віці вона триває у середньому 25—27 хв., то в перед дошкільному — упродовж 50 хв. Діти можуть безперервно гратися. В інших видах діяльності дитина ще не здатна довго зосереджувати увагу.

Слово дорослого є засобом формування перших виявів уваги. Процес її починається від мовних вказівок, котрі сигналізують, що можна робити, а що — ні, на що обов'язково слід звернути увагу. Правильне формулювання завдань, їх мотивація, вироблення певних умінь, необхідних для певної діяльності, розвивають увагу. Тривалість та обсяг уваги у різних дітей не однакові й залежать від способів роботи з ними, виховних прийомів.

Не досить стійкими у дітей є образи уяви, що виникають у процесі гри або інших видів діяльності, хоч вони бувають надзвичайно яскравими. Жвавість уяви дітей виявляється в тому, як вони перевтілюються, про що свідчать їх переживання при сприйманні казок, малюнків, вистав. Дорослі повинні бути уважними до вибору книжок для читання, розповідей дітям, обережними у розмовах у їх присутності. Не слід викликати у них почуття страху нагадуванням про можливі небезпеки — це породжує полохливість, страх самотності, темряви, незнайомих людей.

У перед дошкільному віці досягає свого розвитку мовлення дитини. У неї загострюється інтерес до мови оточуючих людей. Швидко поповнюється активний словник (1500—2000 слів). Значно змінюються пасивне й активне

мовлення, яке на п'ятому році наближається до мовлення дошкільника. Відбувається подальше освоєння — граматичної будови мови. Діти вживають багатослівні складні речення. Мова стає основним засобом спілкування з дорослими і однолітками.

**Формування особистості.** Відбуваються значні зміни у спілкуванні дитини з дорослими та однолітками, ігровій діяльності. Висока чутливість до емоційного спілкування зберігається, але здебільшого під час спільних предметних чи ігрових дій з дорослими. Дітям уже не достатньо однієї доброзичливої уваги — їм потрібно, щоб дорослі брали участь в їхніх діях. У практичній взаємодії діти, наслідуючи дорослих, засвоюють предметні дії, досягаючи завдяки цьому певного рівня розвитку навичок предметної діяльності.

Саме на цьому етапі в основному формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками. Якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт навколишньої дійсності, то тепер дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Ігрова діяльність різноманітніша й змістовніша. Зміст сюжетної рольової гри розкривається завдяки виконанню дитиною взятої на себе ролі й дотриманню правил гри. Роль набуває організуючого значення, а дії стають узагальненими. Крім того, діти вже не просто відтворюють окремі дії, а об'єднують і підпорядковують їх. Виникає колективна гра.

Великого значення набувають творчі ігри, де діти беруть на себе певні ролі і підпорядковують їм свої вчинки.

У цих іграх виявляється інтерес до світу дорослих, які для них є взірцем поведінки. Спільні ігри дітей починають переважати над індивідуальними та іграми поруч, проте достатньої узгодженості між учасниками ще немає і тривалість гри невелика. У процесі ігрової діяльності відбувається й особистісний розвиток перед дошкільника.

Характерною особливістю дітей цього віку є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій, які швидко виникають і швидко минають, змінюються на протилежні. Потрібен особливий такт, який не допускає би грубого втручання в діяльність дитини, бо це може викликати сильні афективні реакції. Чим менша дитина, тим більше слід уникати впливу на неї сильних подразників. Водночас потрібно поступово виховувати і гальмівні процеси, які складають основу уміння стримувати себе, свої почуття.

Основні життєві потреби дитини цього віку — любов, доброта, увага дорослих, ігри та спілкування з однолітками, яскраві переживання. Але необхідно пам'ятати, що нервова система дитини настільки не сформована, що навіть маленький колектив є для неї сильним подразником і дуже втомлює.

Попри зростаючу самостійність дітей, роль дорослих в їхньому житті ще дуже велика. Основні потреби у спілкуванні з дорослими починають переходити із практичної сфери (спільного виконання дій) у пізнавальну: дорослі стають джерелом різноманітних знань про навколишнє середовище.

Діти виявляють підвищену чутливість до тону розмови, настрою співбесідника, ставлення до себе оточуючих. Вони також дуже чутливі до емоційного стану ровесників, легко переймаються їхніми почуттями. У цьому віці дуже важливо приділяти увагу вихованню гуманних почуттів та уявлень про доброту, чуйність, взаємодопомогу, дружелюбність.

### **Дошкільний вік**

Дошкільний вік (від п'яти до шести—семи років) — останній віковий період дошкільного дитинства.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** На п'ятому році характерний для перед дошкільників швидкий ріст організму дещо уповільнюється і знову прискорюється наприкінці дошкільного дитинства. Середнє щорічне збільшення зросту дошкільника становить близько 6 см, дівчатка дещо випереджають хлопчиків. Щорічно вага дитини збільшується на 1,5—2 кг, змінюються пропорції тіла, видовжується тулуб і особливо ноги.

Для кісткової системи дитячого організму характерне недостатнє окостеніння, хрящова будова її окремих ланок, значна гнучкість та еластичність хребта. Працездатність м'язів дошкільника значно нижча, а стомлюються вони швидше, ніж у школяра. Загальний розвиток опорно-рухового апарату виявляється у підвищенні координації, вправності й точності рухів.

Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи. Збільшуються розміри серця (до п'яти років у 4 рази порівняно з новонародженою дитиною). Змінюється ритм його роботи (у новонародженій дитини — 120—140 ударів на хвилину, у старшого дошкільника — 70—100). За надмірних фізичних навантажень ритм серцевих скорочень легко порушується, виникає втома серцевого м'яза.

Завдяки загальному фізичному розвитку дошкільників удосконалюється структура і функції мозку, відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Розвивається умовне гальмування, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль головного мозку на функціонування підкірки, що зумовлює фізіологічну основу цілеспрямованості й організованості поведінки.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Функціональні зміни в роботі центральної нервової системи дитини пов'язані з морфологічними змінами в будові головного мозку, збільшенням його ваги, яка наприкінці шостого року досягає 1350г (90 % маси мозку дорослої людини), розвиваються його функції. Ускладнюється структура аналітико-синтетичної діяльності, розширюється сфера впливу словесних подразників, сигналів на розвиток діяльності дитини, що є передумовою психічного розвитку дитини.

Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольорові відчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковисотний, який є основою музикальних здібностей.

Прискорено розвиваються кінестетичні відчуття завдяки рухливим іграм, ритмічним і фізкультурним вправам, малюванню, ліпленню, ручній праці. Розвиток їх виявляється у збільшенні точності й вправності рухів, швидкості вироблення рухових навичок.

Сприймання дошкільників розвивається в різних видах діяльності (ігрової, практичної). Поступово воно виокремлюється у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів навколишнього світу, на виконання перших перцептивних (чуттєвих) завдань. Дитина вдається до спеціальних прийомів детального обстеження предмета, сприймання її стає активнішим, цілеспрямованішим, збільшується тривалість розглядання об'єктів.

Дитина вчиться керувати своїм зором, рукою. Більшого значення набувають мисленнєві процеси: упізнаючи предмети, дитина порівнює їх, використовуючи свої знання, хоч при цьому нерідко ще не вміє відділити те, що бачить, від того, що знає про предмет.

Інтенсивно розвивається просторова орієнтація дошкільників та орієнтування в часі.

Пам'ять їх розвивається в осмисленій діяльності, в якій розуміння є основою як мимовільного, так і довільного запам'ятовування. У процесі спілкування з дорослими у дітей все частіше виникає потреба запам'ятати і пригадати, від цього значною мірою залежить результативність їх діяльності. Тому саме в цьому віці починається формування власне мнемічних (мнемоніка — мистецтво запам'ятовування) дій, які мають свої специфічні цілі та способи їх досягнення.

Розширення зв'язків дошкільника з середовищем, виникнення нових їх видів і форм закономірно виявляється в розвитку його уяви. Збагачується репродуктивна уява, здійснюється процес формування довільності уяви. У цьому віці відбувається цілеспрямоване створення образів. Розвивається наочно-дійове мислення, виникають нові його форми. Мислення стає образно-мовним, набуває певної самостійності: поступово відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на вирішення пізнавального мислительного завдання. Тому мовлення набуває все більшого значення в його функціонуванні. За допомогою мовлення діти починають мисленно оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їх властивості й відношення, виражати цей процес і його результати в судженнях, міркуваннях.

Розвиток мислення у дітей дошкільного віку пов'язаний із позитивними зрушеннями в їх мовленні. Швидко збагачується словник дошкільняти. Спостерігаються значні індивідуальні відмінності в збагаченні словника, зумовлені середовищем, в якому росте дитина, різноманітністю її мовних контактів з дорослими.

У дошкільників виникає внутрішнє мовлення, що стає засобом формування й функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку словесно-логічного мислення. Розвивається чуття мови, яке допомагає успішніше користуватися мовою, виправляти помилки свого мовлення і помічати такі помилки в інших.

У цей період активно починає формуватись довільна увага. Діти вже можуть виділяти об'єкти, які потрібні в їхній діяльності, і спеціально зосереджуватися на них. Значно зростає стійкість, збільшується обсяг мимовільної та довільної уваги. Але підвищена збуджуваність, невисока працездатність при кисневому голоді різко знижують увагу. Можливість довільної уваги в цьому віці ще надто обмежена, тому необхідно цілеспрямовано працювати над її розвитком.

Дошкільне дитинство здавна називають віком гри. Вважаючи гру основною діяльністю дошкільника, психологи виходять з визнання соціальної обумовленості її розвитку. Гра — особлива форма життя дитини в суспільстві, причому дуже важлива для неї. Вона є діяльністю, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та взаємини між ними.

Якщо в ранньому дитинстві основним моментом гри є оволодіння предметами і способами дій з ними, то у грі дошкільника головним стає людина, її дії та взаємини з іншими людьми. Гра набуває ролі форм, дитина вчиться гратися. Головне при цьому дотримання правил, обумовлених роллю і сюжетом гри, яка стає спільною, справді колективною. У колективній грі між учасниками виникають реальні стосунки. Дитині не байдуже, з ким гратися. Вона обирає партнера. Коли до гри залучається особисте ставлення, вибір, симпатії, це створює сприятливий ґрунт для підвищення її виховної ролі в житті дитини.

Окрему групу становлять дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування. Вони не мають властивої дошкільній грі мотивації: у них головне результат, а не процес. Дидактична гра — кілька підготовчих операцій до виконання ігрового завдання. Гра-драматизація відтворює дію, типову для персонажа. У ній важливий не тільки процес зображення, а й якість відтворення. Гра-фантазування — особливий вияв вигадки, де немає дії, правил, завдання. Усі ігри можна вважати перехідними формами до неігрової, продуктивної діяльності, а також до ігор школярів.

**Особистісний розвиток.** У зв'язку із задоволенням зростаючої потреби дитини в товаристві ровесників розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Діти вибірково ставляться до об'єктів прихильності, приязнь чи неприязнь до когось втрачає ситуативність і стає постійним почуттям. Фактором розвитку почуттів є оволодіння формами експресії: виразу почуттів за допомогою слів, інтонації, міміки. У процесі спілкування в дітей формуються моральні почуття. Важливе значення у їх становленні мають оцінні відношення. Переживання гордоців виникають внаслідок схвалення дорослими актів поведінки. Урізноманітнюються вияви почуття власної гідності. У дошкільному віці стає важливим не просто вміння, а його якісний вияв, наприклад швидко і вправно одягатися, стрибати високо, далеко. З усвідомленням цінностей діти пишуться трудовими успіхами, професійною майстерністю батьків.

Розвиток почуття сорому, ніяковості пов'язаний із зростанням їх морального досвіду й самосвідомості. У малюка вчинку викликає страх перед

покаранням, збентеження і незадоволення собою. У дошкільному віці осуд стає внутрішнім, вчинене неподобство супроводжується зниканням, навіть уявлення про негідний вчинок викликає почуття сорому. Деякі діти ніякують через невпевненість, занижену самооцінку, надмірну чутливість до критичних зауважень. У них соромливість може стати рисою характеру.

Важливими для формування моральних почуттів дітей і уявлення про позитивні зразки поведінки. Наявність їх дозволяє дитині передбачати емоційні наслідки вчинку, переживати задоволення від схвалення своєї поведінки або невдоволення від негативного її оцінювання. Таке передбачення є вирішальним у формуванні моральної поведінки. Почуття самолюбства, гордоців, власної гідності, сорому стають мотиваційними компонентами моральних якостей особистості.

Воля дитини розвивається як здатність досягати мети, переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди, свідомо регулювати свою поведінку. Мета, яку ставлять перед собою діти, ще не стійка, а задуми — плинні. Різні зовнішні фактори відволікають дітей, стають на заваді в досягненні мети.

Дошкільний вік — період засвоєння прикладу дорослих (норм, правил поведінки), формування механізмів особистісної поведінки, підкорення свого ставлення до речей та людей ідеальним зразкам, засвоєним від дорослих. Знає змін спілкування дошкільників з дорослими. Воно набуває нових форм: від зовнішнього контакту дитина переходить до свідомого й добровільного підкорення дорослому. Крім практичного спілкування з дорослими, виникає інтелектуальне співробітництво, що знаходить свій вияв у дитячих запитаннях. Прагнення до активного спілкування з дорослими виявляється у намаганні прилучити їх до власних переживань, почути думку про свої дії або обговорити чийсь вчинок. Отже, комунікативна діяльність розгортається на основі пізнавальних та особистісних мотивів і містить елемент ініціативи та самостійності.

Обмеження самостійності, ініціативи породжує вияви впертості, негативізму, вередливості, егоїзму, самолюбства, опір вимогам дорослих навіть тоді, коли ці вимоги не суперечать бажанням і намірам самої дитини. Для дитини опір — вияв власної активності. Він виявляється у різних формах негативізму — нерозумному, безпідставному, демонстративному запереченні вимог дорослих, відмові їх виконувати. Це трапляється при гальмуванні дитячої активності й ініціативи, запровадженні системи заборон або необмеженої свободи, яка породжує свавілля й розбещеність. Дорослі, які розумно організують своє спілкування з дитиною, стають об'єктом свідомого наслідування, здобувають авторитет.

У дошкільників розвивається й потреба у спілкуванні з ровесниками. Вони входять у товариство ровесників, вчаться зважати на пропозиції товаришів, поступатися своїми бажаннями, допомагати один одному, уболівати за загальні інтереси, відповідати за спільну справу. Це — ознаки становлення дитячого колективу. У дошкільників лідерами стають діти, здатні верховодити в іграх, інших справах. Популярність їх спочатку визначається не тільки справжніми достоїнствами чи внутрішніми

перевагами, а й зовнішніми особливостями — привабливий вигляд, охайність тощо. Поступово набувають значення інші якості: уміння працювати, організувати гру, кмітливість, спритність, доброта.

Самооцінка дітьми вчинків, умінь формується на основі оцінних суджень дорослих.

**Самооцінка** — судження людини про наявність у неї якостей, характерних для певного еталону, зразка.

Вона постає як вияв самооцінного ставлення до себе людини, як результат аналізу, порівняння, синтезу. Будучи основним структурним елементом самосвідомості особистості, особливу роль відіграє у саморегулюванні поведінки та діяльності. Суттєвою якісною характеристикою самооцінки є ступінь самокритичності. У цьому процесі діти спершу засвоюють і послуговуються оцінною думкою дорослого, потім вона стає власним переконанням. З віком об'єктивність самооцінок зростає. Вони схильні до самоствердження перед дорослими, товаришами, а також перед самими собою, що є серйозною проблемою для батьків і вихователів.

**Готовність до навчання.** Період дошкільного дитинства завершується формуванням у дітей психологічної готовності до навчання в школі. Основними її компонентами є мотиваційна, розумова та емоційно-вольова готовність.

*Мотиваційна готовність* починається з позитивного ставлення до школи, бажання вчитися, прагнення здобувати знання. Вона основана на пізнавальній спрямованості дошкільника, допитливості, набираючи форм пізнавальної активності, перших пізнавальних інтересів. Пізнавальна спрямованість виявляється у здатності відділяти відоме від невідомого, переживати почуття задоволення від здобутих знань, радощів і захоплення від виконання інтелектуальних завдань.

*Розумова готовність* дітей до школи не зводиться тільки набуття певної суми знань про навколишнє середовище, передбачає і мислительні дії та операції. Тому вона передбачає уміння розв'язувати прості задачі, робити звуковий аналіз слова або зв'язно розповідати про зображення на картинці, оволодіння у певних межах операцією аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо.

*Вольова готовність* дітей до школи означає здатність керувати своєю поведінкою, довільно спрямовувати свою психічну діяльність. Саме певним рівнем вольового розвитку школяра обумовлюється його здатність зосереджуватися на виконанні шкільних завдань, скеровувати увагу уроці, запам'ятовувати і відтворювати матеріал. Формуванню у першокласників відповідальності за учнівські справи, сумлінного ставлення до своїх обов'язків сприяють розвинуті в період дошкільного дитинства мотиви обов'язковості виконання правил поведінки та вимог дорослих. Якщо ж дитина звикла керуватися тільки власними бажаннями, а мотиви на зразок: «треба», «не можна» їй незрозумілі, то такій дитині важко призвичаїтися до шкільних вимог і дотримуватися правил для учнів.

*Емоційна готовність* виявляється у задоволенні, радості, довірі, з якими дитина йде до школи. Ці переживання роблять її відкритою для контактів з учителем і новими товаришами, підтримують впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків. Важливим моментом емоційної готовності є переживання, пов'язані із самою навчальною діяльністю, її процесом і першими результатами, вболівання за успішне виконання завдань.

### **Молодший шкільний вік**

Період життя дітей від 6—7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** Фізично дитина у цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст та вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Артерії у школяра дещо ширші, ніж у дорослої людини, і саме цим пояснюються особливості артеріального тиску. Частота серцевих скорочень стійкіша, але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів досить гнучкий, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, вдавлюванню грудей, сутулуватості.

Розвиток м'язової системи сприяє збільшенню фізичної сили дітей. Але малі м'язи кисті рук розвиваються повільніше. Першокласникам важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють швидку втому. Тому слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження малих м'язів пальців і кистей рук.

Діти цього віку дихають частіше, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі та вдома було чисте повітря.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози під час уроків, то це може призвести до підвищення очного тиску, нечіткості зображень на сітківці й до короткозорості.

Вага мозку молодшого школяра наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються лобні долі, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Під час навчання — основної діяльності учнів — якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприймання та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності.



Сприймання стає довільнішим, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять з музики молодший шкільний вік є найсприятливішим.

В учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними.

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення у здобутті знань. Але не вміючи і це диференціювати завдання (запам'ятати і відповісти) під інших навчальних завдань (зрозуміти тощо), молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керівництва учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Проте дослівне запам'ятовування й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, уміння помічати помилки у відтвореному та їх виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу. У цей період учні частіше вдаються до спеціальних мнемічних прийомів запам'ятовування.

Розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам'ятовуванням (зростає довільне), образної та словесно-логічної пам'яті. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчителя — зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати тощо) матеріал, завчити його. Довільне запам'ятовування продуктивне тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учнів.

Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їх уяви, швидкість створення образів фантазії.

Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними.

**Умовивід** — специфічна форма зіставлення кількох суджень.

**Індукція** — процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження.

**Дедуція** — процес переходу від судження, що виражає загальне положення, до судження, що виражає вузчі положення або частковий випадок.

Ці умовиводи переплітаються в мисленні, спрямованому на вирішення пізнавальних завдань, зокрема тих, що вимагають розкриття причин різних явищ, мотивів поведінки людини.

У розвитку мовлення важливим є використання різних форм слова, писемного та внутрішнього мовлення, яке виявляється у функціональних формах: повторення, монолог, колективний монолог, повідомлення, критика, наказ, прохання і погрози, питання і відповіді. Відбуваються також зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, розвиток словесних асоціацій, оволодіння писемним мовленням, розширення взаємозв'язків між компонентами структури мовлення. Значно збільшується кількість слів, якими діти позначають предмети, явища, їх ознаки, дії, процеси. Проте є ще чимало дефектів в усному мовленні (шепелявість, заміна одного звука іншим, заїкання, картавість тощо), які вимагають уваги не тільки вчителя, а й спеціаліста-логопеда.

Показником успіхів учнів у оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного згорненістю зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. Мовчазне читання розвиває самоконтроль, увагу, внутрішнє мовлення.

Переважає мимовільна увага. Діти активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне. Мимовільна увага має позитивне значення, але недостатня для досягнення успіхів у навчанні. З віком зростає обсяг і стійкість уваги, пов'язані із значущістю навчального матеріалу. Усвідомлення учнями важливості його засвоєння — умова стійкості довільної уваги.

**Формування особистості.** У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радощі пізнання — основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товарицькість, колективізм.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивне емоційне переживання за визнання їх позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товарицькості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати

увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність, цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірець поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірець, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не усвідомлюючи критеріїв, якими він послуговується при їх оцінюванні.

Починає формуватися громадська думка стосовно учнів, які успішно навчаються і є дисциплінованими, з'являються спроби оцінити вчинки ровесників. У класному колективі виникають об'єднання, які переростають у стійкі шкільні й позашкільні мікроколективи. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити способи для коригування їх діяльності.

### **Підлітковий вік**

Підлітковий вік охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років. Він є органічним продовженням молодшого шкільного віку і водночас відрізняється від нього. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Анатомо-фізіологічні особливості. Підлітковий вік — період, складних анатомо-фізіологічних змін в організмі людини. Фізичний розвиток підлітків характеризується великою інтенсивністю, нерівномірністю та ускладненнями, пов'язаними зі статевим дозріванням. У ньому виділяють три стадії: стадію, що передує статево дозріванню, стадію статевого дозрівання і стадію статевої зрілості.

На першій стадії розвитку активізується діяльність щитовидної залози та гіпофізу. Це сприяє посиленню процесів обміну в організмі, а також збудженню нервової системи, яка стає чутливішою до подразнень, особливо до тих, що виникають у самому організмі. Кожне хвилювання різко

відображається на роботі серця та серцево-судинної системи, у розвитку яких спостерігаються диспропорції. Мускулатура серця і його об'єм збільшуються вдвічі, а діаметр судин залишається малим. Маса тіла збільшується на цей час у 1,5 рази. Отже, серце через порівняно вузькі і судини не може постачати потрібну кількість крові до різних ділянок організму, зокрема до мозку. Нервовий апарат, що регулює серцеву діяльність підлітків, не завжди справляється зі своєю функцією, ця недостатність викликає порушення серцевої діяльності (неправильний ритм, блідість, посиніння губ тощо). Недостатній розвиток кровоносної та м'язової систем сприяє тому, що дитина швидко втомлюється, не може переносити надмірних фізичних навантажень. Тому при їх дозуванні необхідно враховувати особливості фізичного розвитку підлітка.

Скелетна система міцнішає, проте вона ще не така, як у дорослих. Окостеніння хребта, грудної клітки, таза ще не закінчилося, тому за несприятливих умов можливі їх викривлення. Неправильна поза під час сидіння за партою або за столом призводить до порушення дихання й кровообігу, зокрема нормального припливу крові до мозку. А це може позначатися на розумовій діяльності, працездатності підлітка.

Організм його потребує багато кисню, проте легені розвинені ще недостатньо. Тому дихає він частіше, але неглибоко. Важливо привчати його правильно дихати, керувати своїм дихальним апаратом.

Головний мозок підлітків за вагою наближається до ваги мозку дорослої людини. Розвиваються специфічно людські ділянки мозку (лобні, частково скроневі й тім'яні), відбувається внутріклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціаційні зв'язки між різними його чинками. Досконалішими стають гальмівні процеси, розвивається друга сигнальна система, посилено формуються нові динамічні стереотипи, які стають основою навичок, звичок, рис характеру. Інтенсивний розвиток вищої нервової діяльності виявляється в розумовій активності дітей, у зростанні контрольної діяльності кори великих півкуль стосовно підкіркових процесів. Але у вищій нервовій діяльності спостерігаються і деякі суперечності, що проявляються у поведінці підлітків, підвищеній збуджуваності, нестійкості настрою. Іноді помічається метушливість, крикливість, нестриманість, безконтрольність дій.

А останні десятиліття ХХ ст. фізичний розвиток підлітків помітно прискорився. Це явище називають *акселерацією* (лат. acceleration — прискорення). Вона виявляється в тому, що характерні для підліткового віку анатомо-фізіологічні зміни в організмі виникають раніше, ніж у попередніх десятиліттях. Дослідники вважають, що акселерацію треба розуміти не лише як прискорення росту й статевого дозрівання, а як зміну темпу розвитку організму, що позначається і на темпі психічного розвитку. Існують різні гіпотези щодо виникнення явища акселерації:

**1. Геліогенна теорія:** вплив сонячного випромінювання на дітей, які останнім часом стали більше перебувати на сонці, завдяки чому стимулюється їхній розвиток.

2. *Теорія гетерозії*: вплив на розвиток дитини міжнаціональних шлюбів, що призводить до значних змін, і як наслідок — акселерація.

3. *Теорія урбанізації*: розвиток міст і переселення до них сільського населення, що призводить до прискорення статевого розвитку, інтелектуалізації, а це в свою чергу прискорює ріст і визрівання організму.

4. *Нітритивна теорія*: акселерацію вважає результатом поліпшення і вітамінізації харчування.

5. *Теорія опромінювання*: поширення рентгенівських пристроїв, використання атомної енергетики, випробування ядерної зброї на полігонах створюють фони випромінювання, але в таких дозах, які стимулюють поділ клітин.

Протилежний до акселерації — процес *ретардації* (лат. *retardatio* — затримка) — значного відставання розвитку дитини від середніх фізичних і психофізіологічних показників. Він може бути наслідком пияцтва, алкоголізму батьків, народження дітей в більш пізньому віці, спадкової хвороби батьків або одного з цих факторів. Такі діти відстають не тільки фізіологічно, а й інтелектуально.

### **Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.**

Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає значних змін в організації, змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання.

Удосконалюється сприйняття, стаючи більш плановим, різнобічним, але не досягає ще повного розвитку. На нього впливає не лише характер об'єкта, що сприймається, але й емоційний стан підлітка.

Зазнає якісних змін мотивація навчання. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Навчальний процес ставить підвищені вимоги до уваги підлітків, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності й відволікатись від сторонніх показників. Навчання вимагає як мимовільної, так і довільної уваги, сприяє зростанню обсягу уваги, вдосконаленню уміння розподіляти і переключати її. Для підлітків характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції.

Підлітки прагнуть до логічного осмислення матеріалу, застосовуючи при цьому порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими, обґрунтованими.

Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Підлітки використовують різноманітні засоби запам'ятовування: логічну обробку матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування.

Розширюються і поглиблюються пізнавальні інтереси учнів, більш вибірковим стає інтерес до навчальних предметів.

Основним у мовному розвитку підлітків є вдосконалення уміння користуватись мовою як засобом спілкування. У здатності користуватися словом, зовнішнім мовленням підлітки вбачають свою інтелектуальну силу, ознаку свого авторитету в колективі. У зв'язку з цим посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до алегорій, крилатих слів і метафор. Підлітки розуміють гумор, мовні засоби його вираження. Користуючись внутрішнім мовленням, вони шукають адекватні способи передачі своїх думок.

У цьому віці зростає значення праці в житті, розширюється участь дітей у продуктивній трудовій діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Їх приваблює праця, в якій можуть виявляти певну ініціативу і творчість.

Ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом способами здійснення. Виділяють такі її види: творчі ігри (драматизація, ігри-походи, імпровізація і фантазування при відтворенні історичних подій, сучасних ситуацій); спортивні ігри (футбол, хокей, волейбол та ін.); інтелектуальні (шахи, шашки, розв'язування різних мисленнєвих завдань); комп'ютерні, військові ігри тощо. Особливо захоплюють підлітків колективні ігри. Успіхи і помилки їх стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки проявляють підвищену емоційність, збуджуваність.

### **Формування особистості.**

Підлітковий вік — період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. Підліток усвідомлює себе дорослою особою. Зростає його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе ще як дитина. Психічному його розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже — не дитина, має деякі риси дорослого, але — ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Саме ця суперечність у психічному розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які є суттєвими у процесі нормального становлення його особистості.

Прагнення до самостійності особливо характерне для підлітків. У ньому виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими. Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажання порівняти себе з іншими та оцінити їх якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, безпідставних, з погляду дорослих, бурхливих реакцій на зауваження.

Моральні почуття, які ще перебувають на стадії формування, засвоєні норми поведінки визначають зміст і спрямування його дій. Проте в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття та дії. Деякі з них не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації.

Цей віковий період відрізняється бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв, переходами від піднесення до нестриманості, галасливості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. У динаміці емоцій виявляються стосунки підлітка з близькими людьми, колективом, успіхи в діяльності. До раптових змін настрою можуть спричинити погана оцінка, розчарування в другові, неухважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя.

Моральні якості пов'язані з вольовими. У цей період зникає навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, його самовладання, зростає здатність до подолання труднощі, вияву рішучості й наполегливості. Але підліток не завжди правильно розуміє, в чому саме полягає сила волі. Часом упертість, за допомогою якої він нерозумно домагається здійснення своїх недоцільних бажань, вважається ним позитивною вольовою якістю. За силу волі іноді приймається негативізм, що виявляється в небажанні підкорятися розумним вимогам дорослих і правилам поведінки. Вольовими вчинками підлітка часом вважають і безглузді витівки, які вимагають значних зусиль (не спати дві доби, проколоти шкіру голкою). Це свідчить про хибне їх уявлення справжньої сили волі.

Колектив має важливе значення у формуванні особистості підлітка. Однією з найхарактерніших його рис є прагнення до самоствердження. Бажання зайняти своє місце в колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої устремління, домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання.

Особливого значення набувають дружба і товаришування, які стають активними, набирають нових форм: просто товариші, близький товариш, друг. Важливим фактором формування особистості підлітка є дружні взаємини з батьками. У цьому віці втрачають своє значення «керування» і «підкорення», категоричне наслідування авторитету. І це природно, адже підліток є вже напівдорослою людиною, має власні оцінні судження, вміє їх обстоювати і доводити.

Дружба між батьками і дітьми — один із каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету.

Підлітковий вік ще називають критичним. Справді, кризи бувають, але вони не є неминучими. Цей період може стати важким у виховному

відношенні, якщо батьки, вчителі не обізнані з особливостями розвитку підлітків, не зважають на них і продовжують діяти, як раніше, або, навпаки, ставлять до них такі вимоги, як до дорослого. Підлітки потребують особливої уваги, любові до себе. Труднощі зникають, якщо вихователі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації підлітків, відповідно організовуючи різні види їх діяльності, взаємини в колективі, участь у громадському житті.

### **Юнацький вік**

Рання юність (від 15 до 18 років) — вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання соціальних функцій.

Анатомо-фізіологічні особливості. Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомо-фізіологічними змінами. У цей період закінчується видозмінення організму, яке, у зв'язку із статевим дозріванням, розпочалося в підлітковому віці. Юність — завершальний етап фізичного розвитку індивіда. У зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла й кінцівок, незграбність рухів, довгов'язість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру.

Фізичний розвиток полягає насамперед у збільшенні зросту, ваги тіла й окружності грудної клітини. Акселерація фізичного розвитку помітна і в юності. Вона виявляється в скороченні строків статевого дозрівання і закінченні росту. Статеве дозрівання юнаків і дівчат порівняно з попередніми поколіннями закінчується на 2—3 роки раніше, показники їх фізичного розвитку зараз стали вищими за ті, що були 10—15 років тому.

У старшокласників в основному закінчується окостеніння скелета, удосконалюється м'язова система. Відбувається розвиток м'язової тканини, відповідно збільшується м'язова сила. Підвищується фізична витривалість і працездатність організму. Відбувається подальше удосконалення координації рухів.

У юнацькому віці вдосконалюється функціонування серцево-судинної системи, нервова регуляція її діяльності. Стабілізується кров'яний тиск, серцево-судинна система стає витривалішою до навантажень. Збільшується життєва ємність легень, особливо у хлопців, витриваліше функціонує дихальний апарат.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку удосконалення нервової системи сягає високого ступеня. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи. Співвідношення активності залоз внутрішньої секреції стає таким, як у дорослого. Поступово зникає характерна для підлітків підвищена збудливість і невірноваженість.

Отже, рання юність є періодом відносно спокійного біотичного розвитку організму, більш ритмічної його життєдіяльності, збільшення фізичної сили і витривалості. Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. В юнацькому віці



закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості.

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Навчальна діяльність створює сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальнюючого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу.

Дедалі відчутнішою стає потреба в науковому обґрунтуванні та доведенні положень, думок, висновків, критеріями істинності яких виступають не конкретні факти дійсності, а логічні докази. Здатність логічно мислити стає джерелом критичного ставлення до засвоєваних знань, висловлювань дорослих.

Розвиток мислення характеризується подальшим збагаченням фонду добре засвоєних умінь, навичок мислительної діяльності, способів і прийомів розумової роботи. Формування їх залежить від методів навчання.

Мовлення старшокласників ускладнюється за змістом і структурою, збагачується новими науковими і технічними термінами. Удосконалюються мовні засоби передачі думок, відбувається засвоєння і використання норм літературної мови.

Вдосконалюється спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати. Розвивається самоспостереження (за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками). Юнаки і дівчата заглиблюються у свій внутрішній світ, аналізують його, зіставляють дані своїх спостережень за дорослими, ровесниками, з описами внутрішнього світу героїв літературних творів. Самоспостереження стає невід'ємною складовою самопізнання, прагнення до самовиховання.

Розвивається репродуктивна і творча уява, критичність у ставленні до витворів уяви, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з дійсністю, своїми можливостями.

Довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, відбуваються зміни у процесах логічного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки. Намічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами старшокласників, їх намірами щодо вибору майбутньої професії. Удосконалюються способи заучування за допомогою застосування раціональних прийомів.

### **Становлення особистості.**

Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з тенденціями особистісного зростання старшокласників.

Збагачується емоційна сфера. Нові емоції виникають не тільки завдяки конкретним об'єктам, а й через стосунки з іншими людьми, види діяльності,

їх зміст, перебіг і результати. Нові життєві обставини, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання.

Усвідомлення й дотримання певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя породжують глибокі, міцні й тривалі моральні емоції. Вони різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. Розвиваються почуття гуманізму, колективізму, дружби і товаришування, честі, обов'язку і відповідальності. У зв'язку з розвитком свідомості, оцінювання власних вчинків, формується таке складне почуття, як совість.

*Совість* — особлива форма самоконтролю, важливий компонент моральної самосвідомості.

Вона постає внаслідок самооцінки особистістю за критеріями добра і зла, справедливості, порядності своїх вчинків і дій, нерідко виявляється у формі болісного усвідомлення своїх вад, моральної недосконалості.

Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, спілкування з ними — важливе джерело емоційних переживань старшокласників.

Рання юність — пора виникнення і переживання першого кохання, яке відчутно впливає на емоційне життя старшокласника, становлення його особистості. Цю пору називають «періодом утворення пар», перших побачень, перших почуттєвих контактів і відповідного зближення. Настає певна стабілізація, врівноваженість у стосунках молоді обох статей. Інтимні переживання наближаються за своєю формою до почуттів дорослих людей. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні стосунки між хлопцями і дівчатами. Виникають та розвиваються нові форми спілкування з прихованими чи явними еротичними елементами (симпатія, приязнь, флірт, кокетування, залицяння, закоханість). Дівчата і хлопці вчаться звертати на себе увагу осіб протилежної статі, розуміти смаки й уподобання іншої сторони, пристосовуватися до них. Отже, у старшому шкільному віці створюється сприятливий ґрунт для формування міжстатевих стосунків молодих людей, які духовно збагачують їх.

З розвитком свідомості й самосвідомості, цілеспрямованості її діяльності формуються вольові якості. Закріплюється здатність керуватись у своїй поведінці й діяльності більш віддаленими цілями, усвідомлення своїх обов'язків. Зміцнюються сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Збагачується мотиваційна база вольових дій, здатність до критичного їх аналізу, що виявляються в розсудливості, обдуманості, критичності й самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

Вибір професії стає центром психологічного розвитку старшокласників. У зв'язку з виникненням життєвих планів у них формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям майбутнього самостійного життя, перебудовувати мотиви діяльності. На перше місце виступають відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку,

ідейні переконання, моральні принципи, якими старшокласники починають керуватися в повсякденному житті. Відбувається формування самоконтролю, самозобов'язання, самонаказу.

Формуються основні риси характеру особистості. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових потреб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, суспільних обов'язків.

### **Спілкування з ровесниками та дорослими.**

Фактором формування особистості у цей період є спілкування з ровесниками, дорослими. Впливовим є класний колектив, в якому проходить значна частина життя молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються правилами, нормами колективного співжиття. Формуються різні види мікрогруп — групи найближчих приятелів, друзів, товариські групи, компанії. Порівняно з підлітками, юнаки більше приділяють уваги внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам, моральним потребам тощо, ставлять високі вимоги до дружби.

Відбуваються зміни у ставленні старшокласників до дорослих людей, особливо до батьків і вчителів. Основним стає принцип рівноправності. Воно починає залежати від того, наскільки дорослі зважають на дорослість і самостійність молоді людини, правильно оцінюють їх. Проте можливість конфліктів з дорослими не зникає. Молодь вбачає причини своїх конфліктів з дорослими передусім у якостях дорослих: їх консервативному способі мислення, прихильності до застарілих правил поведінки, суворому додержанні давніх звичаїв, застарілості етичних переконань, естетичних уподобань, смаків тощо; надмірному обмеженні свободи молодих людей, вимаганні від них повної слухняності, неадекватних методах виховного впливу. Водночас серед причин конфліктів, що залежать від них самих, старшокласники називають низьку успішність, порушення правил поведінки, ігнорування слухних настанов батьків, зневажливе ставлення до їх рекомендацій, вказівок, доручень та заборон, деякі риси особистості (неслухняність, упертість, егоїзм, лінощі, самовпевненість тощо).

Загалом молодь охоче вислуховує поради, аргументовані пояснення, наставляння батьків, вчителів, знайомих, які користуються в них авторитетом, довірою. Таке ставлення до дорослих пов'язане з пошуками молодими людьми свого місця в суспільстві, друзів як серед ровесників, так і серед дорослих.

### **Індивідуальні особливості учнів**

Кожній дитині притаманні самобутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Тому всередині кожної вікової групи існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя і виховання дитини.

*Індивідуальні відмінності* — психологічні риси, що відрізняють одну людину від іншої.

Формуються вони протягом життя людини, в процесі діяльності й виховання. Але є й вроджені особливості, до яких належать типологічні риси вищої нервової діяльності, що є фізіологічною основою темпераментів.

**Темперамент** — індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів.

Виділяють такі типи темпераменту: *сангвінік* (сильний, врівноважений, рухливий), *холерик* (сильний, нерівноважений), *флегматик* (сильний, врівноважений, інертний), *меланхолік* (слабкий, гальмівний).

Дітей із *сангвінічним* темпераментом характеризують легка збудливість почуттів, які не дуже міцні, але відносно стійкі. Вони енергійні, активні, довго не витримують одноманітної діяльності, здебільшого не сором'язливі, але стримані. Легко спілкуються, користуються повагою ровесників, не схильні ображатись, беруть участь у громадській роботі класу і школи. За сприятливих умов виховання ростуть і покійними, в міру рухливими, адекватно реагують на зміну обставин, за несприятливих — виявляють байдужість, безвідповідальність, несамокритичність. Правила поведінки й уміння ними керуватися засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко втрачають. Завдяки рухливості легко піддаються як позитивному, так і негативному впливу. На зауваження дорослих реагують спокійно, не опираючись.

Діти *холеричного* темпераменту характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. Поведінка їх енергійна й різка. Вони бурхливо реагують на подразники, їм важко переключатися на спокійнішу справу. У колективі прагнуть самостверджуватись, люблять організувати ігри, охоче залучаються до різних видів діяльності. За правильних умов виховання виявляють активність, наполегливість у роботі, за неправильних — стають неслухняними, запальними, образливими. Покарання, зауваження дорослих діють на них негативно, збуджують, роблять їх грубими, викликають намагання вчинити «на зло». У спілкуванні з такими дітьми потрібно зважати на їхні особливості, бути спокійним, доброзичливим, але вимогливим ставленням формувати стриманість. У дітей *флегматичного* темпераменту почуття важко збуджувати, проте тривалі й стійкі. Флегматик повільний, неохоче спілкується, часто нехтує тим, що вимагає швидкості, зайвих рухів. Він уникає доручень, але отримавши їх, виконує з бажанням, хоч і не поспішаючи, дотримується порядку, організованості. Ухиляється від конфліктів, його важко образити, але, вступаючи в конфлікт, глибоко переживає, хоч зовні не демонструє цього. Щоб посилити активність флегматиків, їх слід залучати до ігор, спорту. За сприятливих виховних умов вони виростають вдумливими, слухняними, організованими людьми, які добре сприймають зауваження дорослих, виправляють помилки; за несприятливих — лінивими, байдужими, апатичними, пасивними.

Діти з *меланхолічним* темпераментом надзвичайно чутливі. Почуття, що легко виникають у них, є міцними й стійкими у часі. Вони сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин, відзначаються хворобливою вразливістю, швидкою втомлюваністю, невпевненістю у своїх силах, поганим настроєм, острахом перед труднощами. Меланхоліки скаржаться на ровесників, бояться образ, часто плачуть, намагаються гратися самотійно. Побоюючись труднощів, будучи невпевненими у своїх силах, вони губляться при опитуванні, виконанні контрольних робіт, хоч мають знання. Чуйне ставлення учителів, батьків до таких учнів, підбадьорювання, доброзичлива і своєчасна допомога сприяють створенню життєрадісного настрою, зміцнюють волю, прагнення до успіху.

Властивості типу нервової системи, які відображаються у темпераменті, позначаються на динамічній характеристиці виявлення здібностей.

**Здібності** — *психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності.*

Кожній людині притаманні загальні здібності, які виявляються в усіх видах діяльності (розумові здібності, пам'ять, увага) і спеціальні (музичний слух, творча уява тощо). Для успішної життєдіяльності важливе оптимальне поєднання загальних і спеціальних здібностей. Маючи певну залежність від природи, вони є набутими феноменами. Визначальними для їх розвитку є умови життя, взаємини людини з оточуючим середовищем.

До внутрішніх факторів, які зумовлюють індивідуальні відмінності в розумових здібностях, належать особливості співвідношення двох сигнальних систем. Російський фізіолог Іван Павлов (1849—1936) зазначав, що люди розрізняються характером свого мислення, переважанням або поєднанням певних ознак і властивостей мислительної діяльності (конкретність, логічність, образність та ін.). За індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності він виділяв кілька типів людей:

— *мислительний тип*, в якого переважає друга сигнальна система;

— *художній тип*, в якого переважає перша сигнальна система;

— *середній тип*, в якого обидві системи співвідносяться в діяльності приблизно однаково.

Ці «спеціальні людські» типи зумовлюють певну спрямованість розумової активності, помітно позначаються на специфіці її саморегуляції.

У процесі навчання і виховання, під впливом конкретних умов життя і в зв'язку з особливостями вищої нервової діяльності людини формуються позитивні або негативні індивідуальні риси та якості пізнавальних процесів, почуттів, волі, спрямованості особистості, її характеру. Вони позначаються на успіхах у навчанні, поведінці особистості в колективі.

Тому в процесі навчання і виховання потрібно зважати на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів, тактовно, але послідовно й неухильно, долати негативні вияви їх почуттів і поведінки.

Результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей характеру кожного учня.

*Характер* — сукупність стійких психічних властивостей людини, які виявляються у її поведінці й діяльності.

Він є стрижнем особистості, одним із важливих показників її індивідуальності. Залежно від обставин властивості характеру виявляються по-різному, інколи можуть бути непомітними чи змінюватися. Але для зміни психічного складу особистості потрібний тривалий час, систематичний виховний вплив, створення умов, які б унеможливили прояви небажаних рис характеру. Головне і вирішальне значення у перевихованні характеру має діяльність самої особистості, внаслідок чого у неї формуються якісно нові звички. А для цього необхідно виховувати в учнів тверде прагнення до самовиховання.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні — це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних можливостей, активності, схильностей і обдаровань кожного учня. Такого підходу потребують насамперед діти, які виявляють неадекватну поведінку, обмежені, нерозвинені здібності, мають чітко виражені відхилення в розвитку.

#### Лекція № 4    Історія зарубіжної педагогічної думки

##### План

16. Антична педагогіка.
17. Особливості освітньо-виховної практики та педагогічної думки в епоху середньовіччя.
18. Школа і педагогічна думка в епоху Відродження.
19. Педагогіка епохи Реформації.
20. Епоха буржуазних революцій та Просвітництва в Європі.
21. Становлення та розвиток класичної європейської педагогіки.
22. Основні теорії європейської освіти нового часу.

##### Література

1. Анисимов А.Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М., 1966. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. — М. 1988.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.

3. Великий неспокій: Історія України в прозових творах та документах. — К.: Україна, 1992.
4. Виховання у східних слов'ян у дофеодалний період // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні; Нариси. — К., 1991.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
6. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. — К.: Оберіг, 1991.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К., 1995.
8. Грушевський М.С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. — К., 1991.
9. Грушевський М.С. З історії релігійної думки на Україні. — К.: Освіта, 1992.
10. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
11. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М. 1963.
12. Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. — К., 1994.
13. Історія педагогіки / За ред. М.С. Гриценка. — К., 1973.
14. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996.
15. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994.
16. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К., 1993; Частина друга: Княжа доба. — К., 1994; Частина третя: У неволі. — К., 1996.
17. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7-й т. — К., 1954. — Т.5. — С.9-109.
18. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
19. Песталотци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981.
20. Пискунов А.И. Проблему трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.
21. Полонська-Василенко Н.Д. Історія України. — Т.1. — К.: Либідь, 1992.
22. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
23. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.

## **Лекція № 4 Історія зарубіжної педагогічної думки**

### **1. Антична педагогіка**

#### **Виховання і навчання в античних суспільствах**

Педагогіка пройшла тривалий етап становлення, сягаючи корінням давнього світу. Як свідчать археологічні, палеографічні, етнографічні джерела, задовго до будь-якої цивілізованої історії людства виховання дітей здійснювалося шляхом поступового безпосереднього залучення людини до життя роду або сім'ї — до праці, полювання, спорудження житла. У кожному племені існували свої обряди та традиції, але були й певні закономірності, розглянуті нами на прикладі праукраїнських племен і культур.

#### **Виховання і школа в античному світі.**

Створена першими рабовласницькими державами цивілізація справила значний вплив на культурний розвиток людства. Виховання, яке виділилося як самостійна соціальна функція суспільства, сприяло появі спеціальних навчально-виховних закладів, де здійснювали систематичне навчання дітей. Перші школи було відкрито в III—II тис. до н.е. в Індії (кастові), Китаї (сільські общинні) та Єгипті (школи писців). Їх появі сприяло виникнення різних систем письма. Європейська освіта та науково-педагогічна думка є спадкоємицею насамперед античної науки та освіти.

У Давній Греції, що складалася з невеликих міст-держав, існували дві протилежні системи виховання — афінська і спартанська.

*Спартанців* (від назви м. Спарта) виховували в жорстоких умовах, прагнучи виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток — воїтельниць-амазонок, які майже не поступалися чоловікам. Відбір за фізичними даними відбувався відразу після народження дитини, коли



слабких та хворих дітей скидали зі скелі. У семирічному віці хлопців, відриваючи від сімей, віддавали до *шкіл* — (агели), де покарання було запроваджено за кожне зайве слово. Воїн мав зростати стриманим, на запитання старших відповідати коротко (лаконічно), зносити терпляче фізичні знущання, голод, спеку, холод. Військово-фізичній підготовці приділявся значний час. Розумове виховання було не в пошані. На дозвіллі хлопці розважались військовими іграми, співами, грою на музичних інструментах. Вихованці брали участь у нічних облавах (криптіях) на рабів, які у Спарті були загальною власністю. Кожен рік навчання закінчувався публічним випробуванням. Здійснювався агон — нещадне публічне пороття, під час якого батьки не лише не співчували юнакам, а, навпаки, вмовляли триматися до кінця, щоб не зганьбити честі сім'ї. Існувала чітка загальна обов'язкова державна система виховання. По суті, це була перша тоталітарна педагогічна система, яка, на жаль, не змогла дати людству ні вчених, ні поетів, ні культурних діячів, лише видатних воїнів і політиків.

*Афінська система виховання*, на відміну від спартанської, мала переважно індивідуальний характер, прагнула до розумового, морального, естетичного й фізичного розвитку. Метою виховання було формування гармонійно розвиненої особистості («калокагатія» — внутрішня і зовнішня досконалість).

Протилежністю єдиній державній спартанській системі виховання була альтернативна освіта. Як правило, до семи років діти виховувалися в сім'ї. Після досягнення семирічного віку хлопці навчалися у приватних школах граматистів (навчали читання та лічби, письма на воскових дощечках) або кіфаристів (крім елементарної грамоти, вчили співати, грати на музичних інструментах, декламувати вірші). Музичні школи в Афінах були приватними і платними. Крім читання, письма, лічби, співу й музики, вивчали ще ораторське мистецтво, політику, філософію, поезію. Кожна освічена людина мала володіти кіфередикою (мелодекламація). Лічби навчали за допомогою пальців, камінців та абака (лічильної дошки). Широко застосовували фізичні покарання. Навчання здійснювалося лише у школі, домашні завдання не задавали, фізична праця була відсутня, бо вважалася справою рабів. Вільні люди займалися наукою, мистецтвом, фізичним вдосконаленням. Слово *школа* у буквальному перекладі з давньогрецької означає «досуг».

Престиж професії вчителя був невисокий, спеціальної підготовки для вчителів не існувало, тому ними часто були випадкові й погано підготовлені люди, які не змогли знайти собі поважніших занять.

Заняття проводили вчителі-дидаскали (грец. дидаско — навчаю). У школі палестрі (школі боротьби) юнаків 14—15 років навчали мистецтву п'ятиборства (біг, стрибки, боротьба, метання диска і списа), а також плавання. Керували заняттями учителі-педотриби.

Вихідці з родин найзаможніших аристократів виховувалися у *гімнасіях* (гімназіях), де оволодівали знаннями з філософії, політики, літератури, займалися гімнастикою. З 18 років готувалися до військової служби,

вивчаючи зброю, морську справу, фортифікацію, військові статuti, державні закони.

Дівчата здобували домашнє, сімейне виховання (під наглядом матерів), яке було досить обмеженим і замкнутим, вони навіть перебували в окремих частинах житлових приміщень (гінекеях). Підвищену освіту можна було отримати у школах відомих філософів та ораторів (з високою оплатою за навчання).

Після завоювання Римом Афін і перетворення їх на колонію грецька культура поширилася, склалася система освіти й виховання (VI—I ст. до н.е.) відповідно до нових умов життя. За зразком грецької школи було побудоване виховання і в Давньому Римі, а пізніше — європейське середньовічне виховання.

В епоху патріархально-родового Риму велику роль відводили родинному вихованню. Система соціального розшарування населення країни на вільне привілейоване населення (патриціїв та вершників) і бідноту (плебеїв) позначилася і на системі виховання. Елементарні школи були численними і забезпечували поширення писемності серед вільного населення у тому числі й плебеїв. Для дітей патриціїв та вершників існували навчальні заклади вищого типу: *граматичні школи* (вивчали граматику, латинську і грецьку мови, історію та літературу) та *риторські школи* (вивчали ще і риторику — ораторське мистецтво). Робилися спроби перетворити платні граматичні та риторські школи на державні з метою сприяння підготовці та створенню численного апарату чиновників. В останній період існування Римської імперії (I—V ст. н.е.) було відкрито і жіночі граматичні та риторичні школи, спеціальні школи лікарів, юристів, архітекторів.

### **Філософсько-педагогічна думка в античних суспільствах**

В античні часи у надрах філософії зародилися перші педагогічні теорії, що знайшли практичне втілення у педагогічній діяльності та наукових ідеях Сократа, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана.

**Сократ (469—399 до н.е.)** — давньогрецький філософ, учитель Платона, який присвятив майже все життя філософській творчості та педагогічній діяльності. Заперечував необхідність пізнання світу й природи через їх нібито недоступність людському розуму, наполягаючи на пізнанні людиною самої себе, моральному самовдосконаленні. Виходячи з цього, зазначав, що людина є мірою всіх речей, найвищою добродієністю вважав мудрість і знання.

Базуючись на ідеї самопізнання, розробив евристичний метод навчання (евристична бесіда, сократівський метод): вчитель повинен доводити хибність уявлень, що мають учні, а потім підводити їх до правильного розуміння істини. Поділяв свій метод на дві частини: *іронію* (заперечну частину, виявлення суперечностей в міркуваннях, переконання в помилці) та *майєвтику* (частину позитивну, відшукування істини), вміле поєднання яких розвиває мислення, самодіяльність, сприяє розумовому розвитку.

Розглядаючи людину як носія доброго начала від природи, вбачав головну мету педагогічної діяльності у звільненні людського інтелекту від негативних зовнішніх впливів, створенні гармонійної єдності життєвих потреб і здібностей людини, які розвиваються інтересом до знань.

Великого значення надавав фізичному й естетичному вихованню. Його педагогічні принципи — відмова від примусу й насилля, визнання переконання найдієвішим виховним засобом тощо — знайшли відгук ще в античності.

**Платон (427—347 до н.е.)** — давньогрецький філософ, теоретик виховання, педагог. Вважав, що світ поділяється на потойбічний, вічний світ ідей, царства добра і світла, та на перехідний світ уявлень, де немає нічого постійного і зрівноваженого. Вважаючи, що знання людини об'єктивні й відносні, заперечував можливість пізнання об'єктивного світу. Пізнання, на його думку, — пригадування людиною ідей зі світу, в якому колись перебувала її душа і про який вона забула, з'єднавшись із тілом.

За Платоном, особистість містить у собі декілька начал: відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє; воля, яка керує почуттями, не дає їм перетворитися на пристрасть; розум, який вказує волі лінію поведінки і управління почуттями. Цим трьома частинам душі відповідають добродетності: розумній частині — мудрість, вольовій — мужність, чуттєвій — помірність, які є основою трьох прошарків суспільства: філософи, воїни, усі інші (ремісники, хлібороби, торговці тощо). Перші з них є привілейованими і живуть за рахунок третього.

Свою педагогічну теорію Платон побудував на основі узагальнення існуючого досвіду спартанської та афінської систем виховання, вибравши з них елементи, які, на його думку, виправдали себе: державний характер системи освіти і виховання; обов'язковість освіти; суворість виховання; ідею гармонійного розвитку, широке коло наук, музичне виховання тощо.

Виховання громадян вважав основним завданням держави. Першим дійшов висновку про необхідність відкриття державних дитячих дошкільних закладів. У творах «Держава» і «Закони» накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді, згідно з якою діти з перших днів народження повинні виховуватись у спеціальних закладах. Діти з 3 до 7 років здобувають державне дошкільне виховання на дитячих майданчиках при храмах, де жінки-виховательки (няні) розвивають їх через ігри, казки, пісні, бесіди тощо. Діти з 7 до 17 — навчаються в школі письма, читання, музики; з 17 до 20 років — здобувають у групах ефебів військово-гімнастичну освіту, з 20 до 30 років — оволодівають вищою освітою, вивчаючи філософію, астрономію, арифметику, геометрію, музику, потрібні майбутнім керівникам держави. Категорично виступав проти освіти рабів.

**Аристотель (384—322 до н.е.)** — видатний давньогрецький філософ, вчений, учень Платона, хоча в науці пішов своїм шляхом («Платон мені друг, але істина дорожча»). Був вихователем Александра Македонського — сина царя Філіппа II. Починаючи з 335 р. до н.е., жив у Афінах, очолюючи засновану ним школу — лікей.

Вважаючи, що людина наділена рослинною душею (її функції — розмноження і харчування), тваринною душею (відчуття і почуття) і розумом, наголошував на необхідності всебічного виховання: фізичного (гармонійний розвиток сильного і красивого тіла), розумового (розвиток мислення і пізнання засобами навчання і привчання) та морального (розумна, пристойна поведінка, розвиток природних нахилів).

Зробив першу в історії педагогіки спробу теоретично обґрунтувати вікову періодизацію, поділивши життя підростаючої людини на три періоди: від народження до 7 років (виховання в сім'ї засобами гри, казки, пісні, бесіди, музики; загартування організму; створення належного режиму); від 7 до 14 років (виховання в державній школі, вивчення граматики, музики, малювання, гімнастичних вправ); від 14 до 21 років (здобуття середньої освіти у школах, вивчення літератури, історії, філософії, арифметики, астрономії, музики). Вимагав врахування вікових та психологічних особливостей дітей, обґрунтував значення діяльності у навчанні й вихованні, вважаючи, що життя людини повинно бути діяльним, маючи на увазі діяльність душі з удосконалення добродійностей.

**Марк-Тулій Ціцерон (106—43 до н.е.)** — оратор, письменник, філософ, вчений, політичний діяч Давнього Риму. Навчався у грецьких вчителів, вивчав риторику та право, здобув славу як адвокат, досконало володів технікою красномовства. Був теоретиком риторичного мистецтва, автором трактатів «Про кордони добра і зла», «Про обов'язки», «Про природу богів», «Про передбачення» та ін., присвячених питанням прикладної практичної моралі, теорії пізнання, етиці. Своє завдання вбачав у сприянні тому, «щоб всі мої співгромадяни розширили свою освіту». Викладав основні положення існуючих філософських напрямів доступною мовою, вмів пробуджувати в людях прагнення «вічної мудрості», наголошував на вихованні смаку та інтересу до науки. Довгий час був зразком для наслідування тим, хто вивчав риторику, а цей предмет був у програмах різноманітних учбових закладів аж до XIX ст. Квінтіліан називав Ціцерона єдиним вчителем, якого можна наслідувати, нічого не побоюючись і не сумніваючись в успіху.

**Марк-Фабій Квінтіліан (42—118)** — видатний римський педагог, учитель ораторів, автор 12-томної книги «Дванадцять книг риторичних настанов» (першої педагогічної книги).

Вважав, що всі діти, за деяким винятком, наділені здібністю до освіти, тому вчитель повинен знати і враховувати індивідуальні особливості й здібності дитини. Починати навчання пропонував якомога раніше, використовуючи ігри, уважно стежачи за мовою дітей. Учень повинен навчитися передавати зміст почутого, перекладати вірші й прозу. Наслідування, наставляння, вправляння Квінтіліан вважав основними методами в навчанні. Велику увагу приділяв читанню як джерелу збагачення пам'яті, осмисленому, а не беззмістовному заучуванню. Наголошував на необхідності розвитку пам'яті, почуття художнього слова, ритму, дикції та інтонації засобом вивчення і декламування віршів.

У творі «Виховання оратора» обґрунтував необхідність індивідуалізації навчання; одночасного вивчення багатьох наук; системи вправ і повторення з метою міцного засвоєння знань. Встановив залежність між перевантаженням учнів навчальним матеріалом та їх неминучою пасивністю, наголошуючи на забезпеченні самостійного, творчого ставлення до навчання.

Висловив вимоги до вчителя, які не раз повторювались в європейській педагогіці в епоху Відродження: «Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дразливим і в той же час не хай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скупий, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречна пишномовність, голосність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму». Особливі вимоги висував до вчителя молодших класів, оскільки його помилки важко виправити (надмірна вимогливість вчителя породжує боязкість, зневіру, огиду до навчання).

Педагогічні ідеї Сократа, Платона, Аристотеля, Ціцерона, Квінтіліана набули широкої популярності в XVI—XVII ст., знайшли свій подальший розвиток у творах грецьких і римських вчених, вітчизняних просвітителів, стали основою подальшого розвитку науки та освіти.

## **2. Особливості освітньо-виховної практики та педагогічної думки в епоху середньовіччя**

### **Загальний стан науки, культури та освіти у середні віки**

Епоха середньовіччя в Європі (V—XVI ст.) успадкувала від Римської імперії християнську релігію — католицизм. Головною ідеологічною силою, що визначила розвиток культури, стала християнська церква, яка різко негативно сприйняла античну культуру як язичницьку.

В історії добу середньовіччя оцінюють суперечливо. Так, гуманісти в ньому вбачають насамперед темряву та нещастя. Інші, наголошуючи на своєрідності, репрезентують її як епоху великого напруження духу та відчуття особистості — особистого порятунку (у монашества) та особистої честі (у рицарства). Виникає питання, чи можна вважати темною та неосвіченою епоху, що дала великих мислителів та митців: Роджер Бекон, Ян Гус, Микола Копернік, Джордано Бруно, Галілео Галілей, Данте, Дюрер та ін.

На початку цієї епохи освіта будувалась на основі вивчення античних авторів та природничих даних, отриманих вченими Давньої Греції та Риму. Пізніше знання приходить до занепаду. В царині розумовій домінує авторитет церкви, зникають природничі науки, все природне проклинається церквою, з'являються професори-містики та кабалістики, процвітають

алхімія, астрологія. Середньовіччя увійшло в історію як епоха повного підкорення авторитету церкви та аскетизму.

*Аскетизм*, ставши домінуючою течією в християнстві, проповідував виховання в душі релігійного аскетичного світогляду. Віруючі протягом життя мали готуватися до перебування у потойбічному світі. Церква наголошувала на молитвах та покаєннях. Краса природи, мистецтво, втіхи особистого життя, допитливість розуму були оголошені владою диявола. Людське тіло розглядалось як осередок гріховності. Культурний розвиток та освіта відбувалися в руслі релігійної ідеології католицизму.

*Аскетизм (від «пустельник», «чернець») — самозречення, крайнє обмеження людиною своїх потреб, відмова від життєвих благ і насолод з метою досягнення релігійного чи етичного ідеалу.*

### **Типи виховних систем та школа в середні віки**

В епоху середньовіччя у Західній Європі, залежно від класової та станової належності (духовні або світські феодалі, бюргери — купці та ремісники — селяни), склалося кілька типів виховних систем:

1) *церковне (духовне) виховання*. Здійснювалося в християнській сім'ї та церковних школах (парафіяльних, монастирських, соборних). Школи відвідували хлопці 7—15 років. Учні зазубрювали молитви і псалми, вчилися читати релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику. Опанувавши елементарні знання, кращі учні вивчали «сім вільних мистецтв»: тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квадривіум (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Вершиною навчання вважалося богослов'я. Навчання носило релігійний характер. Учні готували до церковної діяльності;

2) *рицарське виховання*. Здійснювалося матір'ю (до 7 років) в сім'ях; з 7 до 14 років — в сім'ях сюзерена (більш знатного рицаря), де хлопчики виконували обов'язки пажа при його дружині; від 14 до 21 року — були зброєносцями сюзерена. Виховання завершувалося урочистим посвяченням у рицарі. Ставило за мету сформувати у майбутнього рицаря («пана землі й селян») кріпосницьку мораль, навчити поводитись у «вищому товаристві» та дати військово-фізичну підготовку. В основу виховання рицарів було покладено вивчення «вільних благочестей» (їзда верхи, стріляння з лука, метання списа, фехтування, плавання, полювання, гра в шахи, вміння складати і співати пісні). Більшість із них була неписьменною. Дівчата отримували домашнє виховання;

3) *бюргерське виховання*. Здійснювалося в гільдійських і цехових школах, які згодом було перетворено на міські початкові школи, утримувані на кошти міського самоврядування (магістрату). Ставило за мету підготовку дітей до торговельної, ремісницької справи. Учні навчали письма, читання, лічби та релігії, а в деяких школах — риторики, граматики, геометрії. Церква боролася проти поширення цих шкіл, бо вони руйнували її монополію у шкільній справі;

4) *стихийне виховання дітей селян*. Здійснювалося батьками у повсякденній праці та носило практичний характер. Його складові: фізичне

(витривалість, спритність, фізична сила), трудове (формування трудових навичок, участь у праці з дорослими), моральне (підкорення батькові, феодалу, слухняність, тілесні карі), релігійне (заучування молитви, участь в обрядах) виховання.

Виховання й освіта жінок також мали становий характер. Дівчата знатного походження виховувались у сім'ях або в пансіонах при жіночих монастирях, де їх навчали читання, письма, латини, благородних манер. Дівчата з непривілейованих станів вчилися ведення господарства, рукоділля та релігійних настанов.

### **Виникнення університетів**

У середньовічній науці домінувала *схоластика* (грец. *вспоіе* — школа) як тип філософії мислення, що полягав у застосуванні формальної логіки для обґрунтування релігії, її виявом у навчанні було переважно вивчення формально-логічних доведень певних релігійних положень. Розвиваючи витонченість форми, схоластичне навчання водночас подавляло самостійність мислення. Не ставлячи за мету відкрити щось нове, схоластика систематизувала існуючий зміст християнської віри, сприяла розвитку абстрактного мислення, привчала до уважності та методичності, врешті-решт прийшла до вивчення античної спадщини. Намагаючись знайти штучний камінь мудрості, фантастичний еліксир життя, вона не розвивала інтересу до дійсного світу, природничих наук.

Учені, невдоволені ігноруванням церковною школою нових знань, у XII ст. почали об'єднуватись у позацерковні спілки, стали ініціаторами створення вищих спеціальних шкіл — університетів (*universitas* — сукупність, об'єднання) — співтовариств тих, хто вчить і хто вчиться, відкритих для всіх бажаючих. Перші університети було відкрито в Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Кембриджі (1209), Парижі (1253), Празі (1348) та інших містах Європи. Система управління університетами, що користувалися певною автономією щодо церкви, міських магістратів, мала елементи демократизму: виборність керівних посад (ректор, рада студентів), самоврядування.

До кінця XII ст. в університетах було, як правило, чотири факультети, очолювані деканами: підготовчий (мистецький), де вивчали протягом 5—7 років «сім вільних мистецтв»; юридичний; медичний і богословський (термін навчання 5—6 років). Особи, які закінчували підготовчий факультет (за змістом і завданнями нагадував середню школу, або сучасний коледж), діставали ступінь «магістра мистецтв» і могли вступати на інші факультети. Після закінчення повного курсу навчання в університеті (11 — 13 років) одержували вище звання «доктора наук».

Основними видами занять в університеті були лекції (читання якоїсь канонічної книги і коментарів до неї) і диспути (суперечки з приводу певних тез, які треба було довести або спростувати за допомогою логічно формального уміння сперечатись чи хитрощів). Студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи — трактати. Мова викладання була універсальною — латина, що сприяло зосередженню слухачів з різних країн,

уможливлювало їх перехід з одного університету в інший з метою розширення знань. У XII ст. склався тип мандруючого студента — ваганта.

Середньовічні університети користувалися великим авторитетом, відповідаючи назрілим потребам життя, сприяли розвиткові міст, певною мірою підготували культурний поступ епохи Відродження.

Найбільш відомими вченими-схоластами, які намагалися теоретично обґрунтувати істинність релігійних догм, були Фома Аквінський та П'єр Абеляр.

**Фома Аквінський (1225—1274)** — середньовічний філософ і теолог. Створив універсальну філософсько-теологічну систему — томізм — вчення, яке і нині (неотомізм) визнає Ватикан своєю офіційною філософією. Педагогічна система томізму, за Аквінським, ґрунтується на психологічному вченні про нематеріальну безсмертну душу (впроваджену Богом в людське тіло, яка є щодо тіла рушійною силою) та етичному вченні, згідно з яким метою життя є досконалість, що досягається поведінкою відповідно до суспільних законів. Наголошував, що вся система виховання будується як виконання цього завдання. Томізм розрізняє виховання: формальне (вдосконалення людини для виконання нею свого життєвого призначення) і матеріальне (розвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей і здібностей).

**П'єр Абеляр (1079—1142)** — середньовічний філософ, теолог (богослов), університетський викладач, автор філософського вчення концептуалізму, вирішував питання обґрунтування віри (необхідно не сліпо вірити, а розуміти те, в що віриш).

### **3. Школа і педагогічна думка епохи Відродження**

#### **Основні зміни у поглядах на освіту**

Епоха Відродження (XIV—XVI ст.) виникла у надрах середньовіччя і була історичним періодом, під час якого в країнах Західної Європи почалося формування буржуазної культури та ідеології. Тривалий час ознаки відродження і середньовіччя існували паралельно як окремі тенденції, що протистояли одна одній.

На зміну середньовічному аскетизму у світогляді цієї епохи відроджується античний ідеал діяльної, гармонійно розвинутої людини. Ідейна течія, яка запропонувала цей новий ідеал, дістала назву *гуманізму*. Гуманізм епохи Відродження знайшов відображення як у поглядах на виховання, так і в організації практичної роботи шкіл. Превалюючими рисами освіти стали: повага до дитини, увага до її потреб та психологічних особливостей, прагнення до фізичного розвитку, заперечення фізичних покарань.

У школах значної уваги надавали фізичному та естетичному вихованню дітей (середньовічна школа обмежувалася релігійним вихованням), вивченню рідної мови (раніше навчання було лише латинською мовою), природничих наук: математики, астрономії, механіки, природознавства, географії (які



заперечувалися середньовічними схоластами), літератури, мистецтва. Гуманісти наголошували на поглибленні та розширенні змісту освіти, праві дітей навчатися в різних типах шкіл, розвитку їх активного мислення, привабливості й організації навчання, використанні наочності, організації екскурсій, прогулянок з метою пізнання навколишнього світу. Діячі епохи Відродження не виступали проти релігії, але викривали духовенство. Мораль, етика, культура, освіта ставали більш світськими. Важливими рисами освітянських поглядів гуманістів стали: індивідуалізм (у центрі виховання — особистість), врахування вікових особливостей дитини, вимога гармонійного всебічного розвитку особистості, піднесення ролі морального виховання, зменшення впливу церкви на школу.

Епоха Відродження, яка наповнила середньовічну освіту новим змістом, організаційно не змінила її. Існували міські школи, відкривалися латинські школи підвищеного типу (колегіуми, гімназії), нові університети, державні та приватні школи для дівчат, в яких навчалися переважно діти заможних батьків.

### **Педагогічна думка епохи Відродження**

Педагогічна думка цієї епохи збагатилася творами і педагогічною практикою багатьох педагогів-гуманістів.

**Вітторіно да Фельтре (1378—1446)** — італійський педагог-гуманіст епохи Відродження. Прославився, як «*pater omnis humanitatis*» (батько гуманності), перший шкільний учитель нового типу, що здійснив ідею школи на природі. Він очолив школу-інтернат «Будинок радості» (1424), де, крім давніх мов і літератури, вивчали математику, природознавство, астрономію, грецьку мову та літературу, музику, живопис. Значна увага приділялася практичним заняттям, фізичним вправам (фехтування, їзда верхи) та іграм. У навчанні застосовували наочність, стимулювання творчості дітей, поступово позбавлялися зубрячки. Виховання здійснювалось за допомогою ласки, переконання (покарання розглядалось як зло), на особистому прикладі вихователів і наглядом за манерами, моральною чистотою вихованців.

**Франсуа Рабле (1494—1553)** — французький письменник-гуманіст, педагог, автор роману «Гаргантюа і Пантагрюель», у якому нещадно висміював схоластичне навчання. Ним висвітлено нову педагогіку Відродження (якщо Гаргантюа вчився ще за методикою зубрячки, то його син Пантагрюель робить рішучий поворот у бік природничих наук, життєвості навчання, спорту, праці). Рабле наголошував на розвитку мислення, активності дитини, побудові навчання на зацікавленості її навколишнім середовищем, вивченні природи під час прогулянок, бесід, відвідування майстерень та ознайомлення з трудовою діяльністю. Пропагував гуманістичне виховання людини, в якому б гармонійно поєднувалися фізичний і духовний розвиток. За Рабле, в школі повинні вивчати мови, математику, астрономію, природознавство, історію, право. Важливою складовою всебічного виховання вважав мистецтво.

**Еразм Роттердамський (1469—1536)** — видатний нідерландський учений-гуманіст епохи Відродження. Значну увагу приділяв проблемам освіти й педагогіки. Високо оцінюючи роль виховання, вбачав його головне завдання у виробленні в дітей з раннього віку моральності та благочестя. У своїх памфлетах «Похвала глупоті» та «Розмови запросто» різко критикував зміст і схоластичні методи навчання, паличну дисципліну і брутальність учителів. Під час вивчення стародавніх мов вважав за необхідне основну увагу приділяти не формальному оволодінню граматики, а читанню латинських і грецьких класиків. Вимагав, щоб навчання було легким і приємним для учнів, ґрунтувалося на їхніх інтересах і розвивало самостійність. Як і всі гуманісти, був прихильником м'якої дисципліни в школі. Його книга «Молодим дітям наука» містить правила з укріплення духа, важливі для юнацтва (наприклад, «Насміхатися, виставивши язика, є справа блазня», «Зі старшими говорити потрібно поважно і мало, а з рівними — дружньо і ласкаво», «Три знаряддя маємо для вченості: розум, пам'ять, старанність. Розум формується вправами. Пам'ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся»).

**Мішель Монтень (1553—1592)** — французький мислитель-гуманіст, представник філософського скептицизму. В своїй головній праці «Досліди» (1580) гостро критикував сучасну йому школу за те, що вона вчила некритично сприймати чужі думки, сліпо слідувати за авторитетами, й переконував, що таке навчання тренує пам'ять, проте не розвиває розуму, учить цитувати й коментувати, але не вчить мислити. Вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів, підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання — своїм життям. Особливу роль відводив вихованню високих моральних якостей, яке необхідно здійснювати не повчаннями, а прикладом і моральним вправлянням. До запропонованої ним програми теоретичної освіти входили фізика й геометрія, які в XVI ст. в коледжах і університетах Франції не вивчалися. Високо оцінюючи освітнє і виховне значення історії, засуджував зведення вивчення її до засвоєння дат і імен. Вимагав виявляти індивідуальні особливості учня й шукати підхід, якого потребує своєрідність кожної дитячої особистості.

**Томас Мор (1478—1535)** — англійський мислитель-гуманіст, політичний діяч, один із засновників утопічного соціалізму. В знаменитій «Золотій книжці про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопію» (1516) обстоював необхідність надання всім громадянам можливості «духовної свободи і освіти». Критикуючи економічний і політичний лад в Англії, докладно змалював картину справедливого, на його думку, ладу, де люди працюють, а держава дбає про освіту і виховання громадян. Обстоював принцип загального навчання рідною мовою, вимагаючи рівності освіти для чоловіків і жінок. Задовго до Коменського висунув принцип наочності та спостереження за природою. Наголошував на гармонійному розвитку особистості, зв'язку школи з життям, трудовому вихованні, рівноправності

розумової й фізичної праці. Вперше поставив проблему освіти дорослих засобами бібліотек, музеїв, організацією самоосвіти громадян і прилученням їх до науки.

#### **4. Педагогіка епохи Реформації**

##### **Освітні ідеї реформаторського руху**

Здобутки епохи європейського Відродження поширювалися скоріше як прогресивні тенденції теоретичної думки, ніж як організаційні зрушення в роботі освітніх закладів. Церква, як і раніше, була основним джерелом фінансування та ідейного забезпечення шкіл, особливо нижчої ланки. Незважаючи на протести гуманістів проти схоластичної освіти, школа залишалась під впливом католицької церкви. Реформаторський рух став соціальним рухом буржуазії, що народжувалася, проти церкви як ідеологічного оплоту феодалізму.

*Реформаторський рух — антифеодальний рух проти католицької церкви, що мав на меті скасування її привілеїв та організацію нових реформаторських (протестантських) церков. У кожній європейській країні мав свої особливості, назви (кальвінізм у Швейцарії, лютеранство у Німеччині, англіканство у Англії та ін.) та хронологічні рамки, об'єднані поняттям «епоха Реформації».*

У XV—XVII ст. реформаторський рух охоплює більшість країн Європи. Його найвідоміші керівники Ян Гус (Чехія), Мартін Лютер і Томас Мюнцер (Німеччина), Іоанн Кальвін (Швейцарія) та інші спрямовували цей антифеодальний рух насамперед проти привілеїв та впливу католицької церкви.

Діячі епохи Реформації викривали схоластичні традиції католицизму в освіті, закликали до створення кращих умов і можливостей отримання освіти, наголошуючи на її пріоритеті у суспільстві. Намагалися втілити ідеї Відродження у нові організаційні форми діяльності закладів освіти.

Серед основних вимог реформації у галузі шкільництва виділяють навчання рідною мовою, надання загальної освіти, державне або громадське фінансування школи, можливість освіти для жінок. Критикуючи існуючу шкільну систему, реформатори наголошували на її неспроможності забезпечити освіченими людьми нові буржуазні суспільні та економічні інститути. Заперечуючи догми та традиції католицької церкви, не виключали релігійного виховання взагалі, наголошуючи, навпаки, на збільшенні його обсягу, але на засадах нових релігійних реформаторських вчень (лютеранство, кальвінізм та ін.).

Реформаторські церкви стали засновниками шкіл нового типу по всій Європі. Це були латинські середні школи типу гімназій, які поклали початок класичному вихованню. Головними дисциплінами були латинська і грецька мови, закон Божий, природничі науки, історія, обов'язкове фізичне виховання.

Боротьба проти католицизму сприяла виникненню єзуїтських шкіл та колегіумів з метою зміцнення впливу католицької церкви, що розхитувався представниками реформаторських церков. Єзуїтські школи були добре оснащені, давали доволі широке коло загальноосвітніх знань, застосовували нові принципи навчання, дисципліна була м'якою, але свобода думки, моральне виховання, патріотизм були відсутні. Здебільшого в них навчалися діти феодальної знаті. Поширення освіти серед народу єзуїти вважали шкідливим.

### **Педагогічна думка епохи Реформації**

Епоха Реформації сприяла появі багатьох великих теоретиків та практиків педагогіки: **Мартін Лютер (1483—1546)** — діяч Реформації в Німеччині, засновник нової протестантської церкви, керівник руху за звільнення освіти від надмірного впливу церкви, підвищення її ролі, створення кращих умов щодо її отримання, прихильник релігійного виховання; **Філіп Меланхтон (1497—1660)** — німецький гуманіст, засновник протестантських університетів, педагог, теолог, автор плану організації шкільної системи в Саксонії (1528), автор багатьох підручників; **Йоганн Штурм (1507—1589)** — німецький педагог-гуманіст, засновник першої класичної гімназії (Страсбург, 1538), автор шкільних підручників з латинської граматики, риторики, діалектики, кількох педагогічних творів.

**Ян-Амос Коменський (1592—1670)** — чеський педагог, найвидатніший представник реформаторської педагогіки. Людина блискучої, але складної долі, основоположник педагогіки як науки. Народився в моравському містечку Нівнице у сім'ї мірошника — члена реформаторської общини «Чеські брати». Рано залишившись без батьків, за рахунок общини здобув освіту, після чого був виборним священиком общини і очолював її братську школу. У період Тридцятилітньої війни (1618—1648), після поразки чехів, втративши сім'ю, переховувався в горах і лісах, згодом оселився в м. Лешно (Польща (*Польща у той час була у складі Речі Посполитої, куди входили й українські землі*)), де працював ректором гімназії. Там було написано твори: «Велика дидактика», «Материнська школа», «Відкриті двері до мов і всіх наук» та ін. У 1650—1654 рр. жив в Угорщині. В цей період написав «Правила поведінки дітей», «Закони добре організованої школи», «Видимий світ у малюнках» та ін. Останні роки життя провів в Амстердамі (Голландія), де помер у 1670 р.

Великий вплив на формування світогляду Я.-А. Коменського мали життя і вчення Яна Гуса, національно-визвольний рух слов'янських народів Східної Європи, України та Білорусії у VI—VII ст. Поєднуючи релігійне вчення, античну філософію і натурфілософію Бекона та Декарта, педагог намагався створити власну філософію й застосувати її в практичному житті. Від народних рухів сприйняв демократизм, глибокі симпатії до простих людей, а від культури епохи Відродження — гуманізм та оптимізм. Засуджуючи похмурий аскетизм середніх віків, учив, що людина— «найдосконаліше, найпрекрасніше створіння», «чудесний мікрокосм»,

«людина, якою керує природа, може дійти до всього». Людина — це гармонія тіла і душі. Школу Коменський вважав «майстернею гуманності».

Висунувши ідею загального навчання — «освіта потрібна всім», створив систему виховання, доступну для народу, пропонуючи відкривати у містах і селах загальнодоступні школи, проголошуючи рівне право на освіту хлопчиків і дівчаток, спільність навчання.

У його світогляді поєднуються елементи реалізму та релігійності. Земне існування вважав підготовкою до вічного потойбічного життя і вбачав у цьому мету виховання.

У процесі виховання, на думку Коменського, людина проходить три ступені: 1) пізнає себе і навколишній світ (розумове виховання); 2) володіє собою (моральне виховання); 3) вірить у Бога (релігійне виховання). У промові «Про культуру природних обдарувань» (1650) зазначав, що освіта й виховання повинні бути основою держави, оскільки від них залежить майбутнє її і народу.

Всі його твори пройняті думкою, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її головним законам. У процесі виховання враховував природні, вікові та психологічні особливості дітей. На підставі педагогічного досвіду формулює принцип природо відповідності виховання — головний стрижень, навколо якого розкриває дидактичні погляди, необхідність врахування вікових і психологічних особливостей дітей у навчанні, будує навчальні програми, організовує процес навчання й виховання у школі тощо.

Сформував чітку вікову періодизацію і систему шкіл, яка мала певне значення у боротьбі за впровадження єдиної школи. Він — автор першої класифікації психологічних особливостей учнів: учні з гострим розумом, які прагнуть до знань; учні з гострим розумом, але повільні та слухняні; учні з гострим розумом, але вперті й невгамовні; учні слухняні й допитливі, але повільні, мляві; учні тупі, байдужі й мляві; учні тупі й озлоблені.

Розробив нову дидактику («універсальне мистецтво всіх навчати всього») й систему навчання, обґрунтував найважливіші дидактичні принципи: наочності, міцності, емоційності, послідовності та систематичності, поступовості навчання. Навчання має бути свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним і проходити швидко, у точно встановлені строки. Його треба починати в ранньому віці, використовуючи всі можливі методи з метою полегшення сприймання навчального матеріалу, стимулювання в дітях прагнення до здобуття знань. Щоб навчання було свідомим, його слід проводити рідною мовою, неприпустимо примушувати учнів зачувати напам'ять те, чого вони не розуміють. Діти з допомогою вчителя повинні чітко усвідомити, яку користь їм дасть те, що вони вивчають, у повсякденному житті.

Послідовність у навчанні означає: все, що пропонується учням для засвоєння, треба подавати після того, як для цього буде підготовлено відповідний ґрунт. Навчання буде швидким і ефективним тоді, коли всі науки вивчатимуться стисло, точно, а навчальний матеріал пояснюватиметься

виразно й зрозуміло, до того ж супроводжуватиметься цікавими прикладами. При цьому застерігав: не можна нічого навчати, спираючись лише на свій авторитет, — усього треба вчити за допомогою переконливих доказів.

Надзвичайно велику роль відводив принципу наочності («золоте правило» дидактики). Все, що тільки можна, необхідно подавати так, щоб учні сприймали його органами чуття: видиме — зором; чуте — слухом; запахи — нюхом, доступне смакові — смаком, дотику — дотиком. Якщо які-небудь предмети можна сприймати одразу кількома відчуттями, — нехай діти це роблять. І чим більше знання спиратимуться на відчуття, тим вони будуть достовірнішими, краще засвоюватимуться. Він обґрунтував, узагальнив, поглибив і розширив певний практичний досвід навчання, ілюстрував свої підручники малюнками («Видимий світ у малюнках» (1658), продемонструвавши, як слід використовувати наочність у навчанні, коли малюнки стають органічною частиною текстів.

Коменський здійснив справжній переворот в освіті, розробивши класно-урочну систему. Він довів потребу починати навчання в школах в один і той же день, ретельно розподіляти навчальний матеріал за роками, одночасно навчати певну кількість учнів і переводити їх з одного класу до іншого. Навчальний рік розбив на чверті, увів канікули, визначив організацію учбового дня, встановив щоденну перевірку знань учнів учителями, щомісячну — керівниками шкіл, екзамени — наприкінці навчального року.

Мету виховання вбачав у формуванні високих моральних якостей, вважаючи, що коли не виховувати їх з дитинства, порушиться гармонія особистості. Найважливішими людськими якостями вважав мудрість, справедливість, чесність, поміркованість, мужність (наполегливість у праці). Наголошував на важливості у моральному вихованні прикладу поведінки вчителів, дорослих, батьків, систематичного привчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил. На його думку, цей процес відбуватиметься тим ефективніше, якщо вихованці будуть більше захищені від шкідливого впливу аморальних людей, від усього, що могло б негативно вплинути на їхню моральність. Особливо застерігав педагогів від дитячого неробства. Проте у висловлюваннях про моральне виховання відчувається сильний вплив релігії, більше уваги приділяється виробленню благочестя, звичок слідувати Святому Письму.

Значну увагу приділяв дисципліні, дотриманню встановлених порядків, ратував за сувору дисципліну на засадах гуманності, яка повинна бути однаковою для всіх людей. Водночас виступав проти паличного виховання, наголошуючи, що справжня дисципліна є свідомим виконанням учнями шкільних законів, норм людського співжиття, свого обов'язку. Основні положення виховання викладено в працях «Закони добре організованої школи» і «Правила поведінки, зібрані для юнацтва в 1653 р.».

У справі виховання й навчання дітей особливу роль відводив учителю, наголошуючи, що його професія «найпочесніша під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями». Педагог повинен любити свою справу, бути працьовитим, сповненим життя, діяльним і

чуйним, любити учнів, прагнути до збагачення своїх знань і досвіду. Всі успіхи в роботі школи, навчанні та вихованні залежать від учителя, його освіти, знання і вміння. У всіх недоліках винен насамперед учитель. Він не може вважатися добрим педагогом, якщо не здатен привертати до себе учнів своєю ласкою, не ставиться до них, як рідний батько, не залучає всіх вихованців до навчальної праці, не вміє пробуджувати у них інтерес до знань. «Музикант, — писав Коменський, — не б'є кулаком або палицею по струнах, не вдаряє інструментом об стіну, коли струни ліри, цитри або арфи дають дисонанси, а терпеливо настроює їх, докладаючи все своє мистецтво доти, доки не приведе струни до гармонії. Так само повинні ми пристосовуватися до властивостей розуму, приводячи уми до гармонії і любові до наук, коли ми не хочемо з лінивих зробити упертих, а з в'ялих — зовсім дурнів». Вимагав, щоб до вчителя ставилися з повагою, але і він розумів, яку важливу функцію виконує в суспільстві.

## **5. Епоха буржуазних революцій та Просвітництва в Європі**

### **Педагогічні ідеї епохи буржуазних революцій та Просвітництва**

Нерівномірність культурного та економічного розвитку провідних європейських країн зумовила появу нових рис в освіті та шкільництві, покликаних потребами нового, економічно могутнього класу — буржуазії. Остаточний розклад феодальних відносин та розвиток капіталістичного виробництва спричинили боротьбу буржуазії проти привілеїв дворянства й духовенства, яка проходила під гаслами оздоровлення суспільства, проти забобонів та неучтва. В цьому протистоянні велике значення надавалось освіті, яка розглядалась як велика політична сила. Не випадково саме в цей час освітяни виступають як видатні політичні й громадські діячі.

У XVII ст. в Англії, у XVIII — у Франції та Німеччині видатні просвітителі виступають проти існуючого формалізму в галузі думки і вірувань, проти церковного та державного абсолютизму з його зловживаннями та тиранією в галузі моралі, управління, думки. Людський розум стає головним засобом досягнення людського щастя. Панує глибока віра у права особистості, насамперед на індивідуальні оцінки, вирішення будь-якого питання, свободу думки, совісті, самодостатність людського розуму. Основним критерієм будь-якої реальної освіти визнається її практична корисність, самостійне мислення, вміння доводити та узагальнювати.

Представники французької просвітницької філософії XVIII ст. (Вольтер, Гельвецій, Гольбах, Ламетрі та ін.) вели невтомну боротьбу проти церковної та феодальної відсталості ідеології, були людьми енциклопедичних знань, наголошували на необхідності природничо-наукових знань — сильної зброї проти неучтва, релігійного фанатизму, панування догматизму і схоластики. Надаючи вирішальну роль у створенні нових (буржуазних) суспільних стосунків переконанням людей та їх освіті, просвітителі наголошували на

проблемах формування людини. Глибоко розроблені філософські та педагогічні системи цієї епохи взаємопов'язані й доповнюють одна одну.

Велика французька революція (1789—1794) розчистила шлях капіталістичному розвитку у Франції, що означало економічний і соціальний прогрес, наклала відбиток на всі сфери суспільного життя і в інших країнах Європи, в тому числі — у справу оновлення теорії і практики виховання й освіти. Діячі революції прагнули втілити в життя ідеї французького Просвітництва, висунувши кілька проектів оновлення системи освіти.

За проектом *Ш. Талейрана* (1791) система державних шкіл повинна була забезпечити загальність і безплатність початкового навчання. Це був компромісний проект, який залишав елементарну освіту в руках духовництва, передбачав упровадження чотирьох ступенів освіти: первинні (безплатні) школи, окружні (середні, платні) школи, школи третього ступеня (поглиблена спеціальна та професійна освіта), національний інститут (керуючий науково-дослідницький заклад).

Проект *Ж. Кондорсе* (1793) був радикальнішим і передбачав обов'язковість і безплатність навчання, рівну державну освіту для молоді обох статей, відміну релігії як навчальної дисципліни, наступність системи народної освіти.

Проект *Л. Лепелетьє* (1793) — утопічний план національного республіканського виховання, який передбачав створення суспільних виховних закладів інтернатного типу з повним самообслуговуванням, де діти були б ізольовані від небажаного впливу середовища, проголошував обов'язковість виховання і державного утримання дітей від 5 до 12 років.

Жоден з цих проектів не був втілений повністю, але окремі їх риси реалізовані в освітніх системах різних європейських країн.

### **Видатні діячі епохи буржуазних революцій в Європі**

Англія була однією з перших країн Європи, що пережила буржуазну революцію (1648). Внаслідок компромісу крупної буржуазії і дворянства було встановлено конституційну монархію, яка забезпечила участь обох правлячих класів в управлінні державою (1688).

**Джон Локк (1632—1704)** — англійський філософ, психолог, педагог, педагогічні погляди якого були виразом цього компромісу, відповідали вимогам буржуазії і водночас відображали традиційні погляди англійського дворянства. Він розвинув теорію природних прав людини, основою яких були її праця і наявність власності, названа ним святою. Висловив нові ідеї у галузі виховання й освіти в працях «Думки про виховання» (1693) та «Розумність християнства» (1695).

З метою формування громадянських добродітостей вважав надзвичайно важливим досягти панування розуму над почуттями. У самообмеженні і самодисципліні вбачав суттєву умову розумної поведінки і управління собою при різних обставинах життя.



В основній філософській праці «Дослідження про людський розум» намагався довести, що в свідомості не має «вроджених ідей» і уявлень, душа дитини нагадує «чисту дошку» (*tabula rasa*). Пояснюючи сутність і походження знань, відчуттів і досвіду, виступав проти вроджених моральних принципів, за вирішальну роль виховання у розвитку дитини, яке долає вплив спадковості та середовища.

Однією з найважливіших ідей Локка є чітке розмежування виховання та освіти. Освіта — засіб інтелектуального виховання. Головна мета виховання — утворення характеру. «Доброчесність, саме доброчесність — складна і цінна мета виховання... Всі інші міркування, всі інші якості повинні дати дорогу доброчесності».

Найповніше його педагогічна теорія представлена у праці «Думки про виховання», де ставиться завдання підготувати нову породу людей, здатних індустріалізувати суспільство. На відміну від середньовіччя, коли мета виховання визначалась підготовкою людини до потойбічного життя, Локк визначив її як формування джентльмена, який уміє розумно і прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, має здоровий дух у здоровому тілі і вміє поводитись у товаристві. На його думку, джентльмен — особлива порода людей-буржуа, доброчесних, мудрих, вмілих у справах, з прищепленою «світськістю», фізично сильних і загартованих.

Перед вихованням Локк ставив три завдання: виховання тіла, характеру і розуму, які розв'язував, спираючись відповідно на загартування, честь і практичну доцільність. Найважливішим вважав формування характеру, моральне дисциплінування, розвиток волі дитини. Необхідно з раннього віку привчати дітей до вміння перемагати власні примхи, приборкувати пристрасті.

Особливе місце відводив моральному вихованню, головним завданням якого вважав формування дисципліни духу, яка виховується обмеженнями. Намагався дати програму морального виховання: розумність, скромність, поміркованість, стриманість, передбачливість (уміле і передбачливе ведення справ джентльменом), щедрість, хоробрість і мудрість, розуміння понять честі, відповідальності, сорому за неправильні вчинки. Важливою рисою особистості вважав благовихованість (внутрішню делікатність, чемність душі).

Одним з перших розробив і запровадив у моральне виховання метод вправ (формування моральних звичок). Ефективними вважав методи прикладу (виховання на позитивних прикладах), нагород і покарань.

Мета навчання — підготувати «ділову людину», тобто розвинути і спрямувати її розум, готувати до активного сприймання нових знань і ідей. Запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до дієвих занять у реальному світі, до комерційної діяльності і складалась із чотирьох циклів: перший — читання і письмо рідною мовою, малювання, французька, латинська мови; другий — арифметика, геометрія, географія, історія, хронологія, натуральна філософія (вчення про загальні закони природи, предмети пропонувалось вивчати французькою або

латинською мовами); третій — право, етика, ремесло, бухгалтерія, стенографія; четвертий — танці, фехтування, їзда верхи, музика, пластика. Вони покликані надати джентльмену грації, витонченості, сформувати впевненість у собі.

Особливу увагу приділяв навчанню джентльмена ремесла, вважаючи, що фізична праця зміцнить здоров'я, служитиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя.

Обмеженість підходу Локка до широкої освіти народу знайшла відображення у його «Записці про робітничі школи», де він пропонував утримувати школи для бідних частково за рахунок дитячої праці.

**Клод-Андріан Гельвецій (1715—1771)** — філософ, мислитель, у вченні якого найглибше розроблено ідеї французького Просвітництва XVIII ст. — критика феодального ладу, церковного абсолютизму та релігійного фанатизму, догматизму, схоластики й формалізму в галузі науки та освіти. Вбачав причину нерівності розумових даних не в соціальному походженні, расовій чи національній належності, а в суспільних факторах, наполягав на перевагах суспільного виховання.

**Дені Дідро (1713—1784)** — енциклопедист, прихильник державної системи безстанової народної освіти, який обґрунтував необхідність створення *реальної школи*, тісно пов'язаної з потребами життя та виробництва.

**Жан-Жак Руссо (1712—1778)** — найвидатніша постать періоду французької буржуазної революції, філософ-просвітитель, письменник, педагог. Народився в Женеві, рано розпочав самостійне життя, сповнене злигоднів і нестатків. За довгі роки мандрів змінив багато професій, зазнав принижень, злиднів, голоду, підірвав здоров'я, але, незважаючи на це, мав багату душу, чуйну і гуманну. Велику увагу приділяв самоосвіті, вивчаючи філософію, фізику, хімію, астрономію, латину, музику. У 1741 р. переїжджає в Париж, де займається літературною діяльністю, пише статті з історії і теорії музики, праці: «Про походження нерівності між людьми» (1754), «Суспільний договір» (1762), роман «Нова Елоїза» (1761), педагогічний напівроман-напівтрактат «Еміль, або Про виховання» (1762). У 4-й частині «Емілія» різко висловився проти віросповідної релігії, проти церкви, що викликало бурхливу реакцію католицької церкви, яка стала його переслідувати. Втікає до Швейцарії, Англії, але й там його переслідували фанатичні католики. Наприкінці життя йому дозволили повернутися до Франції, де він і помер від інфаркту.

У житті це була дуже дивна, безпорадна, боягузлива людина (навіть своїх п'ятеро дітей він віддав на виховання у дитячий будинок), але в галузі думки — рішуча й смілива. Його педагогічна система пройнята глибоким демократизмом, є палким протестом проти схоластичної мертвої школи, догматизму і зубріння, сліпої середньовічної дисципліни, тілесних кар.

Головна в педагогічній системі Руссо — теорія природного виховання, наслідком якої є «вільне виховання». Воно повинно бути природо відповідним, готувати людину для активної суспільної діяльності, боротьби.

Виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, від людей, що їх оточують, від навколишніх речей. Виховання природою здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття; виховання людьми — це привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання від речей — власний досвід людини, що вона здобуває від речей, з якими має справу, які на неї впливають. Правильне виховання буде лише тоді, коли всі три чинники діють узгоджено, в одному напрямі.

Основою педагогічної системи Руссо є принципи: *гуманізму* (конкретизується у вигляді глибокої любові до дитини, безмежної поваги до її природи); *природо відповідності* (у вихованні треба слідувати за природою дитини, враховувати її вікові особливості); *свободи* (свобода фізична, свобода духу, свобода в діях і вчинках); *індивідуального підходу до дітей* (дитина має все від природи і треба лише розвинути цінні якості в ній, допомагаючи в цьому природі, тобто треба знати дитину).

У праці «Еміль, або Про виховання» зробив спробу виділити основні періоди в розвитку людини від її народження до повноліття, накреслити завдання для кожного з них. Виділив чотири періоди: від народження до двох років (особлива увага фізичному розвитку і загартуванню); від 2 до 12 років (період «сну розуму», розвиток органів чуттів, знайомство з навколишнім життям); від 12 до 15 років (період розумового й трудового виховання, розвитку спостережливості, самодіяльності, трудових умінь); від 15 до повноліття (період «бурі пристрастей», морального і статевого виховання, розуміння призначення жінки в суспільстві).

Уперше в історії педагогіки висуває метод природних наслідків (природний наслідок поганих вчинків), наголошуючи, що виховують не шляхом декламації, а шляхом переживання вихованцем наслідків зроблених ним поганих вчинків, нагромадження морального досвіду. Засуджує покарання, ганьбу, підвищені вимоги до дитини, не допускає порівняння її з іншими дітьми («жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама із собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших»).

В основі дидактики Руссо — принципи самодіяльності, свідомості у навчанні, наочності, міцності та ґрунтовності знань.

Завданням морального виховання вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Кожна людина повинна працювати: багатий чи бідний, сильний чи слабкий — кожний непрацюючий є шахраєм.

Незважаючи на недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання та ін.), педагогічна система Ж.-Ж. Руссо була пройнята глибоким демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності серед людей, протестом проти мертвої схоластичної середньовічної школи.

## **6. Становлення і розвиток класичної європейської педагогіки та національної системи народної освіти у XIX ст.**

### **Основні проблеми організації системи народної освіти у країнах Європи**

Виховні ідеали гармонійного розвитку людини в античній школі, суворі логіка середньовічної науки, яка заклала основи наукових та освітніх структур, класична освіта школи епохи Реформації, ідеї реальної освіти у проектах французьких просвітителів — джерела європейської школи та педагогіки XIX ст., яке, увібравши досягнення попередніх епох, поставило низку нових освітніх проблем перед педагогікою як наукою та практикою шкільництва. Деякі з поставлених питань частково були вирішені у XX ст., а деякі й нині до кінця не розв'язані.

Основними проблемами організації системи народної освіти у XIX ст. були:

— організація державної загальнодоступної системи народної освіти із забезпеченням наступності усіх її ступенів, вирішенням проблем фінансування;

— забезпечення національного змісту освіти та використання рідної мови у навчанні;

— становлення професійної учительської освіти, що відповідає вимогам підготовки молоді до життя;

— удосконалення методів навчання з урахуванням інтересів та вікових особливостей учнів, використання досягнень психологічних наук;

— визначення оптимального співвідношення класичної та реальної освіти.

Основні ланки європейської освіти (елементарна початкова школа, класична або реальна гімназія та університет), що склалися в цей період, мали національні особливості у різних країнах.

Педагогічна думка XIX ст. була нерозривно пов'язана із щоденною практикою шкільництва, яке перевіряло і коригувало ідеї науковців.

### **Педагоги-класики кінця XVIII—XIX ст.**

Демократичні ідеї організації нової школи знайшли теоретичне обґрунтування у педагогічних творах і втілення у практичній діяльності європейських педагогів-класиків кінця XVIII—XIX ст.

**Йоган-Генріх Песталоцці (1746—1827)** — швейцарський педагог-класик. Упродовж багатьох років керував відомими виховними закладами в Швейцарії: «Установою для бідних» у Нейгофі (1774—1780), притулком для сиріт у Станці (1798—1799), інститутами в Бургдорфі (1800—1804) та Івердоні (1805—1825). Ще до того, як стала знаменитою створена ним Івердонська вчительська школа, був удостоєний візитів французького та російського імператорів Наполеона Бонапарта та Олександра I. Німецький канцлер Бісмарк, якому вдалося об'єднати 296 князівств, курфюрств,

герцогств у єдину державу, зазначав, що цим він зобов'язаний шкільному вчителю, який зумів виховати в юних німців національний патріотизм, прагнення до єдності. Увійшов у світову історію педагогіки тим, що утримував на власні кошти школи для бідних дітей. Свій досвід узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда» (1781 — 1787), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1825) та ін.

Основну роль відводив вихованню, яке повинно забезпечити дітям поступовий, різносторонній і гармонійний розвиток природних задатків, здібностей, добру трудову підготовку, розвинути фізичні й духовні сили. В основу виховання поклав принцип природо відповідності, прагнув побудувати навчально-виховний процес на основі врахування особливостей психологічного розвитку дитини.

Услід за Я.-А. Коменським ввів у теорію морального виховання принцип народності. Виховання повинно ґрунтуватися на кращих якостях і рисах народу, почуттях правди і справедливості, закладених в самому народі. Головним завданням морального виховання вважав розвиток високих моральних якостей, навичок і переконань шляхом вправлення дітей у моральних вчинках. «Людина сама природо відповідно розвиває основи свого морального життя — любов і віру, якщо тільки вона виявляє їх на ділі».

Одним з перших намагався розробити проблему взаємозв'язку сім'ї і школи. Наголошував на важливості родинного, зокрема материнського, виховання: родина - це перший зразок науки життя в спільноті, науки взаємної допомоги, дії. Справжня любов до дитини вимагає мудро керувати і твердою рукою стримувати. Цінуючи свободу дитини, визнавав і стримування, і слухняність, ставив межі між свободою і слухняністю. Допускав у вихованні покарання, попередження, заохочення. Основними чинниками виховання вважав працю, простоту, взірцевий порядок, дисципліну, сім'ю і добру матір.

Навчання прагнув будувати на психологічній основі, зокрема на чуттєвому пізнанні. Великого значення надавав наочності, висунув ідею розвиваючого навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності, поступовості, міцності, систематичності, самодіяльності у навчанні.

Вважається основоположником теорії та методики початкового навчання рідної мови, арифметики, елементарної геометрії, географії. Здійснити розумове виховання намагався за допомогою системи спеціально підібраних вправ, які безперервно і послідовно розвивають інтелект дитини. Прагнучи спростити і психологізувати навчання, доводив існування найпростіших елементів будь-якого знання про речі та предмети — число, форма, слово. В процесі навчання дитина опановує форму внаслідок вимірювання, число — за допомогою числення, а слово — завдяки розвитку мови. Таким чином, елементарне навчання зводиться до вміння вимірювати, лічити і володіти мовою.

Виходячи із загальних дидактичних положень, створив основу спеціальних методик початкового навчання. Відкидаючи пануюче книжне навчання, вимагав, щоб дитина сама вела спостереження і розвивала свої

здібності. Завданням викладання рідної мови вважав розвиток мови дитини і збагачення її словникового запасу. Відстоював необхідність переходу від буквоскладального методу до звукового. Дав цінні вказівки щодо збільшення словникового запасу дітей, пов'язуючи навчання рідної мови з наочністю і переданням елементарних відомостей з природознавства, географії та історії.

Наголошував на необхідності спеціальних систематичних вправ, розміщених у порядку наростаючої трудності — «від навички в дуже простих справах до навички в надзвичайно складних». Учитель повинен щиро любити дітей, почувати себе ніби їх батьком. Дитина від природи має діяльні сили, тому завдання педагога — дати учневі відповідний матеріал, потрібний для вправляння у цих силах. Це можливо тільки у тому випадку, коли вчитель будуватиме все виховання на основі знання фізичних і психічних особливостей учнів.

Песталоцці був прикладом величезної людської енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. «Все для інших, нічого для себе» — слова, написані на його пам'ятнику, є найкращою характеристикою його педагогічної діяльності.

**Йоганн-Фрідріх Гербарт (1776—1841)** — німецький філософ, психолог і педагог, послідовник Песталоцці. Народився в Ольденбурзі (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення Ієнського університету жив у Швейцарії, працював домашнім вихователем. У 1801р. відвідав Бургдорф, де познайомився з досвідом Й. Песталоцці, його «психологізацією навчання», почав посилено вивчати його праці, пропагувати педагогічні ідеї. Повернувшись до Німеччини, працював доцентом, потім професором Геттінгенського і Кенігсберзького університетів, де читав лекції з філософії, психології та педагогіки. Свої педагогічні погляди виклав у творах: «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання» (1806), «Підручник психології» (1816), «Психологія як наука, що заснована на досліді, метафізиці й математиці» (1824), «Нарис педагогічних читань» (1835) та ін.

Намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія — шляхи до цієї мети. Визначаючи основну мету виховання дітей як гармонію волі з естетичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, накреслив основні шляхи і засоби її досягнення: виховуюче навчання, керування людьми і моральне виховання.

Ідея виховуючого навчання Гербарта містить шість видів багатостороннього інтересу: емпіричного — до навколишнього світу; спекулятивного — до речей і явищ; естетичного — до прекрасного; симпатичного — до близьких; соціального — до всіх людей; релігійного — служіння релігії «найвищому духові». Для задоволення багатостороннього інтересу необхідно відповідно проводити навчання: розвивати уяву, пам'ять, логічне мислення, пробуджувати інтерес до знань, збагачувати різними уявленнями.

Вважав, що світ складається з нескладних «реалій» — елементів і зв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини є обмеженим і його слід формувати завдяки чотирьом ступеням навчання. На першому ступені

(ясність) застосовується первинне ознайомлення учня з предметом пізнання, що посилюється унаочненнями; на другому (асоціація) встановлюється зв'язок нових елементів знань з попередніми, відомими; на третьому (система) відбувається компонування матеріалу, яке ускладнює його у вигляді правила чи закону; на четвертому ступені (метод) виробляється застосування набутих знань на прикладах, при розв'язанні вправ, завдань, тренувань.

Розробив теорію видів навчання: *описове* (має на меті виявити досвід дитини, доповнити його за допомогою образної розповіді вчителя, наочних засобів, заучування матеріалу напам'ять), *аналітичне* (має завданням поділ навчального матеріалу на складники і надання уяві учнів певної системи), *синтетичне* (узагальнення, синтез існуючого в свідомості відокремлено, зведення його до системи). Процес навчання має забезпечувати єдність трьох способів навчання. Ставлячи вище за все розвиток мислення учнів, відводив головне місце в навчальному процесі стародавнім мовам і математиці.

Керування дітьми, на його думку, має своїм завданням зовнішнє дисциплінування учнів, привчання їх до порядку. Дитина проявляє «дику пустотливість», кидаючи її в різні сторони, вона порушує встановлені в школі порядки, проявляє недисциплінованість. «Щоб забезпечити можливість навчання та морального виховання дітей, треба приборкати цю дикість»<sup>1</sup>. Його система керування зводиться до придушення самостійності дітей, їхньої ініціативи і діяльності за допомогою погроз, суворого нагляду, наказів і забобонів, навіть тілесних покарань.

Система морального виховання Гербарта ґрунтується на п'яти моральних ідеях: *ідея внутрішньої волі* (робить людину цільною, без «душевного розладу»); *ідея вдосконалювання* (поєднує силу та енергію волі й забезпечує «внутрішню гармонію» людини); *ідея приязні* (сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших); *ідея права* (має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей); *ідея справедливості* (визначає нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила). На думку педагога, той, хто виховується на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт із середовищем.

Педагогічна теорія Гербарта істотно вплинула на подальший розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах. Він вказав на те, що педагогіка має свою систему понять, зокрема поглибив дидактичну проблематику. Його методика навчання на довгий час запанувала в школах, а думки про багатогранність та різноманітність інтересів, систематичність у навчанні, увагу та її розвиток актуальні й нині. Не менш важливими є його спроба визначити взаємовідношення між навчанням та вихованням і пропегований принцип «виховного навчання».

**Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістервег (1790—1866)** — німецький педагог-демократ. Його називали «учителем німецьких учителів». Народився в м. Зігені (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення спочатку Герборнського, а потім Тюбінгенського університетів (1811) працював

учителем, згодом директором учительських семінарій у Мерсі й Берліні, де викладав математику, педагогіку і німецьку мову, водночас був учителем дослідних початкових шкіл при семінаріях. У 1827—1866 рр. видавав педагогічний журнал «Рейнські листки для виховання і навчання», в якому опублікував понад 400 статей. У 1832—1841 рр. створив у Берліні 4 учительські товариства, 1848 р. був обраний головою «Загальної німецької вчительської спілки». Цього ж року підписав «Записку 23», у якій засуджував конфесійні школи і становість. У 1847 р. за «небезпечне вільнодумство» Дістервега було усунуто з посади директора вчительської семінарії, а в 1850 р. звільнено у відставку.

Світогляд формувався під впливом просвітительської філософії та передової літератури Німеччини (Лессінга, Гете, Шіллера та ін.). На його філософських і етичних поглядах позначився і вплив Канта. Послідовник Песталоцці.

Обстоював ідею загальнолюдського виховання, тобто єдності любові до всього людства і до свого народу. Головною метою виховання вважав гармонійний розвиток людини на основі принципів природо відповідності, культуровідповідності, самодіяльності.

*Принцип природо відповідності* вважав найважливішим, тобто виховання має здійснюватися відповідно до природного розвитку дітей, враховуючи їх вікові та психологічні особливості в процесі навчання й виховання. Природі людини, на його думку, властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження і розвитку. Розвиток і виховання дітей нерозривно пов'язані між собою, виховання має стимулювати природні задатки дітей, але не повинно застосовувати насильства, оскільки це суперечить людській природі.

Сутність *принципу культури відповідності* полягає у тому, щоб у процесі виховання передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи. Принцип самодіяльності (активності та ініціативності) визначає особистість дітей, сприяє розвитку їх мислення й волі, які виявляються у вчинках. Підготувати дітей і молодь до вільної діяльності та вільного розвитку, виховати і навчити їх відповідно до вимог сучасності — основне завдання кожної школи.

Значне місце у своїй педагогічній системі відводить дидактиці. Виходячи з розуміння процесу виховання як збудження задатків дитини, створює дидактику розвиваючого навчання, яку виклав у вигляді 33 законів і правил навчання у «Посібнику для освіти німецьких вчителів», виокремивши при цьому 4 групи: правила, що стосуються учня (суб'єкта навчання); правила, що стосуються об'єкта навчання — учбового матеріалу; правила відповідно до часу і місця; правила, що стосуються учителя. Головним завданням навчання вважав збудження пізнавальних здібностей учня, розвиток мислення, уваги, пам'яті, водночас підкреслюючи, що розвиток цих здібностей дітей нерозривно пов'язаний із засвоєнням матеріалу.

Істинне навчання, за Дістервегом, повинно носити виховуючий характер. Воно не тільки розвиває розумові сили дитини, а й формує в ній



тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, всю її особистість. Навпаки, погане навчання «псує не лише голову, а й характер». Добре поставлене навчання сприяє вихованню у дитини свідомого ставлення до роботи, правильної поведінки.

Основою природо відповідного навчання вважав наочність, стверджуючи, що мислення поняттями розвивається з конкретного мислення, яке ґрунтується на ознайомленні з реальними предметами. Обґрунтовує принцип послідовності в навчанні, який знаходить конкретне вираження в правилах: від близького до далекого; від простого до складного; від легшого до важчого; від відомого до невідомого. Велике значення надавав свідомому засвоєнню знань, одним з показників якого є уміння учня ясно і чітко викласти предмет. Наголошує на врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей, систематичності навчання, ґрунтовності засвоєння знань.

Щодо змісту освіти, вважав за необхідне озброїти дітей знаннями, необхідними їм у житті, тобто за єдність формальної і матеріальної освіти. За його словами: «Формальна освіта нерозривно пов'язана з матеріальною і до того ж не тільки через те, що чисто формальної освіти взагалі не існує, а через цінність знань і навичок самих по собі, при умові, що вони здобуті самодіяльним шляхом»<sup>1</sup>. Цим самим вносить суттєву корективу у вчення Й.-Г. Песталоцці. При правильній постановці навчання розвиток пам'яті, уваги, мислення нерозривно пов'язаний із засвоєнням самого навчального матеріалу. Зміст навчання повинен відповідати рівневі сучасної науки, тому слід знайомити учнів із сучасними фізикою, математичною географією, астрономією тощо, не вводячи їх в історію питання, а пізніше вони самі прийдуть до вивчення історії науки. Щодо методів навчання критично ставився до дедуктивного (синтетичного) методу і захищав індуктивний (аналітичний), який називав розвиваючим.

Дістервег є автором понад 20 підручників (з математики, географії, природознавства та інших предметів), посібників для вчителів. Наголошував на вимогах до вчителя: повинен досконало знати свій предмет, любити дітей, бути рішучим, енергійним, мати тверду волю, характер, мати громадянську мужність і власні переконання, постійно вдосконалюватися, бути взірцем для вихованців, уміти дисциплінувати їх. Для вчителів сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам'ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу — в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність, цілеспрямованість); привчай учнів правильно усно й письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; завжди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання; знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і в своїх учнів.

**Фрідріх Фребель (1782—1852)** — німецький педагог, теоретик дошкільного виховання, послідовник Песталоцці. Син пастора, рано залишився без матері. У 1801 р. вступив до Геттінгенського університету, а потім — Берлінського, де захопився природознавством і філософією. У 1817 р. відкрив в Кейльгау (Тюрингія) виховний заклад для дітей шкільного віку, в

якому намагався втілити педагогічні принципи Песталоцці. У 1837 р. відкрив перший дитячий заклад у м. Бланкенбургу, який згодом назвав «Kindergarten» — дитячий садок. Розробив методику дошкільного виховання, пропагував необхідність дитячих садків, готував через систему курсів «садівниць»-виховательок дитячих садків. Свої педагогічні думки виклав у творах: «Виховання людини», «Виховання шляхом розвитку», «Заклик заснувати німецьку національну систему виховання», щорічних звітах про стан виховного закладу, щомісячно журналі «Сімейне виховання».

Був прихильником всебічного розвитку дітей, урахування їхніх вікових особливостей. Мету виховання, вслід за Й.-Г. Песталоцці, визначав як саморозвиток закладених у людині сил і здібностей.

Розрізняв чотири інстинкти в дитини: інстинкт діяльності (виявлення творчого начала): інстинкт пізнання (прагнення пізнати внутрішню суть всіх речей), художній інстинкт (надання безформним предметам прекрасної форми), релігійний інстинкт, до якого звів і попередні три.

Весь період розвитку дитини поділяв на три вікові ступені: немовля (розвиток зовнішнього чуття); дитинство (сімейне виховання, ігри, розвиток мови), отрочтво (свідомі цілі, шкільне навчання).

Людину, як і всю природу, розглядав у неперервному розвитку, однак розумову і фізичну діяльність пов'язував з божественною сутністю людської природи: в діяльності людини вбачав вияв божественного начала.

Основним завданням дошкільних закладів вважав допомогу дитині знайти зовнішнє вираження для свого внутрішнього життя і, таким чином, сприяти її розвитку. Прагнув допомогти дитині висловити свої почуття і думки за допомогою жесту, пісні та мови, присвятивши своє життя організації матеріалу в такій формі ігор, забав, конструктивної діяльності, оповідань та ін., що допомогло б дитині в її прагненні до самовияву.

Велика заслуга Фребеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей. Розробив дидактичний матеріал для ігор — шість «дарунків Фребеля», якими були: м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя тварин і людей, пригод казкових героїв, сприяли ознайомленню з природою у поєднанні із засвоєнням геометричних форм, розвитком художнього смаку, комбінаторних здібностей дитини. Запроваджені були й ігри з паличками, горохом, виколювання по контуру, малювання, аплікації, ліплення, плетення з кольорових смужок паперу, рухливі ігри.

Школа — це місце, де дитина повинна навчитися важливих життєвих речей, основ істини, справедливості, відповідальності, ініціативи, причинних співвідношень, не лише засвоюючи їх інтелектуально, а й перетворюючи на практичне життя; зосередити свою увагу на природі як зовнішньому світі й на душі як світі внутрішньому через посередника, яким є мова. Звідси Фребель визначає зміст шкільного навчання: *релігія* як пізнання творчого

світового начала; *природознавство* як пізнання природи; *математика* як предмет, що сприяє пізнанню душі та розвитку мислення, і *мова* як посередник між навколишнім оточенням і людиною. Підкреслював роль вправ у шкільних заняттях, значення правильності, виразності та ритму мови, розширення запасу слів.

Негативною рисою педагогічної системи Фребеля була надмірна регламентація діяльності дітей, що призводить до обмеження їхньої самостійності, виховання педантизму.

## **7. Основні теорії європейської освіти нового часу**

Поява освітніх реформаторських течій наприкінці XIX — на початку XX ст. в Європі зумовлена прагненням педагогів побудувати нову школу на теоретичних засадах педагогів-класиків, яка б виховувала ініціативних, всебічно розвинених людей, здатних у майбутньому стати підприємцями, активними діячами в різних галузях державного і громадського життя. Реформаторські течії визначалися негативним ставленням до традиційної теорії та практики навчання і виховання, глибокою повагою та інтересом до особистості дитини, новими шляхами розв'язання педагогічних проблем, серед яких — пошук шляхів становлення особистості протягом періоду дитинства, розвиток творчих сил дитини, обов'язковість її особистого самоусвідомлення, здатність до соціальної адаптації та ін. Головною метою реформаторів стали модернізація та модифікація традиційної школи, для реалізації вони виробили певні концептуальні положення (ідея організації діяльності з метою забезпечення саморозвитку особистості). Характерною ознакою нових освітніх течій було поєднання теоретичних інноваційних пропозицій з практичною інноваційною діяльністю, яка відбувалася в експериментальних навчально-виховних закладах.

### **Теорія «громадського виховання» і «трудової школи»**

На межі XIX — початку XX ст. в Німеччині відбулися соціально-економічні зміни, які зумовили перетворення її з аграрно-індустріальної країни на сильну індустріальну державу. Ставши на шлях індустріального розвитку, вона увійшла до числа провідних країн, які боролися за панівне становище на світовому ринку та переділ уже розподіленого світу. Це зумовило постановку нових завдань і в галузі виховання та навчання. Чинна система виховання з її догматичними методами і відірваним від практичного застосування змістом навчального матеріалу не відповідала новим завданням, задовольняючи попит лише на просту, некваліфіковану працю.

Критикуючи існуючий стан освіти, представники німецької педагогіки вимагали реформ школи, висуваючи вимогу наблизити методи навчання до потреб життя, сприяти розвитку активності та самодіяльності учнів. Прихильники реформаторського руху вважали головною метою народної та середньої школи не збільшення обсягу знань, а розвиток самодіяльності учнів, їх підготовку до самостійного засвоєння знань і набутих умінь.

**Георг Кершенштейнер (1854—1932)** — один з представників реформаторської педагогіки в Німеччині, який, спираючись на ідею трудової школи Й.-Г. Песталоцці, розвинув її на практиці, враховуючи особливості економічного й культурного розвитку Німеччини початку ХХ ст. Свої педагогічні погляди виклав у творах «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?» та ін.

Головним завданням школи вважав «громадянське виховання», тобто виховання людей у дусі беззастережної слухняності, відданості існуючій державі. Важливою складовою громадянського виховання була його теорія трудового навчання. Пропонував створювати професійні трудові школи, «додаткові школи» для молодих робітників і селян з метою здобуття початкової освіти.

Характерним для трудової школи вважав: формування уміння самостійного користування методами, характерними для відповідних наук шкільного курсу; чільне місце ручної праці як найважливішого засобу виховання характеру та підготовки до практичної діяльності, яка повинна застосовуватися лише там, де необхідна за природою речей і за умови розвитку в дітей точності, акуратності, спритності.

Головне завдання народної школи вбачав у привчанні до старанного виконання будь-якої роботи, завдяки якій школа може розвивати волю, розум, витонченість відчуттів. Наголошував на необхідності розвитку мимовільної уваги, точності та акуратності при виконанні кожної трудової операції: «Звикнувши до старанного виконання роботи на спеціальних уроках праці, діти перенесуть цю звичку на всі інші види ручної праці, які використовуються в шкільному навчанні, а також на свою майбутню професійну діяльність».

Обстоював необхідність урахування методів і прийомів роботи, виділяючи метод дослідження, перевага якого в тому, що він вчить спостерігати природу, ставити запитання, розглядати причини технічних явищ і процесів. Стверджував, що знання із галузі природничих наук повинні повідомлятися не з книг, а тільки на основі самостійного проведення експериментів, сформулювавши «золоте правило викладання»: не говори дитині того, що вона знає сама.

Наголошував на необхідності створення в школах лабораторій для проведення практичних занять, на яких клас поділяють на групи по три-чотири учні залежно від складності завдання чи за кількістю наявного обладнання. При виконанні завдання кожен учень виконує свою частину роботи: один проводить спостереження, інший контролює його, третій обчислює. При виконанні наступного завдання ролі повинні мінятися, причому починати роботу повинен той учень, в якого більше розвинена спритність рук. Отримані результати порівнюють, обговорюють і узагальнюють.

Реформаторські ідеї Кершенштейнера істотно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики в Європі на початку ХХ ст.,

надавши значний імпульс для розвитку уявлень про громадянське виховання й роль професійної підготовки в житті кожного члена суспільства.

**Зейдель Роберт (1850—1933)** — швейцарський педагог, один з теоретиків трудової школи, завдання якої вбачав насамперед у вихованні в дітей навичок ремісничої та сільськогосподарської праці. Пропагував ідеї громадянського виховання, заснованого на загальнолюдській моралі.

### **Теорія «вільного виховання»**

Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці другої половини ХІХ — початку ХХ ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напрямку розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання.

**Елена Кей (1849—1926)** — шведська письменниця та громадський діяч, завдяки якій ця теорія набула поширення в Європі. Висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, основою педагогічного процесу повинен бути особистий досвід дитини, її інтерес і самостійність. Критикуючи стару школу, її методи, закликала дорослих поважати дитину. Наголошувала, що мета освіти — у формуванні людини з «новими думками й вчинками». У творах «На порозі життя», «Мати і дитина», «Вік дитини» виступала проти недоліків у сімейному вихованні дітей дошкільного віку, старої схоластичної школи, будуючи свої педагогічні погляди на теорії «вільного виховання» — самовихованні, саморозвитку своїх природних, індивідуальних здібностей. Наголошувала, що вихователь не повинен нав'язувати свої думки і вимоги, а тільки допомагати дитині самовиховуватись.

**Марія Монтессорі (1870—1952)** — італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах («будинках дитини») і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання й сенсуалізму в педагогіці.

Основою навчання в дошкільному й молодшому шкільному віці вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації навколишнього середовища і занять з дидактичним матеріалом. Є автором творів «Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання в будинках дітей», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі», в яких пропагувала теорію вільного виховання. Виходячи з того, що дитина від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку, вважала за необхідне створення такого оточення, яке б давало їй тільки «поживу» для самовиховання. Головною формою виховання й навчання вважала самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблений нею індивідуальний урок, основа якого — стислість, простота та об'єктивність знань. Заслугою Монтессорі є впровадження в практику дошкільних закладів систематичних антропометричних вимірювань за допомогою пристосованої до дітей апаратури. Її система здобула популярність у багатьох країнах, а

дидактичний матеріал і прийоми навчання лягли в основу для створення більш досконалих систем навчання й виховання.

### **Експериментальна педагогіка**

«Експериментальна педагогіка» — одна із течій педагогіки кінця ХІХ — початку ХХ ст. Зумовлена виникненням у деяких європейських країнах (Німеччині, Англії, Франції та ін.) спеціальних центрів психологічних і педагогічних досліджень. Намагалася всі свої положення обґрунтувати даними емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. Основними методами дослідження були тривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих праць, анкетування, тести, бесіди, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів. У центр уваги ставилося не навчання дитини, а вивчення її самої.

Заслугою «експериментальної педагогіки», яка потребувала всебічного дослідження дитини, були точність і визначеність результатів досліджень, поданих у числах чи мірах, з'ясування закономірностей фізичного розвитку дитини, дослідження відчуттів, сприймань, уваги, пам'яті та ін.

**Ернст Мейман (1862—1915)** — німецький педагог, психолог, засновник «експериментальної педагогіки». Пояснював виникнення цієї течії в педагогіці необхідністю наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Автор тритомної праці «Лекції з експериментальної педагогіки». Вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку дитини, її мислення, сприймання, відчуття тощо; навчально-виховного процесу школи; індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних здібностей, обдаровань; дослідження праці вчителя. Намагався синтезувати різні психологічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успішності навчання тощо й покласти їх в основу теорії та практики виховання.

**Вільгельм-Август Лай (1862—1926)** — німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки. Словесному навчанню, яке панувало у ХІХ ст., протиставив свою так звану педагогіку дії. Розробив систему навчання («ілюстративна школа»), яка передбачає активну працю дітей з ілюстрування набутих знань. Автор книги «Школа дії», в якій пропонував завершувати вивчення навчального матеріалу такими заняттями, як ліплення, виготовлення макетів і моделей, проведення дослідів, догляд за рослинами і тваринами, розв'язування практичних задач з математики, драматизація, співи, музика, танці тощо. Виконання ілюстративних робіт сприяло творчому ставленню дітей до навчання, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку уяви й моторики. Його теорія відіграла позитивну роль у боротьбі з вербалізмом у навчанні, застосовувалась у багатьох країнах, зокрема й Україні.

### **Педагогіка особистості**

«Педагогіка особистості» — течія в німецькій педагогіці, яка виникла наприкінці ХІХ ст. Важливим завданням виховання вважала формування

особистості на основі високорозвиненої розумової самостійності. Тому особливого значення надавала навчанню дітей найбільш раціональних методів розумової праці. Значною заслугою її прихильників було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. В навчальному процесі, організованому в дусі педагогіки особистості, центр уваги переносився з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя.

**Гуго Гаудіґа (1860—1923)** — німецький педагог, засновник «педагогіки особистості». Особистість розумів як результат взаємовпливів вродженої індивідуальності й культурного середовища. У книзі «Дидактика ересі» виклав свої педагогічні погляди, визначивши мету загальної освіти — розвиток самостійності мислення. Вирішальним принципом дидактики вважав самодіяльність і активність учнів.

**Генріх Шаррельман (1871—1940)** — німецький педагог-реформатор, один з представників «педагогіки особистості». Основами своєї концепції проголошував свободу «як єдину мету виховання», «вільну методику» і «вільний зміст» навчально-виховної роботи, заперечення систематичності навчання і будь-яких наперед встановлених методичних форм. На його думку, вчити дітей треба тільки «при нагоді», на основі вільної творчості, інтересу і безпосереднього досвіду дитини.

Наголошував на необхідності розвитку творчих сил дитини, художньо-естетичних почуттів і смаків, створення умов для вияву дитячої фантазії. Школа повинна забезпечити самостійний розвиток дітей через їхню фізичну працю («ручну діяльність»), підвести до вирішення «душевних питань», вироблення в дітей радісного світосприймання, тобто бути трудовим співтовариством для дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети.

### **Теорія нового виховання і «нових шкіл»**

Нове виховання — міжнародний педагогічний рух за оновлення школи й виховання, за побудову навчально-виховної роботи, виходячи з інтересів дитини. Виник на межі XIX—XX ст. Його ідеї реалізували в школах інтернатного типу, де проголошувалася відмова від зубріння, формалізму і схоластики. В основу було покладено принцип органічного поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Велика увага приділялася фізичному й естетичному вихованню, дитячому самоврядуванню.

**Адольф Ферр'єр (1879—1960)** — швейцарський педагог, очолював Міжнародне об'єднання прихильників «нових шкіл» (1912), яке сформулювало загальні організаційні й дидактичні положення нових шкіл (30 характерних для них ознак). Найважливіші з них: спільне виховання хлопчиків і дівчаток, інтернатний характер школи, об'єднання дітей у невеликі групи (10—12 осіб), широке використання фізичної праці, прогулянок, далеких екскурсій; побудова навчального процесу згідно з віковими та індивідуальними особливостями дітей; поєднання колективної та

індивідуальної роботи в навчанні; спрямування змісту навчання на розвиток розумових здібностей, здатність застосовувати здобуті знання на практиці; надання переваги методам навчання, які збуджують інтерес до науки, розвивають мислення; забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами; влаштування шкіл у сільській місцевості тощо. «Новими школами» було вирішено вважати лише ті навчально-виховні заклади, які було розміщено на лоні природи, а навчання в них спиралося на досвід дітей, де використовували ручну працю, панувало самоврядування вихованців.

**Сесіл Редді (1858—1932)** — англійський педагог, який заснував одну з перших таких шкіл в Абтсгольмі (1889, Англія). Його інтернат розташовувався в селі, де молодь перебувала у природних умовах і могла вільно фізично розвиватися. Учнів було поділено за віковими групами на чотири дворічні класи; програма занять визначалася на день і крім навчання охоплювала всі інші заняття: порядкування кімнати і речей, ручну працю, працю в полі, городі, пору відпочинків, спорт, забави, музику, концерти тощо. Метою виховання був всебічний індивідуальний розвиток дитини. Методи навчання послуговувалися експериментом; предметом навчання були важливі для життя справи й пізнання сучасної культури. Редді виступав за органічне поєднання природничо-наукової освіти з гуманітарною. Проте відгуку в суспільстві школа не знайшла.

**Селестен Френе (1896—1966)** — французький педагог, один із засновників Міжнародного об'єднання прихильників «нових шкіл». Основним принципом створеної ним нової школи було здійснення навчання через самодіяльність учнів, головною формою якої є вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними своїх вражень і думок (так званий вільний текст). Іншими видами діяльності дітей, за допомогою яких здійснюють навчання, вважав шкільні конференції, образотворче мистецтво тощо.

**Жан-Овід Декролі (1871—1932)** — бельгійський педагог, лікар і психолог, прихильник «нового виховання». У 1901 р. відкрив поблизу Брюсселя Інститут для дефективних дітей, в якому розробляв нові методи навчання й виховання, найвідомішим серед яких був «метод Декролі», який виходить з «центрів інтересів» дитини, користується популярністю в країнах Західної Європи й досі.

**Густав Вінекен (1875—1964)** — німецький педагог, один з організаторів «нових шкіл» у Німеччині. У 1906 р. заснував у селищі Віккерсдорф (Тюрінгія) «вільну шкільну общину» — сільський інтернат. В організації навчально-виховного процесу великого значення надавав засвоєнню учнями технічних навичок і вмінь, виробленню звички до колективної праці. Розглядав виховання як формування особливої «молодіжної культури».

**Роже Кузіне (1881—1973)** — французький педагог, теоретик нового виховання. Відомий як творець і пропагандист методу «вільної групової роботи», за яким учні утворюють невеликі групи (від 2 до 5 осіб) і за своїм бажанням вибирають різні види навчальних занять. Роль учителя зводиться лише до спостереження й перевірки кінцевого результату. Метод Кузіне порушує принцип систематичності навчання й призводить до однобічного



розвитку учнів, проте деякі його елементи і тепер застосовують у французькій початковій школі.

### **Вальдорфська педагогіка**

Вальдорфська педагогіка — одна з моделей альтернативної вільної школи, є сукупністю методів і прийомів виховання й навчання, яка ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів. Розроблені німецьким філософом Рудольфом Іптейнером (1861-1925) методологічні й дидактико-методичні основи вальдорфської педагогіки є фундаментом роботи відповідних шкіл, перша з яких була відкрита в Штутгарті (1919).

Вальдорфські школи, метою яких є глибинне вивчення природи дитини, розвиток її прихованих здібностей шляхом поєднання з навколишнім світом, дають повну середню освіту (12 років навчання; для вступників до університетів є 13-й — абітурієнтський клас). При організації навчально-виховного процесу вчителі виходять з ритмічності життя дитини (кожний з ритмічних відрізків висуває специфічні вимоги). Характерним для навчання є періодичність викладання предметів (наприклад, математика щодня протягом 3—5 тижнів, потім викладають інший предмет); вивчення живопису, скульптури; драматургія, ліплення, гра на музичних інструментах; залучення до ткацтва, обробки металів, опрацювання книг, ковальської справи. Особливим видом художніх занять є евритмія — адекватне відображення музики засобами рухів, пластики.

Головною дійовою особою в школах виступає класний учитель, обов'язком якого є організація майже всієї навчально-виховної роботи з учнями протягом перших восьми років навчання. Він опрацьовує зміст і навчає основних загальноосвітніх предметів; створює і підтримує в інтересах виховання тісну взаємодію між учнями й учителями, між школою й батьками.

Наприкінці навчального року класний учитель складає загальну психолого-педагогічну характеристику кожного учня. Вальдорфські установи автономні й не мають керівних інстанцій, керуються педагогічною радою (посада директора відсутня). Останнім часом ідеї «вальдорфської педагогіки» реалізуються в школах та дитячих садках різних міст України.

**Януш Корчак (справжнє ім'я — Гольдшміт Генрік) (1878—1942)** польський педагог, письменник, лікар. Працював у заснованому ним «Будинку сиріт». Під час Першої світової війни, перебуваючи в Україні, брав участь в організації роботи дитбудинку для польських дітей у Києві. Головні принципи виховання виклав у книзі «Як любити дітей». Основна засада його виховної системи, на якій ґрунтуються всі твори й плідна практична діяльність у керованих ним дитячих установах, — самовиховуюча активність дітей, формування в них уміння й навичок самопізнання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління. Розроблена ним система дитячого самоврядування спиралася на активність, самостійність і самодіяльність. В роки окупації Польщі гітлерівською Німеччиною героїчно боровся за життя

варшавських дітей. Загинув у газових камерах Треблінки разом з 200 своїми вихованцями.

## Лекція № 5    Історія українського шкільництва та педагогіки

### План

23. Виховання і навчання у первісних та родових племенах на території України .
24. Культурний та освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби).
25. Освіта та розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)
26. Українська освіта та педагогіка наприкінці XVIII – на початку ХХ ст.
27. Уроки ХХ століття: шлях до національної школи.

### Література

24. Анисимов А.Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М., 1966. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. — М. 1988.
25. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
26. Великий неспокій: Історія України в прозових творах та документах. — К.: Україна, 1992.
27. Виховання у східних слов'ян у дофеодальний період // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні; Нариси. — К., 1991.
28. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
29. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. — К.: Оберіг, 1991.
30. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К., 1995.
31. Грушевський М.С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. — К., 1991.
32. Грушевський М.С. З історії релігійної думки на Україні. — К.: Освіта, 1992.
33. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
34. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М. 1963.
35. Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. — К., 1994.
36. Історія педагогіки / За ред. М.С. Гриценка. — К., 1973.

- 37.Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996.
- 38.Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994.
- 39.Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К., 1993; Частина друга: Княжа доба. — К., 1994; Частина третя: У неволі. — К., 1996.
- 40.Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7-й т. — К., 1954. — Т.5. — С.9-109.
- 41.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
- 42.Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981.
- 43.Пискунов А.И. Проблему трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.
- 44.Полонська-Василенко Н.Д. Історія України. — Т.1. — К.: Либідь, 1992.
- 45.Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
- 46.Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.

## **Лекція № 5    Історія українського шкільництва та педагогіки**

### **1. Виховання і навчання у первісних та родових племенах на території України**

#### **Навчання й виховання дітей праукраїнців епохи палеоліту**

Матеріальні свідчення, що залишило прадавнє населення на території сучасної України, дають змогу реконструювати суспільні взаємини, які існували ще у дородових племен. Археологами віднайдено і досліджено понад 60 пам'яток ранньопалеолітичного часу, майже стільки ж пам'яток середнього та пізнього палеоліту на території нашої країни.

Крім археологічних знахідок, джерелом сучасних знань про виховання у найдавніші часи є дослідження етнографів, мовознавців, палеографів, антропологів, вивчення ізольованих примітивних племен.

Населення палеолітичного періоду вело мандрівний спосіб життя. Основою його організації були роди (об'єднання окремих родин, пов'язаних кровними зв'язками; мали спільне майно — пасовиська, худобу; очолювали їх старшини) і племена (об'єднання родів; мали свою мову, звичаї, вірування, побут).

Формування і підготовка підростаючого покоління розвивалися відповідно до загальних законів і закономірностей, традицій і особливостей родового і племінного виховання. Виховання дітей мало наслідувальний характер, проте вже існували заборони — застереження: «обережно, можеш пошкодитись»; «не смій, залиш у спокої» тощо. Беручи участь в усіх видах діяльності дорослих, діти поступово вросли в суспільство. Виховання

здійснювалось у процесі трудової діяльності шляхом наслідування. Виділяли три вікові групи: діти і підлітки, повноцінні та повноправні учасники життя (здобували засоби для життя, народжували дітей) та старики (передавали досвід дітям через легенди, казки, бувальщини, пісні, ритуали, закони тощо).

За групового шлюбу батько залишався невідомим і провідна виховна роль належала матері. Основними формами материнського впливу на дитину були пестощі, годування, формування певних рис характеру. За матріархату діти виховувались під орудою матері до 5—6 років. Потім хлопчиків передавали до чоловічих жител, дівчат — до жіночих, де вони виховувались стариками, старшими дітьми до настання повноліття. Незважаючи на відсутність парної сім'ї, хлопці набували необхідного статевого виховання, знайомилися з чоловічими видами діяльності (полювання, виготовлення зброї, знарядь), залучались до чоловічих розваг тощо. Зростання дівчат відбувалося в процесі засвоєння праці жінок. Воно ще не було окремою формою суспільної діяльності, здійснювалось під впливом віри в магичні дії забобонів, прикмет. Основними методами родинного виховання були пояснення, наслідування, переконання, заохочення і спонукання.

Поступово під впливом економічних змін рід утратив своє значення, розпавшись на малі родини (мали своє господарство, житло, поле, худобу). Виховання ставало окремою формою суспільної діяльності, забезпечуючи передавання первинного досвіду виховання, етнізації та соціалізації дитини в давній сім'ї та суспільстві.

### **Народно-педагогічні уявлення праукраїнців трипільської культури**

Приблизно 7 тисяч років тому пізній палеоліт змінився новим історичним періодом *неолітом*, для якого характерний перехід від родинно-побутового суспільного устрою до племінного. Вищий рівень мови і мовлення населення розширив можливості розвитку культури, мистецтва, первісної науки у формі спостережень і досвіду, що передавалися новим поколінням через легенди, навчання і виховання підростаючого покоління. В роки неоліту були закладені й сформовані основні ознаки праукраїнської цивілізації.

Племена, що населяли територію сучасної Правобережної України наприкінці IV тис. до н.е., проіснували до II тис. до н.е. й увійшли до історії під назвою *народу трипільської культури* (від назви села Трипілля Київської обл.).

Трипільські племена залишили ще повністю нерозгадані письмові послання, розшифрування яких дає змогу з'ясувати, про що трипільці бесідували зі своїми богами, що вважали моральним і аморальним, які методи виховання і навчання тоді існували.

Неолітичні пам'ятки культури свідчать, що населення степової смуги України в V—IV тис. до н.е. розводило домашніх тварин, займалося примітивним землеробством, мало агрономічний і астрономічний календарі (систематичні, письмово оформлені спостереження), високий рівень

культури, вірування, моралі, користувалося сформованою в ті роки праукраїнською давньою мовою.

Розведення великої рогатої худоби, коней, свиней, догляд за житлом вимагали необхідних знань, умінь і навичок, належної організації навчання та виховання підростаючого покоління.

Населення трипільської культури розпочинало виховання своїх дітей розповідями про рід, пращурів, легендами про перших людей, світобудову, своїх богів і небожителів, закладаючи основи світогляду і моралі.

Неоліт характерний матріархальними суспільними відносинами, що визначально впливало на побудову, зміст і методи виховання дітей. Матріархат визначив жінці-матері й роль учительки-наставниці своїх дітей, передусім дівчаток, яких навчали гаптуванню, вишиванню, ткацтву, ліпленню з глини (посуду, іграшок, культових фігурок).

Цікавим є питання, чи існували школи для дітей трипільців.

Учені допускають, що навчання дітей трипільців багатьом видам діяльності та професійним навичкам і умінням відбувалося у спеціальних навчальних закладах, оскільки, як відомо, для створення школи повинні історично скластися певні умови: достатній ступінь розвитку засобів виробництва, знарядь праці та різних видів господарської діяльності; високий рівень духовної культури населення; наявність мови, яку б розуміла більшість населення; перехід писемності від примітивних її форм до виразних знаків; багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків тощо. Всі ці умови у населення України епохи неоліту існували.

Праукраїнці готували своїх дітей до ведення домашнього господарства, участі в основних видах господарського життя, хатніх промислів і ремесел, традиційних дійств тощо. Зміст і особливості виховання визначалися умовами життя і виробничою діяльністю дорослих.

На останніх стадіях матріархату з'явилися перші заклади для виховання дітей — будинки молоді (окремі для хлопчиків і дівчаток), де під керівництвом старійшин роду їх готували до життя та праці. Досягнувши певного віку, набувши життєвого досвіду і трудових навичок, вони переходили до групи повноцінних трудівників, відбувши спеціальний обряд — *ініціації* (церемонія посвячення, екзамен на зрілість).

Пізніше в більшості районів Лівобережжя України проживали скотарські племена ямної, катакомбної, зрубної та інших культур. Родовий лад цих племен був патріархальним, однією з особливостей його була одношлюбна сім'я. Батько (чоловік, глава сім'ї, усієї родини) посідав ключові позиції в господарській діяльності, організації міжплемінних взаємин, військових діях (конфліктах). Батьківський рід (патріархат) сприяв поширенню знарядь праці з міді та бронзи.

З появою і зміцненням міст зростала мережа шкіл грамоти, ремесел і промислів, з'явилися школи для підготовки духовних осіб. Це був час розвитку першоукраїнської писемності, зв'язків між слов'янськими союзами.

*Докняжа доба* — початок I тис. до н.е. характерна розквітом природничо-наукових знань, які, хоч і не розчленовувалися на окремі галузі, активно протистояли марновірству і забобонності, сприяли осмисленню і трактуванню явищ природи. Остаточо сформувались і розквітли народна метрологія, методи обчислення, форми запису результатів розрахунків, обчислень тощо. Математична освіта була доступна широким верствам населення, людям різних професій (зарубки на побутових предметах, колодах і палицях, записи на берестяних грамотах тощо). Українці до княжої доби широко використовували знання фізики і механіки, хімії, користувалися верстатами, володіли ливарним мистецтвом, будівельною та архітектурною майстерністю.

Добре розгалужене багатогалузеве народне господарство не могло існувати без школи, відповідної науки, у тому числі й педагогіки, що досягли високого розвитку у період виникнення і розквіту Київської Русі (першого державного утворення українського народу), за яким закріпилася назва *княжої доби*.

## **2. Культурний та освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби)**

### **Навчання та виховання у Київській Русі**

Власне княжа доба розпочалась задовго до прийняття християнства в Київській Русі (за М. Грушевським, — у VII—VIII ст.). Процес об'єднання праукраїнських (українослов'янських) племен завершився у IX ст. створенням могутньої держави Київської Русі (за іншою термінологією України-Русі). Перші літописні київські князі разом з вирішенням важливих політичних і військових проблем державотворення опікувалися розвитком науки та освіти. Літописи розповідають не тільки про військову силу, а й мудрість, освіченість, вченість українських князів, їх ратників та простолюдинів.

Князі Рюриковичі (Олег, Ігор, Ольга, Святослав) заклали підмурок державної освіти і виховання. Основними закладами цього періоду, що діяли до прийняття християнства, були *школи грамоти*, де діти навчалися читати, писати, лічити. До 988 р. ці школи були носіями хліборобської культури, народних вірувань, традицій, звичаїв, обрядів. Крім здобуття формальних знань, діти знайомились із суспільними і природними явищами, побутом людей через засоби фольклору: казки, билини, приказки і прислів'я, пісні тощо. Вони усвідомлювали етичний ідеал свого народу: чесність, доброту, щирість, працьовитість, вірність. Ці народнопоетичні твори стали не лише засобом морально-естетичного та патріотичного виховання, а й джерелом окремих історичних свідчень.

На основі східнослов'янської протописемності та літер грецького алфавіту в IX ст. було створено нову загальноживану азбуку — спочатку глаголицю, пізніше — кирилицю, що відповідало інтересам об'єднання східнослов'янських земель Києвом не тільки в політичному та економічному,

а й культурному аспектах. Авторами кирилиці, яка була добре пристосована до звуків слов'янської мови, були філософи, просвітителі та громадські діячі Кирило та Мефодій. Спрощена азбука робила освіту доступнішою для широких верств населення Київської Русі.

Історичний розвиток вимагав переходу до однієї із світових релігій. Князь Володимир віддав перевагу християнству. Хрещення у 988 р. Київської Русі сприяло залученню її до європейської культури, християнської моралі, духовному і культурному єднанню різних народів, позначилося на освіті та писемній справі.

За княжої доби школа та освіта Київської Русі якісно змінилися. Приблизно з X—XII ст. з'являється термін «школа». Християнізація висунула потребу у відкритті шкіл, в яких готувалися перекладачі й переписувачі церковної літератури, здобували освіту вітчизняне духовенство, майстри будівельної справи для зведення храмів, спеціалісти з малярства, оздоблення церковних будівель, дипломати і державні чиновники різних служб.

Найпершою згадкою про школи у Києві є повідомлення літопису від 988р. про те, що київський князь Володимир Великий «почав брати у знатних людей дітей і віддавати на вчення книжне». За тодішніми поняттями «книжне вчення» здобували ті, що були вже грамотними. Школа «була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни. Діти були ізольовані від домашнього впливу батьків, які, хоч і прийняли нову віру, але у поглядах залишалися язичниками». Подібні школи відкривалися в Новгороді, Чернігові, Галичі та інших містах Київської Русі.

Князь Ярослав Мудрий, син Володимира, заклав Софійський собор у Києві, благословив літописання, відкрив перші в Україні бібліотеки рукописних книг і стародавніх актів, збільшив кількість шкіл.

Поширення шкіл (школи «книжного вчення», монастирські, школи грамоти, жіночі школи) було зумовлене потребами життя. Вищі школи, або *школи «книжного вчення»*, відкривали при дворах удільних князів. Освічені люди потрібні були церкві й державі для здійснення економічних, торговельних, господарських справ тощо. І хоча в школах домінували схоластика, примітивні методики, вишкіл (усі явища, характерні для європейської освіти того часу), у Київській Русі було досягнуто високої грамотності населення, відбувалося формування науки, у тому числі й педагогіки.

*Монастирські школи* відкривали при монастирях. В них навчалися ченці, майбутні священнослужителі. Як і в Європі, такі школи, засновані різними монашеськими орденами, поділялися на зовнішні (в яких навчалися миряни) і внутрішні (де навчалися майбутні монахи). Освіта була диференційованою: ченці із заможних родин опановували надбання середньовічної європейської освіти і готувалися до високих посад у церковній ієрархії, особи ж простолюддя вчилися читати та писати і готувалися до службових відправ.

Тривіум (тришляховий) і квадривіум (чотиришляховий) цикли середньовічної школи передбачали вивчення в першому випадку — граматики, риторики і діалектики; у другому — арифметики, геометрії, астрономії й музики. Ці цикли становили «Сім вільних мистецтв» — класичний середньовічний підхід до середньої освіти, що мав безпосередній зв'язок з надбанням античної школи та освіти. Монастирські школи України-Русі значно випередили школи європейських країн, побудувавши навчання і виховання своїх учнів у раціонально-практичному плані.

Постійна школа закритого типу працювала при Києво-Печерському монастирі. Навчання здійснювалося методами систематичних настанов, повчань з окремих тем християнського вчення з подальшим обговоренням. На відміну від європейських шкіл, навчання проводилось рідною мовою. За прийнятим у ній статутом до ченців ставилися суворі вимоги: сподвижницька діяльність, грамотність, щоденне спілкування з книгами, тлумачення складних і незрозумілих місць у церковних книгах менш досвідченим монахам і пастві.

У школі Видубецького монастиря (м. Київ) навчалися і миряни, і майбутні монахи, яких готували до можливої учительської діяльності, вони мусли знати іноземні мови й живу розмовну, особливості навчання лічби і читання.

*Школи грамоти* відкривали при церквах і утримувалися світськими людьми. У них навчали дітей бояр, купців, лихварів, заможних ремісників читати, писати, лічити. Навчання проводили за спрощеною 32-буквеною абеткою, використовуючи Євангеліє, Псалтир, Молитвослов та інші богослужбні книги, вчили практичним навичкам ведення діловодства, складання листів, договорів, цифрових рахунків тощо. Вчителями були служителі церкви. Через постійну загрозу Київській Русі з боку кочівників надзвичайно важливим було патріотичне виховання, яке здійснювалося на билинах, казках, оповіданнях учасників воєнних походів, піснях та іншими засобами народної педагогіки.

*Церковні школи* давали початкову освіту та релігійне виховання. Зміст освіти зводився до навчання дітей читання, письма, церковного співу, християнської моралі, віровчення. Як і в усіх європейських школах середньовіччя, проповідували покірність, терпіння, аскетизм, релігійно-моральні якості. Певного терміну навчання не було, вчилися невеликими групами з 3—10 дітей. Успіх навчання значною мірою залежав від знань, здібностей, можливостей, особистого досвіду, моральних якостей вчителів.

Всесвітньо відомим було відкрите онукою Ярослава Мудрого Анною Всеволодівною при Андріївському монастирі (1086) перше в Європі *жіноче училище* для виховання жінок із шляхетних родів, яке свідчило про прогресивну педагогічну думку щодо рівноправності громадян обох статей.

Більшість дітей простолюду виховувалась у сім'ях, їх навчали сільськогосподарської праці, іншої домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування ремесла. Поширеним залишалось домашнє виховання і для дітей знаті.



В Європі Київ посів славу освітнього центру, куди приїжджали на навчання іноземці, серед яких були і престолонаслідники. Представники влади в Київській Русі були освіченими людьми, князі володіли кількома мовами.

Дочка князя Ярослава, королева Франції Анна, вирізнялася своєю освіченістю. Вийшовши заміж, вона як посаг привезла до Франції чимало книг. Анна часто підписувала королівські укази, інші документи (Генріх I, її чоловік, був неписьменним).

### **Пам'ятки педагогічної думки Київської Русі**

За князювання Ярослава Мудрого було зроблено спробу створення історії Київської Русі, нею став літописний звід *«Повість минулих літ»*. Ось як пише *«Повість...»* про освіту: «Ярослав, син Володимирів, засіяв книжними словами серця вірних людей, а ми пожинаємо, приймаючи науку книжну. Велика-бо користь буває чоловікові від науки книжної. Книги — джерела мудрості».

З літопису дізнаємося про відкриття Ярославом Мудрим першої бібліотеки при Київському Софійському соборі 1037 р., у якій в середині XI ст. налічувалося майже 950 томів рукописних книг. Твори грецьких авторів мають тлумачення, доповнення, роз'яснення місцевих київських діячів, що є зародком академічної педагогічної думки в Україні-Русі. Прикрасою розділу перекладної літератури бібліотеки Ярослава Мудрого були *«Хроніка»* Сінкелла, *«Хроніка»* Георгія Амартола, *«Історія іудейської війни»* Йосифа Флавія, *«Християнська топографія»* Козьми Індікоплова, *«Повість про Александра Македонського»*, *«Одкровення»* Мефодія Патарського та інші.<sup>1</sup>

Майстерність і точність цих перекладів свідчать про те, що давні тлумачі добре знали мову, літературу, побут, звичаї народу країни, з мови якої здійснювався переклад.

При навчанні в XI ст. використовувалися твори з всесвітньої історії, переклади уривків з творів Аристотеля, Платона, Сократа, Епікура, Плутарха, Софокла, Геродота та інших вчених античного світу, які входили до збірки *«Бджола»*, складеної з цитат із Святого Письма, афоризмів і висловлювань отців церкви. Вона містила 71 розділ, присвячений різним темам. Навчальними книгами були два *«Зборника»* князя Святослава (1073 і 1076), псалтирі, молитвослови та ін. Ці книги допомагали розкрити значення і необхідність виховання та освіти, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей тощо.

Виховні ідеали того часу відображено у житіях святих. Найвидатнішим серед них був *«Патерик»* — оповідь про життя святих, написана ченцями Києво-Печерської лаври. Перу Київського митрополита Іларіона належить відома пам'ятка педагогічної літератури *«Слово про Закон і благодать»* (1037—1050), складена у характерному стилі проповідницької церковної традиції. Іларіон належав до найбільш колоритних і самобутніх діячів культури та релігії, чий погляд сягнули за межі своєї епохи. Виступивши на захист віри і моралі, він возвеличував християнство як уособлення моральності й майбуття Київської держави. У *«Слові...»* він дав високу

оцінку вченості; головною метою виховання вважав підготовку молоді до служіння рідній землі й захисту її. У «Статуті» Ярослава, співавтором якого був Іларіон, обґрунтовано засади дошкільної педагогіки, засуджується шлюб між близькими родичами, наголошується необхідність пильного догляду за немовлятами, покарання за брутальне ставлення до матері тощо.

Вершиною педагогічної думки XII ст. було «Повчання» київського князя Володимира Всеволодовича Мономаха (1053—1125), мудрого, політичного діяча, який відстоював державну єдність Київської Русі. «Повчання» містить дві частини — дидактичну та автобіографічну. В дидактичній частині автор навчає своїх дітей правил високої особистої й суспільної моралі, з одного боку, вимагає виконання суто християнських обов'язків, з іншого — дає ідеальний образ князя-правителя. Через настанови молоді він виклав своє бачення проблеми підготовки підростаючого покоління до життя (загартування волі, характеру; формування світоглядної позиції, умінь і навичок; розвиток пізнавальних, пошукових, творчих, розважальних та інших інтересів).

Князь повчав дітей мудрості етики: «Треба мати душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово господне: при їді й питті без галасу великого бути, при старших — мовчати, премудрих — слухати, старшим — покорятися, з рівними і меншими — приязнь мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; уникати, не старатися повчати легковажних. Якщо ж хто (з) вас може іншим допомогти — од Бога нагороди нехай той сподівається».

Володимир Мономах обґрунтував важливість прикладу у вихованні. На прикладі свого батька та особистому досвіді закликав до наполегливої старанності у навчанні, вірності своїй Батьківщині, працьовитості. Твердив, що молодь тоді досягне вершин, коли не боїтиметься труднощів, боротиметься проти проявів лінощів, прагнучиме добрих справ.

Він заклав основу гуманістичного виховання, вчив добродійного ставлення до дітей-сиріт, жінок-вдів, поваги дітей до навчання, прагнення до освіти, любові до рідної землі. Його ідеї знайшли свій подальший розвиток у педагогічній думці українського та інших слов'янських народів.

Таким чином, Київська Русь, ступивши на шляху розквіту самобутньої культури, літератури, мистецтва, фольклору, державного будівництва, уможливила створення централізованої держави на чолі з Києвом. Прийняття християнства й утвердження єдиної церкви сприяли створенню першої системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти і школи книжної справи, монастирські школи, вищі школи при княжих дворах.

### **Розпад Київської Русі та період культурного занепаду**

Політична роздробленість та монголо-татарська навала прискорили розпад Київської Русі, за яким настав період політичного та економічного занепаду. Монголо-татарська навала поставила під сумнів виживання української культури. Знелюдніли міста і села, багато освічених людей

попали у неволю. У вогні феодального розбрату, монголо-татарських набігів та подальшої боротьби із завойовниками згоріло багато цінних книг та документів. Церква, як і раніше, зберігала роль основної ідеологічної установи і разом зі школою була осередком збереження самотутньої духовності українських освітянських традицій. Але вже ніхто не їхав з Європи вчитися на Русь. Школи підвищеного типу, за цих обставин не маючи змоги піднятися до рівня європейських університетів, зникли зовсім. Можливо, їх діяльність переслідувалась завойовниками. Спроби зберегти здобутки освіти Київської Русі робилися при дворах удільних князів, зокрема у Галицько-Волинському князівстві. Школи нижчого рівня занепали, зменшилася їх кількість. Але є матеріальні свідчення, що вони діяли і в роки монголо-татарського володарювання. Усна народна творчість зберігала оповіді про героїв боротьби українського народу із завойовниками. В умовах нестачі освітніх закладів поширилася діяльність *майстрів грамоти*, що навчали дітей за певну платню.

Освітні, культурні традиції, які були закладені в Київській Русі, не вмерли в період феодальної роздробленості й монголо-татарської навали, продовжували працювати школи грамоти, організаторами яких були міські громади; освітню роботу релігійного спрямування здійснювали монастирі; перекладалися книги, велося літописання.

### **3. Від занепаду до відродження: освіта та розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)**

Протягом тисячоліть українці були господарями власної долі й справляли вирішальний вплив на сусідні країни. Після розпаду Київської Русі на довгі століття української землі підпали під володарювання іноземних держав. Але політичне та економічне пригнічення не змогли знищити велику і самотутню культуру і багаті здобутки освіти. Загарбана у XIV ст. Литвою, Україна вразила прибульців високим рівнем освіти і культури. Внаслідок цього вони запозичили в українців мову, яка стала державною, прийняли християнство, звичаї та традиції. Свідчення поваги до встановлених порядків і способу життя українського народу був принцип литовської влади : «Старого ми не змінюємо, а нового не впроваджуємо».

У XIV—XVI ст. українські землі поступово увійшли до складу Литви та Польщі. Наслідком польської експансії були полонізація, католизація та культурна асиміляція української правлячої верхівки. Знаряддям цієї політики були й освітні заклади.

#### **Боротьба католицтва та православ'я в Україні на ниві освіти**

Існують діаметрально протилежні погляди на процес співіснування в Україні в XIV — першій половині XVIII католицьких та православних освітніх інститутів: від думки про благодетельність впливу вищої у той час європейської, культури на українську через католицьку (латинську) освіту до трактування цього явища як культурного геноциду з боку польсько-

католицьких колонізаторів. Безперечно одне — результатом цього співіснування був період розквіту освіти, науки, культури. За висловом Івана Огієнка, XVII століття є золотим віком української культури. Особливість історико-педагогічного процесу в Україні у цей період полягала в тому, що вона була тим вододілом, по якому пролягав рубіж між слов'яно-грецькою культурою і латинською Європою. Ставши ареною боротьби ідей національного самоствердження і насаджуваних чужих культурно-педагогічних традицій, українська педагогічна реальність мала змогу відчутти ренесансний вплив гуманістичних тенденцій європейської педагогічної думки. Процес співіснування католицької та православної освіти був бурхливим та сповненим протиріч, але неможливо заперечувати його кінцевий результат: високий ступінь розвитку української педагогіки, розмаїття типів шкіл у «VI-XVIII ст. Цей період називають добою українського відродження.

На території України з 1501 р. «хлопським» синам дозволялося вчитися різного ремесла. Якщо ж сім'я, наприклад, мала трьох синів, то пан міг дозволити піти в науку одному, не старшому 12 років (йдеться про дітей залежних селян, для вільних людей освіта була доступнішою). Значна кількість молодих людей здобувала вищу освіту в університетах Європи. Так, в університеті Кракова, тогочасної польської столиці, у XV — першій половині XVI ст. навчалось до 1200 вихідців з України. Починаючи XV ст., у списках Болонського, Падуанського, Празького та інших університетів траплялися імена студентів і магістрів з прикладкою «Рутенус», «Роксоланус», Руссія», як тоді називали українські землі. З XIV ст. були відомі імена викладачів Сорбонни: магістра з Руте-Петра Кордована, ліценціата мов і бакалавра рутенської нації Бенедикта Сервінуса та Івана Тишкевича; у Кракові — ім'я поета-гуманіста, викладача античної літератури університету Павла Русина. Доктор медицини й філософії Юрій Котермарк (Дрогобич) викладав астрономії медицину в Болонському, а потім у Краківському університетах. Серед його учнів був Микола Коперник. Вихідці з українських земель не обмежувались елементарною освітою, вони могли вільно виїздити для навчання за кордон (це право було узаконено Литовським статутом 1529 р.). Більшість із тих, хто навчався за кордоном, згодом поверталась на Батьківщину, збільшуючи кількість освічених людей в українському суспільстві.

У 60—70-х роках XV ст. на українських землях з'явилась значна кількість *науково-перекладної літератури*. Переклади давньоукраїнською мовою філософської та науково-природничої літератури арабо-єврейського та західноєвропейського походження були першою спробою в європейській науковій практиці перекласти логічні твори широкодоступною національною мовою. Отже, для розквіту української освіти, педагогічної думки, культури був підготовлений добрий ґрунт.

Політична, національна, релігійна ситуація в Україні у XVI—XVII ст. зумовила існування двох напрямів освіти:

— *православного* (братські школи; школи, засновані сільськими громадами, де вчителювали дяки; школи при православних церквах і монастирях; січові й козацькі школи);

— *католицького* (школи католицьких орденів — єзуїти, василіани, домініканці, піари).

Існували й уніатські школи, створені на базі православної після Брестської церковної унії 1596 р.; школи протестантських общин; національні школи різних народів, які проживали в Україні.

Утиски польської шляхти, що призвели до збройного повстання, козацькі війни часів Б. Хмельницького, у періоди Гетьманщини (1647—1663) та Руїни (1663—1687) не сприяли розвитку українського шкільництва і педагогічної думки. В лавах козацтва опинялася шкільна молодь, що вчилася в Київській колегії чи братських школах. Це був період занепаду діяльності братств, поживленої діяльності католицьких монашеських орденів на ниві виховання. Але і в ці бурхливі часи освітню справу вважали важливою, не раз вона була предметом переговорів України з Польщею (1658 р. у договорі в Гадячі зазначено, що Київська Академія має бути зрівняна в правах із краківською; в одному з міст України мала бути заснована ще одна академія).

На Правобережній Україні в цей час активну діяльність розвинув уніатський орден василіан, створивши *василіанські школи* (наприкінці XVIII ст. вони діяли в Барі, Любарі, Умані, Острозі, Овручі, Шаргороді та Володимирі). Школи були залежні від польської шляхти, що не сприяло вихованню молоді в українському національному дусі.

Із середини XVI ст. існували й *єзуїтські школи*, створені орденем єзуїтів для посилення впливу католицької церкви. Вони поділялися на нижчі — колегії (7 років навчання) та вищі — семінарії (6 років), де навчання було схоластичним. Діяли у Львові (1608), Кам'янці-Подільському (1608), Луцьку (1609), Острозі (1624), Києві (1690) та інших містах. У них навчалися діти польської та української шляхти, а також заможних селян.

Відкривали школи й ченці католицького чину піарів (у Польщі піари з'явилися 1641 р.). В Україні *піарські школи* діяли в Холмі, Львові, Межиріччі поблизу Острога та в інших містах. Вони успішно конкурували з єзуїтськими, особливо після реформи 1754 р.

Папа Климент XIV скасував єзуїтський орден. Все майно єзуїтів у Польщі було віддано на потреби народної освіти, для керування якою засновано Навчальну Комісію. Вона здійснила реформу в краківському і віденському університетах та в середніх школах, а потім (1783) встановила нову систему шкільництва. За новим статутом, крім двох університетів, мали бути в кожній окрузі (всіх округ 10, які поділялися на декілька під округ) окружні шестикласні школи із 7-річним курсом навчання; у підокругах — підокружні школи з трьома класами — з дворічним курсом у кожному класі; у кожній парафії — парафіяльні школи — вищі у містечках і нижчі у селах. *Парафіяльні школи* мали давати освіту відповідно до звання, занять та ремесел. У цих школах учні вчилися релігії, науки звичаїв, відповідно до умов часу й стану учнів, читання, писання, арифметики, почасти геометрії,

городництва та хліборобства, початків медицини й ветеринарії, відомостей про внутрішню торгівлю й набували корисного досвіду у селянському житті.

Значну частину середніх єзуїтських шкіл на українських землях Навчальна Комісія передала василіанам, католицьким орденам. У школах панувала та сама єзуїтська система.

У 1789 р. Навчальна (Едукаційна) комісія видала розпорядження про закриття «руських» церковних шкіл та усунення з усіх шкіл «руської» мови. Українців позбавили можливості навчатися рідною мовою. їм забороняли святкувати релігійні свята за григоріанським календарем. Учнів православної віри змусили ходити до костьолів.

### **Діяльність братських шкіл**

Унікальним явищем в історії вітчизняної освіти була діяльність братських шкіл (80-ті роки XVI ст.), які організовували і утримували церковні братства (громадсько-політичні організації православних громадян) з метою зміцнення православ'я. Серед них були як елементарні, так і школи підвищеного рівня. Найвідоміші — Львівська (перша школа, заснована Успенським братством у 1586 р.), Київська та Луцька школи. Притаманними їм рисами були:

1) *демократичність*. У школі мали право навчатися діти різних станів населення, статут школи зобов'язував учителя ставитись до всіх учнів однаково. Для сиріт та дітей з інших міст братства відкривали гуртожитки (бурси);

2) *введення елементів класно-урочної системи навчання*. В елементарних братських школах учнів поділяли на три групи залежно від набутих знань, умінь, навичок, а з XVII ст. у братських школах підвищеного типу встановилася класна система занять. Навчальний рік розпочинався з 1 вересня, було введено канікули, екзамени тощо;

3) *налагоджений тісний зв'язок з батьками чи родичами учнів*. Між батьками і школою укладалася письмова угода, де обумовлювались обов'язки сторін з виховання і навчання дітей;

4) *чітка організація навчання*: заборонялись пропуски занять, запізнення, існувала налагоджена система чергових;

5) *грунтовність освіти*, яка не поступалася західно –європейській.

Високий рівень освіти забезпечували вчителі, які згодом стали відомими не лише в Україні, а й за її межами. Це — Іов Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії, Кирило Ставровецький Транквіліон, Мелетій Смотрицький, Памло Беринда, Єлисей Плетенецький, Тарасій Земка, Ісайя Трофимович-Козловський, Захарія Копистенський, Софроній Почаський та ін. Всі вони працювали якийсь час вчителями братських шкіл.

Традиційно високий рівень освіти усіх верств українського суспільства зазначав сирійський мандрівник Павло Алепський, який у 1652 р. їхав Україною до Москви: «Мало не всі українці та більша частина їхніх жінок і дочок уміють читати, добре знають порядок церковної служби; священники вчать сиріт, не дають їм вештатися без діла по вулицях. Черниці

Вознесенського монастиря усі були не тільки письменні, а навіть високовчені й самі писали багато наукових та інших творів. Серед ченців є люди вчені, знавці права, або юристи, філософи і красномовці. У Лаврі є славетний печатний дім, що обслуговує весь край той. З його виходять церковні книжки, прегарно надруковані; на великих паперах малюнки значних місцевостей і країн, наукові розсліди та інше».

Хоча братські школи давали підвищену освіту, вони були середніми навчальними закладами.

### **Вищі школи**

Першими національними закладами вищого типу стали Острозька школа-академія і Києво-Могилянська академія.

*Острозька слов'яно-греко-латинська академія* (або «тримовний лицей») була відкрита 1576 р. князем Костянтином Острозьким (1527—1608) і вирізнялася високим рівнем викладання. В ній вивчали слов'янську, грецьку й латинську мови й так звані «вільні науки» (граматику, арифметику, риторику, логіку та ін.), музику та хоровий спів. Тут працювали відомі науковці: Кирило Лукаріс, Феофан Грек, письменник та громадський діяч Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос, українські публіцисти та філологи Василь Суразький, Тимофій Михайлович, Іов Княгеницький, Дем'ян Наливайко та інші. Всі вони брали участь у діяльності наукового гуртка при академії, писали наукові праці, підручники, готували навчальні посібники тощо.

*Києво-Могилянська академія*, створена 1632 р. на Подолі внаслідок злиття Київської Братської та Лаврської шкіл, зібрала найбільшу кількість освічених, найкращих на той час діячів науки та культури: це і Петро Могила (опікун академії), Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Лазар Баранович та інші. Усі вони зробили певний внесок у розвиток педагогічної думки, розглядали загальні питання виховання і навчання молоді, розробляли методичні рекомендації. Одні з них присвячували окремі праці проблемам освіти, створювали підручники та навчальні посібники, інші — порушували освітні питання в полемічних працях, виступах, промовах. У заснуванні Києво-Могилянської академії почесне місце належить Єлизаветі Гулевичівні, дружині київського воєводи, поборниці українського освітництва, яка подарувала свою садибу із землями для створення цього культурно-освітнього комплексу.

Курс навчання в академії тривав 12 років і поділявся на 8 класів: фару (підготовчий клас), інфиму (молодший клас), граматику, синтаксиму і вищі — поетику, риторику, філософію й богослов'я. Студенти набували філологічної підготовки, обов'язковим було знання мов: слов'янської, української літературної, церковнослов'янської, грецької, латинської, польської, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, вивчали класичну грецьку та римську й частково середньовічну літератури, історію, географію, філософію й богослов'я. З часом було введено курс російської,

французької, німецької та старогрецької мов, чисту й мішану математику (тригонометрію, фізику, астрономію, архітектуру), а в останні роки існування академії — класи домашньої й сільської економіки й медицини. Значне місце відводилося художній і музичній освіті. Києво-Могилянська академія була визначним науковим осередком, де формувався один з центрів філософської думки слов'янського світу загалом, відбувалося становлення української літературної мови, склалася літературна й поетична школа. Щороку в академії навчалося від 500 до 2000 студентів, вікових обмежень не було. У 1817 р. академію закрили, й замість неї в тому ж році було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 р. в Духовну академію, яка припинила своє існування у 1918 р. У 1992 р. академію було відроджено як Національний університет «Києво-Могилянська академія».

### **Козацька педагогіка**

Кращі риси народної педагогіки було втілено у козацькій педагогіці, яка формувала у підростаючих поколіннях синівську вірність рідній землі, духовність, героїко-патріотичні традиції козацької державності, пріоритет високих лицарських якостей, пошани до старших.

Головним завданням козацької педагогіки була підготовка фізично загартованих, мужніх воїнів, захисників рідного краю від чужоземного поневолення. Вільна, незламна людина була ідеалом козацької педагогіки.

Одним з різновидів *полкових шкіл* були навчальні заклади (приблизно 60), що діяли на території Запорозької Січі (1553—1775). Тут козацькі діти навчалися грамоти, лічби, закону Божого, музики і співу. Крім того, на Січі існували три спеціальні школи — полкової музики, музики і церковного співу та школа підготовки юнаків для військової служби. Школою підвищеного типу була Головна січова школа.

У повісті «Тарас Бульба» М. Гоголь дає повну картину традиційної козацької освіти того часу. Додому, в садибу запорозького полковника Тараса Бульби повертаються з Києво-Могилянської академії (колегії) після тривалого навчання його сина, що набули вищу освіту, але батько негайно відправляє їх в козацьку науку, на Січ.

У козацьких реєстрах, починаючи з XVI ст., трапляються записи, в яких, крім прізвища та роду занять козака, є слово «бакалавр». Не виключено, що деякі козаки набували освіту в західноєвропейських навчальних закладах, після закінчення яких отримували *вчений ступінь бакалавра*.

Гетьман Запорозького війська Петро Конашевич-Сагайдачний, вихованець Острозької колегії, який разом з усім військом Запорозьким вступив до Київського братства (1620), приділяв значну увагу розвитку Київської братської школи та Києво-Братського училищного монастиря. Помираючи, він відписав своє майно Київській, Луцькій та Львівській братським школам.

Існували міцні зв'язки козацтва з духовенством, особливо в часи Гетьманщини, що зумовило відкриття перших українських академій.



### **Видатні діячі української освіти XVI—XVIII ст.**

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки зробили освітні, культурні, громадські діячі XVI—XVIII ст.

**Петро Могила (1597—1647)** — політичний та освітній діяч, нащадок князівського роду, широкоосвічена людина. Виходець із Львівської братської школи, він здобув освіту в ряді західноєвропейських університетів. Відомий як засновник Києво-Могилянської колегії, філіали якої відкрив у Вінниці (1634) і Кременці (1636). Був пристрасним борцем за діло православ'я.

**Іван Федоров (Іван Федорович Москвитин) (прибл. 1510—1583)** — засновник книгодрукування в Україні й Росії, просвітитель. У «Євангелии учительном» стверджує, що життєвий шлях людини залежить від неї самої, її волі, прагнення до пізнання, до творення добрих справ, висловлює ідею рівності всіх людей, яким однаковою мірою повинні належати всі земні блага, у тому числі й освіта. В 1574 р. у Львові надрукував «Азбуку» — перший у східних слов'ян друкований підручник. Згодом її було перевидано в Острозі, де він заснував нову друкарню.

**Стефан Зизаній (Зизаній-Густановський) (прибл. 1570 — прибл. 1605—1610)** — письменник, освітній діяч, працював учителем братських шкіл. Виступав проти соціальної несправедливості, національного й релігійного гноблення українського народу. Автор «Катехізису для шкільного навчання» (1595).

**Іван Вишенський (прибл. 1545—1550 — після 1620)** — український полеміст, чернець, аскет. Проблеми освіти і виховання розглядав у тісному взаємозв'язку з іншими соціально-політичними проблемами, критикуючи єзуїтську систему освіти і виховання. Розглядаючи шкільну освіту як засіб виховання молодого покоління, прагнув захистити народ від впливів католицизму й уніатства. Виступав за проведення навчання рідною мовою, побудову його на традиціях рідної культури й народного виховання. Його освітня система ґрунтується на демократичних засадах: кожен селянин повинен читати. У творах «Викриття диявола-світодержця», «Послання князю Острозькому», «Суперечка мудрого латинника з немудрим русином» пропагував ідею рівності всіх людей. Розробив методичні поради щодо навчання, самоосвіти, зокрема рекомендації майбутнім читачам. Ідеї його про свідоме й систематичне засвоєння матеріалу використовувались у братських школах і впливали на формування прогресивних дидактичних принципів.

**Памво Беринда (між 50—70 рр. XVI ст. — 1632)** — відомий просвітитель, лексикограф, друкар, один із основоположників української поезії й драми. Відіграв позитивну роль у становленні й розвитку прогресивної педагогіки. Його вірші використовувались у братських школах, поширювались за межами України. Найвідоміша праця, над якою автор працював 30 років, — «Лексикон словено-русский и имен толкование» (Київ, 1627). За змістом це енциклопедичний словник, в якому зібрано до 7 тис. слів церковнослов'янською мовою і подано їх українські відповідники. Значна їх частина пов'язана з питаннями виховання, освіти і навчання, що дає змогу проаналізувати педагогічну і психологічну термінологію початку XVII ст.

**Кирило-Ставровецький Транквіліон (? — 1646)** — видатний учитель Львівської та Віденської братських шкіл, просвітитель, проповідник. Вважав, що у формуванні майбутньої людини велике значення має виховання. У творах «Зерцало богословії», «Євангеліє учительное» наголошував, що місце людини в суспільстві повинно залежати від її освіти, а не від походження. Гострота розуму залежить від вроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань — від виховання. Вважаючи, що прагнення до знань є природною властивістю людини, наголошував, що кожен повинен збагачувати свій розум знаннями і поширювати їх серед інших.

**Єпіфаній Славинецький (? — 1675)** — учений з енциклопедичними знаннями, вихованець, а згодом викладач Київської академії, просвітитель, автор багатьох навчальних посібників. Перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, педагогіки, історії. До оригінальних його праць належать до 60 слів-проповідей, серед яких — проповіді про корисність освіти, влаштування благодійних товариств тощо. Автор кількох філологічних праць: «Лексикона латинського», «Філологічного словника», «Лексикона греко-славено-латинського». Перекладами світських книг сприяв розвитку освіти та формуванню наукової термінології. Великою популярністю у XVII ст. користувався твір Славинецького «Громадянство звичаїв дитячих» — збірник правил поведінки в школі, дома, на вулиці, вимог до мови тощо.

**Інокентій Гізель (прибл. 1600—1683)** — один з видатних діячів української культури XVII ст., філософ, психолог, письменник, професор, ректор Київської колегії. Автор праць з філософії, психології, теології. Зазначав, що в основі процесу пізнання людиною навколишньої дійсності лежить інтелектуальна діяльність самої людини. Оскільки процес пізнання ґрунтується на чуттєвому досвіді людини, вважав важливим розвивати органи чуття дитини. Велику увагу приділяв значенню навколишнього середовища для формування особи, підкреслюючи, що стати людиною, оволодіти мовою можна тільки в людському суспільстві.

**Іоанікій Галятовський (прибл. 1620—1688)** — письменник-полеміст, публіцист, професор, ректор Київської колегії, сприяв прогресивному розвитку педагогіки. Автор одного з найкращих посібників з риторики — «Наука або способ зложення казанья», в якому подано рекомендації щодо підготовки й виголошення промов.

**Симеон Полоцький (1629—1680)** — видатний учений, який зробив значний внесок у розвиток педагогічної науки. Майже на 20 років раніше від Д. Локка виступив проти теорії «вроджених ідей», будучи переконаним у тому, що людина не народжується з готовими моральними якостями, а набуває їх у процесі виховання. Свої педагогічні положення, викладені у творах «Книжица вопросов и ответов, иже в юности сердцем зело потребне суть», «Обед душевний», «Вечеря душевная», доводить, спираючись на принцип природо відповідності виховання, не відкидаючи наявності вроджених якостей.

**Феофан (Єлезар) Прокопович (1681—1736)** — церковний і громадський діяч, просвітитель, письменник, педагог. Після закінчення Києво-Могилянської колегії (1698) продовжував навчання за кордоном. Професор риторики й піітики в Київській академії, з 1710 р. — її ректор. У 1716 р. за викликом Петра I виїхав до Петербурга і став на чолі російської православної церкви. Організував школу, в якій застосовувалися передові для того часу методи виховання. Автор букваря «Перше учення отрокам», курсу поетики «De arte poetica». У «Духовному регламенті» виклав педагогічні погляди щодо організації шкіл, визначив зміст їх роботи, погляди на методику навчання й виховання.

**Григорій Сковорода (1722—1794)** — видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напряму вітчизняного просвітництва. Син бідного козака із с. Чорнухи на Полтавщині, здобув освіту у Київській академії, продовжував навчання за кордоном — у Відні, Мюнхені та Бреславі. Після повернення (1753) викладав у Переяславському, а потім Харківському колегіумі. Через переслідування за демократизм і наукову самостійність у викладанні припинив педагогічну діяльність і з 1769 р. до смерті залишався мандрівним учителем.

Свої педагогічні погляди виклав у діалогах, віршах, байках, притчах, листах. Проблемам виховання присвячено притчі «Вдячний Еродій» та «Жайворонки», «Байки Харківські». Педагогічні погляди Сковороди втілюють основні напрями прогресивної педагогіки: гуманізм, демократизм, високу моральність, любов до Батьківщини й народу. Головним педагогічним принципом вважав виховання природних здібностей людини. Висміював дворянсько-аристократичне виховання, протиставляючи йому позитивний ідеал виховання, мета якого — створення гармонійно розвиненої, «істинної», вільної, щасливої, корисної для суспільства людини. Провідне значення надавав розумовій освіті, яка допомагає людині пізнати себе, навколишній світ, суть щастя. Обстоював рідну мову у школах, шанував інші мови, радив вивчати граматику, літературу, математику, фізику, механіку, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, логіку, астрономію, землеробство, мораль. Пропонував використання різноманітних методів навчання (бесіди, роз'яснення, поради, приклади, радив виховувати переконанням, привчанням до критичного аналізу своїх вчинків, дотриманням режиму тощо). Підкреслював, що людину характеризують її моральні якості: любов до вітчизни і праці, людяність, дружба, правдивість, чесність, скромність, сила волі, почуття людської гідності та ін. Їй багато дається, але й багато від неї вимагається. Перед народом її совість повинна бути, «як чистий криштал». Великого значення надавав вихованню любові до праці, самодіяльності учнів, керівній ролі батьків і вчителів. Обстоював загальнодоступне, безплатне навчання для всіх верств населення. Сковорода був, безумовно, найсамобутнішим мислителем того часу, недарма його називали «українським Сократом».

З кінця XVIII ст. українська освіта почала занепадати. До цього часу українська нація, перебуваючи між православним Сходом і латинізованим

Заходом, була для них джерелом наукових ідей та кадрів. Ще на початку XVIII ст. російські правителі традиційно пропонували найвищі церковні, урядові та освітні посади авторитетним і освіченим українським діячам. Найвидатнішими з них були Ф. Прокопович, С. Яворський, Д. Туптало, С. Полоцький. Наприкінці XVIII ст. кордони Російської імперії значно обмежили контакти України із Заходом, а політика уніфікації, централізації та русифікації освіти призвела до втрати Україною своєї унікальної культурної самобутності та обмеження її роллю культурної провінції.

#### **4. Українська освіта та педагогіка наприкінці XVIII — на початку XX ст.**

Майже півтора століття (з кінця XVIII до закінчення Першої світової війни) українці перебували під владою двох імперій — 80% з них були у складі Російської імперії, решта — Австро-Угорської.

Антиукраїнська освітницька політика московського царату і паростки національної школи

Входження до Російської держави означало для України втрату самобутності української освіти, набуття нею рис уніфікованої імперської системи.

Починаючи з кінця XVIII ст., московська влада намагалася знищити не тільки традиційну українську освіченість, але й народне шкільництво. Відібрання земельних маєтків в українських монастирів було відчутним ударом для українських шкіл, занепад яких входив у плани царського уряду. Катерина II вважала Київську Академію центром опозиції проти московського централізму, її політика поклала кінець українській школі вищого типу, проте сприяла появі російських шкіл для привілейованих станів (дворянства та духівництва) із обмеженою кількістю учнів, а також приватних пансіонів для дворянства по губернських містах. Із фахових шкіл діяли медико-хірургічна академія в Єлисаветграді, сільськогосподарська школа в Миколаєві, музична в Катеринославі. Для дворянських дітей велике значення мало домашнє навчання. Звичайною школою для українського народу залишилася парафіяльна. Політика, що проводилася російським самодержавством, призвела до загального падіння рівня освіченості та письменності в Україні. Якщо у 1768 р. одна школа припадала на 746 жителів України, то в 1876 р. — на 6750 жителів. А загальна кількість студентів у трьох університетах (Київ, Харків, Одеса) становила 1200 осіб. Рівень загальної освіти українців, який у XVIII ст. був предметом їхньої гордості, особливо на Лівобережжі, в XIX ст. став жахливим. Це було спричинено насамперед впровадженням кріпосного права та переконаністю правлячих кіл у тому, що освіта кріпакам не потрібна.

Московський уряд намагався викоринити із школи українську культуру, рідну мову. У 1863 р. міністр внутрішніх справ П. Валуєв видав *циркуляр*, яким заборонявся випуск українською мовою будь-якої літератури, крім творів «изящной словесности».

У 1876 р. *Емським актом* було заборонено будь-яке українське слово; друкування, привезення з-за кордону українських книжок, часописів тощо. Заборонялися також українські вистави, промови та співи на концертах. Священики мали виголошувати проповіді виключно російською мовою.

Ці акції викликали бурхливу реакцію українського народу і його духовної еліти: вчительства, письменників, вчених, діячів культури. Засуджуючи політику царизму в галузі освіти, вони відстоювали українську школу, права українців навчати своїх дітей рідною мовою на засадах багатовікової національної культури, порушуючи питання про незадовільний стан народних шкіл та вчителів.

Наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. політиці заборони української мови і культури активно протидіяли *«Просвіти»*, які ставили за мету сприяння освіті українського народу його рідною мовою. Перша організація *«Просвіти»* виникла в 1898 р. у Львові. Революція 1905—1907 рр. сприяла відкриттю просвітніх товариств у Києві, Одесі, Чернігові, Житомирі, Катеринославі, Кам'янці-Подільському, Миколаєві та інших містах. Вони впроваджували в школи українську мову, історію України, дбали про видання українських підручників, книжок, порушували питання про відкриття українських шкіл, проводили свята за народними традиціями тощо. У цей період видавництвом *«Український вчитель»* було видано *«Українську граматику для школи»* Г. Шерстюка, *«Арифметику для українських шкіл»* О. Кониського, *«Граматику (Букварець)»* С. Черкасенка та ін.

Значну просвітницьку роботу проводив *педагогічно-освітній щомісячник «Світло»*, що висвітлював питання дошкільного, шкільного та позашкільного виховання, відстоював права української школи та української мови в ній. Давав цінні поради вчителям, вихователям, батькам з різноманітних освітньо-виховних проблем. Діяльності товариств *«просвіти»* протидіяла система самодержавства, з її механізмом переслідувань та репресій.

Тож завдяки невтомній праці прогресивних діячів освітянської ниви, громадськості кінця ХІХ — початку ХХ ст. вдалося зберегти основи національного шкільництва і традицій, української педагогічної думки.

### **Просвітницька діяльність Кирило-Мефодіївського товариства**

Таємна політична організація *«Слов'янське товариство Св. Кирила і Мефодія»*, заснована у грудні 1845 р., складалася з відомих прогресивних діячів України, в тому числі діячів освіти. Серед них — Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Гулак, В. Білозерський, О. Маркевич, П. Куліш, О. Навроцький та інші. Незважаючи на короткочасне існування товариства, ним вироблено і прийнято *«Статут»*, програму — *«Книгу буття українського народу»* (*«Закон Божий»*), *«Головні правила товариства»*, звернення до *«Братів українців!»* та до *«Братів Великоросіян і Поляків!»*, в яких відображено основні ідеї товариства.

Кирило-мефодіївці були одноставними у скасуванні самодержавства, кріпацтва, заміни монархії республікою, широкої освіти народу, визнання

національних прав України. Члени Товариства дбали про створення й видання книжок, доступних простому народові. Було вирішено організувати збирання коштів для книгодрукування, написати історію України в дусі ідей Товариства. Виступали поборниками поширення серед народу освіти, передбачали здобути від уряду дозвіл на відкриття шкіл у державних і поміщицьких селах, написати підручники українською мовою, створювати і видавати українські книжки.

5 квітня 1847 р. учасників Кирило-Мефодіївського товариства було заарештовано. Найтяжче покарано було Т. Шевченка — віддано у солдати на десять років із забороною читати і малювати. Так московський царат відреагував на першу спробу українців відновити минулу культурну самостійність України.

**Тарас Шевченко (1814—1861)** — геніальний український поет, мислитель, художник, громадський діяч. У його творах є глибокі думки про виховання, яке повинно виробляти громадянські переконання, відданість народові, нетерпимість до неправди, егоїзму.

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко мріяв про справжню народну школу, яка б давала учням міцні, глибокі знання і виховувала в дусі любові до рідної мови. Покладаючи великі надії на недільні школи, він надавав їм всіляку допомогу та фінансову підтримку.

Шевченко наголошував на необхідності створення спеціальних підручників для шкіл. Виданий народною мовою, його «Букварь Южнорусский» (1860) був доступний кожній простій дитині. Він створювався за комбінованим принципом, розрахованим при вивченні грамоти на буквоскладальний метод і метод засвоєння цілих слів. Невеликий за обсягом (24 сторінки), він містив великі й малі літери алфавіту і цифри.

Шевченко вмістив у «Букварі» дві великі народні думи — «Про Олексія Поповича» та «Марія Богуславка», багато народних приказок та прислів'їв, наводячи зразки народної творчості, надавав навчанню народного характеру, прагнучи, щоб у школі діти спілкувалися рідною мовою.

Шевченко мав чіткий план створення підручників. В одному з листів писав: «Думка єсть за «Букварем» напечатать лічбу (арифметику) і ціни і величини такої ж, як і «Буквар». За лічбою етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбачаю в 10 копійок». Як бачимо, поет вважав, що елементарна освіта не може обмежуватися однією грамотою, а повинна містити знання з природничих та історичних наук.

На думку Шевченка, шлях до національного відродження лежить через усвідомлення своєї історії, національної гідності.

Все розберіть... та й спитайте

Тоді себе: що ми?

Чиї сини? Яких батьків?

Ким? За що закуті?...

Ця його порада як ніколи актуальна у наші дні — в період духовного відродження та відновлення України.

Поета турбував стан жіночої освіти, коли більшість дівчат із селянських родин взагалі не вчилися, а дівчат-дворянок у привілейованих закладах вчили тільки світських манер, не розвиваючи їхній розум, духовність. Він обстоював рівність хлопців і дівчат у навчанні, надання жінці повноцінної освіти.

Високу оцінку надавав родинному вихованню. У трудовій сім'ї, на його думку, діти зростають працьовитими, духовно багатими. Сім'ї мають створюватися на підставі любові, спільна праця є основою життя дорослих і дітей. Тому поет вчив молодь, особливо дівчат, обачливості у коханні, застерігав від спокус, зради. Особливу роль у вихованні надавав матері. На думку Шевченка, родинне виховання слід доповнювати суспільним, яке покликана давати світська загальноосвітня школа.

В основі освітньо-виховного ідеалу Шевченка — працьовитість. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна посідати домінуюче місце в житті кожного. Однак він розрізняв працю, яка задовольняє потреби людей, і працю, що виснажує і закріпачує народ.

Шевченківська доба бунтарства дала життя тисячам визначних і відомих вчителів і просто щиросердечних трударів освітянської ниви, чиє життя-подвиг не лишилось документально зафіксованим, але без нього неможливо було б підійти сьогодні до національної школи і національної педагогіки України.

**Микола Костомаров (1817—1885)** — український і російський історик, громадський діяч, публіцист, драматург, поет, учитель. У 1837 р. закінчив Харківський університет, учителював у Рівному, Києві (викладав в гімназіях), а в 1846 р. обраний ад'юнктом-професором Київського університету по кафедрі російської історії. За участь у Кирило-Мефодіївському товаристві був ув'язнений у Петропавлівській фортеці, висланий до Саратова.

У «Книзі буття українського народу» виклав свою освітню програму, в якій з метою піднесення культури українців на передній план ставить справу народної освіти. Наполягав на оволодінні учнями граматики, природознавства, народного життя, обстоював самостійність української мови та її обов'язкове вивчення в народній школі, приділяв увагу виданню українських підручників. Має величезну наукову спадщину — історичні, літературні, етнографічні твори.

Велику пізнавальну цінність мають дослідження проблем української ментальності, покладені в основу української етнопсихології та етнопедагогіки. У статті «Дві руські народності» дає порівняльний аналіз української та російської ментальностей, характеризує духовність українця, адже риси його національного характеру мають враховуватися у змісті освіти, методиці навчальної та виховної роботи.

**Пантелеймон Куліш (1819—1897)** — визначний літератор і культурний діяч, історик, фольклорист і етнограф, мовознавець, перекладач з іноземних мов, педагог-методист, просвітитель. Вчителював у панських покоях, дворянській школі м. Луцька. В 1841 р. переїхав до Києва і вчителював у Печорському та Подільському дворянських училищах. Через три роки став

учителем Рівненської дворянської школи, незабаром отримав запрошення до Петербурга викладачем гімназії, а потім і університету.

Залишив значну освітньо-педагогічну спадщину. В українській «Граматиці» (1854) стверджує пріоритети навчання і виховання рідною мовою, вперше спрощує строкатість правопису, приводить його до нормативного вигляду, уніфікує мовні та писемні правила. «У рідному мовному оточенні важливим фактором є наслідування батьків, шляхом якого дитина не тільки оволодіває мовою, а й засвоює різні життєві навички та етику народу — відбувається становлення почуття поваги до старших, любові до батьківського краю, його звичаїв...» Ця книга була і букварем, і читанкою, і підручником з арифметики. Вона сучасна і нині за задумом і методами реалізації, повернення педагогічної науки і шкільної практики до національних витоків.

У «Слові для письменних» — своєрідних програмових вказівках — закликав педагогів розвивати національну свідомість маленьких громадян та мову. Невтомно працював на ниві народного просвітництва, дбаючи про доступність освіти, її гуманні, духовні цінності. У «Листах з хутора» порушив проблему «батьків і дітей», яка загострюється в міру зростання освіченості молодих і їх відходу від народного способу життя. Засуджував таку освіту і стверджував, що наука, яка веде до відчуження від родини, народної моралі та одвічних патріархальних цінностей, є шкідливою. Засуджував і дух наживи, який пронизує цивілізоване «освічене суспільство і призводить до падіння моралі».

П. Куліш усю свою творчість присвятив проблемі поширення освіти серед народу, підвищенню освітнього рівня українців, сподіваючись на те, що з допомогою освіти можна об'єднати народ, домогтися усвідомлення ним свого підневільного стану та вибороти собі кращу долю.

Просвітня діяльність Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова розбудила педагогічну думку, викликала до життя нові покоління просвітителів. Серед них — гордість українського народу, представники його духовної еліти, творці української культури: **Леонід Глібов (1827—1893)** — поет-байкар, викладач, активний діяч недільної школи, автор педагогічних статей; **Павло Грабовський (1864—1902)** — поет, який у педагогічних статтях змальовував жебрацький стан української школи та народного вчителя; **Леся Українка (1871—1913)** — поетеса, просвітитель, яка у публіцистичних статтях і художніх творах розкривала соціально-педагогічні проблеми свого часу: експлуатацію дітей, відсталість шкіл, заборону української мови; **Михайло Драгоманов (1841—1895)** — публіцист, історик, філософ, педагог, патріот України, один з організаторів педагогічних курсів для підготовки народних вчителів.

### **Стан освіти в Україні у складі Російської імперії**

Наприкінці XVIII ст. Україна ще зберігала самобутність та високий рівень освіти. Крім Академії в Києві, функціонували школи на Лівобережжі, засновані представниками церковної влади на зразок київської, школа у



Новгороді-Сіверському та Харківська колегія (академія), яка до відкриття Харківського університету (1805) була головним освітнім центром Слобожанщини. Семінарія в Переяславі у XVIII ст. стала освітнім центром Полтавщини (тут Григорій Сковорода почав свою педагогічну діяльність). Слов'янська семінарія в Полтаві (в 1786 р. переведена до Катеринослава) обслуговувала землі колишнього Запоріжжя (з неї вийшов І. Котляревський). Всі ці чотири школи були зорганізовані на зразок Київської Академії; в усіх них були (з незначними змінами) ті самі класи, що і в академії: фара, інфама, граматика, синтаксис, піїтика, риторика, філософія. Чернівецька та Переяславська семінарії в першій половині XVIII ст. не мали філософії та богослов'я, тому учні для доповнення освіти мусили після риторики їхати до Києва або Харкова. Якийсь час у Харківській колегії був клас малювання та мистецтва. Мову німецьку та французьку, як і грецьку, викладали в них не завжди.

З початку XIX ст. все більше виявляються риси централізації та уніфікації освіти за загальноімперським зразком. Система шкіл діяла за Статутом 1804 р. Початкова освіта здійснювалася *парафіяльними* (однорічними, сільськими), *повітовими* (дворічними, міськими) училищами. На Правобережній Україні до придушення Польського повстання 1830—1831 рр. вони були у віданні католицького духовенства. З 1864 р. почали створюватися *земські школи*. Це були сільські школи з три- і чотирирічним терміном навчання, які фінансувалися земствами. Діяли також школи сільські, міністерські, фабричні, залізничні та ін.

Середньої освіти набували у *гімназіях*, перші яких відкрилися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні. Освіта в гімназіях була класичного типу з вивченням однієї або двох давніх мов. Відповідно до прийнятого 1864 р. Статуту було започатковано реальні восьмикласні гімназії (замість повітових училищ), перетворені 1872 р. на *реальні училища*, випускники яких мали право вступу лише на природничі факультети університетів. Для дівчат освіта була обмеженою. У Харкові, Полтаві, Одесі, Керчі, Києві діяли інститути шляхетних дівчат — закриті привілейовані заклади для дворянок з вузько становим характером виховання й навчання. Середня освіта була недоступною для широких верств населення України внаслідок високої плати за навчання.

Осередками вищої освіти були насамперед *університети*. Цар, даючи дозвіл на їх відкриття, опікувався, насамперед, російськими інтересами, які відверто висловив міністр освіти С. Уваров, характеризуючи завдання нових університетів: «поширювати російську освіту й російську національність на спольщених землях Західної Росії».

Перший український університет відкрився у Харкові (1805) за ініціативою місцевих просвітницьких кіл (засновник В. Каразін). У 1834 р. було відкрито Київський університет, який всупереч сподіванням московського царату став видатним науково-навчальним і освітянським центром, провідником української культури та центром формування національної самосвідомості українського народу.

Навчальними закладами підвищеного типу були: *Рішельєвський лицей* (для дітей аристократії) в Одесі (1817), перетворений на Одеський (Новоросійський) університет (1865); *гімназія вищих наук* (для дітей незаможного дворянства) у Ніжині (1820), реорганізована в історико-філологічний інститут (1875).

Розвиток у Російській імперії початкової ревіти після скасування кріпацтва (1861) був пов'язаний з прискореним процесом фабрично-заводського виробництва, впровадженням промислових технологій і наукових досліджень у промисловість і сільське господарство. Ці соціально-економічні умови об'єктивно вимагали підготовки численних кваліфікованих працівників, що стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів. З цією метою в Україні (60-ті роки XIX ст.) було відкрито *учительські семінарії* — педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів народної (початкової) школи. За їх створення боролися К. Ушинський, його послідовники — Н. Корф та М. Драгоманов. Розроблений Ушинським «Проект учительської семінарії» (1861) — план, наукове обґрунтування змісту та процесу підготовки учителів — було покладено в основу діяльності семінарій. Навчання тривало 3—4 роки, приймали осіб, які закінчили двокласні початкові училища. У 1870 р. було прийнято положення про учительські семінарії. При Харківському (1811) та Київському (1834) університетах було організовано трирічні вчительські інститути, які пізніше з'явилися також у Феодосії (1872) та Глухові (1874).

Зростанню національної самосвідомості українського народу сприяла поява у 50-х роках XIX ст. *недільних шкіл* (працювали в неділю і святкові дні), організованих кращими представниками української інтелігенції з метою надання початкової освіти дітям і дорослим. Одна з перших була заснована в Полтаві (1858), у Києві (1859) відкрито три школи для робітників і ремісників. Найвідомішою була організована (1870) Х. Алчевською Харківська жіноча недільна школа, що проіснувала майже 50 років. В умовах заборони української мови недільні школи стали зародком національної школи, засобом збереження освітянських традицій української школи.

### **Стан освіти на західноукраїнських землях**

Після прилучення Галичини до Австрійської імперії, що на цей час була в апогеї свого розквіту (1772), рівень освіти на Західній Україні почав поліпшуватися завдяки реформам; розбудовано школи, модернізовано методи навчання. Відбувається декілька шкільних реформ: 1777 р. — з наказу Марії-Терезії, а 1781 р. — Йосифа II. Політична обстановка у XIX ст. характеризується українсько-польською конфронтацією у Галичині та українсько-мадярською на Буковині. На початку XIX ст. під впливом польських кіл постійно обмежувалося українське шкільництво.

Після короткого періоду поліпшення стану української освіти, пов'язаного з буржуазно-демократичною революцією 1848 р. (знято заборону на викладання української мови у школах, організовано приватні українські

школи), триває політика національного пригнічення, особливо в освітній справі. Після 1867 р. польська мова була провідною у Львівському університеті та всіх професійно-технічних закладах, гімназіях. На цей час у провінції налічувалося 96 польських і лише 6 українських гімназій. У початкових школах польських класів було втричі більше, ніж українських.

На землях Східної Галичини і Буковини впроваджувалася загальноімперська система освіти. Початкова освіта здійснювалася у *парафіяльних* (церковних), згодом — *тривіальних* (народних) та *головних* початкових школах. Іноді українську мову в них вивчали за латинським шрифтом. З 1867 р. обов'язковим стало вивчення польської мови. У другій половині XIX ст. виникає новий тип початкової двомовної школи — *утраквістична* школа, де основні предмети викладалися польською мовою, а решта — українською. Усі початкові школи поділялися на сільські та міські. Програма навчання у сільській школі була примітивною, не давала можливості для продовження освіти.

Середня ланка освіти була репрезентована класичними гімназіями та реальними школами з польською мовою навчання. Велику роль відіграла Українська Церква, яка протистояла германізації та полонізації освіти. Для парафіяльних шкіл у цей час видаються читанка, катехізис, буквар. У другій половині XIX ст. українське духовенство виборює право нагляду за школами.

Полонізація освіти викликала активне протистояння української інтелігенції. Досягненням було відкриття у Львівському університеті кафедри української мови (1851) та кафедри української історії на чолі з М. Грушевським (1898).

Наростання національного руху українців імперії Габсбургів сприяло розвитку педагогічної думки та організаційному оформленню українського культурно-освітнього руху.

**Олександр Духнович (1803—1865)** — видатний представник культурно-освітнього руху в Західній Україні, письменник, один із перших професійних учених-педагогів, зробив значний внесок у розвиток освіти на Закарпатті. Працюючи після закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем гімназії, священником, будив думку про необхідність поширення освіти як основи духовного життя людини, стверджуючи, що дитина стає особистістю, людиною тільки тоді, коли набуває освіти і виховання.

Написав буквар «Книжица читальная для начинающих» (1847), підручник з географії «Краткий землепис для молодых русинів» (1831), «Сокращенную грамматику письменного русского языка» (1853), посібник для вчителів «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857).

Виступав за створення нових шкіл, розширення їх мережі, залучення до навчання в них усіх дітей, стояв на позиціях традиційного українського просвітництва, вважаючи, що за рахунок поширення освіти можна значно поліпшити суспільство. Основою педагогіки О. Духновича є ідея народності. Школа має бути доступною усім дітям і слугувати інтересам народу, навчати

рідною мовою. Обстоюючи реальні знання, дбав про розвиток пізнавали них можливостей. Дотримувався дидактичних принципів: наочності, доступності та посильності, активності у навчанні, ґрунтовності й міцності знань тощо.

Суть виховання (духовного, фізичного і трудового) вбачав у реалізації принципу природо відповідності, який розглядав як розвиток позитивних природних задатків з урахуванням вікових особливостей дітей. Джерелами і засобами морального удосконалення дітей вважав вітчизняну історію, народні пісні, звичаї, гідні для наслідування приклади дорослих, доцільно підібрані заохочення та покарання тощо. Важливу роль у зростанні громадянина надавав народному вчителю — просвітителю народу, який повинен всебічно знати і розвивати особистість учня, формувати патріота свого народу і краю.

Діяльність Духновича сприяла значному поширенню освіти, відродженню національної системи виховання українського народу. Над реалізацією ідеї народності виховання працювали його земляки **Іван Ставровський (1822—1878)**, **Олександр Павлович (1819—1900)**, вважаючи освіту і школу важливим засобом поліпшення життя людини і суспільства. Працюючи сільськими вчителями, вони дбали про виховання дітей в дусі народності, формування в них працьовитості, людяності, національної свідомості. І.Ставровський у праці «Педагогія» (1846) розробив методику розвитку тілесних та духовних сил дитини, підкреслюючи їх органічний зв'язок.

Послідовниками О. Духновича були також **Маркіян Шашкевич (1811—1843)** — поет-«будитель», член освітньо-видавничого товариства «Руська трійця», борець за відродження української мови; **Григорій Врецьона (1839—1901)** — педагог та освітній діяч, редактор і видавець «Шкільного Часопису» у Львові, фундатор стипендійного фонду для не заможної української молоді; **Юрій Федькович (1834—1888)** — організатор системи освіти на Буковині, прихильник нової дидактики та жіночої освіти, автор «Букваря»; **Августин Волошин (1874—1946)** — громадсько-політичний діяч Закарпаття, директор ужгородської учительської семінарії, редактор і видавець української газети «Наука».

### **Видатні українські педагоги XIX — початку XX ст.**

Український освітній рух був складовою частиною загальнонаціонального руху за економічне, політичне та культурне самовизначення України. Серед найвидатніших постатей цього періоду, які боролися за втілення ідей національної школи, вшановують К. Ушинського, І. Франка, Х. Алчевську, Б. Грінченка, С. Русову, Т. Лубенця та інших.

**Костянтин Ушинський (1823—1881)** — видатний педагог, українець за походженням. Народився в м. Тулі, дитячі й ранні юнацькі роки провів в Україні у маєтку батька біля м. Новгорода-Сіверського Чернігівської губернії. Мати, яка походила з родини відомого українського письменника Василя Капніста, прищепила сину любов до України, з якою він завжди був

кровно і духовно пов'язаний. У приватному листі до відомого педагога Модзалевського Ушинський називає себе українцем.

Після закінчення юридичного факультету Московського університету був залишений для підготовки до професорської діяльності. Працював професором Ярославського юридичного ліцею, у 1849—1854 рр. — дрібним службовцем у Міністерстві внутрішніх справ, 1854 р. дістав посаду викладача російської мови та інспектора класів у Гатчинському сирітському інституті, 1859 р. був призначений інспектором класів Смольного інституту шляхетних дівчат. Після конфлікту з керівництвом інституту був відраджений за кордон (Австрія, Швейцарія, Бельгія, Франція, Німеччина) для вивчення організації жіночої освіти. У 1867 р. повернувся в Росію хворим, але продовжував працювати. У 1870 р. по дорозі в Крим на лікування помер. Похований, згідно із заповітом, у Києві на території Видубицького монастиря.

У своїх творах Ушинський насамперед високо підніс роль педагогіки, вказав джерела і шляхи її розвитку. Вважаючи педагогіку «мистецтвом найобширнішим, складним, найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв», не протиставляв її науці, покладаючи в основу її розвитку наукові засади, гостро виступав проти тих, хто намагався доводити, що педагогіка не має власних закономірностей, а бере зміст, мету і методи з інших наук.

Педагогіка, на думку Ушинського, зможе відкривати закони виховання і розвиватися на наукових засадах тоді, коли міцно спиратиметься на дані фізіології, психології, філософії, домагатиметься єдності теорії й практики. Наголошуючи на значенні фізіології для педагогіки, у творі «Людина як предмет виховання» широко використав дані сучасної йому анатомії та фізіології.

З позицій цілісного підходу до педагогічних явищ Ушинський закликав педагогів вивчати основні закони людської природи і тільки на основі такого вивчення обґрунтовувати педагогічні положення.

Основою педагогічної системи Ушинського є принцип народності, який ґрунтується на думці, що народ має право й повинен мати школу рідною мовою, побудовану на власних національних засадах. Ушинський обстоював думку, що наукові істини, психологічні прийоми, нагромаджені в різних країнах, можуть використовуватися всіма народами, але система виховання у кожного з них враховує певні національні особливості, історичні традиції та ін.

Важливою ознакою народності у вихованні вважав рідну мову, яка відіграє роль великого народного наставника. Тому рідній мові педагог присвятив статтю «Рідне слово», книги для початкового навчання «Рідне слово» і «Дитячий світ», методичне «Керівництво для викладання за «Рідним словом». Висока оцінка Ушинським педагогічного значення рідного слова сприймалася прогресивною педагогічною громадськістю України як мужній захист української мови від асиміляційних посягань шовіністично настроєних московських русифікаторів.

Головне місце у своїй діяльності відводив моральному вихованню, яке слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Одним з першочергових завдань вважав формування патріотизму й гуманізму, любові до праці та дисциплінованості, чесності. Головні засоби морального виховання вбачав у навчанні, переконанні, розумовій діяльності дітей, власному прикладі вчителя, батьків тощо.

Великий внесок зробив Ушинський і в дидактику, поставивши і по-науковому розглянувши питання про зміст освіти в школі, принципи організації і методи навчання. Кожна наука, стверджував він, збагачує учнів реальними знаннями і водночас забезпечує розвиток їх пам'яті й мислення. Тому у школі гідне місце повинні зайняти і гуманітарні предмети, і математика, фізика, природознавство, що відносять до предметів реальних. Протиставляти їх не можна, тому що реалізм і гуманізм можна знайти в кожній науці.

Найважливішим завданням дидактики вважав пробудження в дітей інтересу до навчання. Гостро виступав проти формалізму в навчанні, який сковує ініціативу вчителя і негативно позначається на активності учнів.

Ушинський обстоював принципи доступності, послідовності, наочності, міцності знань у навчанні, які знайшли втілення у його підручниках для початкової школи — «Рідному слові» і «Дитячому світі».

Він увійшов в історію педагогіки і як «учитель учителів». Йому належав відомий проект підготовки вчителів для початкових шкіл; він виступав за відкриття педагогічних факультетів в університетах, створив методичні керівництва для вчителів. У своїх творах високо підніс роль вчителя.

Значення Ушинського у розвитку педагогічної думки колосальне. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи. Послідовниками Ушинського в Україні були Т. Лубенець, Б. Грінченко, Х. Алчевська, О. Духнович, С. Русова, Г. Ващенко та інші.

**Христина Алчевська (1841—1920)** — педагог, діячка народної освіти, письменниця. Рано розпочавши культурно-освітню діяльність (на початку 60-х років XIX ст.), зосередила увагу, силу і знання на створенні недільних шкіл для дорослих. Довгі роки (понад 50 ) працювала в Харківській недільній школі для жінок, яка була культурно-освітнім і педагогічним центром поширення освіти серед дорослих не тільки в Україні, а і в Росії. Була членом багатьох просвітницьких товариств, віце-президентом Міжнародної ліги освіти.

Обстоювала ідею всезагального народного навчання рідною мовою, розробила методику проведення літературних бесід з учнями, ефективність яких перевірялась за допомогою письмових робіт. Під впливом педагогічної спадщини К. Ушинського у своїх творах дотримувалася його принципів навчання і виховання: учнів недільних шкіл навчали грамоти звуковим (аналітико-синтетичним) методом, широко застосовувалась наочність у вивченні мови, арифметики, географії, природознавства та історії, в школах були бібліотеки та каталоги книг для учнів і вчителів, на засіданнях учителів обговорювалися важливі питання педагогічної й методичної тематики.

Свої педагогічні погляди і досвід викладання висвітлила в книгах: «Що читати народові?», «Книга дорослих», «Передумане і пережите», «Програма з усіх предметів для дорослих і малолітніх учнів», «Посібник для дорослих», «Півроку з життя недільної школи» тощо.

**Борис Грінченко (1863—1910)** — педагог, мовознавець, драматург, літературний критик, фольклорист, громадський діяч. Народився в Харківській губернії. Під час навчання у Харківському реальному училищі під впливом Т. Шевченка почав писати літературні твори українською мовою. Шістнадцятирічним за поширення народної літератури потрапив до в'язниці, після чого був виключений з училища. У 1881 р. екстерном склав іспити при Харківському університеті на звання народного учителя. Вчителював у школах Східної України, де почав публікувати статті про тяжке становище народних учителів. Щодня стикаючись із сумнівними наслідками навчання дітей малозрозумілою їм російською мовою, вирішив нелегально знайомити школярів з українською грамотою. У 1888 р. склав рукописний буквар, книгу для читання «Рідне слово», журнал «Квітка». У своїх підручниках пропагував культ національної педагогіки як умову виховання, вмістивши у них багато народних казок, оповідань.

З 1901 р. переїхав до Києва, вів активну українофільську громадську діяльність, брав участь у створенні національних освітніх організацій. Свої педагогічні думки висвітлив у статтях: «Якої нам треба школи», «Народні вчителі і українська школа» та ін. У 1907—1909 рр. вийшов його чотири-томний «Словар української мови», що став великою подією не лише в царині мовознавства, а й педагогіки, оскільки сприяв вихованню національної самосвідомості.

**Іван Франко (1856—1916)** — письменник, учений, громадський діяч, велет українського педагогічного духу. Українець-галичанин, син сільського коваля, завдяки своїй колосальній праці й щедрому талантові, енциклопедичності знань, самовідданій літературній і педагогічній творчості став славетним в Україні й світі. Його спадщина містить понад сто наукових і публіцистичних праць та художніх творів, присвячених висвітленню широкого кола педагогічних питань: стан освіти на українських землях ХІХ—ХХ ст.; виховання молоді; відродження й розвиток української педагогічної культури; визначення мети виховання тощо.

Грунтовне знання історії й становища українського народу сформували в І. Франка чітку державну позицію й переконання в тому, що повний розквіт рідного шкільництва, української педагогіки, освіти й науки можливий тільки в умовах самостійної Української держави.

Його погляди відображені у творах: «Мисль о еволюції в історії людськості», «Чого вимагаємо?», «Середні школи в Галичині у 1875—1883 рр.», у яких засуджено соціальну й національну дискримінацію українців у галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від нагальних потреб українського народу, зашкарублість дидактичних методів, тілесні покарання учнів. Трагічну долю безпритульних сиріт

відобразив в оповіданнях «Яндруси», «До світла», масову неписьменність — у статті «Народне шкільництво в Галичині».

Боровся за українську національну школу демократичного характеру й гуманістичного спрямування, обстоював необхідність створення адекватних підручників високого наукового рівня, пройнятих українським національним духом. Великого значення надавав вивченню рідної мови й літератури, фольклору й етнографії, виховному значенню дитячої літератури.

Мета освіти, на його думку, полягає у забезпеченні правильного розумового, морального виховання, провідним завданням виховання якого є формування свідомого українця, з притаманними йому патріотизмом, високою моральністю, вихованістю, господарністю, освіченістю, професіоналізмом, фізичною й естетичною досконалістю, витривалістю, підприємливістю й ініціативою. Наполягав на свідомості навчання, протиставляючи її зубрінню й муштрі,

Велику увагу приділяв сімейному вихованню, ролі матері. У статті «Жінка-мати» зазначав, що саме матір відповідає перед суспільством за виховання дітей. Тому вона має створити всі умови, щоб діти росли здоровими, здобули правильне моральне виховання.

Виступав на захист народних учителів. Особливу шану виявляв до тих, хто любить дітей і готовий їм віддати своє серце, розумних і чесних, національно свідомих, майстрів педагогічної справи. «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого».

**Тимофій Лубенець (1855—1936)** — педагог, методист, громадський діяч. Присвятив понад 50 років життя педагогічній діяльності: вчителював на Чернігівщині й Поділлі, а також у навчальних закладах Києва. Написав понад 30 підручників для учнів початкових шкіл і методичних посібників для вчителів («Книга для первонаочального читання в школі и дома», «Хрестоматія для первонаочального читання и письменних упражнень», «Педагогічні бесіди», «Зерньшко», «Про наочне викладання» та ін.). Популяризував педагогічні ідеї вітчизняних педагогів, зокрема К.Ушинського.

Обґрунтував психолого-педагогічну необхідність навчання рідною мовою, зв'язку навчання з життям, підготовки дітей до трудової діяльності. Виступав за запровадження загального обов'язкового початкового навчання, поширення освіти серед дорослих, розвиток ініціативи вчителів та підвищення їх педагогічної майстерності. Обстоював широке і вміле використання наочності у навчанні, активізацію методів навчання, розвиток спостереження учнів удома і в школі.

Цікавився проблемою ліквідації неписьменності, тому засуджував низький рівень грамотності серед населення, недоліки навчально-виховної роботи в школах, переслідування кращих учителів, варварський режим цензури у виданні книг українською мовою.

Його педагогічна спадщина заслуговує на творче використання у роботі вчителів початкових класів.



**Софія Русова (1856—1940)** — видатна діячка національно-визвольного руху, педагог, автор підручників, письменниця, літературознавець, перекладачка, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, засновниця Академії наук в Україні, співробітниця численних журналів і передусім великий патріот України.

Русова (дівооче прізвище Ліндфорс) народилась у с. Олешні на Чернігівщині. Після закінчення Фундуклеївської гімназії у Києві (1871) організувала перший дитячий садок. З 1872 р. увійшла в Українську громаду і присвятила себе культурно-освітній роботі. В різних містах України (Києві, Одесі, Єлисаветграді, Полтаві, Харкові тощо) організовувала дитячі садки, недільні школи, народні читальні, проводила просвітницьку роботу. Працюючи співредактором педагогічного журналу «Світло» (1910—1914), видає статті: «Дитячий сад на національному ґрунті» (1910), «До сучасного становища народного учителя» (1912) тощо, зосереджує основну увагу на проблемі створення національної системи виховання й навчання. Знайомить освітянську громадськість із здобутками світової педагогічної думки, інформує про події в учительському житті. За запрошенням Фребелівського інституту читає слухачам курс дошкільного виховання, виданий 1918 р. під назвою «Дошкільне виховання».

Події 1917—1920 рр. стали наступним етапом освітянської діяльності Русової. Будучи членом Центральної Ради, увійшла до складу Міністерства освіти Української республіки й очолила відділи позашкільної освіти та дошкільного виховання. В цей період нею перевидано її «Український буквар», «Початкову географію», написано понад 15 праць, що узагальнюють її досвід: «Націоналізація школи» (1917), «Нова школа» (1917), «Методика початкової географії» (1918), «Початкова освіта, засоби її проведення» (1918) тощо. Наприкінці 1919 р. вийшла зі складу Міністерства освіти, зневірившись в тому, що заходи Наркомосу України сприятимуть відродженню української системи виховання. Не змогла зректися своїх національно-патріотичних переконань і 1921 р. емігрувала за кордон. У Чехословаччині розгорнула громадсько-просвітницьку й педагогічну діяльність, що відіграла значну роль у культурному розвитку українців-емігрантів. Видала підручники «Географія. Європа. Позаєвропейські країни» (1922), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924). З метою поширення педагогічних знань заснувала у Празі Український педагогічний інститут. Видані окремими книжками («Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), «Нова школа соціального виховання» (1914), «Дидактика» (1925)) можна назвати першими українськими підручниками дошкільного й шкільного виховання. До кінця життя Русова поєднувала педагогічну працю з громадською діяльністю, пов'язаною з опікою над жіноцтвом і дітьми.

Педагогічні пошуки Русової пройняті ідеєю створення національної системи освіти. Ідея відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу втілилась у принципі націоналізації системи освіти — від дошкільних закладів до вузу. Вважала, що концепція національної освіти має вибудовуватися на засадах сучасних положень психології та педагогіки про

закономірності та умови розвитку дитини, про методи навчання й виховання, найдоцільніші для певного віку. Важливе місце в системі національного виховання відводила навчання рідним словом, відсутність якого вважала однією з найбільших перепон для розумового розвитку дитини.

Наукові й практичні інтереси були пов'язані з вихованням дітей дошкільного віку, залученню їх до різноманітних видів діяльності: художньо-естетичної, навчальної, трудової, ігрової. Значну увагу приділяла моральному, розумовому, естетичному, трудовому вихованню.

Ідея виховання у колективі — одна з провідних у спадщині педагога. Вона була впевнена, що тільки у дитячому товаристві формуються моральність, воля, мужність, цілеспрямованість. Питання моральності розглядала в дусі християнського вчення про добро й зло, вважаючи релігію частиною виховання. Серед методів морального виховання виділяла приклад батьків, учителів; бесіди, моральні вправи, ігри; наголошувала на вихованні позитивних звичок.

Приділяла увагу структурі початкової школи (навчання в ній має тривати 4—5 років), значенню мистецтва, емоцій у вихованні дитини. Особливе місце відводила дидактиці: визначенню сутності навчального процесу, його мети, функцій, змісту, принципів і методів навчання. Розробила класифікацію методів навчання: за характером мислення (індуктивні — аналіз, дедуктивні — синтез і генетичні); за джерелом знань (словесні, наочні й практичні); за характером роботи (робота під контролем учителя, самостійна робота). Намагалась визначити систему утворюючі навчальні дисципліни з метою встановлення міжпредметних зв'язків. Пропагувала інтегративні курси в перших класах: знайомство з рідним краєм, рідною місцевістю. Ця навчальна дисципліна мала об'єднати вивчення рідної мови, народної поезії, географії, історії рідного краю. При цьому арифметика, географія додаються як засоби для загального ознайомлення з числами, формами рідного краю.

Винятковий педагогічний і громадський ентузіазм Русової, її палка любов до України в поєднанні з любов'ю до людності планети були натхненним прикладом для вчительства багатьох країн.

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки XIX — початку XX ст. зробили також **Микола Корф (1834—1883)** — організатор земських шкіл, педагог-методист, автор підручника-читанки «Наш друг», прихильник спільного навчання хлопчиків і дівчат; **Михайло Коцюбинський (1864—1913)** — видатний письменник і педагог, прихильник розширення педагогічної підготовки майбутніх вчителів, відкриття педагогічних бібліотек, створення належних умов для праці народних учителів; **Наталія Полонська-Василенко (1884—1942)** — педагог, історик, археолог, дослідниця, перша жінка-професор Київського університету; **Степан Васильченко (Панасенко) (1870—1932)** — письменник і педагог, викривав русифікаторську політику царизму, був знавцем дитячої психології, порушував проблему народного вчителя.

## **5. Уроки ХХ століття: шлях до національної школи**

### **Революційні зміни в українському шкільництві й становлення національної системи освіти**

Крах царизму в Російській імперії у березні 1917 р. зумовив виникнення Української Народної Республіки на чолі з Центральною Радою. Проіснувавши до кінця квітня 1918 р., Центральна Рада здійснила низку заходів щодо розбудови нової школи. Уряд УНР склав концепцію національної освіти, в основу якої було покладено принципи: громадсько-державного характеру освіти; рівноправності усіх громадян на здобуття загальної освіти; навчання рідною мовою; запровадження самоврядування у школі; пріоритетний характер фінансування освіти; введення загального, безплатного, обов'язкового, світського початкового навчання.

Уряд гетьмана Скоропадського (березень — грудень 1918 р.) продовжував політику розвитку українського шкільництва, але орієнтація на широке самоврядування змінилася централізацією освітньої справи, заохоченням приватної ініціативи у заснуванні українських гімназій та інших середніх шкіл, тривали «українізація» школи та кількісне зростання різноманітних навчальних закладів.

У середніх навчальних закладах, що залишалися російськомовними, було введено як обов'язкові предмети українську мову, історію та географію України, історію української літератури. Відкриваються нові вищі навчальні заклади (серед них Катеринославський університет у 1918 р.), започатковуються Українська Академія наук, Педагогічна академія, Національна бібліотека, низка великих видавництв.

Більшовицький режим, який переміг у громадянській війні, спершу продовжував демократичні перетворення в українській школі. В духовному плані вони були певним відлунням 1917—1920 рр. — часів існування Української національної держави. Відкриваються школи з українською мовою навчання, на базі гімназій, міністерських і церковнопарафіяльних шкіл утворюються чотирирічні й семирічні трудові школи, з'являються дитячі бібліотеки, забезпечуються соціальний захист та виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей, доступність навчання. Основним завданням системи освіти стає ліквідація неписьменності та малописьменності, яку було ліквідовано 1939 р., запроваджуються загальна початкова освіта, перехід до загальної семирічної освіти в місті й на селі, поступово розширюється мережа середніх шкіл у містах і районних центрах.

Вимогою часу було створення єдиної системи народної освіти, яку більшовики зробили надійним засобом впровадження своєї ідеології. Саме на це спрямовується державна освітня політика. З 1934 р. встановлено єдину загальносоюзну систему освіти: початкова школа (1—4 класи), неповна середня школа (1 — 7 класи), середня школа (1 — 10 класи).

Єдину союзну державу СРСР, у складі якої була Українська республіка, було проголошено у 1922 р., але відмінності української системи народної освіти, які збереглися до 1930 р. (в Росії єдина трудова школа була

дев'ятирічною, в Україні — семирічною; в Росії технікум був підготовчою ланкою до інституту, а в Україні інститут і технікум вважалися рівноправними вищими навчальними закладами тощо) свідчили про певну незалежність української освітньої політики.

Репресії невинних людей у 30-х роках торкнулися і наукової педагогічної еліти. Так, у лютому 1931 р. відбулася сумнозвісна дискусія в Інституті педагогіки, внаслідок якої було «викрито» активних теоретиків «буржуазно-націоналістичної ідеології» в педагогіці, яка започаткувала чистку науково-дослідних та культурно-освітніх установ в Україні. У казематах опинився цвіт педагогічної науки, найкращі представники української інтелігенції, серед яких — видатні педагоги: Олександр Залужний (1886—1941), Григорій Гринько (1890—1938) та ін. Частина освітянських діячів змушена була виїхати за кордон і продовжувати педагогічну діяльність в українській діаспорі (Софія Русова, Іван Огієнко, Григорій Ващенко, Спиридон Черкасенко).

У 1949 р. здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти, з 1959 р. — до обов'язкової восьмирічної освіти, з 1964 р. середня школа стала десятирічною, а з 1972 р. здійснюється перехід до обов'язкової середньої освіти.

Панування тоталітарної більшовицької педагогіки спричинило великі втрати у національному шкільництві України. Окремі люди були лише гвинтиками у деіндивідуалізованій системі радянської школи. Організація дитячого руху була занадто ідеологізована, більшовицькі принципи виховання передбачали протиставлення школи родині, денационалізацію школи, штучне вилучення із шкільного життя навіть натяку на релігійність, войовничий атеїзм. Основною метою виховання було формування комуністичного світогляду.

Проголошення незалежної Української держави (1991) активізувало розвиток педагогічної творчості щодо української національної системи освіти. Виникають нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, навчально-виховні комплекси, авторські школи. Починається створення приватних та альтернативних шкіл. Зміст навчання урізноманітнюється, вводяться базовий і шкільний компоненти освіти, проголошується принцип всебічного розвитку дитини, демократизація навчання, У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямована на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти.

### **Видатні діячі української освіти ХХ ст.**

Шлях до української національної школи позначений видатними досягненнями теоретиків і практиків у галузі освіти.

**Михайло Грушевський (1866—1934)** — професор, видатний вчений, публіцист, громадський діяч, перший Президент України. Увійшов в історію

України як один із світочів національно-визвольного та державницького руху.

Інтерес до української історії успадкував від батька і зберіг його на все життя. Після захисту дисертації (1894) очолював кафедру історії Львівського університету, створив наукову школу істориків України. Автор нової концепції української історії, в якій висвітлив багато проблем, що замовчувались та перекручувались не на користь українського народу. Вважав історію надзвичайно важливим і могутнім засобом громадського виховання, од ним з моральних елементів навчання.

Вів активну політичну та наукову діяльність, редагував «Записки...» Наукового Товариства ім. Т. Шевченка, був головою дирекції «Українсько-руської видавничої спілки», досліджував історію козаччини. У 1906 р. заснував у Петербурзі «Украинский вестник», що став органом української громади у Державній Думі. З березня 1917 р. одностайно обраний головою Української Центральної Ради, а в 1918 р. — Президентом Української Народної Республіки.

Невтомно боровся за відродження української школи і педагогіки, обстоював виховну роль історичної пам'яті народу. Є автором підручників з історії України, виховних програм з краєзнавства.

**Іван Огієнко (1882—1972)** — мовознавець та історик церкви, педагог, громадський діяч, проводив значну роботу з аналізу та узагальнення стану освіти в Україні та проектування структури, змісту народної освіти національної школи. Людина величезної працьовитості, енциклопедичних знань, неординарного бачення проблем національного виховання, І. Огієнко лише за 1917 перший рік проголошення УНР опублікував праці: «Українська граматична культура. Розгляд підручників, з яких можна вчитись і вчити вкраїнської мови», «Вчимося рідної мови: Нариси про мову вкраїнську», «Український правопис, його історія і закони», «Орфографічний словник», «Рідна мова в українській школі», «Тернистим шляхом: Про кривди народу вкраїнському», «Одродження української церкви», «Українська мова: Показчик літератури до вивчення нашої мови», «Історична хрестоматія української мови: Зразки нашої мови з найдавніших часів», «Найперші завдання української філології», «Молитовник мовою вкраїнською» тощо. Ці публікації надихали українське вчительство на звитяжну працю з розбудови рідної школи.

У різні часи життя і діяльності був членом наукових товариств (Товариство Нестора Літописця в Києві — з 1912, Товариство любителів давньої писемності в Петрограді — з 1912, Архівна комісія в Києві — з 1913, Архівна комісія в Катеринославі — з 1914 та деяких інших).

Духом відродження української нації й культури пройняті його епохальні праці: «Чистота і правильність української мови» (1925), «Складання української мови» у 2 т. (1938), «Українська церква» у 2 т. (1942), «Історія української літературної мови» (1950), «Кн. Костянтин Острозький і його культурна праця» (1958) тощо, які сприяли пробудженню

діячів школи, педагогіки, освіти і культури, слугували застереженням українській нації ВІД примусового знищення.

Найсуттєвіші його педагогічні погляди: навчання і виховання мусять здійснюватися українською (державною) мовою; система навчально-виховних закладів повинна будуватися на засадах національної школи і педагогіки; навчання і освіта для дітей усіх верств населення повинні бути доступними, незалежно від соціального, майнового, расового стану чи віросповідання та ін. Ці погляди в процесі відбудови національної школи за часів УНР стали фундаторськими, на яких зводилось шкільництво і визрівала педагогічна думка в незалежній Україні.

**Григорій Ващенко (1878—1967)** — вчений, педагог, психолог, думки якого замовчувались, праці були заборонені. Народився в с. Богданівці на Прилуччині, у старій козацькій родині. Від природи побожний і віруючий, бажав стати священиком, отримавши добру підготовку в семінаріях у Ромнах і Полтаві. Вихований на творах Т. Шевченка та Лесі Українки, пробував свої сили в поезії та літературній прозі. Закінчивши Московську духовну академію, вчителював у Полтавській єпархіальній жіночій школі, згодом — у Кутаїсі вчителем мови й літератури в духовній школі. Під час революції 1905р. викладав у комерційній школі та в учительській семінарії Полтави. У 1911 р. змінює свій напрям праці на наукову діяльність у галузі педагогіки та психології.

Після лютневої революції 1917 р. залучився до підготовки вчителів до переходу на навчання дітей рідною мовою, керував учительською семінарією у Шведській Могилі під Полтавою, працював доцентом Полтавського вчительського інституту. В 1933 р. був звинувачений у буржуазному націоналізмі й звільнений з роботи. Під час Другої світової війни емігрував до Німеччини, де в той час було відновлено Спілку української молоді, ліквідовану на харківському процесі 1930 р., що запросила його (професора Вільного Українського університету в Мюнхені) до співпраці над вихованням української молоді в діаспорі. Приймавши цю пропозицію, Ващенко став власне ідеологом СУМу. В 1947 р. на II Конгресі СУМ йому було надано перше почесне членство, протягом 30 років очолював СУМ. Його педагогічні й психологічні праці були основним джерелом у трактуванні й розв'язанні виховних питань СУМ у світовому масштабі.

Г. Ващенко належать понад 50 праць, основні з них: «Загальні методи навчання», «Повідомляюча бесіда», «Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Проект системи освіти в самостійній Україні», «Український ренесанс ХХ століття». Він розглядає психологічні та педагогічні основи формування повноцінної, національно свідомої, духовно багатой особистості. Цікаві його думки про психічні властивості українського народу та соціально-психологічні фактори у виховній роботі.

Виховання молодого покоління бачив лише у поєднанні з духовністю свого народу, заснованою на вірі в Бога. Головними елементами української національної системи освіти вважав: ідеалістичне світосприймання, яке виключає більшовизм із його матеріалістичним атеїзмом; християнську

мораль як основу родини і здорового суспільства; високий рівень педагогічних наук; організацію педагогічних досліджень, розбудову педагогічних станцій і лабораторій; видання педагогічних творів, шкільних підручників. Великого значення надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справити додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості.

Обстоював виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалась внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і своїм народом. Для виховання такої людини потрібна відповідна освітньо-виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм.

**Антон Макаренко (1888—1939)** — педагог, письменник. Народився в м. Білопіль Сумського повіту Харківської губернії в сім'ї робітника-залізничника. Після закінчення Кременчуцького училища працював учителем у Крюківському, а потім Долинському (на Херсонщині) училищі. З 1914 р. вчився в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., одержавши золоту медаль за твір «Криза сучасної педагогіки». У 1919 р. переїхав до Полтави, де завідував початковою, а потім семирічною трудовою школою, працював у Полтавському губернському відділі народної освіти. У 1920 р. в с. Ковалівці поблизу Полтави організував трудову колонію для неповнолітніх правопорушників і завідував нею. З 1928 по 1935 р. керував трудовою комуніою ім. Держинського в Харкові, де було випробувано високоефективну систему виховання. З 1935 р. — заступник начальника відділу дитячих колоній НКВС, а з 1937 р. цілком поринув у громадсько-педагогічну та літературну діяльність.

Макаренко залишив багату педагогічну спадщину — понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті). Свій досвід і педагогічні погляди виклав у творах: «Марш 30-го року» (1932), «Педагогічна поема» (1933-1935), «Прапори на баштах» (1938), «Книга для батьків», «Методи виховання» (1937) та ін.

Увійшов у класику сучасної педагогіки як новатор інтенсивної педагогіки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Найліпший шлях до виховання вбачав у створенні таких умов, коли вихованці є водночас і вихователями, тому виховував через життя, роботу, прагнення колективу. Наполягаючи на необхідності авторитетності, високої культури, працездатності вчителів, був проти надмірності виховательського персоналу, яка скоує можливості участі самих учнів у виховному процесі, тобто не дає їм змоги бути не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання.

Його теорія враховувала індивідуальний підхід до особистості в процесі колективного виховання і перевиховання, багато її елементів корисні й нині, особливо для колоній неповнолітніх злочинців, спеціальних шкіл-інтернатів. У системі Макаренка взаємини активістів і решти колективу будувалися на засадах справедливості й гуманізму, спільної діяльності, спрямованої на досягнення мети, відносинах відповідальної залежності, наявності органів

самоврядування. В сучасних умовах використання його досвіду часто-густо далеке від гуманності, нерідко ґрунтується на жорстокості та знуцаннях, що дає деяким педагогам змогу безпідставно звинувачувати всю систему Макаренка в «педагогічному сталінізмі».

Велику увагу приділяв розумовому, трудовому, фізичному, естетичному вихованню, удосконаленню педагогічного процесу в школі, поліпшенню навчально-виховної роботи. Значне місце у його творчості посідають думки про моральне виховання підростаючого покоління. Він вважав за потрібне запровадження у школах теорії моралі, пропагування у переконливій формі таких якостей, як воля, мужність, стриманість, повага до жінки, до дитини, до літньої людини, пошана до себе, теорія вчинків, свідомо дисципліна тощо. При цьому наголошував на необхідності підтримки цих теоретичних положень досвідом колективу і постійними вправами.

Великого значення надавав проблемам педагогічної майстерності. На його думку, педагог повинен бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним, життєрадісним, гуманним, чуйним, вимогливим до себе й вихованців, мати педагогічний такт, постійно працювати над собою. Чимало цінних думок висловив щодо створення єдиного, здорового вчительського колективу, його традицій, наполягаючи на тому, щоб кожний вихователь був повноцінним творцем, господарем життя колективу, учасником спільної справи, наставником.

Наголошував на проблемах сім'ї і школи, вихованні дітей у сім'ї, відповідальності сім'ї за виховання дітей. На його думку, необхідними умовами правильного виховання дітей є «повна сім'я», добрі взаємини між батьком і матір'ю, приклад в усьому батьків для дітей, правильні взаємини між батьками і дітьми, чіткий і строгий режим життя і правильно організована діяльність членів сім'ї. Надаючи великого значення у вихованні дітей розумному батьківському авторитетові, гостро критикував його «фальшиві типи»: *авторитет придушення* (батьки б'ють і залякують дітей); *авторитет віддалі* (між батьками і дітьми немає нічого спільного); *авторитет чванства* (батьки вихваляють себе і недооцінюють інших людей); *авторитет педантизму* (батьки — бюрократи і формалісти — все забороняють дітям); *авторитет резонерства* (батьки надокучають дітям частими і зайвими повчаннями); *авторитет любові* (батьки надмірно задобрюють дітей); *авторитет дружби* (між батьками і дітьми існує панібратство); *авторитет підкупу* (слухняність дітей купується подарунками й обіцянками батьків).

**Василь Сухомлинський (1918—1970)** — педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки. Народився в с. Омельник (нині Кіровоградська обл.). З 1946 р. працював директором Павлиської середньої школи на Кіровоградщині. Автор багатьох книг з проблем навчання, трудового і морального виховання учнів: «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Павлиська середня школа», «Сто порад учителю», «Батьківська педагогіка» та ін. Загалом йому належать 41



монографія, понад 600 наукових статей, які насичені мудрістю власного досвіду, новими думками та ідеями.

З позицій сьогодення очевидно, що Сухомлинський зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з кон'юнктурою та ідеологічними догмами, яких вимагав від нього час.

В центр виховного процесу Сухомлинський поставив особистість. Основою його концепції є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Він розумів, що лише одним вивченням моральних істин не можна розвивати відповідні якості дитини. Тому в системі виховання забезпечив органічну єдність моральних знань та моральної практики. Він вважав, що вирішити завдання морального виховання можна лише тоді, коли в учнів будуть сформовані елементарні звички моральної культури, які відображають ставлення до речей і через речі до людей, що сприяє створенню уявлень дитини про добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, щастя, гідність. Розкрив закономірності виховання моральних звичок, серед яких: переростання звичок у традиції, емоційна оцінка, переживання власних вчинків, взаємовідповідність морального принципу і вчинку, до якого вихователь спонукає вихованця.

Розробляючи систему гуманістичного виховання, показав велике значення й ефективність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій, виховна суть яких зумовлена конкретною практичною діяльністю вихованця у реальних життєвих умовах, коли необхідно зробити моральний вибір, виявити власні людські якості.

Проголосивши творення добра дитиною найважливішою ідеєю своєї педагогічної концепції, Сухомлинський багато в чому випередив своїх американських колег, які нині головним завданням школи вважають залучення учнів до таких цінностей, як Турбота, Повага, Довіра і Відповідальність, у яких вони бачать і цілі, й умови, й методи виховання.

Розробив педагогічну технологію ідеї «школи самореалізації особистості» та впровадив у практику діяльності Павлиської школи. Головною метою виховання вважав всебічний розвиток особистості, який можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей. Обстоював необхідність розумового виховання дитини, потрібного не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя. Тому слід спонукати дитину до самостійної пізнавальної діяльності, самоосвіти, формуючи з малих літ допитливість, прагнення до навчання, яке має бути, за Сухомлинським, радісною працею. Його творчі знахідки щодо навчання: «школа під відкритим небом», уроки мислення на природі, кімната думки, культ книги, свято казки та ін., апробовані в практичній діяльності Павлиської школи, стали надбанням учительства.

Відстоював необхідність естетичного виховання природою, яку вважав невичерпним джерелом дитячої думки, а спостереження в природі — школою дитячого мислення. Завдання школи вбачав у тому, щоб почуття прекрасного, краса, створені за багатотисячлітню історію, стали надбанням кожного людського серця, перетворилися на естетичну культуру особистості.

Виходячи з концепції вирішального значення виховуючого середовища в моральному розвитку дитини, вірив у можливість досягнення гармонії колективного й особистого, суспільного та індивідуального. Виховання гуманізму й людяності, потреби в служінні людям, на його думку, повинно стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Розвиваючи гуманістичну сутність педагогіки А. Макаренка, найголовнішим принципом життя виховуючого колективу проголосив розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості. Найголовніше в колективістському вихованні вбачав у взаємному духовному збагаченні дітей, турботі про кожного члена колективу. При цьому підкреслював: «Доброту, розумна доброта — ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу...».

«Школа, — писав Сухомлинський, — це насамперед учитель. Особистість учителя — наріжний камінь виховання». До особи вчителя він ставив підвищені вимоги, вважаючи цю професію людинознавством. Пріоритетними напрямками професійно-педагогічної діяльності визначав: досконале знання свого предмета, глибоку любов до нього в поєднанні з любов'ю до дитини, вміння управляти її розумом і почуттями, спонукати до виявлення благородних почуттів; виховувати в дітях доброту, людяність, сердечність, доброту, готовність прийти на допомогу, чутливість до всього живого і красивого; виховувати в юнаків благородство, чистоту морально-емоційних взаємин у сім'ї, ставлення до матері як до найдорожчої людини, почуття шанобливості перед красою дівчини; берегти й розвивати в дитини почуття людської гідності, оберігати її від поблажливості; систематично вивчати, досліджувати природний, анатомо-фізіологічний аспект психічних явищ, духовного світу дитини.