

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Є. АНТИПІН

ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

Навчально-методичний посібник

Київ – 2022

УДК 37.015:572(075.8)

А 72

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 3 від 28 квітня 2022 року)

Автор:

Антипін Євген, старший викладач кафедри педагогіки та психології
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Рецензенти:

Червінська Інна, професорка кафедри педагогіки початкової освіти
Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені
Василя Стефаника, докторка педагогічних наук, професорка;

Куліш Інна, декан Факультету дошкільної освіти Глухівського національного
педагогічного університету імені О. Довженка, кандидатка педагогічних
наук, доцентка;

Куземко Леся, заступниця з науково-методичної та навчальної роботи
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидатка педагогічних наук

Антипін Є.

А 72 Педагогічна антропологія: навч.-метод. посібник. — К. : Київ. ун-т
ім. Б. Грінченка, 2022. — 212 с.
ISBN 978-617-658-037-9

Навчально-методичний посібник «Педагогічна антропологія» підготовлено для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей із метою комплексного забезпечення викладання змістового модуля «Педагогічна антропологія» інтегрованого навчального курсу «Людинознавство». Зміст навчально-методичного посібника структуровано і містить такі складові: теоретичний (лекційний) матеріал курсу, орієнтовну тематику та завдання до семінарських і практичних робіт, методичні рекомендації. Матеріал в посібнику подано згідно з робочою навчальною програмою інтегрованого курсу «Людинознавство: Педагогічна антропологія».

ISBN 978-617-658-037-9

УДК 37.015:572(075.8)

© Антипін Є., 2022

© Антипіна Н., дизайн обкладинки, 2022

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

МОДУЛЬ I. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ	8
---	---

Тема 1. Педагогічна антропологія як міждисциплінарна галузь людинознавства	8
Тема 2. Предмет і завдання педагогічної антропології	12
Тема 3. Концептуальні основи розвитку педагогічної антропології	17
Орієнтовна тематика та завдання для практичних робіт студентів до модуля I	23

МОДУЛЬ II. ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОЦЕС	26
---	----

Тема 4. Чинники впливу на формування й розвиток особистості	26
Тема 5. Культурне середовище людини як антропологічний феномен	33
Тема 6. Національний характер виховання й полікультурний підхід	40
Тема 7. Методи виховання та їх класифікація	49
Орієнтовна тематика та завдання для практичних робіт студентів до модуля II	56

МОДУЛЬ III. ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ З ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ	61
---	----

Тема 8. Освіта, навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті	61
Тема 9. Організація особистісно орієнтованого, діалогічного навчання	70
Орієнтовна тематика та завдання для практичних робіт студентів до модуля III	79

МОДУЛЬ IV. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА —**АНТРОПОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ 85**

Тема 10. Педагогічна антропологія в розвитку людинознавчого світогляду педагога	85
Тема 11. Антропологізм професійної компетентності вихователя / вчителя	90
<i>Орієнтовна тематика та завдання для практичних робіт студентів до модуля IV</i>	<i>97</i>

Навчальна програма курсу 101**Джерела 121****ДОДАТКИ 127**

Глосарій	127
Методики діагностики особистості	133
К.Д. Ушинський. Людина як предмет виховання. Передмова	168

ПЕРЕДМОВА

Педагогічна наука має багатовекторну історію та значний обсяг напрацювань, зроблених теоретиками та практиками. Вивчення історії педагогіки на засадах антропоцентризму дає сучасним науковцям широкий пласт можливостей для аналізу здобутків попередніх поколінь. Водночас історія, що розкривається нам у педагогічних творах, матеріалах архівів, сучасних наукових розвідках, містить ґрунтовні знання, які дають змогу ефективно реагувати на виклики сьогодення. Педагогіка як наука має розкривати закономірності організованої діяльності щодо формування особистості. Заразом на кожному відтинку історичного часу запит на педагогіку буде різнитися відповідно до суспільних запитів на особистість. Так, в історії європейської педагогіки ми впевнено прослідковуємо шлях від ідей філософів античності (виховання розуму, пізнання себе) до сучасних пошуків відповідей на актуальні запити щодо освіти людини (дистанційна освіта, інклюзивна освіта, освіта дорослих тощо). Зміни глобалізованого світу зумовлюють нове бачення педагогічної науки. На противагу питанню «Як підготувати людину до життя?» на початку ХХ століття в українській педагогічній історії з'явилося питання «Як навчити всіх?». Наслідком такої трансформації став розвиток освітніх технологій, що дозволяють з достатньо високою ефективністю навчати та виховувати нові покоління. Водночас накопичення технологій в педагогічній науці призводить до втрати такого ціннісного орієнтиру, як особистість, людина, дитина.

Сучасний стан педагогічної науки дає підстави стверджувати про необхідність відновлення напряму особистісної педагогіки на засадах цілісного людинознавства. Ряд емпіричних та теоретичних досліджень, проведених на різних вибірках

студентів педагогічних спеціальностей, доводять актуальність особистісної складової як в процесі професійної, так і особистісної підготовки педагогів.

Підсумувавши вищезазначене, зауважимо, що в умовах сьогодення (змінність, обсяг інформації, розвиток технологій) актуальним у педагогіці є звернення до особистісних вимірів. Прикладом цьому є педагогічна антропологія, що являє собою продуктивне поєднання знань про людину, яка навчається, та людину, яка вчить. Оскільки в центрі педагогіки є людина у її цілісному вимірі (духовному, психічному, фізичному), педагогічна наука стає інтегратором педагогічних цінностей. Накопичений технологічний досвід дає можливість широкого вибору педагогічного інструментарію, але ефективність вибору залежить від глибокого розуміння людської природи, знання закономірностей розвитку особистості та усвідомлення цінності підтримки природних сил як дітей, так і дорослих.

Навчально-методичний посібник підготовлений для супроводу студентів педагогічних спеціальностей у процесі вивчення навчального курсу «Людинознавство: Педагогічна антропологія», що є третім модулем інтегрованої дисципліни «Людинознавство». Зміст навчально-методичного посібника структуровано і містить такі складові: теоретичний (лекційний) матеріал курсу, орієнтовну тематику та завдання до семінарських і практичних робіт, методичні рекомендації. Посібник сприятиме реалізації мети курсу, а саме: систематизації та інтеграції теоретичних знань про людину, її освіту та розвиток; формування у майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкових класів ЗЗСО гуманістичного світогляду як основи особистісно-професійної й здоров'язберігальної діяльності. У результаті опрацювання матеріалів посібника у студентів можуть бути сформовані такі вміння: розуміти і підтримувати цінність здоров'я (фізичного, психічного та соціального) людини, зокрема всіх учасників освітнього процесу; прогно-

зувати, планувати та реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію дитини на основі вивчення її індивідуального розвитку. Матеріал, розміщений у посібнику, подано згідно з робочою навчальною програмою інтегрованого курсу «Людинознавство: Педагогічна антропологія».

Євген АНТИПІН

Модуль І. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Тема 1. Педагогічна антропологія як міждисциплінарна галузь людинознавства

Особливості сучасного світу — невизначеність майбутнього, динамічні зміни життя, поява нових технологій і засобів зв'язку, множинність культури, відсутність канонів у культурі, мистецтві і поведінці, утвердження нового культурного типу особистості, змістові зміни знання, соціальні проблеми й зміни на ринку праці, розвиток інформаційних технологій — визначають ті фактори, які впливають на творення нових педагогічних теорій і освітніх ініціатив. Тим самим змінюється й опис педагогічної діяльності, що виражає нові характеристики цілей, змісту, методів та результатів навчання.

Для будь-якої науки на кожному етапі її розвитку важливо мати визначену сукупність понять, ідей, смислів, цінностей тощо. Таку сукупність називають *парадигмою*. У педагогічній науці виділяють: знаннєву, культурологічну, технократичну, гуманістичну, соціологічну, особистісно орієнтовану (антропологічну), дитиноцентричну. Тут і далі ми будемо спиратись на особистісно орієнтовану, або антропологічну, парадигму, вважаючи її визначальною на сучасному етапі розвитку науки, культури та суспільства.

Антропологічна парадигма визначає людину незмінною цінністю. А отже, в процесі виховання й освіти враховуються інтереси та індивідуальні особливості як дитини, так і батьків та педагогів.

Педагогічна антропологія як навчальна дисципліна є складовою інтегрованого курсу «Людинознавство». Водночас лю-

динознавство як комплекс знань про людину можна представити в наступній структурі.

- *Філософська антропология* — як напрям філософського вчення являє собою вивчення сутності природи людини, її існування, становлення її особистості, під час якого виявляється потенціал антропоцентричної картини світу.
- *Історична антропология* — напрям історичної науки, що висуває на центральне місце людину (її роль та вплив на неї) в розвитку подій та фактів у історичній ретроспективі.
- *Соціальна антропология* досліджує питання взаємодії людини й культури, в межах якої вона існує та діє.
- *Культурна антропология* — одна з суспільних дисциплін, яка досліджує організацію культури, закони, які керують нею, значення й функціонування її елементів, історичну змінність та етнічну різноманітність культур з метою конструювання загальної теорії культури.
- *Психологічна антропология* — міждисциплінарна галузь досліджень, що використовує для інтерпретації фактичного матеріалу різноманітні психологічні теорії та прагне до інтегрального знання про людину, яка діє в умовах різних культур.
- *Когнітивна антропология* досліджує та вивчає систему ментальної організації елементів культури.
- *Лінгвістична антропология* — галузь етнічної лінгвістики з комунікативним аспектом дослідження, що вивчає мовні повідомлення в культурному контексті.
- *Політична антропология* — напрямок досліджень у соціальній антропології, що займається вивченням політичного процесу та політичних інститутів у традиційних суспільствах.
- *Педагогічна антропология* виділяється в системі педагогічних наук як міждисциплінарна галузь знань,

що складає комплекс відомостей про цілісний об'єкт педагогіки. Її теорія — це людинознавство, що служить вихованню й навчанню, а отже, розглядається як методологічна основа педагогіки. Ця основа необхідна для вирішення надзвичайно важливої проблеми — переходу з рівня на рівень у вивченні людини, що допомагає у створенні періодизації процесу розвитку людини, її формування та становлення, у побудові теорії особистості, у вирішенні питань про структуру, аспекти та критерії розвитку особистості, про межі зміни цих критеріїв та чинники, що регулюють такі зміни.

Педагогічну антропологію ми розглядаємо як активний напрям у теоретичній педагогіці та людинознавстві, що формує цілісне і системне знання про людину, яка виховує і виховується, як суб'єкт і об'єкт освіти. Педагогічна антропологія виступає інтегративною наукою, що узагальнює різні знання про людину в аспекті виховання і навчання. У цьому значенні педагогічна антропологія орієнтує педагогіку на розробку і застосування особливого антропологічного підходу. Антропологічний підхід передбачає співвіднесення будь-якого знання про освітні явища і процеси зі знаннями про природу людини. Педагогічна антропологія у своєму значенні часто присутня у роботах різних авторів у різних дослідницьких контекстах.

Педагогічна антропологія як міждисциплінарна галузь знань створює орієнтири для врахування закономірної різноманітності особистісних властивостей. Вона має міцні зв'язки з онтологією (наука про буття), гносеологією (наука про пізнання), праксеологією (наука про діяльність та працю), аксіологією (наука про цінності). Ці зв'язки обумовлюються наявністю в межах антропологічного знання ідей, що лежать в основі зазначених наук. Так, онтологічна складова виявляється в антропологічних знаннях, що містять узагаль-

нену картину походження людини, розкривають її структурні особливості, характер взаємозв'язків, основні закономірності розвитку й діяльності, проблему співвідношення буття світу й людського буття.

kubg.edu.ua

Тема 2. Предмет і завдання педагогічної антропології

Сучасна педагогіка визначається як наука соціогуманітарна. Вона вивчає проблему взаємовідносин людини і суспільства у процесі освіти, а також можливості розкриття і розвитку потенціалу особистості, її сутнісних сил, формування і реалізацію її плану на життя через освіту.

Термін «**педагогічна антропологія**» у 1867 році Костянтин Ушинський вперше вжив на позначення особливого погляду на виховання, як гуманістично орієнтованого процесу, вільного від формалізму й бюрократизму. Розглядаючи педагогіку в широкому сенсі, педагог вказував на важливість поєднання наук, що сприятимуть визначенню цілей та засобів виховання. Знання засобів досягнення педагогічних цілей містять антропологічні науки, тобто науки, що вивчають людину. Хоча, з точки зору наукового обґрунтування, важливо відмітити внесок і роль філософа І. Канта. Поняття «педагогічна антропологія» було введено до наукового тезаурусу філософії саме ним, тим самим створивши передумови до становлення наукового пошуку в цій галузі. І. Кант, погоджуючись із рядом філософів, визнавав суперечливість природи людини. Вважаючи, що лише виховання здатне вплинути на розвиток людини в суспільному контексті, він обґрунтував ідею педагогічної антропології для формування і вдосконалення людей за допомогою виховання, навчання й освіти.

Педагогічна антропологія завжди знаходиться у тісному взаємозв'язку філософії та педагогіки. Для філософської науки завжди було важливим питання становлення та розвитку людини і роль виховання у ньому, як складного творчого процесу. Своєю чергою педагогіка як наука про освіту (навчання, виховання і розвиток) має орієнтиром філософські концепції

людини та її діяльності. Якщо сама педагогіка як наука відповідає на питання «ким має стати людина?» і «як цього досягти?», то зміст педагогічної антропології обумовлено потребою у створенні цілісного й всебічного погляду на виховання людини. Педагогічна антропологія у певний спосіб дає відповіді на питання: «чому і для чого людина виховується?», «яке значення для її майбутнього має її фізичний, психологічний, розумовий і моральний стани?».

У цьому значенні педагогічна антропологія прагне визначити своє місце в системі наук і, перш за все, в системі педагогічного знання, набути статус самостійної науки, що володіє специфічним об'єктом, предметом, цілями, проблемами і методом їх вирішення.

Метою педагогічної антропології є розкриття антропологічних закономірностей взаємодії в системі «людина–людина» в контексті освітніх систем, а відповідно людини, що виховує та виховується; визначення принципів функціонування цього процесу; створення наукової бази організації сучасного освітнього простору.

Предмет педагогічної антропології — цілісна людина у її становленні в процесі соціалізації і виховання, механізми, етапи цього становлення, джерела саморуху і розвитку, що розглядаються крізь призму педагогічного цілепокладання, наукового обґрунтування цілей педагогічної діяльності.

Отже, предметом дослідження педагогічної антропології є людина з точки зору її самоздійснення і вдосконалення під впливом виховання й освіти. Ядром всієї виховної системи також є людина з різноманітними відносинами зі світом. Виховання формує цілісну особистість, здатну відповісти за те, що відбувається у світі. Завдання виховання полягає не тільки в тому, щоб людина знала якомога більше, але і в тому, щоб вона була людиною, тобто відповідала вимогам людяності, гуманності, розуміла, що відбувається з нею

і світом, була відповідальною за майбутнє і навчилася жити у відкритому, складному і, в певній мірі, непередбачуваному світі.

Завдання педагогічної антропології:

- встановлення взаємозв'язків між різноманітними аспектами людинознавства, що вивчають різні спеціалізовані дисципліни, координація та інтеграція роздрібнених знань про людину;
- визначення умов соціалізації людини та сутності взаємодії «людина–людина» в межах різних соціальних та вікових груп;
- визначення закономірностей, шляхів, форм та методів організації гуманістично орієнтованого педагогічного процесу;
- розкриття сутності людини як вихователя та вихованця;
- з'ясування сензитивних здатностей людини до виховання й навчання протягом різних вікових періодів;
- розробка критеріїв антропологічних освітніх систем та шляхів їх реалізації.

Принципи педагогічної антропології:

- антропологічний (розгляд поняття «людина» в якості вихідної категорії, усіх інших категорій та понять як похідних від неї, що описують та поглиблюють розуміння сутності людини, цілісності та універсальності людини);
- онтологічний (розуміння виховання як способу буття людини, а поняття «виховання» — як онтологічної категорії);
- єдності загального, особливого й одиничного в пізнанні людини (осмислення сутності виховання як взаємодії загальнолюдського, конкретно-історичного та національного компонентів культури);

- невизначеності результатів педагогічної взаємодії, неможливості вичерпного осягнення сутності людини, її кінцевого визначення;
- розуміння дитинства як першопричини усього наступного в житті людини;
- визнання здатності людини до самовиховання як засобу й механізму виховання, що передбачає пріоритет ініціативи вихованця у виборі способу життєдіяльності як форми самореалізації;
- самопізнання, що висуває вимогу використання таких методів й засобів, які спонукали б вихованця до самопізнання й на цій основі — до самореалізації;
- креативності, що вимагає використання тих педагогічних форм та методів, які створюють умови для творчої самореалізації вихованця;
- діалогізму, який передбачає застосування методів, засобів та форм виховання й навчання діалогічного характеру, що надає вихованцеві можливості вільної самореалізації у спілкуванні з вихователем, світом культури, з самим собою;
- свободи самовираження та самоствердження особистості у процесі навчання й виховання;
- визнання розуміння й взаєморозуміння в якості необхідної й достатньої умови ефективності педагогічної взаємодії.

Суттєве розширення традиційних понять в педагогіці, включення до категоріального апарату понять, що відображають людське буття та відносини (життя, воля, сенс, гідність, творчість, самостановлення тощо), зумовлюють розширення її базових ідей, а саме: опис конкретних умов і механізмів виховання з антропоцентричних позицій; визнання діалогічної природи виховання та навчання; визначення дитинства як самоцінного періоду людського життя.

Таким чином, провідними ідеями педагогічної антропології є: розуміння освіти як невіддільної ознаки людського існування, як спрямованого процесу становлення та самостановлення людини (виховання розглядається не лише як соціально організована функція, а й як частина людського буття); визначення цілей та засобів освіти крізь призму природи людини, її цілісного образу; реалізація антропологічного принципу всіх конкретних наук про людину, що включені в галузь виховання; цілісність та неподільність духовної та біологічної природи людини; суб'єктивність людини та її сутнісних характеристик; єдність загального, особливого та окремого в кожній людині; взаємозв'язок індивідуального й соціального в людині; сукупність розумового, морального й фізичного аспектів у розвитку людини; пластичність особистісних якостей людини.

Тема 3. Концептуальні основи розвитку педагогічної антропології

Пошук розуміння природи освітньої діяльності людини сприяв появі ідеї розвитку саме педагогічної антропології. Визнаючи основою процесу освіти і виховання розвиток людини, педагогічна антропологія вимагає пояснення її концептуальних основ та визначення сенсу її центральної ідеї. Базовим поняттям для педагогічної антропології є поняття освіти, отже видається можливим прослідкувати розвиток цього поняття в його ціннісно-історичному аспекті.

Виховання як людська діяльність, як частина життя людини ймовірно зародилась із появою перших людей, необхідності обміну досвідом, передачі власних переживань із метою вплинути на поведінку іншої людини. В історичному контексті цей період розвитку людства визначається як первісний або первіснообщинний лад. Ціннісним сенсом виховання (як базового компоненту освіти) виступає передача суспільного досвіду наступним поколінням з метою збереження життя та здоров'я людини та тогочасного суспільства. Виховання здійснюється переважно індивідуально та спрямоване на розвиток життєво необхідних якостей з урахуванням наявних можливостей.

Розвиток людства, а саме поява можливостей сільсько-го господарства, сприяють розвитку поселень, збільшенню тривалості перебування людей на одному місці, збільшенню території поселення, відокремленню сімей від роду тощо. Усе це сприяло формуванню основ розвитку цивілізаційних утворень. В епоху античності спостерігається поява перших «шкіл», що здебільшого були виражені «роботою» філософів, які своїми міркуваннями у вигляді розповідей-роздумів, бесідами між собою та з зацікавленими особами тим самим ство-

рували навколо себе коло слухачів, котрі ставали їх учнями або вихованцями. Це сприяло появі у заможних (владних — людей, що мали право голосу, впливу) ідеї свідомо відправляти власних дітей на виховання до таких філософів з метою їх розвитку. Ціннісною основою такого виховання була передача ідей розуміння світу, а також формування навичок їх пояснення (риторика). Найкращі учні, які виявляли найбільші успіхи в ораторському мистецтві, мали можливість побудувати кар'єру, отримати визнання суспільства. Індивідуальні форми виховання залишалися пріоритетними, але змінилось їх призначення від забезпечення життя і здоров'я людини до забезпечення можливостей розвитку громадянина, активного члена суспільства. В історичній ретроспективі на зміну епохи античності приходить епоха Середньовіччя. Зміст та ідеали життя в цю епоху фактично не передбачали виховання як такого, на зміну йому приходить навчання (більш правильним буде «привчання») норм та правил поведінки та накопичення знань, необхідних для слідування правилам. Ціннісним в аспекті освіти постає грамотність, що дозволяє транслювати канонічні постулати. Не дарма епоху Середньовіччя в художніх джерелах називають «темними часами». На противагу темності наступні епохи Відродження та Просвітництва проклали шлях до світла, шлях до знань. Розвиток освіти набуває значного розвитку, розробляються педагогічні знання, формуються теорії. Поширення набуває й освітня практика, впровадження освіти для багатьох, навчання і виховання для всіх стає принципово важливим. Ціннісним в освіті людини в цей період стає створення системи знань, формування освіченої людини. Розвиток суспільства, культури, технологічний прогрес, що потребували людей, готових до праці з технологіями, машинами на виробництві, в кінці XIX — початку XX століття створили передумови до появи в педагогічній науці ідеї щодо технологій в освіті. Потреба у швидкому та широкомасштаб-

ному навчанні людей створила ціннісний сенс у освітній технології, що дозволило б якісну підготовку майбутніх поколінь.

Сучасний світ потребує зміни вектору освіти. Накопичений масив інформації та технологій більше не підвладний простому узагальненню та передачі наступним поколінням. Діяльність людини більше не пов'язана з виконанням простих алгоритмів, адже в усіх сферах життя суспільства є потреба у свідомих, активних особистостях, здатних до швидкого мислення, до адаптації. У таких умовах важливим стає комунікація, взаємовідносини членів суспільства між собою, що зумовлює необхідність повернення та відродження цінності людини в освітньому просторі.

У сучасному науковому розумінні людина визначається як складна біопсихосоціальна істота, яка характеризується цілісністю (система тісно пов'язаних компонентів: біологічного, психічного та соціального) та суперечливістю (що формує природу розвитку).

Для вивчення природи розвитку людини важливо з'ясувати основні її компоненти. Біологічний компонент визначає людину як представника біологічного виду, що характеризується тілесною організацією, а саме: прямоходіння, наявність пристосованих до праці рук, високорозвинений мозок, особливі морфологічні ознаки. Соціальний — як носія свідомості, що є суспільним продуктом. Тільки в суспільстві відбувається розвиток біологічних можливостей людини, формування свідомості, самосвідомості та механізмів регуляції. Психологічний компонент людина виявляє у здатності відображати світ у поняттях, планувати та прогнозувати, фантазувати і мріяти, усвідомлювати причини своїх вчинків, діяти розумно. Усі ці компоненти рівномірно представлені у понятті «людина», а отже, у її природі, жоден із них не є домінуючим, і кожен із них підтримує і створює передумови для іншого.

Сучасні дослідники визначають такі *суперечливості людської природи*:

- людина як соціальна істота прагне дотримання суспільних норм, підкорення суспільним вимогам, однак суспільство ніколи не може повністю поглинути людину, адже вона зберігає власну автономність;
- людина прагне свободи, що виявляється у її творчості, думках, мріях, досягнення свободи людина порівнює із цінністю власного життя, однак повна свобода й незалежність від інших людей не надають людині відчуття щастя;
- людина прагне до досягнення вершин духовності, пізнання вищих її цінностей, але залишається при цьому істотою матеріальною, яка прагне матеріальних благ;
- людина живе за законами, які є часто «розмитими» з етичної точки зору, що призводить до стикання логічного й емоційного, раціонального та ірраціонального;
- людина живе за законами природи (законами буття), але не допускає усвідомлення себе бездіяльною частинкою світу, зберігаючи почуття власної гідності навіть у ситуаціях, що сприяють знищенню особистості людини (якщо не зберігають — особистість руйнується);
- людина живе та розвивається у взаємодії з суспільством, з іншими людьми, однак тривала взаємодія стомлює її, обумовлює виникнення прагнення самотності;
- людина знаходиться під впливом як закономірних, так і випадкових, спонтанних чинників, що можуть мати непередбачувані наслідки у процесі формування її особистості;
- людина одночасно виступає як революціонер та консерватор, прагне до стабільності й стійкості та до творчості, однак рутина її переобтяжує.

- людина за умови міцної позитивної мотивації спроможна досягти найвищої своєї мети, однак її можливості обмежені.

Людина з позиції гуманізму — це найвища мета суспільного розвитку, в процесі якого забезпечується створення умов для: повної реалізації всіх його потенційних можливостей; досягнення гармонії в соціально-економічній та духовній сферах життя; найвищого розквіту конкретної особистості. Одним з найвпливовіших аспектів життя людини є діяльність, що може розглядатись як: сукупність результатів та наслідків (продуктів, досягнень, творів тощо); як процес подолання труднощів, рішення проблем і задач, засіб їх вирішення; як процес самозміни людини в ході зміни обставин її життя; як спосіб ставлення до умов життя, як дія (безвідносно до результативності).

Гуманістична природа педагогічної діяльності полягає у: цілісному, універсальному розумінні особистості людини та гармонійному розвитку інтелектуальних, духовних, моральних потенцій особистості.

Педагогічна діяльність здійснюється людиною у двох взаємопов'язаних аспектах.

Непрофесійна — займається майже кожна людина, виконуючи різні соціальні ролі, навчаючи та виховуючи інших людей.

Професійна — вимагає спеціальної професійно-педагогічної освіти та здійснюється у визначених педагогічних системах.

Особливості педагогічної професії:

- гуманістичний характер обумовлений її спрямованістю на виховання людини, розвиток її як особистості, засвоєння нею досягнень людства;
- колективний характер передбачає, що на учня (вихованця) впливає не лише конкретний педагог, але й весь педагогічний колектив, інші учасники освітнього процесу, а також сім'я;

- творчий характер виражає ступінь використання педагогом можливостей знаходити і використовувати оригінальні рішення, новітні форми і методи для досягнення поставлених цілей.

«Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона має насамперед пізнати її у всіх відношеннях» — ця думка К. Ушинського є базовою для педагогічної антропології.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ ДО МОДУЛЯ I

Семінар 1.1. Антропологічні основи освіти людини

Творче питання: Педагогіка це наука чи мистецтво?

Завдання

1. Опрацювати «Передмову» до праці К.Д. Ушинського «Людина як предмет виховання».
2. Пояснити співвідношення використаних у тексті понять «педагогіка», «виховання», «наука», «мистецтво».
3. Створити візуалізацію або схему вищезначеного співвідношення.

Семінар 1.2. Становлення й розвиток людинознавства

Завдання

1. Підготувати коротку інформацію за таким планом:
 - а) знання про людину в первісному суспільстві;
 - б) знання про людину в епоху античності;
 - в) вчення про людину в епоху Середньовіччя;
 - г) вчення про людину в епоху Відродження та Просвітництва;
 - д) вивчення людини в кінці XIX та в XX столітті;
 - е) сучасні знання про людину.
2. Простежити трансформацію ідей цінності людини від найдавніших часів до сьогодення.

Семінар 1.3. Антропологічні складові вітчизняної педагогічної думки

Завдання

1. Ознайомитись з ідеями вітчизняних педагогів щодо цінності людини.
2. Обрати одного представника вітчизняної педагогічної думки та підготувати тези для усного виступу (на 2 хв) на тему «Людина у творчості...» (*замість трьох крапок — обраний педагога*).

Рекомендації до виконання завдання:

- пригадати, що таке «вітчизняна педагогічна думка»;
- обрати педагога, чиї погляди найбільш близькі;
- тези виступу викладати своїми словами.

Практичне 1.1. Педагогічна антропологія: витоки, напрями, проблеми

Педагогічна антропологія виникла у відповідь на запит соціуму повернути педагогіку «обличчям до людини», отже спробуємо повернутися «обличчям до нас самих».

Завдання

1. Подумайте та дайте відповіді (запишіть у зошитах) на такі питання:

- Я є...
- Я знаю, що я...
- Я дізналась/вся про себе (за останній рік)...

2. Пригадайте, що людина — це складна триєдина система: біологічне, психічне, соціальне. Спробуйте свої відповіді на попередні питання розкласти у три «кошики»:

- Я — біологічне —
- Я — психічне —
- Я — соціальне —

Модуль II. ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОЦЕС

Тема 4. Чинники впливу на формування й розвиток особистості

Для розуміння природи особистості важливо усвідомити сутність цього поняття, а також взаємозв'язок базових понять про людину, а саме: «індивід», «особистість», «індивідуальність». Людина народжується на світ з генетично закладеними в неї потенційними можливостями стати людиною. Для підкреслення належності людини саме до людського виду використовується поняття індивіда. Індивід — це людська біологічна основа розвитку особистості у певних соціальних умовах. Індивідні якості, тобто притаманні людині задатки, анатомофізіологічні передумови, закладають підвалини створення особистості. У свою чергу особистість — явище соціально зумовлене, це член суспільства, який виконує певні соціальні функції, це системна властивість індивіда, що формується в спільній діяльності й спілкуванні. Окрім понять «індивід» (біологічно зумовлене) та «особистість» (соціально зумовлене) для розуміння природи людини використовується таке психологічно зумовлене поняття, як «індивідуальність». Індивідуальність — це поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Індивідуальність виявляється у здібностях людини, домінуючих потребах, рисах характеру, почутті власної гідності, світобаченні, системі знань, умінь, навичок, рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, індивідуальному стилі діяльності та поведінки, типі темпераменту, характеристиках емоційної та вольової сфер тощо.

Розвиток людини відзначається послідовною етапністю, тобто проходить ряд різних за тривалістю періодів, зміна яких незворотна й закономірна. З періодами людського життя пов'язане поняття віку. Вік — це якісно своєрідна сходинка розвитку людини, яка залежить від конкретних історичних умов, з іншого боку — вік позначає весь життєвий шлях живої істоти. Згадуючи про складну структуру поняття «людина» (біологічне, психічне, соціальне), варто зауважити, що поняття «вік людини» повністю відповідає цій структурі. Розрізняють біологічний вік, психологічний та соціальний. Вік як характеристика онтогенезу має також і об'єктивно-історичний показник, а саме — хронологічний (календарний) вік. Календарний вік відображає старіння організму і його систем в середньому для популяції, надає уявлення про стандартні середні ймовірності смерті й очікуваної тривалості життя; формує об'єктивний показник, пов'язаний суто з фізичним плином часу, що виражається в абсолютних фізичних одиницях часу. Отже, хронологічний вік визначає вік окремої людини (починаючи з моменту зачаття і до кінця життя). Біологічний вік — стан обміну речовин та функцій організму в порівнянні зі статичним середнім рівнем розвитку, характерним для усієї популяції даного хронологічного віку. Психологічний вік визначає, до якого вікового періоду людина сама себе відносить, в якому віці себе відчуває. Соціальний вік вимірюється шляхом співвіднесення рівня соціального розвитку людини. Поділ онтогенезу на періоди створює основу періодизації розвитку людини. Вікова періодизація — поділ цілісного життєвого циклу людини на вікові періоди, що вимірюються роками. Віковий період — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.

Визначення періодів 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.

Існує багато різних підходів до періодизації розвитку людини, що базуються на відмінностях наукових галузей та власне предмета періодизації. Спробуємо подати таку періодизацію в узагальненому вигляді: від запліднення до народження — пренатальний період, що передує натальному періоду (процес народження); 1–10(20) днів — період новонародженості; до 1 року — немовлячий (грудний) період; 1–3 роки — переддошкільний, раннє дитинство; 3–6(7) років — дошкільний період; 6(7) — 11–12 років — молодший шкільний; 11–12 — 15 років — середній шкільний (підлітковий); 15(16) — 17(18) років — старший шкільний вік; 16 — 20–21 років — ранній юнацький (юнаки — 17–21 р., дівчата — 16–20 р.).

Кожен віковий період стає передумовою наступного періоду, момент переходу від одного вікового періоду до іншого супроводжується віковими кризами — нетривалі за часом періоди розвитку людини, що характеризуються бурхливими психологічними змінами. Науковці стверджують, що критичний період онтогенезу (криза) характеризується зміною одного провідного стану (що зумовлює провідний вид діяльності) до іншого провідного стану, що стане необхідним на наступному віковому етапі (періоді). Криза першого року життя — криза, яка обумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим. Криза трьох років — криза соціальних відносин, яка зумовлена становленням самосвідомості дитини, тобто відділення власного «Я» від загального сприйняття світу. Криза семи років — у зв'язку із загальним (психічним та особистісним) розвитком діти виявляють виразне прагнення посісти нове, більш значуще місце у житті, виконувати нову, важливу не лише для них, а й для оточення ро-

боту. Реалізуючи це прагнення, вони вступають у протиріччя зі стилем свого життя, їх перестає тішити гра. Криза підліткового віку проходить три фази: негативну (передкритичну фазу, особливостями якої є руйнація старих поглядів, стереотипів, структур), апогей кризи, посткритична фаза (період формування нових стереотипів і побудови нових структур). Перша нормативна криза віку дорослих виникає у період ранньої дорослості (приблизно у 23 роки) та полягає у тому, що молода людина обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» на користь першого. Наступна криза у віці ранньої дорослості виникає приблизно у 33 роки. На цей час людина вже має певний життєвий досвід, який допомагає їй зрозуміти певну обмеженість власних можливостей та існування безлічі перешкод у реалізації життєвих планів. Перехід від ранньої до середньої дорослості характеризується кризою 37–40 років, яка має назву кризи середини життя та полягає в остаточному переосмисленні життєвих планів, співставленні їх з реальністю і корегуванні особистісних рис. Приблизно у 65 років у віці пізньої дорослості розпочинається криза, яку Е. Еріксон назвав кризою «Я-інтеграції».

Науковці також вирізняють:

- кризи становлення особистості (вікові або нормативні кризи, що характеризуються повними, якісними змінами, змінами ролей, які виконує людина в грі, навчанні, спілкуванні, праці, тобто зміни ролей, які потребує провідна діяльність);
- кризи здоров'я, пов'язані з втратою здоров'я, що призводить до значних проблем у житті людини, змінює спосіб її існування та соціальні функції, унеможливорює реалізацію намірів і життєвих планів;
- термінальні кризи, що обумовлюються «термінальними цінностями» людини, пов'язаними з обставинами життя (звістка про невиліковну хворобу тощо);

- криза значущих стосунків, яка є наслідком змін у структурі стосунків людини з іншими людьми (втрата близької людини, розлучення, непорозуміння дітей з дорослими, зрада, розлука тощо);
- кризи особистісної автономії, що пов'язані з втратою або обмеженням особистісної свободи (примусовий вплив чи опіка інших людей, позбавлення волі за хибним звинуваченням тощо);
- кризи самореалізації, які є наслідком переживання особистістю певних обставин, що унеможливають нормальну, звичайну самореалізацію людини (втрата роботи, місця проживання, вихід на пенсію, банкрутство, будь-яка катастрофа тощо);
- кризи життєвих помилок, що можуть виникати за обставин, коли дії або бездіяльність людини призвели до фатальних наслідків.

Вікові кризи — особливі, відносно нетривалі періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами і є невід'ємною складовою життєвого шляху людини. Вони є явищем нормальним, проте далеко не безпечним. Якщо дорослий не допомагатиме дитині у складний для неї час, не розумітиме її потреб, не знатиме фізіологічних особливостей розвитку, навіть легка форма кризи може перетворитися на важке психічне захворювання. Вікові кризи не чітко визначені у віковому цензі, тобто можуть початися на півроку (а то й рік) раніше чи пізніше, ніж передбачається. Але в більшості випадків перші кризи в житті дитини припадають на період дошкільного та молодшого шкільного віку.

Науковці виділяють такі принципи розвитку людини як особистості:

- психічні функції не належать людині від народження, а фіксовані у культурно-історичних формах

(Л.С. Виготський), які дитина привласнює в процесі навчання і виховання, що свідчить про наявність передумов розвитку у спілкуванні з людьми, в ставленні одне до одного і до речей, створених людьми;

- між дорослим і дитиною встановлюються глибокі особові взаємини, що виражаються у сумісній діяльності, спілкуванні, співпраці в реальних контактах, і це формує те середовище, в якому кожен з учасників освітнього процесу знаходить умови для власного особистісного розвитку;
- культура — це не тільки середовище, в якому дитина зростає як особистість, культура — це і зусилля людини стати людиною.

Ці положення розкривають складність і суперечливість процесу розвитку особистості, що здійснюється за такими механізмами: соціалізація та виховання.

Соціалізація людини — процес засвоєння всього багатства суспільного досвіду, досягнень матеріальної та духовної культури. У цьому процесі приймають участь сім'я, освітні заклади, засоби масової інформації.

Мораль займає особливе місце в культурному розвитку людини, надаючи їй ціннісні орієнтири і тим самим контролюючи її поведінку.

Виховання, на противагу соціалізації, представляє собою соціально контрольовану і спрямовану соціалізацію, в основі якої соціальна дія, свідомо орієнтована на зворотну поведінку партнерів. Крім того, якщо соціалізація є безперервною, то виховання є достатньо перервним і планомірним, що здійснюється у визначених закладах.

Серед різноманіття виховних факторів виділяють дві великі групи.

1. Об'єктивні фактори:

- спадковість і стан здоров'я людини;

- соціальна та культурна належність сім'ї, що впливає на безпосереднє оточення;
 - умови біографії;
 - культурна традиція, професійний та соціальний статус;
 - національні та історичні особливості.
2. Суб'єктивні фактори:
- особливості психіки, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби й інтереси як вихователя так і вихованця;
 - система взаємовідносин із соціумом;
 - організовані виховні впливи на людину зі сторони різних людей, груп, об'єднань і всього суспільства.

Надзавданням виховання є розвиток самовиховання як діяльності, спрямованої на вдосконалення своєї особистості, це внутрішня праця, це саморегулювання своїми переживаннями, почуттями, це розгортання своєї індивідуалізації. Роль виховання полягає у стабілізації самовиховання, визначенні стійкої спрямованості, допомозі корегування її, складанні конкретної програми самовдосконалення, визначення адекватних методів.

Тема 5. Культурне середовище людини як антропологічний феномен

У процесі становлення як особистості людина розкриває свою власну природу, привласнює і створює предмети культури, знаходить коло значущих для неї людей, виявляє себе перед ними. Формування особистості відбувається в просторі зв'язків індивіда з іншими людьми. Не тільки без «значущого іншого», але й без «значущості себе» для іншого неможливий розвиток особистості.

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

Культура — латинське слово, яке означає «переробка, оброблення, діяння». Це завжди свідомо праця над власним удосконаленням і впорядкування всього того, що оточує людину. Ось чому освіченість і культура поведінки поняття нетотожні. Культура складається не тільки із знань, а й віри, мистецтва, звичок, що засвоєні людиною як членом суспільства.

У загальнонауковому контексті поняття «культура» визначається по-різному. Здебільшого її характеризують як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

У даному контексті доцільно розрізняти поняття «загальнолюдська культура», «особистісна культура», «субкультура». Взаємовідношення цих понять встановлюються в спільних і відмінних рисах (характеристиках). Культура як сукупність має межі, що характеризуються непроникністю та еластичністю, що є спільним для перших двох понять, своєю чергою субкультура є проникною (будь-хто може як стати її частиною, так і «вийти» з неї). Водночас особистісна культура та субкультура є невіддільними частинами загальнолюдської культури, зумовлені нею і формують її. Схематично це можна зобразити так (рис. 1):

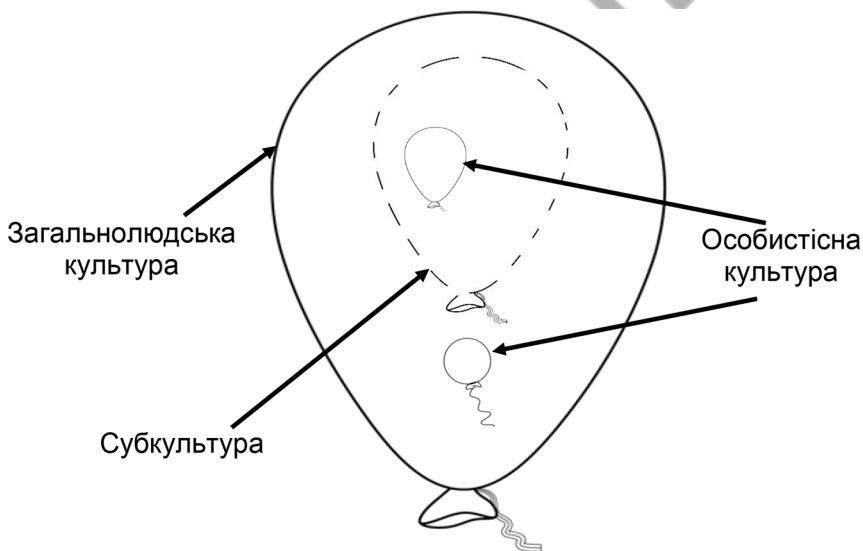


Рис 1. Схема взаємовідношень компонентів поняття «культура»

Структуру меж культури формують найкращі зразки її наповнення, а саме — цінності. Щільність структури меж культури, зв'язки між цінностями, формує мова, як своєрідний «культурний клей», що визначає зв'язок понять і їх сенсів. Наявність у людини власної системи цінностей визначає форму

(зовнішній прояв) її особистісної культури, що створює передумови до вияву її індивідуальності.

Як виключно людське утворення вона характеризується наступними рисами: культура виникає раптово, розповсюджується на суворо визначеній місцевості та прив'язується до неї; будь-яка культура переживає вікові періоди окремої людини: дитинство, юність, зрілість, старість; кожна культура знаходиться у символічному зв'язку з матерією й простором, у якому та через який вона прагне реалізуватися; культура перетворюється у цивілізацію, коли реалізовані усі її внутрішні можливості, коли досягнуто її мету; кожна культура містить у собі стиль (*fabitus*), що виявляється в усіх сферах її існування (гроші, державний устрій, тип держави, особливості суспільної моралі тощо). Саме цей стиль лежить в основі формування ментальності певного народу.

Функції культури:

- людинотворча — формування і розвиток у суспільстві визначеного типу особистості, що відповідає суспільним цілям і уявленням про громадянський ідеал;
- регулятивна — викликана необхідністю успішної адаптації людей в суспільстві і управлінням їх взаємовідносинами шляхом засвоєння ними системи правил, звичаїв та норм, встановлених в цьому суспільстві.

Протилежним до культури явищем є антикультура. Вона містить у собі методи, форми й результати діяльності, що виконують людиноруйнуючу функцію, що веде до деструкції, деградації соціальних систем (алкоголізм, наркоманія тощо). Антикультура, на відміну від позитивної культури, культури, що створює, може бути агресивною, деструктивною і завжди перебувати на варті інтересів окремої групи людей або державних інтересів.

Субкультурою називають підпорядковану культуру або культурну підсистему всередині системи основної культури

суспільства («культура в культурі»), внутрішня культура певної групи людей, яка визначає їх особливий стиль життя, ціннісну ієрархію, менталітет тощо.

Інкультурація — освоєння її, входження в неї. З цієї точки зору соціалізація та інкультурація розглядаються як взаємообумовлені процеси, оскільки означають освоєння людиною елементів її соціокультурного оточення: культурного простору, культурного часу, функціональних об'єктів, технологій діяльності, нормативних утворень тощо.

Процес інкультурації розпочинається з моменту народження — з набуття перших навичок і засвоєння мовлення, а закінчується, умовно, зі смертю. Цей процес здійснюється на власному досвіді, але проходить під керівництвом старших, тобто відбувається наuczіння без спеціального навчання. Кінцевим результатом процесу інкультурації є людина, яка компетентна в культурі — в мові, ритуалах, цінностях тощо. Процеси соціалізації та інкультурації відбуваються одночасно, і без входження в культуру людина не може існувати як член суспільства.

Інкультурація дитини має специфічні особливості. Оскільки вона не має життєвого досвіду, не володіє критеріями визначення понять «добре — погано», «морально — неморально», «пристойно — непристойно» тощо, засади культури закладаються в неї дорослими, зокрема батьками. Однак дорослі, застосовуючи систему санкцій (позитивних і негативних), обмежують право вибору й оцінки дитиною предметів та явищ оточуючої дійсності. Таким чином відбувається засвоєння мови, норм і цінностей культури.

Зміст процесу інкультурації становить набуття знань і навичок, що забезпечують професійну діяльність, домашню працю, придбання і споживання товарів та послуг; отримання загальної та професійної освіти; формування громадської активності; здійснення особистісного розвитку; соціальну ко-

мунікацію (формальне і неформальне спілкування, подорожі, фізичні пересування); відновлення енергетичних витрат (споживання їжі, дотримання особистої гігієни, пасивного відпочинку та сну) тощо.

Виховання в широкому сенсі слова і є сукупністю впливів, що забезпечують передачу соціокультурного досвіду молодому поколінню. Освіта є центром передачі молоді культури, а тому є і центром, і середовищем виховання особистості. Виховання ефективно коли: поступово розширюється ступінь свободи дитини; відповідальність за поведінку поступово передається дитині; дитина досягає психологічної (соціальної) зрілості і сама займається самовихованням.

Головною цінністю освіти є людина, особистісну свободу якій надає духовність. Духовність — це зверненість до загальнолюдських цінностей, це духовна близькість людини до інших людей, до батьківщини, це залучення до національної культури, традицій.

У результаті процесів, що відбуваються в культурі, індивіди спілкуються не за рахунок сенсів та їх адаптації, перекладаючи невідомі сенси на власну мову, а за рахунок компонентів що співпадають (те, що зрозуміло всім).

Усі культурні процеси мають своїм джерелом людину. Культура виділяє людину зі світу живої природи. Вона надає їй, з одного боку, великі переваги у порівнянні навіть з високоорганізованою твариною, а з іншого — обмежує її свободу. Розгляд культури неможливий поза розглядом людини, оскільки культура є утворенням людини, проявом її соціальної, розумної, креативної та духовної сутності, втіленням життєвого досвіду людства. У той же час ні буття людства, ні буття окремої людини неможливе поза матеріальною та духовною культурою.

Культура виступає передумовою та результатом освіти людини. У процесі освіти люди приймають культурні ціннос-

ті. Освіта в певному сенсі є процесом передачі накопичених поколіннями знань та культурних цінностей, а отже, вона є поняттям соціокультурним, тож виконує серед інших і соціокультурні функції.

1. Освіта — є найбільш оптимальним та інтенсивним способом входження людини у світ науки й культури, оскільки в її процесі людина засвоює культурні цінності.
2. Освіта слугує практичним майданчиком соціалізації людини.
3. Освіта є механізмом формування суспільного та духовного життя людини, галуззю масового духовного виробництва.
4. Освіта виступає процесом трансляції культурних зразків людської діяльності.
5. Освіта є чинником розвитку регіональних систем та національних традицій.
6. Освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються та втілюються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства.
7. Освіта є прискорювачем культурних змін та перетворень у суспільному житті та окремій людині.

Культура особистості виявляє прагнення особистості до ідеалу, досконалості, яке проявляється у внутрішній та зовнішній поведінці. Це сукупність знань, відчуттів і прагнень, а також дій особистості щодо їх реалізації, що підкорена вимогам культури.

Педагогічна культура виникає під впливом педагогічної діяльності, являє собою досягнутий рівень оволодіння педагогічним досвідом, його вдосконалення в педагогічній діяльності, розвитку особистості педагога і є необхідною умовою здійснення педагогічної діяльності.

Структура педагогічної культури:

- загальна й професійна ерудиція;

- високий рівень психолого-педагогічних знань;
- педагогічна спрямованість;
- культура пізнавальної діяльності;
- культура педагогічного мислення;
- культура мовлення;
- педагогічна майстерність;
- культура зовнішнього вигляду;
- професійно-етична культура;
- культура педагогічного чуття;
- культура педагогічно спрямованого спілкування і поведінки;
- культура робочого місця.

Культура та освіта виступають як провідні чинники суспільного прогресу та розвитку цивілізації. Їх взаємодія може розглядатися на рівні соціуму, в історичному контексті; на рівні конкретних соціальних інститутів, сфери розвитку особистості; на рівні конкретної навчальної дисципліни.

Тема 6. Національний характер виховання й полікультурний підхід

З урахуванням концепції розуміння культури важливо усвідомити явище національної культури як сукупності здобутків певного народу протягом всього періоду його існування. Кожен народ з урахуванням характерних національних рис, національної культури творить власну систему виховання, розробляє зміст, форми, методи, мету, завдання, принципи тощо. Становлення особистості неможливе без сприйняття нею загальнолюдських морально-етичних та естетичних цінностей, оволодіння духовною культурою рідного етносу, нації, народу. Доведено, що сприймання людиною моральних цінностей значно полегшується, якщо з дитинства вони прищеплюються їй через народні національно-культурні традиції, звичаї, рідну мову, народну творчість.

Національне виховання — це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, на його традиціях, звичаях та обрядах, багатовіковій виховній мудрості. Зміст, мета, завдання та шляхи і засоби реалізації національної системи виховання визначаються Концепцією національного виховання. На сьогоднішній день вона відображена у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.). Згідно Концепції виокремлюються такі загальнолюдські та національні цінності, що мають бути притаманні громадянину України: повага до національних символів (герба, прапора, гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Національна система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, на принципах наукової педагогіки, що увібрали в себе кращі надбання національної виховної мудрості. Національне виховання ставить за мету формування духовно багатой особистості на основі гармонійного пізнання та осмислення національної культурної спадщини та здобутків інших народів, залучення молоді до загальнолюдських ідеалів, які становлять скарбницю світової культури.

У національній культурі кожного народу історично складаються головні соціальні, національні та моральні цінності (що складають її основу), які виражають найголовніші прагнення народу стосовно свого майбутнього — виховання дітей. Г. Ващенко, аналізуючи складові та витоки українського виховного ідеалу, писав: «Традиційний ідеал людини — це не вишита сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини — це те краще, що створив народ у розумінні властивостей людської особистості та її призначення».

Виховний ідеал знайшов своє втілення в таких культурних зразках, як народне мистецтво: пісні, легенди, перекази з покоління в покоління передають ідеали людської справедливості, звитяги, доброти, лицарської готовності творити добро. Культура і цивілізація — це продукти діяльності всіх поколінь нації, народу, що через традицію передаються від покоління до покоління. Без такої передачі поступ людства був би неможливий, бо кожне нове покоління мусило би починати свій культурний розвиток спочатку. Традиція в житті суспільства відображає процес пам'яті в онтогенезі людини. Людина без досвіду переживань не має потенціалу до розвитку. Через традицію передається і мова, що є досягненням людства та ефективним засобом традиції, адже в мові народу відображені сенси розуміння його цінностей. Мова народу є засобом передачі розуміння людських чес-

нот, соціального та духовного досвіду поколінь. У духовній культурі українців знайшли своє відображення ідеали єднання людини з природою, краси людської душі і взаємин між людьми. Українські традиції, обряди є цілющим джерелом таких моральних якостей, як любов, вірність у подружньому житті, повага до батьків, шана і вдячність дітей своїм рідним, любов до батьківщини.

Головне у національному вихованні — набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціонального спілкування, формування у молоді особистісних рис громадян Української держави, духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, господарської та екологічної культури.

Здійснення національного виховання не може обмежуватися окремими заходами. Його наслідки залежать від змісту та організації всього освітнього процесу. Проте у сучасних умовах на деякі його шляхи слід звернути особливу увагу.

Рідна мова та прищеплення любові до неї

Однією з головних ознак національності є мова. Вона виступає як своєрідний «культурний клей», що зв'язує сенси, розуміння речей, ідей, цінностей. Культивувати в молоді любов до рідного слова, бережливе ставлення до мови, формувати почуття відповідальності за її життя і розвиток — таке завдання постає в першу чергу перед освітою.

Українська система виховання реалізує аксіому: ефективне навчання і виховання підростаючих поколінь можна забезпечити лише рідною мовою. При цьому створюються найсприятливіші умови для розвитку і саморозвитку як окремої особистості, так і всієї нації. Навчити дитину думати рідною мовою, створити умови для висловлення її думок, допомогти пережити хвилини радісного задоволення від спілкування рідною мовою — усе це підвладне волі та майстерності педаго-

га. Культура мовлення педагога — активно діючий інструмент у сфері національного виховання.

Історичне минуле

Рідна історія розкриває найцінніше духовне багатство — знання про виникнення, становлення та розвиток рідного народу, нації. Вивчаючи історію України, вихованці розкривають духовність рідного народу і народів, які здавна живуть на її території. Національне виховання шляхом пізнання минулого вимагає цілісного та об'єктивного підходу. Завдання педагога полягає у доборі таких форм і методів його розкриття, які б допомогли дитині усвідомити, що історія рідного народу неодмінно є й історією іншого, тому правда про неї не може бути різною, адже істина завжди єдина. Тільки в руслі такого підходу і можливе становлення характеру, в якому національна гідність тісно пов'язана з повагою до інших народів та націй.

Природа рідного краю

Однією з причин порушення єдності людини з природою було те, що нехтувалися численні засоби національної системи виховання, спрямовані на формування екологічного світобачення, відчуття гармонії природи і людини. Традиційна система виховання спрямована на глибоке усвідомлення того, що відображена у свідомості українців рідна природа (жива і нежива) є «корінням», «фундаментом» національної духовності і культури. Географічні, біологічні та інші чинники природи зумовили національну специфіку українців, зокрема й національний спосіб мислення. Так, природне середовище плодючих ґрунтів зумовило осілий спосіб життя у прадавніх людей, що населяли територію нашої держави. Це формувало глибоку повагу людей до природи, тісний зв'язок між ними, а також дало поштовх для розвитку мистецтва та інших елементів культури. Такі передумови сформували такі життєві цінності українського народу, як повага до сімейних відносин, почуття краси, екологічність тощо.

Фольклор

Це один з найважливіших компонентів народної духовності. У ньому — першовитоки оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думах, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах у високопоетичній і глибоколіричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу. У фольклорі — вся доля України: періоди високих піднесенень і трагічних падінь, національно-визвольних і соціальних збурень, відчайдушної гайдамаччини і звитяжної козаччини, сторінки масового героїзму, зневіри і випадків зради, епохи творчої праці і мистецького пізнання дійсності, оманливих надій та ілюзій.

Національне мистецтво

Система національного виховання використовує практично невичерпні можливості народного і професійного мистецтва у формуванні гуманної людини. Історична енергія народу, міць, багатство і краса його національного духу трансформувалися й акумулювалися в різноманітних видах і жанрах мистецтва — пісенного, музичного, танцювального, декоративно-прикладного тощо. Мистецтво як могутній засіб виховання цінне тим, що воно в концентрованому вигляді в естетичній формі матеріалізує непомітний для ока і часто незбагнений для розуму національний дух — вищий прояв творчого генія народу.

Народний календар та народні традиції

Народний календар — енциклопедія культури побуту і дозвілля народу, могутній гармонійний комплекс емоційно-естетичних засобів виховання підростаючих поколінь. Кожна дата, свято, урочистість народного календаря рясніють традиціями і звичаями, пов'язаними з природою рідного краю, а також з природою самої людини. Великий виховний зміст дат, свят народного календаря полягає в тому, що в їх осно-

ві — трудова діяльність народу, її різноманітні види залежно від пори року.

Традиції (звичаї, обряди, норми і правила поведінки, що переходять з покоління в покоління) поділяються на культурні, духовні, моральні, трудові, сімейно-побутові. Народні традиції — фундамент, на якому будуються міцні ідейні та моральні цінності: ідеали, світогляд, світосприймання, норми і правила моральної поведінки. Традиції, звичаї та обряди об'єднують минуле, сучасне й майбутнє народу.

Національна символіка

Народ виробив багату символіку, що формувалася протягом століть і стосувалася істотних моментів, доленосних подій у житті української нації, держави, духовності. Символіка містить важливий філософський, політичний, ідейно-моральний та естетичний зміст. Українська національна символіка (герб, прапор, гімн тощо) виконує функції консолідації нації в єдине історичне ціле, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверенну державу.

Важливо усвідомлювати, що національні символи не повинні бути лише зовнішнім атрибутом (супроводом) свят, урочистих подій тощо. Вони мають стати частиною освітнього середовища. Однак варто зауважити, що таке використання вимагає роз'яснювальної роботи з метою висвітлення історичних коренів становлення української державності та народної символіки як одного з головних факторів виховання національно-культурної самосвідомості.

Родинно-побутова культура

Зміст родинно-побутової культури становить народне розуміння краси і моралі, що виявляється в гуманному ставленні до людей і природи, вшануванні національних героїв, продовженні творчих родинних традицій, у дбайливому веденні господарства, піклуванні про дітей. Родинно-побутова культура — це збереження рідної мови, виконання заповітів

батьків і дідів, вивчення свого родоводу, історії народу, розвиток рідного мистецтва, життя за нормами моралі та етикету. Постійне поглиблення дітьми знань з фольклору, народної музики, вміння вишивати одяг, рушники, виготовляти національне вбрання — усе це сприяє розвитку української родинно-побутової культури. Її піднесення на вищий рівень зміцнюватиме сім'ю.

Розкриття у навчально-виховному процесі співвідношення національних та загальнолюдських аспектів культури

Національне виховання — це процес, який не тільки відкидає і заперечує національну відособленість, а навпаки — вимагає пізнання та осмислення національно-культурної спадщини інших народів. Лише на багатокультурному ґрунті виникає розуміння того, що національне та загальнолюдське не є альтернативними поняттями, а виступають як дві грані єдиного цілого. Загальнолюдське функціонує і розвивається завдяки національному, а в останньому відображається зв'язок часів та поколінь в історичному розвитку усього людства. Єдність національного та загальнолюдського стимулює розвиток кожної нації та людства взагалі, а гармонія між ними забезпечує найвищий рівень духовності. Для досягнення такої гармонії не потрібна докорінна перебудова навчально-виховного процесу, величезні матеріальні затрати чи фізичні зусилля. Результат передусім залежить від бажання педагога добирати відповідні форми роботи, які б допомогли його вихованцям побачити в тому чи іншому явищі сплав культур різних народів.

Удосконалення педагогічного процесу на засадах розкриття співвідношення національних та загальнолюдських аспектів культури передбачає: вивчення культурних надбань національних меншостей; показ розвитку світової культури як взаємозв'язку та взаємозбагачення різних культур; аналіз впливу культур Сходу і Заходу на творчу діяльність видатних діячів культури України; вивчення впливу української

культури на культуру інших народів; розкриття спільності моральних ідеалів у різних культурах (орієнтація на добро, милосердя, суверенність особистості, турбота про мир тощо).

Пізнання здобутків рідного народу — це основа духовності людини. Проте воно не може розглядатися як єдино достатня умова поновлення духовності, оскільки може породити національну самозамкнутість, призвести до деформації уявлення про місце і роль народу в системі світової культури. Звідси недалеко або до шовінізму, або до національної соромливості, що несумісні з цінностями істинної духовності.

На території України живуть представники багатьох сусідніх і несусідніх народів. Живуть відокремлено та етнічними групами. Як свідчить історія, доля національних груп в Україні тісно пов'язана з долею українського народу. Час його пригнічення був таким і для них. Від того, як житиметься у нашій державі людям різних національностей, наскільки духовне відродження України сприятиме їхньому відродженню, значною мірою залежатиме і репутація України у світі, її стосунки з іншими державами. Співжиття національностей і характер взаємовідносин між ними визначають авторитет держави у світі людства.

Тому такою необхідною постає потреба формувати у підростаючого покоління усвідомлення значущості внеску кожного етносу в скарбницю загальнолюдських надбань і розуміння взаємозв'язку національних культур разом з утвердженням культури міжетнічних відносин. Розв'язання цього складного завдання лежить на національному вихованні, яке сприяє становленню національного типу особистості, суверенної індивідуальності, яка цінує свою громадянську та національну гідність і самосвідомість, забезпечує духовну єдність поколінь та безсмертя нації.

Полікультурне виховання передбачає: адаптацію людини до різноманіття цінностей в умовах існування різних куль-

тур, взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтація на «діалог культур»; відмова від «культурно-освітньої монополії» по відношенню до інших народів. Формування в дитини етнічної, релігійної, культурної та рольової терпимості не може відбуватися в межах абстрактного процесу, обмеженого в стінах закладу. Виходячи з цього, необхідно з ранніх років формувати інтерес вихованців до культурних традицій всіх народів, підкреслюючи унікальність і цінність кожного з них.

Тема 7. Методи виховання та їх класифікація

Проблема визначення та класифікації, систематизації методів виховання має складну та широку представленість. У загальному розумінні метод — це спосіб, шлях досягнення передбаченої мети. Під методом виховання розуміють спосіб впливу вихователя на свідомість, волю і поведінку вихованця з метою формування у нього стійких переконань і певних норм поведінки. Також метод виховання розглядається як спосіб спільної діяльності вихователя та вихованця, спрямований на розвиток моральних та вдосконалення особистісних якостей у відповідності до цілей виховання.

Відтак спробуємо узагальнити різні підходи до визначення методу виховання принаймні у трьох значеннях (рис. 2).

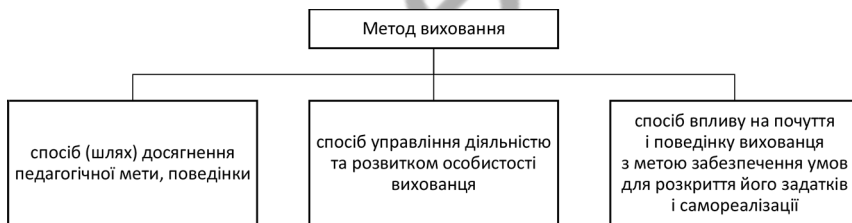


Рис 2. Визначення поняття «метод виховання»

Незважаючи на різні підходи до визначення методів виховання, спільне для них полягає в тому, що вони спрямовані на досягнення поставленої мети, а саме формування всебічно гармонійно розвиненої і суспільно активної особистості з науковим світоглядом, з високими моральними якостями, яка вміє і прагне працювати, духовно багатой і фізично досконалої.

Методи виховання розглядаються як:

- суспільно обумовлені;

- педагогічно доцільні взаємовідносини вихователя і вихованця;
- такі, що сприяють організації життєдіяльності відносин, спілкування;
- стимулюючі активність і регулюючі поведінку вихованців, направлені на досягнення цілей виховання і формування якостей особистості.

Щоб сформувати певну якість у вихованців, методи виховання повинні опиратись на внутрішні закономірності процесу утворення цих якостей, на психологічні особливості цього процесу. Без внутрішніх спонукальних стимулів (потреб) особистості дитини дії вихователя можуть перетворитися на насилля над нею.

Вибір методів і форм виховання залежать від:

- мети і завдань виховання;
- змісту виховання;
- вікових і статевих особливостей вихованців;
- індивідуальних і особистісних якостей вихованців;
- умов і засобів виховання;
- наявності й особливостей виховної системи;
- індивідуальних особливостей і здібностей педагога.

Практика виховання використовує перш за все традиційні методи і прийоми, якими користувалися попередні покоління, саме вони складають загальні методи виховання. У руках педагога вони можуть бути ефективними або малоефективними, тому перед вихователем завжди стоїть завдання вдосконалення та пошуку нових шляхів, які б максимально відповідали конкретним умовам виховання, дозволяли б швидше і з меншими зусиллями досягати передбачуваного результату. Конструювання, вибір і доцільне використання методів виховання — вершина педагогічної майстерності. Кожен педагог в міру своїх можливостей розв'язує виховні задачі, вносячи в розробку загальновідомих методів свої часткові змі-

ни — прийоми виховання, які визначають шляхи реалізації вимог методів. Методи і прийоми виховання тісно між собою пов'язані і в конкретних педагогічних ситуаціях можуть замінювати одне одного. Наприклад, етична бесіда у певних педагогічних ситуаціях може виступати як метод і як методичний прийом.

Дієвість методів і прийомів забезпечується за рахунок використання засобів виховання. Засоби виховання — це види діяльності, предмети, заходи, форми, що використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу: слово, методичні посібники, підручники, художня література, мистецтво, наука, музика, спорт, ЗМІ (у всіх виявах, включаючи соціальні мережі), кіномистецтво, комп'ютер (включаючи різноманітні гаджетів, а також сам віртуальний простір) тощо.

Виходячи з психологічних закономірностей розвитку певних якостей, методи виховання повинні забезпечити педагогічний вплив на всі сторони особистості — розум, почуття, мотиви поведінки, вольові компоненти. Виділити методи, які ізольовано впливають на кожну з цих характеристик, неможливо, адже професійно застосовані методи виховання діють комплексно на всі ці сторони дитини. Виховна робота з учнями сприяла виникненню і розвитку значної кількості методів, тому виникла необхідність їх класифікації за певними ознаками, призначенням, способами впливу на людину.

Зазначимо існування поза класифікаціями окремої групи методів, що характеризуються як методи гуманістичної педагогіки, а саме: вихідна вимога, приклад, створення навчальної ситуації, гра, привчання, переконання, особистий приклад, лекція, заохочення, схвалення, вправлення, корекція, нагорода, диспут, роз'яснення, бесіда, схвалення, змагання, система перспективних ліній, ситуація морального успіху, виховна ситуація, самоконтроль, самоспостереження, самовиховання,

самоосвіта, самокритика, самозобов'язання, самопереконавання, самореалізація, педагогічне співробітництво.

У педагогічній літературі у процесі розвитку педагогіки як науки реалізувалися різні підходи до класифікації методів виховання. Класифікація методів — це побудована за певними ознаками система методів. Спробуємо розглянути деякі з них.

За М.Ю. Красовицьким

1. Інформаційно-освітній метод: бесіда, дискусія, роз'яснення, демонстрація, розповідь, лекція, обговорення.
2. Організація життя і діяльності колективу: норми поведінки, традиції, самоуправління, система громадських обов'язків, характер взаємин, самообслуговування, педагогічна вимога.
3. Індивідуальна підтримка морального розвитку особистості: духовне спілкування з вихованцем, вивчення особистісних якостей, підтримка позитивних тенденцій, допомога у подоланні негативних тенденцій, аналіз наслідків виховання, проектування наступних дій.
4. Колективна творча діяльність як шлях розвитку моральної активності: пізнавальна, естетична, суспільно корисна, благодійна, спортивна, ігрова, оздоровча діяльність.
5. Допоміжні методи (педагогічна корекція): створення спеціальних ситуацій, методи стимулювання, спрямування громадської думки.

За Ю.К. Бабанським (в основу покладено функції, які виконують методи виховання у формуванні особистості):

- методи формування свідомості (бесіда, лекція, диспут);
- методи формування суспільної поведінки (метод прикладу, педагогічна вимога, громадська думка, вправлення, привчання, доручення);

- методи стимулювання діяльності й поведінки (змагання, заохочення, покарання);
- методи контролю й аналізу ефективності виховання (педагогічне спостереження, бесіда, опитування, анкетування, аналіз результатів діяльності).

Детальніше зупинимося на найбільш поширеній у педагогіці класифікації методів виховання (за В.О. Сласт'яніним), на основі якої усі методи поділено на чотири групи.

Перша група — методи формування свідомості і переконань особистості: пояснення, розповідь, бесіда, переконування, навіювання, приклад, лекція, диспут, конференція, інформації. В основі першої групи методів лежить слово вчителя — найбільш важливий інструмент навчально-виховної діяльності. В.О. Сухомлинський стверджував, що слово — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність. Методи формування моральної свідомості та переконань пов'язані з моральною освітою. За допомогою цих методів учителі досягають засвоєння дітьми знань про мораль, норми і правила поведінки, формують систему моральних понять, оцінок, уявлень. Традиційно ці методи науковці називали методами переконання.

Друга група — методи організації діяльності, спілкування та формування досвіду суспільної поведінки: гра, режим, допущення, вправи, привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховних ситуацій, перспектива. В основу цієї групи закладено ідею про діяльність як основу буття людини, що розглядається як важлива форма прояву активного ставлення людини до навколишньої дійсності, до людей, до природи тощо. Правильно організована діяльність вихованців це фундамент, що зумовлює побудову виховного процесу, усіх видів роботи. Під час різноманітних видів діяльності найбільш успішно розвивається свідомість учнів, інтенсивно накопичується досвід, збагачуються почуття, формується від-

повідальність, відбувається інтенсивне збагачення життєвого, трудового досвіду.

Третя група — методи стимулювання: гра, змагання, романтика, заохочення, покарання та вербальні методи заохочення. Стимулювання означає збудження потенціалу, можливість давати поштовх до дії, використовується з метою активізації діяльності дитини.

Четверта група — самовиховання: самоспостереження, самоаналіз, самопереконання, самозобов'язання, самосхвалення, самоосудження. У педагогіці існує переконання, що процес виховання можна вважати ефективним у тому випадку, коли у вихованця з'явиться потреба самовиховання, тобто необхідність свідомої планомірної роботи над собою. У концепції антропоцентризму дитина вбачається суб'єктом виховного процесу, результатом якого було і залишається самовиховання. Самовиховання передбачає вміння особистості ставити перед собою певне завдання, мати внутрішню потребу його виконувати, аналізувати, що зроблено, а що не зроблено, або зроблено погано, контролювати себе та оцінювати результати виконання поставленого перед собою завдання.

Виділяють також фактори, що забезпечують самовиховання.

1. Самопізнання як відтворення і усвідомлення того, що зроблено, як і чому саме так зроблено, яке ставлення до оточуючих людей і як вони ставляться до нас і чому саме так. Самопізнання полягає в осягненні свого «Я», тому важливого значення набуває самоспостереження, самооцінка.
2. Самовиховання — це тип ставлення до самого себе і до свого майбутнього з точки зору відповідного ідеалу. Треба мати самоповагу, почуття власної гідності, самоцінність.
3. Треба оволодіти мисленням, що зменшує внутрішній конфлікт, напругу, дозволяє контролювати свої потреби,

бажання, емоції і, відповідно, покращує моральний стан, породжує психічне здоров'я.

4. Самовиховання пов'язане з критичною оцінкою самого себе. Критична самооцінка розвивається через оцінку інших.
5. Самовиховання пов'язане з самовизначенням, чітким уявленням свого майбутнього, правильного співвідношення «Я-реального» та «Я-ідеального».
6. В основі самовиховання повинна бути потреба в самореалізації, яка полягає в здатності усвідомлювати свій внутрішній світ і об'єктивувати його в будь-якій діяльності (праця, гра, спілкування, пізнання тощо). Самореалізація передбачає перетворення в життя своїх планів та установ, а також намагання розвивати сильні сторони своєї особистості.

В якості основи для вибору методів виховання орієнтуються на позиції вихователя в виборі способів виховного впливу. Виділяють ряд взаємовідносин між вихователем і вихованцем: способи впливу на характер відносин вихованця із самим собою та сім'єю; включення його у систему спілкування з оточуючими (однолітками); способи корегування світогляду, ціннісних орієнтацій, стилю поведінки.

Важливо підкреслити, що немає методів хороших і поганих, ефективних або неефективних. Усе залежить від того, як їх використовує вчитель, як він володіє сукупністю всіх методів. Важливі методи і авторитарної, й гуманістичної педагогіки, всі вони необхідні, всі можуть бути як ефективними, так і мало-ефективними залежно від спрямованості рівня педагогічної майстерності вчителя, конкретної педагогічної ситуації.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ ДО МОДУЛЯ II

Семінар 2.1. Освіта як спосіб входження людини
у світ культури

Завдання

1. Підготувати короткий конспект за планом семінару:
 - 1) поняття «освіта», «культура», «виховання», «навчання», «розвиток»;
 - 2) основні функції культури;
 - 3) культурні функції освіти.
2. Дати короткі відповіді на питання:
 - Що таке культура?
 - Чи згодні ви з твердженням: «Виховання + Навчання = Освіта»?
 - Чи погоджуєтесь ви з думкою, що виховання притаманне виключно людині? Чому?

Методичні рекомендації для виконання завдань

1. Конспект може бути виконаний у вигляді термінологічного словника або схеми понять (форма представлення — текстовий документ або слайди презентації зі спільним доступом).
2. Для виконання завдання ви можете скористатись додатковим ресурсом — переглянути відео за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=1wgF8RgM8yU&t=11s>



Семінар 2.2. Внутрішні і зовнішні рушійні сили процесу виховання

Завдання

1. Опрацювати питання:
 - 1) сутність процесу виховання;
 - 2) рушійні сили процесу виховання;
 - 3) закономірності та принципи виховання.
2. Підготувати есе на тему «Якими ми маємо бути».

Методичні рекомендації до виконання завдань

1. Зробити короткий (термінологічний) конспект за темою.
2. При підготовці есе (1–1,5 сторінки друкованого тексту) зверніть увагу на такі питання:
 - Які зовнішні суперечності (рушійні сили) спонукають людей до виховання?
 - Які зовнішні рушійні сили виховання є найактуальнішими для нас сьогодні?
 - Якими внутрішніми якостями ми маємо володіти для того, щоб мати можливість відповідати на виклики сьогодення?

Семінар 2.3. Організація виховання в закладах освіти

Освітній процес розглядається як спільна діяльність педагогів і вихованців, направлена на досягнення поставленої мети. Отже, це цілеспрямований процес підтримки освіти і розвитку людини, що здійснюється шляхом адаптації культурного досвіду людства до культурного досвіду дитини в спеціально створених педагогічних умовах.

Завдання

1. Опрацювати теоретичні питання:
 - 1) співвідношення виховної та навчальної роботи в закладах дошкільної освіти;
 - 2) зміст виховної роботи в закладах дошкільної освіти;
 - 3) форми організації виховної роботи в закладах дошкільної освіти.
2. Розробити схематичну модель виховного процесу у закладі освіти (результати представити у вигляді схеми, малюнка тощо)
3. Дати відповідь на творче питання «Чи можлива виховна робота в закладах освіти в умовах карантинних обмежень?» (відповідь представити у вигляді короткого тексту, 1–2 абзаци).

Методичні рекомендації до виконання завдань

1. Схематичну модель ви можете створити за допомогою текстового редактора, або презентації (або за наявності відповідних навичок використати будь-яку іншу програму для візуалізації).
2. Відповідь на питання «Чи можлива виховна робота в закладах дошкільної освіти в умовах карантинних обмежень?» надати у вигляді тексту, обов'язковим є надання реальних прикладів такої роботи. Це можуть бути інтернет-сторінки закладів дошкільної освіти, де представлені види виховної роботи в період карантину, можуть бути пости з соціальних мереж, де вихователі пропонують різні види роботи для дітей, тощо.

Практичне 2.1. Самовиховання як вища форма організації виховного процесу

Мета заняття: зрозуміти потенціал внутрішніх сил людини для ефективного їх використання у процесі особистісного розвитку.

Теоретичні питання

1. Характеристика самовиховання як феномену.
2. Методи і прийоми самовиховання.

Практичні завдання

1. За результатами опрацювання теоретичних питань заповнити таблицю.

Методи самовиховання

№ з/п	Назва методу	Значення у виховному процесі	Сутність методу	Прийоми використання

2. Використовуючи технологію SWOT-аналізу, представити свої особистісні якості.
3. Скласти список з 5 найкращих (на вашу думку) прийомів / засобів самовиховання сучасного студента.

Методичні рекомендації до виконання завдань

1. Заповнену таблицю представити у форматі текстового документа.
2. Технологія SWOT-аналізу являє собою формування переліку якостей за 4 показниками:
 - Strengths — сильні сторони;
 - Weaknesses — слабкі сторони;
 - Opportunities — можливості;
 - Treatments — загрози.

3. При створенні списку кожен прийом / засіб треба обґрунтувати, тобто пояснити, чому саме цей прийом / засіб найкраще підходить для самовиховання сучасного студента. Форма представлення може бути у вигляді таблиці, схеми, інфографіки. Виконати це завдання можна в текстовому редакторі, можна використати візуальні можливості презентацій або скористатись іншими ресурсами (за бажанням).

Модуль III. ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Тема 8. Освіта, навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті

На певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні стає освіта. Освіта — процес і результат засвоєння особистістю систематизованих знань, умінь та навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей, розвиток творчих сил і здібностей. Сенс освіти, виходячи з принципу гуманізації, — це розвиток особистості, а саме активізація пізнавального, духовного, діяльного потенціалу.

Організація освітнього процесу на засадах гуманізму передбачає високий рівень індивідуалізації та диференціації, акцентування на формуванні активності та ініціативності, формування відносин між учасниками освітнього процесу на засадах принципу педагогіки партнерства.

Сучасна педагогічна антропологія не зводить розвиток людини до простого засвоєння соціального досвіду, засвоєння знань, умінь і навичок. Розвиток особистості передбачає, насамперед, якісні зміни психічних характеристик особистості, структури її психічної діяльності, утворення нових психічних якостей, нових рис характеру тощо.

В основу педагогічної антропології закладено ідею про допомогу дитині у її особистісному розвитку, що сприятиме підготовленості до життя, адаптованості тощо. Навчання вияв-

ляється одним із оптимальних способів соціальної адаптації людини до життя в сьогоденні, оскільки в процесі навчання можна передати-отримати великий обсяг інформації. Навчання — це організований педагогом процес пізнання, розвитку, спілкування, творчості.

Співвідношення процесів виховання і розвитку існує у діалектичному взаємозв'язку. Розвиток визначає мету, зміст і методику виховання, а виховання у свою чергу впливає на розвиток і залежить від нього, водночас воно має йти попереду розвитку і визначати основні його орієнтири.

Об'єктивними чинниками формування особистості є: особливості розбудови України взагалі та системи закладів освіти зокрема; перебудова економіки на ринкових засадах; особливості розвитку соціальної сфери; відродження національних традицій, звичаїв, обрядів, народної педагогіки; розширення сфери спілкування з іноземними громадянами; вплив природного середовища.

До суб'єктивних чинників формування особистості відносять: соціально-педагогічну діяльність сім'ї та громадських організацій; навчально-виховну діяльність закладів освіти в особі їх працівників; цілеспрямовану діяльність засобів масової інформації; діяльність закладів культури; виховну діяльність позашкільних установ та діяльність церкви.

В умовах антропоцентричної парадигми освіти основним її завданням є знаходження кожною людиною свого шляху пізнання. Освітній процес має вибудовуватись за принципом діалогу або полілогу. Одна з головних установок — це ціннісна рівність дитини і дорослого, не у сенсі однаковості або рівноцінності знань і досвіду, а у визнанні права кожного пізнавати світ без обмежень.

Ефективність процесу виховання значною мірою залежить від того, наскільки збігаються впливи організованої виховної діяльності та об'єктивних умов. Основою виховання і форму-

вання особистості завжди виступає її індивідуальний досвід. Саме в індивідуальному досвіді завжди перебувають у нерозривній єдності його плюси й мінуси, що й коригує зовнішні впливи. Отже, все індивідуально-зовнішнє може залишатися нейтральним в одних випадках і не бути таким в інших.

Ціль виховання є початковим елементом процесу виховання. Виражається в якості ідеалу, моделі особистості з відповідними якостями. Ціль визначає задачі виховання, зміст, орієнтир, а також вибір форм, методів, засобів і прийомів виховання.

Теорії виховання:

- антропоцентричні;
- соціоцентричні;
- інтегративні;
- особистісно-соціальні.

Антропоцентричні теорії визначають розвиток особистості у розвитку потенціалу внутрішніх природних сил людини. Задача педагога полягає в тому, щоб надати дітям максимально можливі сфери для їх розвитку, обрати технології, за допомогою яких можна опановувати ці сфери.

Підходи до виховання:

- діяльнісний;
- особистісний;
- системний;
- комплексний;
- цілісний;
- віковий;
- індивідуальний;
- антропологічний;
- акмеологічний;
- герменевтичний;
- рефлексивний;
- амбівалентний;
- синергетичний.

Антропологічний розглядає виховання в контексті життя людини у всій його повноті. Виховання здійснюється з урахуванням цілісності й унікальності буття людини з урахуванням всього комплексу знань про людину. У процесі виховання відсутнє штучне привнесення методів, принципів і правил, вони виявляються педагогом в процесі діяльності.

Виховання, що розглядається як соціально і педагогічно організований процес утворення оптимальних умов для формування особистості, є одночасно і впливом вихователя на вихованця з метою формування в нього бажаних соціально-психічних і фізичних якостей. Структура процесу виховання передбачає комплекс взаємообумовлених компонентів: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки; формування почуттів; формування переконань; формування умінь і звичок поведінки. Отже, виховання — це процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки. Це головний компонент педагогічного процесу, надзвичайно складне соціальне явище, спрямоване на формування у вихованців наукового світогляду, особистісних рис громадянина України на основі відродження традицій національної свідомості й самосвідомості, інтелектуального, професійного, морального, правового, фізичного, екологічного розвитку.

«Процес виховання — цілісний процес, у якому органічно поєднані змістова і процесуальна сторони. Змістова сторона процесу виховання характеризує сукупність виховних цілей. Процесуальна — характеризує самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя і учня, що включає організацію і функціонування системи виховної діяльності й самовиховання учнів, спрямованої на реалізацію виховних цілей і формування позитивного досвіду самовдосконалення учнів» (Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 421 с.).

Отже, процес виховання — це динамічне складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й орга-

нізованого впливу вихователів, соціального середовища на розум, почуття, волю вихованця з метою формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості.

Специфічним для процесу виховання є:

- цілеспрямованість і двосторонність (наявність конкретної мети та обов'язкова взаємодія вихователя і вихованця);
- неперервність і тривалість (у вихованні канікул бути не може, людина виховується все життя);
- багатство форм, методів, засобів виховного впливу і різноманітність змісту;
- концентричність — поступове виявлення результатів виховних впливів;
- ефективність виховання залежить від рівня сформованості мотиваційної бази;
- самокерованість.

Залежно від національних особливостей, соціально-економічних потреб, природних факторів людство накопичило досвід виховання, на основі якого склалися прояви закономірностей виховання, котрі мають об'єктивні, суттєві, стійкі та повторювальні зв'язки між елементами цього процесу і сприяють ефективному його функціонуванню.

І.П. Підласий виділяє такі закономірності, від яких залежить ефективність виховання:

- взаємини, що склалися між вихователем та вихованцем;
- відповідність цілі та дій, необхідних для її досягнення;
- відповідність виховного впливу та практики (реального життя);
- спільність дії об'єктивних і суб'єктивних факторів;
- інтенсивність виховання і самовиховання;
- ефективність розвитку і навчання, які супроводжують виховний процес;
- якість виховного впливу;

- інтенсивність впливу на «внутрішню сферу» вихованця (Г.І. Щукіна);
- взаємоузгодження педагогічного впливу й рівня розвитку (можливостей) вихованців (Г.І. Щукіна).

В організації процесу виховання враховується етапність формування особистості дитини:

1. Стимул (зовнішній вплив) — сприймається, перероблюється дитиною і одержує певну оцінку.
2. Мотив (внутрішній збудник) — формується у процесі усвідомлення і прийняття стимулу та може переходити до потенційної дії.
3. Вибір програми дій і форм поведінки.
4. Реалізація мотиву в поведінці (формування звички) — здійснюється в процесі неодноразових повторень в різних видах діяльності.
5. Перетворення звичної форми поведінки у властивість особистості.

Мотиви виховання — це спонукальна причина дій і вчинків людини. Існують різні види мотивів, одні з них носять спонукальний характер, а інші — привабливий. До спонукальних відносять: установки, потяг, бажання; до привабливих: інтереси, мрії, ідеали, переконання. Схематично їх розподіл представлено на *рис. 3*.

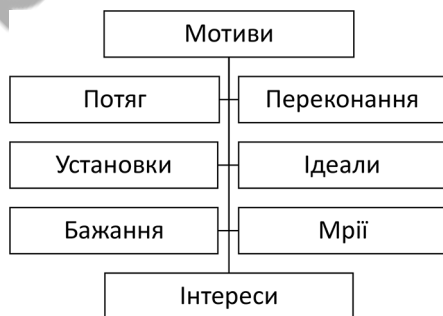


Рис 3. Види мотивів

Внутрішні спонукальні чинники певних дій і вчинків людини зумовлюються передусім анатомофізіологічними і соціально-психологічними потребами.

Американський психолог Абрахам Маслоу (1908–1970) визначив ієрархічну багатоступеневу піраміду потреб людини, усі компоненти якої перебувають у діалектичному взаємозв'язку (рис. 4). У цілому вони ніби програмують виховний процес. Якщо якась ланка випадає, порушується цілісність структури, а отже, — й програма виховного процесу.

У процесі виховання педагог має постійно дбати про формування у дітей певних мотивів самовиховання через актуалізацію необхідних потреб. Поступово в процесі засвоєння знань, набуття соціального досвіду кожна особистість самостійно починає усвідомлювати потреби, які стимулюють внутрішні спонукальні сили — мотиви, програмує процес самовиховання.



Рис 4. Схема «Ієрархічна система потреб» А. Маслоу

Структура процесу виховання передбачає наступне.

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Дитина стає членом певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.
2. Формування почуттів (стійких емоційних відносин людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості із сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, та активізації психічних процесів людини.
3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного)). Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з другого — «стрижнем» поведінки особистості. Тому виховання дітей і є формуванням у них психологічного «стрижня», без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного «Я».
4. Формування умінь і звичок поведінки. Формування умінь (засвоєного способу виконання дій, ґрунтованого на сукупності набутих знань і навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й систематичності вправлення, посиленості та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій.

Зазначені компоненти діють не лінійно, а перебувають в діалектичному взаємозв'язку. По-перше, практична діяльність особистості є, з одного боку, спонукальним чинником до вияву зусиль на оволодіння нормами поведінки (дій), уміннями

і навичками, а з іншого — через практичну діяльність можна перевірити рівень володіння вміннями поводити себе в конкретній ситуації.

В контексті результативності процесу виховання важливо усвідомлювати ключові ідеї: цінності (загальнолюдські, державні, громадянські, національні, родинні, особистісні) виявляються, приймаються, привласнюються як обов'язкове ставлення людини до людини, людини до подій навколишнього середовища; соціальні норми проголошуються, роз'яснюються, аргументуються, в їх необхідності переконують; правила засвоюються через вправлення, дитина набуває звички, навички поводити себе певним чином у конкретних життєвих обставинах.

Тема 9. Організація особистісно орієнтованого, діалогічного навчання

Розглядаючи проблему організації навчання (як компоненту освіти) з позицій антропоцентричного підходу важливо усвідомити роль навчальної (пізнавальної) діяльності у житті людини. Людина є суб'єктом (проактивним учасником) таких основних соціальних видів діяльності, як: праця, спілкування, пізнання. Засобом цих видів діяльності відбуваються процеси інтеріоризації зовнішніх дій та екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Баланс цих двох процесів визначає структуру людини як суб'єкта діяльності.

Процес навчання полягає у взаємодії педагога з дітьми і здійснюється у спільній діяльності, яка заснована на системі знань про навколишній світ, різноманітних способах діяльності, досвіді творчої діяльності і особистісному досвіді. Навчання базується на взаємовідношенні двох процесів: навчіння (активність педагога) та учіння (активність дитини). Научіння (викладання) орієнтоване на підтримку розвитку індивідуальності дитини шляхом створення умов, необхідних для: розвитку інтересу, позитивної мотивації учіння і самостійної пізнавальної активності й творчої діяльності дітей; формування та розвитку досвіду вирішення навчальних завдань на основі використання, систематизації і поповнення особистісного досвіду дітей; надання можливості здобуття освіти у відповідності до індивідуальних можливостей, потреб і очікувань шляхом самостійної роботи і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. У свою чергу індивідуальна освітня траєкторія визначається як цілеспрямований процес проектування освітньої програми, в якій дитина виступає як суб'єкт вибору, проектування і реалізації свого освітнього

шляху за підтримки педагогічного колективу та інших учасників освітнього процесу.

Особливості діяльності педагога (викладання) і дитини (учіння) характеризують виходячи з послідовних етапів процесу навчання, а саме (табл. 1):

Таблиця 1

Дії педагога (викладання)	Дії дитини (учіння)
<i>Мотиваційно-цільовий етап</i>	
Створення освітньої ситуації навчання, встановлення навчальних цілей	Прийняття пропонованої педагогом ситуації навчання
Використання зовнішніх стимулів, що спонукають дітей до вирішення навчальних задач	Пошук внутрішніх мотивів сенсу вирішення навчальних задач у вивченні навчального предмета «тут і зараз»
<i>Операційно-діяльнісний етап</i>	
Організація комунікації в процесі індивідуальної та групової навчальної діяльності з урахуванням випрацюваних попередньо задач	Виконання навчального завдання в процесі індивідуальної та групової навчальної діяльності, визначення джерел інформації, способів роботи з інформацією, способів взаємодії в групах
Визначення шляхів подолання перешкод на основі аналізу покрокового виконання запропонованих завдань	Вирішення навчальних завдань, розвиток способів розуміння і комунікації як способів пізнання
<i>Оціночний етап</i>	
Вибір системи оцінювання результатів навчання, обговорення критеріїв оцінювання, узагальнення і систематизація отриманих нових знань	Прийняття системи оцінювання результатів навчання, розвиток навичок самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності
<i>Рефлексивний етап</i>	
Стимулювання дітей до рефлексії процесу вирішення навчальних завдань	Оцінювання себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності

Тут варто зауважити, що діалогічне навчання являє собою технологію організації освітнього процесу, основу на комунікативному середовищі, а саме — розширення простору спів-

робітництва на рівні «педагог — вихованець», «вихованець — вихованець», «педагог — автор», «вихованець — автор» в процесі вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Щоб ефективно спрямувати процес розвитку особистості учня, зокрема його навчання і виховання, важливо, щоб педагогічні дії давали саме такий результат, який ми від них чекаємо. Але досить часто такі дії не дають ніяких наслідків або викликають зворотну реакцію учнів і, що найголовніше, одні й ті ж педагогічні засоби, прийоми сприймаються різними дітьми по-різному.

Проте педагогічний вплив завжди трансформується через те, що видатний український психолог Г.С. Костюк називав «внутрішні умови особистості». Отже, виховання, його наслідки залежать не тільки від змісту і методів, які застосовуються в цьому процесі, але і від того, як дитина їх сприймає. «Внутрішні умови» особистості є, в свою чергу, наслідком складної взаємодії біологічних, успадкованих факторів і соціальних умов життя особистості. Кожний індивід народжується людиною у тому значенні, що він має відповідну тілесну організацію і можливості стати особистістю, але саме його людський розвиток визначається соціальним середовищем та обставинами життя.

У контексті педагогічної антропології вагомим постає принцип гуманного, виховного та розвивального характеру навчання, що відображає закономірності єдності навчання, виховання, розвитку особистості в цілісному педагогічному процесі. Виховний та розвивальний ефект навчання, його гуманний характер залежить від змісту освіти, його різноманітності, його соціальної та гуманітарної спрямованості.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій І.С. Якиманська сформулювала таким чином:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду дитини, включаючи досвід її попереднього навчання;

- виклад знань педагогом повинен бути направлений не тільки на розширення їх обсягу, а й структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду дітей з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання дитини до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якості повинні забезпечувати їй можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- контролювання та організація навчального матеріалу, що дає змогу дитині вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими дитина користується самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль та оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку вміння як суб'єктивної діяльності.

Технологія особистісно орієнтованого навчання покликана надавати можливість учню (вихованцю) в повній мірі реалізувати себе. Для досягнення цих цілей створюються індивідуальні плани навчання, індивідуальні програми, визначеним способом формується навчальний матеріал. Критерієм навчання стає не знання, уміння і навички, а якості розуму.

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в ставленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості.

Можна виділити такі головні завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані здібності;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Сучасна теорія виокремлює різні моделі особистісно орієнтованої освіти (навчання, виховання і розвитку). Серед них виділяють соціально-педагогічну модель (освітні заклади наближають дитину до параметрів заданої структури особистості), предметно-дидактична модель (забезпечується предметною диференціацією, що зумовлює і підтримує індивідуальний підхід у навчанні) та психологічну модель.

Технологія предметної диференціації забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами. Це технологія не торкається духовної сфери — національних та світоглядних відмінностей, які в значній мірі визначають зміст суб'єктивного досвіду дитини.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки сформована на визнанні відмінностей в пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються в здібності до навчання (індивідуальна здібність до засвоєння знань). При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності.

Особистісно орієнтована система навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався до впливу спеціально організованого навчання;

- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота педагога для виявлення суб'єктивного досвіду дитини;
- взаємодія двох видів досвіду дитини повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене у її власній життєдіяльності;
- розвиток дитини як особистості (її соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння нею нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно орієнтовного навчання та технологій. Перехід на особистісно орієнтоване навчання призводить до суттєвих змін у педагогічній діяльності вчителя. Вчитель виступає організатором навчання, через зміст якого передає соціокультурні зразки пізнання, організатором учіння, тобто індивідуальної пізнавальної діяльності школяра через колективні форми роботи, компетентним консультантом і помічником, який володіє необхідними для цього знаннями і вміннями, а також посередником між учнем, учнівським колективом у цілому та засобами інформації.

Особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі здійснюється найефективніше, якщо:

- у кожній дитині педагог бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;
- педагог вводить дітей у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;

- здійснюється особистий контакт дитини з педагогом, утвердження людської гідності;
- забезпечується звернення дитини на саму себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);
- культивуються діалогічні форми педагогічної взаємодії педагога з дітьми як домінуючого виду навчально-виховного спілкування (обмін думками);
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння дитини, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- вихованцеві надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);
- педагог розвиває у себе вміння співпереживати дитині, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце дитини, заглиблюватися у свій психічний світ, в особливості своєї індивідуальності, спілкування з дитиною, уміння встановлювати паритетну позицію з нею.

Важливо і необхідно звернутися до індивідуальної основи особистості в системі виховання і всю складність її становлення. Отже, індивідуальний підхід — це вміння педагога визначити такий стиль особистого спілкування з учнем, вибрати з методів, форм, прийомів навчання і виховання такі, які з найбільшою ефективністю сприятимуть розкриттю її потенційних можливостей, нейтралізації негативних тенденцій її розвитку і цим шляхом — залучення до гуманістичних моральних цінностей та інтелектуальних надбань людства.

Здійснення індивідуального підходу неможливе без одержання певної інформації, що стосується дитини. Виділимо найголовніше:

- знання вікових особливостей дитини, без врахування яких будь-який вплив на неї безперспективний;
- всебічне вивчення індивідуальних особливостей дітей;
- глибоке знання та аналіз причин і мотивів поведінки дитини;
- спостереження змін у розвитку, поведінці, самосвідомості дитини.

Самовиховання можна визначити як послідовні активні зусилля особистості, спрямовані на власне фізичне, духовне і моральне удосконалення. Зрозуміло, самовиховання є важливою умовою саморозвитку людини, її становлення як особистості. Людині нічого не може бути дано, якщо вона не візьме власними зусиллями. Тому виховання без включення механізмів самовиховання — безперспективна справа.

Елементи самовиховання ми можемо спостерігати і у дошкільників, і у молодших школярів, коли вони наслідують певні форми поведінки батьків, вчителів, героїв мультфільмів, казок та намагаються, за потреби, змінити їх.

Успіх самовиховання значною мірою залежить від педагогічного спрямування і підтримки. Необхідно підкреслити: спрямування процесу самовиховання дитини не може бути зведено тільки до нав'язування їй цілей вихователя. Головна складність у тому, щоб поважати власну логіку розвитку особистості, не ігнорувати її неповторність, унікальні барви її характеру. Педагогічне керівництво самовихованням є, перш за все, підтримка неповторності, самобутності дитини.

Можна визначити такі етапи педагогічного керівництва самовихованням дитини.

1-й етап. Програмування особистості дитини, тенденцій розвитку, моральних рис, характеру, спрямованості, спираю-

чись на його потенціальні можливості, прагнення, потреби, інтереси. Програма особистості — це визначення тих позитивних якостей, характерологічних особливостей розвитку, яким має сприяти педагог.

2-й етап. Стимулювання прагнення особистості до самовиховання, потреби у самовдосконаленні. Для здійснення такого важливого складного завдання важливо з'ясувати, які причини, мотиви можуть спонукати дитину до самовиховання.

3-й етап. Залучення особистості до процесу самовиховання. Це один з найважливіших і найскладніших етапів, який вимагає копіткої індивідуальної роботи з дитиною. Без взаємної довіри, відвертості, духовної спільності, людської теплоти неможливе вирішення жодної задачі цього етапу.

4-й етап. Педагогічна підтримка дитини в самому процесі самовиховання. Це теж відповідальний етап, тому що досить часто молода людина, незважаючи на її прагнення змінити себе, досягти поставленої мети, не знаходить сили для наполегливої праці або під впливом обставин кидає на півшляху те, що задумано.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ ДО МОДУЛЯ III

Семінар 3.1. Антропологізм в освітніх інноваціях

Наприкінці XX століття сформувались передумови, що впливають на зміни сьогодення. Це розвиток інновацій в освіті, збільшення участі громадськості в управлінні закладом освіти, становлення різнорівневої освіти, стандартизація освіти. В таких умовах кожен педагог має бути готовим до інноваційних змін, визначити свою позицію відносно змін.

Сучасному педагогу доводиться постійно співвідносити власну професійну діяльність з зовнішніми змінами, що виражаються у запитах громадськості до освіти. Сучасний педагог має розвивати в собі рефлексивність, якщо він прагне стати успішним у своїй діяльності.

План

1. Характеристика поняття «освітня інновація» або «інновація в освіті».
2. Класифікація освітніх інновацій.
3. Місце та роль людини в розвитку освітніх інновацій (людина як творець інновацій в освіті та людина як чинник освітніх інновацій).

Завдання

1. Підготувати короткий (опорний) конспект за визначеними питаннями теми.
2. Написати есе на тему «Дистанційна освіта потребує людини чи людина потребує дистанційної освіти».

Методичні рекомендації до виконання завдань

У своїх творах спробуйте дати відповіді на такі питання:

- Чи є освітньою інновацією організація дистанційної освіти?
- Що є рушійною силою в цьому процесі?

При підготовці есе враховуйте такі критерії: логічність та структурованість; самостійність думки; аргументованість; відповідність означеній проблемі.

Семінар 3.2. Особливості антропологізації навчання і виховання (освіти)

Завдання

Розробити інтелект-карту (карту знань, mindmap) ваших знань за один навчальний тиждень (це може бути на вибір: попередній навчальний тиждень або поточний).

Інтелект-карта — це метод упорядкування та структурування інформації. Зразок інтелект-карти подано на *рис. 5*.

Методичні рекомендації до виконання завдань

Для того щоб виконати це завдання, ви маєте представити:

- які навчальні дисципліни ви вивчали протягом тижня;
- які теми в цих навчальних дисциплінах ви розглядали;
- які завдання виконували;
- що ви дізналися, вивчаючи ці теми;
- чому ви навчилися за тиждень.

Доцільно також представити, яку позанавчальну діяльність ви здійснювали (читання книжок, перегляд розвиваючих відеоматеріалів, робота з масовими відкритими онлайн-курсами, перегляд кінофільмів тощо).

Пам'ятайте, що в карті знань окрім «загальних» блоків та блоків «компонентів» (наприклад в «Схемі вивчення кур-

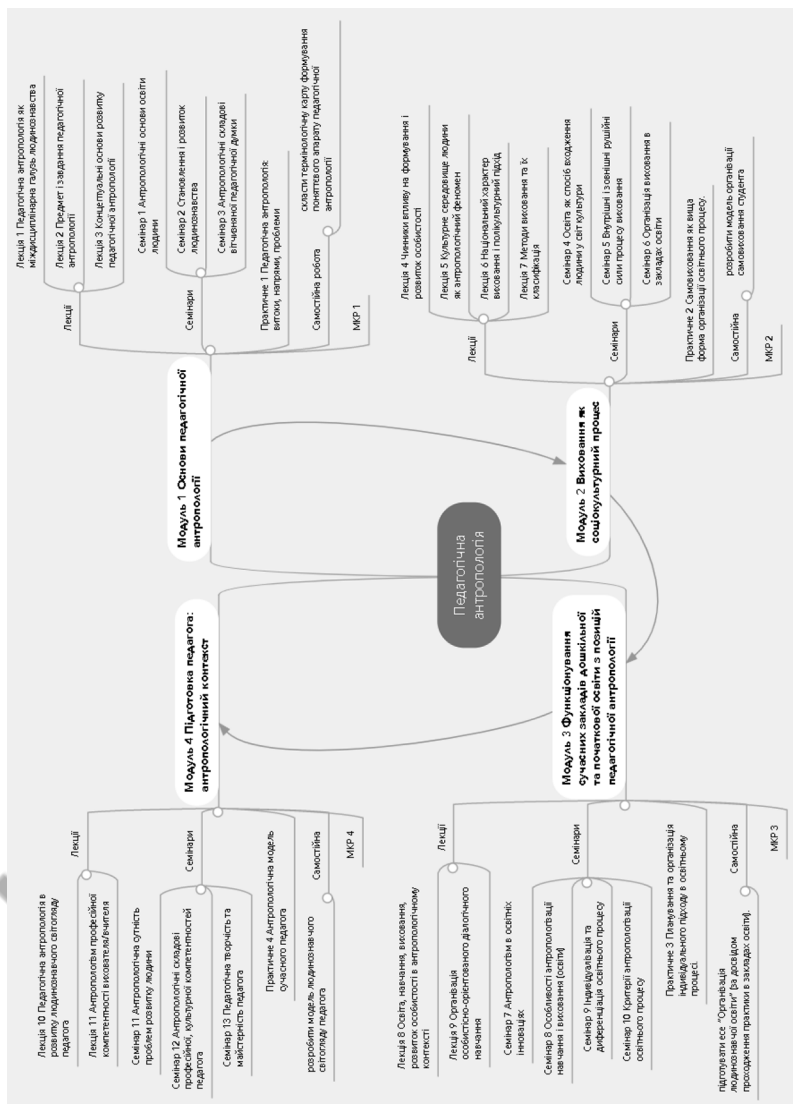


Рис 5. Інтелект-карта «Схема вивчення курсу» для навчальної дисципліни «Людиназнавство: Педагогічна антропологія»

су» загальним блоком є назва модуля, а компонентами — теми лекцій, семінарів тощо) дуже важливо показати взаємозв'язок між різними блоками (наприклад в «Схемі вивчення курсу» цю роль виконує стрілка, яка проходить через модулі відповідно порядку їх вивчення). Таким способом ви зможете показати, чи можуть бути використані знання з одного курсу при вивченні іншого.

Для виконання цього завдання ви можете скористатись онлайн-сервісами:

- Mindmeister: <https://www.mindmeister.com>
- BubbleUs: <https://bubbl.us>
- MindMup: <https://www.mindmup.com>

або просто намалювати свою карту в зошиті чи на окремому аркуші паперу.

Семінар 3.3. Індивідуалізація та диференціація освітнього процесу

Завдання

1. Визначити ключові поняття теми.
2. Розкрити поняття індивідуалізації та диференціації як принципів навчання та виховання.
3. Підібрати приклади 3–4 завдань (для індивідуалізації та/або диференціації освітніх завдань) для дітей, що можуть бути використані під час занять.

Методичні рекомендації до виконання завдань

Ви можете використовувати онлайн-ресурси, що презентують практичну роботу педагогів з дітьми — відеозаписи занять вихователів ЗДО, уроків вчителів (YouTube); конспекти занять з дітьми дошкільного віку, уроків для учнів початкової школи.

Семінар 3.4. Критерії антропологізації освітнього процесу

Питання для розгляду

1. Визначення поняття «освітній процес».
2. Складові освітнього процесу.
3. Принципи організації освітнього процесу.
4. Учасники освітнього процесу.

Завдання

Розглянувши питання відповідно до плану семінару, підготувати презентацію за темою семінарського заняття.

Методичні рекомендації до виконання завдань

- титульний слайд має містити інформацію про автора;
- презентація має бути структурованою відповідно до запропонованих питань;
- презентація не повинна бути «переобтяженою» текстом — для цього використовуйте схеми, таблиці, виокремлення ключових ідей;
- презентація не повинна містити більше ніж 20 слайдів (оптимально — 10–15);
- останній слайд має містити *вироблені вами самостійно 5 критеріїв антропологізації освітнього процесу* (тобто такі критерії, за якими ми можемо визначити, чи враховано в організації освітнього процесу людину як найвищу цінність);
- презентація може бути виконана в програмі Microsoft Power Point або за допомогою онлайн-сервісів Google Slides, Prezi тощо.

Практичне 3.1. Планування та організація індивідуального підходу в освітньому процесі

Мета: навчитись планувати освітню діяльність на основі потреб особистості.

Завдання

Розробити план освітньої діяльності студента для підготовки до атестаційного тижня (сесії).

Методичні рекомендації до виконання завдань

1. Для виконання завдання доцільно пригадати такі поняття, як: «план», «планування», «мета», «ресурси», «ціль», «засоби», «потреби», «мотиви», «мотивація».

2. Обов'язковими елементами вашого плану мають бути наступні пункти.

- *Ціль* — те (досяжне) явище, або ваш стан (ціль формується на основі потреб).
- *Мета* — які перетворення мають здійснитись для досягнення цілі.
- *Ресурси* — що конкретно ви маєте, а що треба додати для вирішення мети.
- *Завдання* — кроки на шляху до цілі.
- *Засоби* — що треба робити, чим користуватись тощо.
- *Контроль* — як будете визначати, чи на правильному ви шляху, чи досягли ви цілі тощо.
- *Результат* — передбачувані наслідки вашої діяльності.

Ви можете виконувати завдання як «уявну» модель, а можете зробити для себе невеличку дорожню карту підготовки до сесії.

МОДУЛЬ IV. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА — АНТРОПОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Тема 10. Педагогічна антропологія в розвитку людинознавчого світогляду педагога

Змінність та варіативність сучасного освітнього простору актуалізує проблему формування особистісно-професійної моделі сучасного педагога на засадах принципу антропологізації. Сучасний педагог в умовах існуючої системи освіти потребує глибокого усвідомлення змістового матеріалу, розуміння сучасних педагогічних концепцій, а також високого рівня методичної майстерності. В аспекті педагогічної антропології ці вимоги та така роль педагога уже поставали в ідеях К. Ушинського: «Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні і педагогіка буде, звичайно, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства — їхнє прагнення до самовдосконалення в самій людській природі; не до вираження досконалості на полотні або в мармурі, а до удосконалення самої природи людини — її душі і тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина».

Педагог в умовах антропологічно спрямованих освітніх систем має відповідати певним вимогам, які ми можемо представити у вигляді психологічного портрету особистісно орієнтованого педагога:

- він відкритий і доступний для кожної дитини, не викликає в неї страху, дає їй можливість висловлювати свої думки і почуття;

- демонструє дітям цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності;
- щиро цікавиться життям вихованців, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;
- виявляє емпатійне розуміння — бачення поведінки дитини її ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчуючи внутрішній світ дитини;
- надає дітям реальну допомогу.

У цьому вбачається так звана «місія вчителя» (педагога), яка характеризується науковцями в таких компонентах: особистість педагога, ціннісне ставлення педагога до дитини; особливості його професійної діяльності та рівень педагогічних задач, які він вирішує; вимоги до нього тощо. Така структура визначає наявність ряду завдань, які висуваються до педагога в сучасних умовах.

1. Вироблення навичок адаптації до мінливого зовнішнього середовища, успішна соціалізація, пошуки способів безконфліктного спілкування в оточуючому середовищі дитини мають займати першочергове місце в діяльності вчителя.
2. Справжній педагог не лише навчає, він навчається разом зі своїми вихованцями.
3. Особливістю діяльності вчителя є «закоханість» у власну справу, що обумовлює не лише небайдуже до неї ставлення, а й зацікавленість у внутрішньому розвитку кожної дитини, міцному закладанні в неї істинних суспільних та особистих цінностей.
4. Педагогам слід пам'ятати, що радість пізнання несе високий емоційний підйом, зміцнює віру дитини у власні сили, підвищує її самооцінку, розвиває інтелектуальні інтереси.
5. Місія педагога закладена у його розумінні неповторності, індивідуальності, обдарованості кожної дитини.

6. Не слід надавати дітям «рецепти» вихованості, вона зароджується в сім'ї, у відносинах з близькими людьми. Найкращий засіб виховання — власний приклад.
7. Важливість й унікальність місії педагога — у нескінченості цієї місії.

Професійна педагогічна підготовка та власне педагогічна діяльність спрямовані не лише на предметну, а й на особистісну спрямованість, у чому і виражається їх специфіка. Отже, особистість — це основний системоутворювальний чинник професіограми педагога. Особистість, у свою чергу, є суб'єктом і об'єктом антропоцентрованого управління в умовах освіти.

Розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає успіх професійної підготовки, а разом з тим — удосконалення тієї чи іншої професійної діяльності визначає стратегію розвитку особистості. Тому професійний розвиток майбутнього педагога — це і результат, і засіб розвитку особистості.

В розвитку людиноспрямованого світогляду майбутнього педагога виділяються такі складові:

- органічна орієнтованість на кожну людину як на таку, що має певну цінність і невід'ємні права й обов'язки;
- визнання антропологічних цінностей (життя, фізичне й психічне здоров'я дитини, дотримання її прав і свобод тощо) як пріоритетних;
- формування ціннісного ставлення до кожного дня і періоду життя, до дитинства як найціннішого часу в розвитку людини;
- визнання й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання (цілісного розвитку дитини як особистості, гармонія дитини з природою, суспільством, собою, створення комфортних емоційних умов в освітніх закладах тощо);

- спрямованість на виховання як на важливий компонент педагогічного процесу, а також як на взаємодію, діалог, взаємний рух дорослого і дитини назустріч один одному;
- усвідомлення того, що успішно виховувати можна тільки за умов збігу уявлень дорослого і дитини про досконалість.

Погляд на педагога як професіонала розширює освітні горизонти, надає педагогу відчуття гордості і відповідальності за свою професійну діяльність, створює клімат, при якому постійне вдосконалення за рахунок педагогічної освіти, рефлексії власного досвіду і підвищення кваліфікації є необхідністю.

Узагальнені вимоги до сучасного вчителя можна представити так:

- здатність розпізнавати багатоманітність учнів та складність освітнього процесу;
- здатність реагувати на різні потреби учнів, здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня;
- здатність покращувати освітнє середовище, створювати позитивний клімат;
- здатність розуміти різні контексти (соціальні, культурні, національні тощо), в яких здійснюється освіта;
- здатність до генерації нових ідей, передбачення нових потреб освіти;
- здатність бути відповідальним за якість своєї діяльності.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що кожен педагог може і повинен мати власну педагогічну позицію. Формування педагогічної позиції відбувається в процесі роздумів, читання, обговорення ідей, спостереження, але проявляється вона лише в діяльності. Унікальність педагогічної позиції полягає в тому, що вона одночасно є і особистісною, і професійною, і культурно-діяльнісною. Тому важливим є

особистісні якості педагога, його цінності, життєва позиція, взаємодія зі світом та людьми в ньому.

Задачі, які виконує педагог: бачити дитину в освітньому процесі; будувати освітній процес, направлений на досягнення дітьми цілей освіти; встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу; створювати освітнє середовище закладу і використовувати його можливості; проєктувати і здійснювати професійну самоосвіту; працювати з інформацією; управляти освітнім процесом і професійною діяльністю.

Дуже важливо сформувати власний механізм професійної самоосвіти, що буде ґрунтуватись на розвитку уявлень про безперервну освіту, важливість усвідомлення сенсу процесу освіти «після практики».

У професії педагога самоосвіта має особливу функцію, адже вона полягає у взаємодії з дитиною. Особистість самого педагога є потужним інструментом, який стає тим ефективнішим, чим розвиненіша, повніша ця особистість. Саме в педагогічній діяльності особистісний ріст, самоосвіта стає обов'язковою умовою досягнення професіоналізму, показником якого будуть і досягнення учнів та вихованців.

Тема 11. Антропологізм професійної компетентності вихователя / вчителя

Антропологізм професійної компетентності педагога визначається першочергово в його спрямованості на діалогічний стиль роботи, відкритість у спілкуванні, інтересі до долі вихованців. Педагог, якому притаманна антропологічна спрямованість, є цілісною, творчою, відповідальною особистістю, здатною до адекватного самоаналізу та самооцінки, орієнтованою на майбутнє. Її характерними рисами є: активність, емпатія, здатність мислити діалектично, виявляти та розв'язувати суперечності в межах педагогічних явищ.

Актуальною з точки зору педагогічної антропології постає проблема наукової організації праці самої особистості. Така ідея привертає увагу науковців до особистості педагога, а саме до особливостей його педагогічної діяльності. Але важливим є і прагнення педагога-професіонала досягти максимальних результатів навчання за мінімальної витрати власних сил, засобів і часу. Виокремлюють основні завдання використання наукових принципів в організації освіти:

- постійне удосконалення методів і прийомів навчання засобами нових цифрових технологій, систем для прискореного запам'ятовування певної інформації, практичної діяльності з удосконалення набутих навичок правового характеру;
- зміцнення дисципліни навчальної діяльності, починаючи з раціонального використання навчального часу й систематичної підготовки до занять того, хто навчається;
- виховання на прикладі чіткої наукової організації праці викладачів.

У контексті антропологічної складової педагога як особистості виділяють наступні основні принципи наукової організації праці (за І. Трубіною).

1. Принцип оптимальності — створення максимально сприятливих умов для проведення конкретного навчального заняття, чітка організація процесу навчання, коли педагог наперед готує навчальну аудиторію, наочні матеріали, повідомляє навчальну тему.
2. Принцип гуманізації. Такий принцип пов'язаний з усуненням негативного впливу на того, хто навчається. Для цього важливо створити умови щирого спілкування, користуючись тільки позитивними емоціями. Не можна примушувати особистість виконувати певні дії, бо це призводить до несприйняття потрібної навчальної інформації.
3. Принцип економії сил, засобів і часу на організацію конкретного навчання. Для реалізації саме цього принципу доцільно проводити системну підготовку до занять, прогножуючи певний результат навчання.
4. Принцип індивідуальності й конкретності доручень. Під час організації процесу навчання в освітньому закладі педагог повинен диференційовано підходити до кожного учня, спираючись на його природні здібності й потенційні можливості. Висувати однакові вимоги до всіх недоцільно, бо тільки індивідуальний підхід до кожного учня дасть бажані результати.
5. Принцип планування доводить, що стихійно-емпіричні, розрізнені методи навчання, які хаотично застосовуються в навчанні, не спроможні розв'язати головні завдання освіти і виховання сучасної людини. Тому для навчального закладу важливим є планування в системі освіти, яке передбачає проведення не лише навчальних занять, але й позааудиторних заходів.

6. Принцип єдності теорії і практики навчання. Зміст будь-якої теми навчального заняття повинен бути орієнтований на практичне застосування набутих знань. Отже, особистість як суб'єкт освітнього процесу усвідомлює необхідність отриманих знань для подальшого життя.
7. Принцип постійного й доброзичливого контролю за системою засвоєння понять і набуттям умінь. Проведення поточного й підсумкового контролю знань і вмінь учнів дає змогу систематизувати отриману інформацію, вчасно виявити недоліки й усунути їх, а також переконатись у доцільності обраних методів навчання.

Можливим є також і визначення особистісних і професійних рис педагога-майстра, здатного працювати в освітніх закладах нового типу. Розглянемо ці риси, враховуючи деякі антропологічні фактори освітніх взаємодій. Оскільки основною формою діяльності педагога є організація освітнього процесу, ми характеризуємо педагога-майстра з погляду системи організації навчально-виховної діяльності педагога в єдності з навчально-пізнавальною діяльністю дітей. Важливою ознакою професійності педагога є знання предмета й ерудиція. Важливим є не просто відтворення визначеної програмою інформації, а здатність переносити цю інформацію у нестандартну ситуацію. Це зумовлює необхідність здійснення творчої педагогічної діяльності, якій сприяють такі психолого-педагогічні умови:

- забезпечення можливості реалізації педагогом своїх здібностей у професійній діяльності;
- сприяння самовизначенню кожного педагога в усіх сферах шкільного життя через індивідуальний вибір;
- детальне вивчення важливих видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного педагога в певному виді такої діяльності;

- створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;
- утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- забезпечення педагогу вільного часу;
- своєчасна позитивна оцінка діяльності педагога для розвитку в нього почуття задоволення;
- уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного педагога;
- забезпечення соціального захисту педагога в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці та естетичних умов праці.

У сучасному освітньому закладі не можна не враховувати, що потреби і настанови людини визначають вибірковість сприйняття і мислення. Цінності, заради яких живе людина, мета, до якої вона прагне, входять у простір феноменів психології особистості. Особистісно орієнтована освітня концепція, про яку говорять сучасні вчені, вимагає від педагога високого рівня знань, у тому числі й різних аспектів психології особистості.

Вчитель повинен мати високий рівень методичної й педагогічної майстерності. Під цим поняттям розуміємо такі характеристики педагога: уміння донести навчальний матеріал до рівня сприйняття кожним учнем; уміння створити сприятливий психологічний клімат під час занять, керувати настроєм аудиторії; мати почуття гумору. Професійно значимі якості і вміння сучасного викладача як особистості: доброзичливість, справедливість, моральна відповідальність, професійна відповідальність, емпатія, толерантність, ерудиція, вміння зрозуміти учня, зрозуміло пояснити матеріал, культура мовлення, педагогічний оптимізм, організаторські здібності, емоційність, уміння володіти собою, знання сучасних технологій навчання. Всі вищезазначені якості не є статичними. Професіоналізм

особистості педагога постійно удосконалюється, а це означає, що з'являються нові вимоги до його особистості й професійної діяльності.

Таким чином можемо узагальнити «портрет педагога-майстра»:

- вбачає педагогічні задачі у цілісному педагогічному процесі й обирає рішення з орієнтацією на надзавдання;
- розв'язує переважно стратегічні завдання;
- уміє викликати певні психічні стани (самовладання);
- уміє передавати ініціативу дітям;
- працює з усім колективом, не випускаючи з уваги жодної дитини;
- усуває причини;
- дошукуючись причини, аналізує власну діяльність;
- головні зусилля спрямовує на зміни в системі своєї роботи (постійний пошук самовдосконалення, самовиховання).

Педагог повинен володіти різними стилями керівництва дитячим колективом і вміло застосовувати в конкретній ситуації відповідний рівень вимог. Доведено, що найвищий результат навчання досягається там, де панівним є демократичний стиль спілкування педагога з дітьми, який характеризується доступністю педагога, зразковим виконанням усіх його вимог, відсутністю наказового способу в розмові, врахуванням думки колективу при заохоченні або покаранні його членів. Замість наказів вживаються пропозиції, поради, прохання, враховуються індивідуальні особливості членів колективу.

Варто зазначити, що темперамент самого педагога не зумовлює фатально стиль керівництва, а тільки сприяє формуванню того чи іншого стилю. Свідомість, воля, самовиховання дозволяють будь-якому педагогу виробити найбільш ефективний демократичний стиль керівництва. Прихильники демократичного стилю краще орієнтуються в міжособистісних

стосунках дітей. Отже, взаємини дітей як суб'єктів освітнього процесу формуються під безпосереднім впливом особистості педагога й стилю керівництва, який він застосовує, а оволодіння стилем керівництва — відповідальний і тривалий процес самовиховання. Це явище не можна не враховувати в процесі модернізації освітньої парадигми на основі її антропологізації.

Чільне місце в педагогічній майстерності займає психолого-педагогічне мислення. Мислення педагога-майстра характеризується самостійністю, гнучкістю та швидкістю. Основуючись на розвинутій педагогічній спостережливості і творчій уяві, що є основою передбачення, воно уможливорює педагогічну творчість, що виявляється у здатності ефективно, диференційовано та обґрунтовано використовувати в освітньому процесі різні методи та форми навчання та виховання, професійні знання та особистісні якості. Разом з тим воно виявляється в усвідомленні педагогічних ідей, діяльності та здатності до вирішення нестандартних задач.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ ДО МОДУЛЯ IV

Семінар 4.1. Антропологічна сутність проблем розвитку людини

Завдання

1. Поміркуйте та висловіть свою думку щодо наступного.
 - Як ви розумієте сутність проблем розвитку людини?
 - Чи підтримуєте ви ідею інклюзивної освіти? Чому?
 - Чи існують такі види порушень розвитку людини, що потребують соціального ізолювання такої людини?
2. Прокоментуйте ідеї своїх одногрупників.

Методичні рекомендації до виконання завдань

Переглянути запропоновані короткі відеофрагменти:

- Короткі мультфільми про інклюзію:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=lxGNivBPpms&t=2s>



- <https://www.youtube.com/watch?v=uVe8CLHDI68&t=3s>



- <https://www.youtube.com/watch?v=APKXGIIrBnM&t=1s>



- <https://www.youtube.com/watch?v=Gq2pP2F6nDo&t=1s>



- Порушення інтелектуального розвитку:
- <https://www.youtube.com/watch?v=II2KX9jTgVA&t=1s>



- Нейропсихологія в освітньому процесі (відеолекція):
- https://www.youtube.com/watch?v=wsfZ_I0ukcY&t=2s



Семінар 4.2. Антропологічні складові професійної, культурної компетентності педагога

Завдання

1. Проаналізувати професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» або професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (це документ, що визначає вимоги до вихователів дітей дошкільного віку / вчителів початкових класів).
2. Визначити компетентності, що, на вашу думку, будуть основою для гуманістичного світогляду педагога.
3. Розробити «Чек-лист мого педагогічного становлення».

Методичні рекомендації до виконання завдань

1. Перелік компетентностей, що стануть основою для світогляду, ви можете представити як перелік шифрів / аббревіатур, якими в документі позначені відповідні компетентності.
2. До «Чек-листа» ви маєте вписувати не самі компетентності, а ті показники (властивості, якості тощо), за якими ви зможете перевірити їх сформованість.
3. «Чек-лист» має містити від 10 до 20 позицій.

Семінар 4.3. Педагогічна творчість та майстерність педагога

Тема присвячена педагогічній творчості як засобу вирішення складних виховних задач на основі вивчення потреб людини, закономірностей її розвитку. Педагогічна майстерність

являє собою такий рівень здатності до вирішення комплексних виховних задач, що дозволяє досягати стійких високих результатів педагогічної діяльності.

Завдання передбачає, що на його виконання знадобиться 3 години (2 години перегляд фільму та 1 година аналізу). Для аналізу ви можете обрати будь-який художній фільм, в якому представлений образ педагога (вчителя, вихователя, викладача).

Також ви можете скористатися запропонованим переліком фільмів:

- «Тріумф. Історія Рона Кларка» (США, Канада, 2006 р., реж. Ренда Хейнс);
- «Учитель року» (США, Канада, 2005 р., реж. Вільям Дір);
- «Посмішка Мони Лізи» (США, 2003 р., реж. Майк Ньюелл);
- «Товариство мертвих поетів» (США, 1989 р., реж. Пітер Вір).

Виконання завдань буде полягати у заповненні таблиці до семінару.

Назва фільму	Коротка характеристика образу педагога, представленого у фільмі	Педагогічна задача (суперечність між бажаним рівнем вихованців та наявним), яку вирішує педагог	Педагогічні прийоми (техніки, форми, методи), які застосовувались педагогом	Отриманий результат	Примітки, враження, рекомендації

Практичне 4.1. Антропологічна модель сучасного педагога

Завдання цього практичного заняття міститься в самій темі заняття.

Отже, вам пропонується представити модель сучасного (це може бути як реальний, так і футуристичний образ) педагога з урахуванням комплексу всіх ваших знань з курсу «Людинознавство: Педагогічна антропологія».

Форма виконання завдання — обмежується лише вашою уявою і творчістю. Це може бути есе, схема, малюнок (з підписами), відео, відеовиступ, презентація тощо.

Але є і певні вимоги до змісту. У представлений моделі мають бути представлені такі змістові компоненти:

- особистісний компонент педагога;
- людинознавчий світогляд;
- професійний компонент (педагогічне кредо);
- компонент педагогічної творчості.

А головне це те, що запропонована модель педагога має відповідати ключовій тезі людинознавства: забезпечення фізичного, психічного та соціального здоров'я себе та всіх учасників освітнього процесу.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ

Опис навчальної дисципліни «Людинознавство»

Найменування показників	Характеристика дисципліни за формами навчання	
	денна	заочна
Людинознавство		
Вид дисципліни	обов'язкова	
Мова викладання, навчання та оцінювання	українська	
Загальний обсяг кредитів / годин	10/300	
Курс	I	I
Семестр	I (6/180)	I (6/180)
	II (4/120)	II (4/120)
Кількість змістових модулів з розподілом:	3	
Обсяг годин, у тому числі:	300	300
Аудиторні	140	40
Модульний контроль	20	-
Семестровий контроль	60	60
Самостійна робота	80	200
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен
Модуль «Анатомія, фізіологія людини з основами медичних знань»		
Курс	I	I
Семестр	I	I
Обсяг кредитів	3	3
Обсяг годин, у тому числі:	90	90
Аудиторні	42	12
Модульний контроль	6	-
Семестровий контроль	15	15
Самостійна робота	27	63
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен

Модуль «Психологічна антропологія»		
Курс	I	I
Семестр	I	I
Обсяг кредитів	3	3
Обсяг годин, у тому числі:	90	90
Аудиторні	42	12
Модульний контроль	6	—
Семестровий контроль	15	15
Самостійна робота	27	63
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен
Модуль «Педагогічна антропологія»		
Курс	I	I
Семестр	II	II
Обсяг кредитів	4	4
Обсяг годин, у тому числі:	120	120
Аудиторні	56	16
Модульний контроль	8	-
Семестровий контроль	30	30
Самостійна робота	26	74
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен

МОДУЛЬ «ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ»

1. Опис модуля «Педагогічна антропологія»

Модуль «Педагогічна антропологія»		
Курс	I	I
Семестр	II	II
Обсяг кредитів	4	4
Обсяг годин, у тому числі:	120	120
Аудиторні	56	16
Модульний контроль	8	—
Семестровий контроль	30	30

Самостійна робота	26	74
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен

2. Мета і завдання модуля «Педагогічна антропологія»

Мета навчальної дисципліни — систематизація та інтеграція теоретичних знань про людину, її освіту та розвиток; формування у майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкових класів ЗЗСО гуманістичного світогляду як основи особистісно-професійної й здоров'язберігальної діяльності.

Завдання дисципліни:

- формувати уявлення про основи сучасної педагогічної антропології як цілісного знання про дитину;
- формувати вміння використовувати знання педагогічної антропології для осмислення власного життєвого й педагогічного досвіду;
- створювати умови для осмислення студентами власної педагогічної позиції на засадах гуманізму;
- розвивати вміння проектувати програми особистісно-професійного розвитку з урахуванням індивідуальних та психологічних особливостей;
- формувати професійно значущі якості студентів у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу;
- стимулювати самовиховання, самовдосконалення та самоосвіту студентів.

3. Результати навчання за дисципліною:

- вміти застосовувати здобуті теоретичні знання у науковій та науково-дослідній діяльності студента, а також у практичній роботі педагога з дітьми для збереження

і зміцнення фізичного та психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу;

- вміти на основі здобутих уявлень про цілісне буття людини аналізувати дані про наявний індивідуальний розвиток кожної дитини та прогнозувати, планувати й реалізовувати її індивідуальну освітню траєкторію для подальшого розвитку.

4. Структура навчальної дисципліни

Тематичний план для денної форми навчання

Назви змістових модулів, тем	Модульний контроль	Розподіл годин між видами робіт					
		Аудиторна:					Самостійна
		Лекції	Семінари	Практичні	Лабораторні	Індивідуальні	
Змістовий модуль I. Основи педагогічної антропології							
1. Педагогічна антропологія як міждисциплінарна галузь людинознавства		2	2				2
2. Предмет і завдання педагогічної антропології		2	2				2
3. Концептуальні основи розвитку педагогічної антропології		2	2	2			2
Модульний контроль	2						
Разом	2	6	6				6
Змістовий модуль II. Виховання як соціокультурний процес							
1. Чинники впливу на формування й розвиток особистості		2					
2. Культурне середовище людини як антропологічний феномен		2	2				2
3. Національний характер виховання й полікультурний підхід		2	2				2

4. Методи виховання та їх класифікація		2	2	2			2
Модульний контроль	2						
Разом	2	8	6	2			6
Змістовий модуль III. Функціонування сучасних закладів дошкільної та початкової освіти з позицій педагогічної антропології							
1. Навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті		2	4				4
2. Організація особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії		2	4	2			4
Модульний контроль	2						
Разом	2	4	8	2			8
Змістовий модуль IV. Підготовка педагога: антропологічний контекст							
1. Педагогічна антропология в розвитку людинознавчого світогляду педагога		2	2				2
2. Антропологізм професійної компетентності вихователя / вчителя		2	4	2			4
Модульний контроль	2						
Разом	2	4	6	2			6
Підготовка та проходження контрольних заходів							
Усього	8	22	26	8			26

Тематичний план для заочної форми навчання

Назви змістових модулів, тем	Розподіл годин між видами робіт					
	Аудиторна:					Самостійна
	Лекції	Семінари	Практичні	Лабораторні	Індивідуальні	
Змістовий модуль I. Основи педагогічної антропології						
1. Педагогічна антропология як міждисциплінарна галузь людинознавства						8
2. Предмет і завдання педагогічної антропології	2					6

3. Концептуальні основи розвитку педагогічної антропології			2				6
<i>Модульний контроль</i>							
Разом		2	2				20
Змістовий модуль II. Виховання як соціокультурний процес							
1. Чинники впливу на формування і розвиток особистості							8
2. Культурне середовище людини як антропологічний феномен			2				6
3. Національний характер виховання і полікультурний підхід							8
4. Методи виховання та їх класифікація		2					6
<i>Модульний контроль</i>							
Разом		2	2				28
Змістовий модуль III. Функціонування сучасних закладів дошкільної та початкової освіти з позицій педагогічної антропології							
1. Навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті		2					6
2. Організація особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії			2				6
<i>Модульний контроль</i>							
Разом		2	2				12
Змістовий модуль IV. Підготовка педагога: антропологічний контекст							
1. Педагогічна антропологія в розвитку людинознавчого світогляду педагога			2				6
2. Антропологізм професійної компетентності вихователя / вчителя				2			8
<i>Модульний контроль</i>							
Разом				2			14
Підготовка та проходження контрольних заходів							
Усього		6	8	2			74

5. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль I. Основи педагогічної антропології

Тема 1. Педагогічна антропологія як міждисциплінарна галузь людинознавства

Антропологія як наука про людину. Антропологічний принцип у науках про людину. Поняття педагогічної антропології. Місце педагогічної антропології в системі наук про людину. Специфіка педагогічної антропології як галузі сучасного людинознавства. Інтерактивний та цілісний характер педагогічного людинознавства.

Основні поняття теми: антропологія, педагогічна антропологія, філософська антропологія, культурна антропологія, психологічна антропологія, педагогіка, виховання.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 2];
- додаткові: [1, 6, 8].

Тема 2. Предмет і завдання педагогічної антропології

Актуальність антропологічного знання для сучасної теоретичної та практичної педагогіки. Зв'язок педагогічної антропології з іншими галузями педагогіки. Предмет, мета, завдання сучасної педагогічної антропології. Основні ідеї та досягнення педагогічної антропології. Антропологічна проблематики сучасної педагогіки (способи пізнання людини як вихователя й вихованця, проблема виховання людини людиною, виховання людини суспільством).

Основні поняття теми: педагогічна антропологія, педагогіка, виховання.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 3];
- додаткові: [5, 6, 8].

Тема 3. Концептуальні основи розвитку педагогічної антропології

Еволюція педагогічної антропології. Характеристика поняття «антропологія». Коротка історія розвитку антропології в Україні. Принципи антропологічного підходу до освіти людини, висунуті М.І. Пироговим. Внесок К.Д. Ушинського у розвиток педагогічної антропології. Людина як жива істота, частина природи. Значення людини в природі. Концепція людини в педагогічній антропології: людина як цілісність, як єдність матеріального, чуттєвого, духовного та раціонально-дієвого буття.

Основні поняття теми: людинознавство, педологія, культуровідповідність виховання, виховне мистецтво.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 4];
- додаткові: [3, 7, 9].

Змістовий модуль II. Виховання як соціокультурний процес

Тема 4. Чинники впливу на формування й розвиток особистості

Категорія розвитку людини в системі понять педагогічної антропології. Дитина як представник людського роду. Особливості прояву дитиною сутнісних людських властивостей. Розвиток як характеристика людини. Основні характеристики процесу розвитку дитини. Філогенез та онтогенез людини, їх взаємозв'язок та розвиток. Основні закономірності та характеристики процесу розвитку дитини. Грамотне антропологічне ставлення до дитини — основа гуманістичних педагогічних систем. Оптимізація взаємодії дитини та дорослої людини.

Основні поняття теми: освіта, культура, гуманізація, розвиток людини, середовище.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 4];
- додаткові: [1, 6, 8].

**Тема 5. Культурне середовище людини
як антропологічний феномен**

Культура як багатозначне поняття та предмет наукового дослідження. Культура як явище. Різні підходи до культури. Основні концепції культури. Культура як умова розвитку людини. Функції людини в культурі. Принципи взаємодії людини й культури. Умови оптимальної взаємодії людини й культури. Поняття «базова культура особистості».

Основні поняття теми: культура, культурна людина, типи культури, горизонтальні шари культури, субкультура, базова культура.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 3];
- додаткові: [1, 6, 8].

**Тема 6. Національний характер виховання
й полікультурний підхід**

Загальнолюдські цінності. Вплив світової культури на становлення ціннісних орієнтирів. Національне виховання. Поняття про полікультурність. Виховний ідеал.

Основні поняття теми: цінності, мораль, виховання, культура, суспільство.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 2];
- додаткові: [1, 4, 10].

Тема 7. Методи виховання та їх класифікація

Поняття про виховання. Виховання і соціалізація, індивідуалізація. Інститути соціалізації. Типи взаємозв'язків

між навчанням і вихованням. Поняття мети виховання: завдання, загальна та спеціальна цілі сучасного виховання. Засоби та методи виховання. Методи формування свідомості, методи формування поведінки, методи формування почуттів і ставлення, методи діяльності. Загальні соціальні інститути виховання: поняття і зміст.

Основні поняття теми: виховання, соціалізація, індивідуалізація, методи виховання, засоби виховання.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 4];
- додаткові: [1, 10].

Змістовий модуль III. Функціонування сучасних закладів
дошкільної та початкової освіти
з позицій педагогічної антропології

Тема 8. Освіта, навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті

Розвиток людини як антропологічна характеристика. Антропологічне ставлення до дитини — основа гуманістичних педагогічних систем. Оптимізація взаємодії дитини та дорослої людини. Виховання як специфічно людський спосіб буття й професійної діяльності. Протиріччя виховання як суб'єктивного явища. Виховання та культура. Сучасні цілі й завдання виховання.

Основні поняття теми: освіта, навчання, виховання, виховний процес, виховна взаємодія.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 2, 3];
- додаткові: [1, 6, 8, 10].

Тема 9. Організація особистісно орієнтованого діалогічного навчання

Індивідуалізація навчання і виховання. Діалектика інтелектуальної та емоційної сфери креативності та рефлексії, тіла й духу в гармонійному розвитку людини. Інтерактивні методи навчання. Діалог та творча співпраця учасників освітнього процесу. Антропологічна педагогіка підтримки дитини в активному засвоєнні простору свого буття.

Основні поняття теми: індивідуалізація навчання, особистісно орієнтоване навчання, діалогічне навчання.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 2];
- додаткові: [1, 2, 6].

Змістовий модуль IV. Підготовка педагога:
антропологічний контекст

Тема 10. Педагогічна антропологія в розвитку людинознавчого світогляду педагога

Суспільна значущість професії вчителя / вихователя, його функції (навчальна, виховна, розвивальна). Поняття педагогічної діяльності, її структура. Формування творчої особистості дитини в процесі навчання й виховання як загальна мета діяльності педагога. Мотив педагогічної діяльності як внутрішня рушійна сила педагога (ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки, професійні цінності, потреби).

Основні поняття теми: педагог, педагогічна діяльність, мотив педагогічної діяльності, професійний світогляд.

Рекомендовані джерела:

- основні: [1, 2];
- додаткові: [1, 2, 6].

Робота на семінарському занятті	10	3	20	3	30	4	30	3	20
Робота на практичному занятті	10	1	10	1	10	1	10	1	10
Лабораторна робота (в тому числі допуск, виконання, захист)	10	-	-	-	-	-	-		
Виконання завдань для самостійної роботи	5	1	5	1	5	1	5	1	5
Виконання модульної роботи	25	1	25	1	25	1	25	1	25
	Разом		-	67	-	78	-	77	66
	Максимальна кількість балів: 288								
	Розрахунок коефіцієнта: 288/60								

6.2. Завдання для самостійної роботи та критерії її оцінювання

Завдання для самостійної роботи	Кількість годин	Кількість балів
Змістовий модуль I. Основи педагогічної антропології		
• скласти термінологічну карту формування поняттєвого апарату педагогічної антропології	6	5
Змістовий модуль II. Виховання як соціокультурний процес		
• розробити модель організації самовиховання студента	6	5
Змістовий модуль III. Функціонування сучасних закладів дошкільної та початкової освіти з позицій педагогічної антропології		
• підготувати есе «Організація людинознавчої освіти» (за досвідом проходження практики в закладах освіти)	8	5
Змістовий модуль IV. Підготовка педагога: антропологічний контекст		
• розробити модель людинознавчого світогляду педагога	6	5
Всього	26	20

Критерії оцінювання завдань самостійної роботи

Критерії	Обґрунтування критеріїв	Бали
Розуміння завдання	• робота демонструє точне розуміння завдання	1
	• включені матеріали, що безпосередньо розкривають теми або опосередковані до неї	0,5
	• включені матеріали, що не мають безпосереднього відношення до теми, зібрана інформація не аналізується і не оцінюється	0
Повнота розкриття теми	• тема розкрита повністю	1
	• часткове розкриття теми	0,5
	• виконане завдання не відповідає темі	0
Логіка викладу інформації	• логічне й структуроване викладення матеріалу	1
	• порушення логіки й структури викладу	0,5
Креативність	• унікальність роботи, велика кількість оригінальних прикладів, у роботі присутні авторські знахідки	1
	• стандартна робота, не містить авторської індивідуальності	0,5
Культура змістового наповнення відповідей	• орфографічно правильно оформлена робота з точки зору граматики, стилістики	1
	• присутні негрубі помилки з точки зору граматики, стилістики, орфографії	0,5
	• грубі помилки з точки зору граматики, стилістики, орфографії	0
Всього		5 балів

6.3. Форми проведення модульного контролю та критерії оцінювання

Модульний контроль здійснюється у формі тестування, що охоплює 25 питань з таких категорій, як: аналіз, синтез, використання, знання, оцінювання, розуміння. Тривалість проведення модульного контролю: 60 хв на кожного студента. Максимальна кількість балів: 25. Критерії оцінювання: кожне питання оцінюється в 1 бал.

6.4. Форми проведення семестрового контролю та критерії оцінювання

Форма проведення: 1 усне питання та тестування (30 питань). Тривалість проведення: 2 год на кожного студента. Максимальна кількість балів: 40. Критерії оцінювання: усне питання — 10 балів, тестування — по 1 балу за кожне питання.

6.5. Орієнтовний перелік питань для семестрового контролю

1. Взаємозв'язок понять «гуманізм», «антропоцентризм», «антропологізм».
2. Антропологізм як чинник гуманізації освіти.
3. Функції різних галузей антропологічного знання.
4. Людинознавчі джерела педагогічної антропології.
5. Співвідношення понять «педагогічна антропологія», «антропологічна педагогіка», «філософія освіти».
6. Антропологічне спрямування як шлях модернізації сучасної освіти.
7. Навчання і виховання як антропологічний процес.
8. Природовідповідність та культуровідповідність навчання і виховання.
9. Вимоги до організації антропологічно бездоганного освітнього процесу.
10. Антропологічна спрямованість освітніх інновацій.
11. Принципи антропологічно спрямованої діяльності педагога.
12. Складові моделі професійного розвитку педагога.
13. Вимоги педагогічної антропології до сучасного педагога.
14. Історія поняття «антропологія».
15. Історія поняття «педагогічна антропологія».
16. Диференціація антропологічного знання.

17. Предмет, мета, завдання педагогічної антропології, її гуманістична спрямованість.
18. Місце педагогічної антропології в системі наук про людину.
19. Інтегративний та цілісний характер педагогічної антропології.
20. Історія розвитку педагогічної антропології в Україні та за кордоном.
21. Зародження антропологічного підходу в педагогіці.
22. Людина як предмет педагогічної антропології.
23. Соціальність та розумність людини.
24. Гуманітарна парадигма педагогічної антропології.
25. Розвиток як характеристика людини.
26. Чинники, що впливають на формування людини.
27. Культура як антропологічний феномен.
28. Основні типи культури.
29. Виховання як спосіб людського буття та професійної діяльності педагога.
30. Умови ефективності виховного процесу.

6.6. Шкала відповідності оцінок

Оцінка	Кількість балів
Відмінно	100–90
Дуже добре	82–89
Добре	75–81
Задовільно	69–74
Достатньо	60–68
Незадовільно	0–59

7. Рекомендовані джерела

Основні (базові)

1. Аносов І.П. Педагогічна антропологія: навч. посіб. / І.П. Аносов ; Мелітопольський держ. пед. ун-т. — К. : Твім інтер, 2005. — 264 с.
2. Батліна Л.В. Основи людинознавства. Людина в цілому : навч. посібник / Л.В. Батліна. — К. : КНТ, 2008. — 329 с.
3. Возняк А.Б. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / А.Б. Возняк ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. — Дрогобич : РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2011. — 190 с.
4. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія (навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів) / Л.В. Задорожна-Княгницька. — Запоріжжя : ПП «РДЦ Дизайн Груп», 2015 р. — 208 с.

Допоміжні

1. Головка Б.А. Філософська антропологія: навч. посібник / Б.А. Головка ; Національний аграрний ун-т. — К., 1997. — 239 с.
2. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноста ін.; за ред. І.А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К. : СПД Богданова А.М., 2008. — 376 с.
3. Кот О.П. Питання становлення педагогічної антропології в зарубіжній науці [Електронний ресурс] / О.П. Кот. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_20/files/P2011_29.pdf. — Назва з екрана.
4. Кравцова Т.О. Основні тенденції вивчення дитини у творчості представників вітчизняної педології початку ХХ ст.

- [Електронний ресурс] / Т.О. Кравцова. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/Ped/2009_87/statty/24.pdf. — Назва з екрана.
5. Окса М.М. Предмет і методи сучасної педагогічної антропології та їх характеристика / М.М. Окса // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. — Мелітополь, 2006. — С. 170–188. — (Серія: Педагогіка. — Вип. 7).
 6. Приходько В.В. Педагогічна антропологія і вища школа : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В.В. Приходько, В.Й. Бочелюк / Національна металургійна академія України ; Дніпропетровський гуманітарний ун-т. — Д. : Пороги, 2008. — 350 с.
 7. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X — поч. XX ст.): Нариси / М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калениченко та ін. — К. : Рад. школа, 1991. — 650 с.
 8. Сегеда С.П. Антропологія: навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. / С.П. Сегеда. — К. : Либідь, 2001. — 335 с.
 9. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посібник / Міжнародний фонд «Відродження» / О.В. Сухомлинська, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Ільченко, Н.Б. Копиленко, Т.О. Самоплавська / За ред. О.В. Сухомлинської. — К. : Заповіт, 1996. — 304 с. — (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
 10. Сухомлинська О.В. Проблема «природа — виховання» в педагогічній теорії і шкільній практиці України 20–30-х рр. / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 73–80

8. Навчально-методична карта навчальної дисципліни «Людознавство: Педагогічна антропологія»

Разом: 120 год, лекції — 22 год, семінарські заняття — 26 год, практичні заняття — 8 год, самостійна робота — 26 год, МКР — 8 год, сем. контр. — 30 год.

Модулі	Змістовий модуль I Основи педагогічної антропології			Змістовий модуль II Виховання як соціокультурний процес				Змістовий модуль III Функціонування сучасних закладів дошкільної та початкової освіти з позицій педагогічної антропології					Змістовий модуль IV Підготовка педагога: антропологічний контекст							
К-сть балів	67			78				77					66							
Лекції	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14						
Теми лекцій	Предмет і завдання педагогічної антропології			Чинники впливу на формування і розвиток особистості людини як культурне середовище антропологічний феномен				Національний характер виховання і полікультурний підхід		Методи виховання та їх класифікація		Освіта, навчання, виховання, розвиток особистості в антропологічному контексті			Організація особистісно орієнтованого педагогічного навчання		Педагогічна антропологія в розвитку людського світогляду в педагога		Антропологізм професійної компетентності вихователя / вчителя	

Джерела

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.
2. Андрищенко Т.К. Культурологічний підхід до формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності / Т.К. Андрищенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — 2013. — Вип. 17(1). — С. 31–41.
3. Аносов І.П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / І.П. Аносов. — Київ : Твім інтер, 2005. — 264 с.
4. Аносов І.П. Антропологічний підхід до процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості / І.П. Аносов, М.В. Елькін // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. — 2013. — Вип. 29. — С. 119–124.
5. Антонова О.Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» / О.Є. Антонова. — Житомир, 2014. — 97 с.
6. Батліна Л.В. Основи людинознавства. Людина в цілому : навч. посіб. / Л.В. Батліна. — Київ : КНТ, 2008. — 329 с.
7. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — Київ : Академвидав, 2012. — 256 с.
8. Бех І.Д. Дієприписи у вихованні та розвитку особистості / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — 2013. — Вип. 17(1). — С. 6–14.
9. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций / Б.М. Бим-Бад. — Москва : УРАО. — 2002. — 208 с.
10. Борисова О.В. Соціальна антропологія : навч. посіб. / О.В. Борисова. — Київ : Кондор, 2016. — 224 с.
11. Васьківська Г.О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика / Г.О. Васьківська. — Київ : Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. — 152 с.

12. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. — Дрогобич : Відродження, 1997. — 214 с.
13. Возняк А.Б. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / А.Б. Возняк. — Дрогобич : РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2011. — 190 с.
14. Гіптерс З.В. Педагогічний словник : навч.-метод. посіб. / З.В. Гіптерс. — Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2009. — 131 с.
15. Головка Б.А. Філософська антропологія : навч. посіб. / Б.А. Головка. — Київ, 1997. — 239 с.
16. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 373 с.
17. Дем'яненко В.І. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів / В.І. Дем'яненко, А.Д. Січкарь // Освітнологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2020. — Т. 31(4). — С. 214–230.
18. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія : навч. посіб. для студентів гуманітарних спец. вищих навч. закладів / Л.В. Задорожна-Княгницька. — Запоріжжя : РДЦ Дизайн Груп, 2015. — 208 с.
19. Задорожна-Княгницька Л.В. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спец. 013 Початкова освіта / Л.В. Задорожна-Княгницька, І.Б. Тимофєєва. — Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. — 192 с.
20. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн. — Київ : СПД Богданова А.М., 2008. — 276 с.
21. Зязюн І.А. Філософія педагогічної антропології. Професійна освіта: педагогіка і психологія (Польсько-український, українсько-польський щорічник) / І.А. Зязюн. — 2008. — Вип. 10. — С. 51–59.
22. Іванюк Г.І. Практична педагогіка виховання / За ред. М.Ю. Красовицького. — Київ ; Івано-Франківськ : ПЛАЙ, 2000. — 218 с.

23. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. — Москва : Гардарики, 2005. — 287 с.
24. Кононко О.Л. Психологічні особливості становлення дошкільника (системний підхід) / О.Л. Кононко. — Київ : Стилос, 2000. — 336 с.
25. Кот О.П. Питання становлення педагогічної антропології в зарубіжній науці / О.П. Кот // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2011. — Вип. 20. — С. 159–162.
26. Кравцова Т.О. Основні тенденції вивчення дитини у творчості представників вітчизняної педології початку ХХ століття / Т.О. Кравцова // Наукові записки. — 2009. — Вип. 58. — С. 135–141.
27. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. — Київ : Педагогічна думка, 2009. — 520 с.
28. Куземко Л.В. Формування іміджу педагога як складова його особистісно-професійного розвитку / Л.В. Куземко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2020. — Вип. 2(71). — С. 127–131.
29. Куземко Л.В. Формування наскрізних навичок в контексті особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів / Л.В. Куземко // The 6-th International scientific and practical conference “European scientific discussions” (April 25–27, 2021) Potere della ragione Editore, Rome, Italy. 2021. — С. 265–270.
30. Лозовой В.О. Людинознавство як системне знання про людину, особистість і індивідуальність / В.О. Лозовой, О.М. Єрахторіна // Філософія і сучасність. — 2012. — № 7. — С. 59–65.
31. Максимов О.С. Антропологічна сутність підготовки майбутнього вчителя / О.С. Максимов, Н.П. Єрмак // Науковий вісник Мелітопольського державного

- педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2008. — № 1. — С. 32–45.
32. Мачуський В.В. Визначення поняття «компетентність»: теоретичний аспект / В.В. Мачуський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — 2013. — № 17(1). — С. 483–490.
33. Мельничук С.Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. — Київ : Слово, 2012. — 286 с.
34. Мудрік В.І. Цінності виховання у сучасних зарубіжних дослідженнях / В.І. Мудрік // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — 2013. — № 17(2). — С. 15–21.
35. Музика О.О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів / О.О. Музика // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2018. — Вип. 3–4(22–23). — С. 83–94.
36. Новик І.М. Педагогічна практика як осередок формування рефлексійної компетентності майбутніх педагогів / І.М. Новик // Інноваційна педагогіка. — 2019. — Вип. 2(9). — С. 81–84.
37. Огнев'юк В.О. Освітологія: витоки наукового напрямку / В.О. Огнев'юк. — Київ : Едельвейс, 2012. — 334 с.
38. Окса М.М. Предмет і методи сучасної педагогічної антропології та їх характеристика / М.М. Окса // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. — 2006. — № 7. — С. 170–188.
39. Оксентюк Н.В. Людиновимірність сучасного соціогуманітарного знання: цивілізаційні виклики / Н.В. Оксентюк, Н.В. Шидей // Молодий вчений. — 2017. — № 5.1(45.1). — С. 84–87.
40. Подоляк Л.Г. Основи педагогічної психології (психологія виховання) : навчальний посібник / Л.Г. Подоляк, О.П. Главник. — Київ : Главник, 2006. — 112 с.

41. Поправко О. Антропологія : навч. посіб. / О. Поправко. — Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. — 352 с.
42. Приходько В.В. Педагогічна антропологія і вища школа : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В.В. Приходько. — Дніпропетровськ : Пороги, 2008.
43. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М.І. Романенко. — Дніпропетровськ : Промінь, 1998. — 132 с.
44. Сегеда С.П. Антропологія : навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. / С.П. Сегеда. — Київ : Либідь, 2001. — 335 с.
45. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. — Київ : Вища школа, 2004. — 335 с.
46. Сердюк Л.З. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / Л.З. Сердюк. — Київ : Педагогічна думка, 2015. — 93 с.
47. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 382 с.
48. Столяренко О.Б. Психологія особистості : навч. посіб. / О.Б. Столяренко. — Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2011.
49. Сухомлинська О.В. Проблема «природа — виховання» в педагогічній теорії і шкільній практиці України 20–30-х р. / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 73–80.
50. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / О.В. Сухомлинська. — Київ : Заповіт, 1996. — 302 с.
51. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 135–148.

52. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. — Київ : Радянська школа, 1983. — Т. 1. — 488 с.
53. Федорова Н.В. Сутність гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда / Н.В. Федорова // Інноватика у вихованні. — 2018. — № 7(1). — С. 285–294.
54. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. — Київ : Академвидав, 2006. — 354 с.
55. Флегонтова Н.М. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / Н.М. Флегонтова. — Київ, 2013. — 55 с.
56. Ярмаченко М.Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X — поч. XX ст.) : нариси / М.Д. Ярмаченко. — Київ : Радянська школа, 1991. — 26 с.
57. Ivaniuk H. Self-Development as a Factor in the Professional Growth of Future Teachers / H. Ivaniuk, O. Venhlovskia, Y. Antypin // Journal of History Culture and Art Research (Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi). — 2020. — Vol. 9(4). — P. 77–86.
58. Ivaniuk H. Sociocultural dominants of developing students' value intentions: context of civilization challenges // H. Ivaniuk, O. Oleksiuk, M. Vyshnevetska // Amazonia Investiga. — 2021. — Vol. 10(45). — P. 9–19.

ДОДАТКИ

Додаток А

ГЛОСАРІЙ

Акмеологічний підхід (до виховання). Акме (від грец. — розквіт, вершина, вищий ступінь чогось) — соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності. Акмеологічний підхід характеризується орієнтацією на найвищі прояви можливостей особистості на кожному з етапів його розвитку.

Активність особистісна — здатність особистості до виконання певного виду діяльності та цілеспрямованого перетворення нею навколишнього середовища і самої себе.

Амбівалентний підхід (до виховання) (амбі — двоїстість, валента — сила) — передбачає розглядати будь-які педагогічні факти і явища з урахуванням їх двоїстого характеру. Наприклад: колективізм і індивідуалізм; свобода і відповідальність; диференціація та інтеграція; виховання і антивиховання; порядок і хаос тощо). Це дозволяє краще вникнути в суть досліджуваних явищ.

Антропологія — наука про походження й еволюцію людини як особливого соціально-біологічного виду, утворення людських рас.

Біологічний вік — це досягнутий окремим індивідом рівень розвитку морфологічних структур і пов'язаних з ним функціональних явищ життєдіяльності організму, який визначається середнім хронологічним віком тієї групи, якій він відповідає за рівнем свого розвитку.

Вік — 1) тривалість життя живої істоти; 2) конкретний період цього життя.

Вікова криза — період у житті дитини (як правило, в три, сім, одинадцять – тринадцять років), коли протягом відносно короткого часу (кілька місяців, рік) виявляються різкі й суттєві психологічні зрушення і зміни особистості, розвиток набуває бурхливого, стрімкого, кризового відтінку.

Герменевтичний підхід (до виховання). Герменевтика — вчення про розумінні й тлумаченні текстів. Тут діяльність вихователя здійснюється на основі глибинного розуміння, проникнення в специфіку мислення, почуттів, переживань дитини. Звертається не стільки до фактів, скільки до глибинних сенсів, до того, що стоїть за фактами, до несвідомих мотивів поведінки.

Гуманізм — система поглядів на цінність дитини як особистості, що характеризується захистом її достоїнств та волі, вважає благо людини основним критерієм, а принцип рівності та справедливості — нормою відносин між людьми.

Диференціація — це гнучкий спосіб коригувати методи навчання з урахуванням освітніх потреб, компетентностей та можливостей кожної дитини.

Діалогічне навчання — це тип навчання, що забезпечує творче засвоєння знань дитиною через діалог, спеціально організований педагогом. Діалог у навчанні — форма педагогічної взаємодії педагога — дитини (дитини — дитини) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини.

Дошкільний вік — період онтогенезу, що триває від 3 до 6 років і умовно завершується вступом дитини до школи. Через потужну пізнавальну активність дітей цього віку має синонімічну назву — «вік чомучок».

Зрілість особистісна — сукупність розвинених фізіологічних, розумових, вольових, моральних та соціальних якостей людини, що дозволяє їй успішно адаптуватись та реалізуватись в навколишньому середовищі.

Індивід — людина як окремий представник біологічного виду *Homo sapiens*, носій вродженої бази для формування особистості.

Індивідуалізація — свідомі пошуки та вияви своїх неповторних специфічних особистісних якостей (як механізм соціалізації).

Інтеграція педагогічна — вища форма вираження єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання. Інтегративний підхід в освіті — це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Водночас результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів — цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми.

Інтеріоризація — процес та результат переходу зовнішніх вимог, знань у внутрішні психічні досягнення індивіда.

Когнітивний — пізнавальний, пізнаваний, який відповідає пізнанню (когнації).

Криза нормативна (вікова) — криза психічного розвитку людини, що має більш-менш планований, передбачуваний характер з типовими причинами та симптомами.

Менталітет — стійка налаштованість внутрішнього світу людей, що об'єднує їх у соціальні й історичні спільності; сукупність установок до певного типу мислення.

Молодший шкільний вік — період розвитку дитини, що триває від 6 до 10 років життя і відповідає початковій стадії навчання в школі.

Мотивація — система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини.

Навчальна діяльність — провідна діяльність молодших школярів, що виявляється в цілеспрямованому засвоєнні ними суспільного досвіду і, відповідно, формуванні соціальної компетентності.

Научіння — набуття людиною чи твариною певного психофізичного досвіду та здатність його ефективно використовувати.

Онтогенез — індивідуальний розвиток живого організму від зародження до смерті.

Особистість — одна із центральних психологічних категорій, якість індивіда як свідомої, залученої до повноцінних суспільних взаємин особи. Особистість є набутою якістю індивіда, вона формується за рахунок взаємодії біологічного, соціального факторів та активності самої людини.

Парадигма — (грец. *paradeigma* — приклад, взірець) вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх вирішення, методів дослідження, пануючих впродовж певного історичного періоду в науковій спільноті.

Перцепція — процес сприйняття, складний процес прийому і перетворення інформації, що забезпечує організму відображення об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому середовищі.

Провідна діяльність — діяльність, яка, виникаючи в рамках нової соціальної ситуації розвитку індивіда, забезпечує розв'язання психічних суперечностей і формування психічних новоутворень. Кожному віковому періоду притаманна єдина неповторна провідна діяльність.

Професіограма педагога — система вимог, які ставить професія до людини. Професіограма педагога повинна включати у себе своєрідний паспорт спеціаліста, його

кваліфікаційну характеристику, тобто визначення обсягу і науково обґрунтованого співвідношення громадсько-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, а також програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності.

Рефлексія — 1) самоаналіз, самопізнання людиною внутрішніх психічних актів та станів; 2) (як новоутворення психіки молодшого школяра) — здатність дитини до самоаналізу розумової діяльності та поведінки.

Розвиток — процес накопичення кількісних та якісних прогресивних змін, рух вперед від простого до складного, від нижчого до вищого. Розвиток — загальнонаукова категорія, вікова психологія спеціалізується на вивченні психічного розвитку.

Самореалізація — конструктивне виявлення та втілення людиною свого особистісного потенціалу, його розвиток та збагачення.

Сензитивність — міра чутливості до явищ дійсності, що стосується особистості. Порівняно стійка особливість особистості, в якій виражається тип нервової системи людини і яка відіграє свою роль у здібностях людини до різних видів діяльності (за Б. Ананьєвим).

Синергетичний підхід (до виховання) — визначає виховання як самоорганізований процес, що протікає неодноразовно, де присутні впорядкованість і хаос, передбачуваність і стихійність, цілеспрямованість і нелінійність тощо, але при цьому підкоряється внутрішнім законам самоорганізації.

Соціалізація — процес засвоєння соціального досвіду індивідом, що забезпечує його інтеграцію в суспільстві.

Фізіологія — наука про закономірності функціонування цілісного живого організму та його окремих систем, органів, тканин.

Філогенез — історичний розвиток як окремих видів і систематичних груп організмів, так і органічного світу в цілому. Філогенез взаємозв'язаний з онтогенезом.

Хронологічний вік — паспортний вік людини, кількість прожитих років.

Ціннісні орієнтації — 1) вибіркова відносно стійка система інтересів та потреб особистості; 2) система індивідуальних критеріїв для оцінки вчинків чи прагнень інших людей особистістю.

Методики діагностики особистості

«Шкала темпераментів» Л. Терстоуна (в адаптації Хойновського)

Методика спрямована на дослідження особливостей темпераменту людини.

Інструкція

Ця шкала використана в дослідженнях особливостей рис особистості і включає в себе питання, що стосуються схильностей, звичок і інтересів людини. У ній немає питань, які можуть вас збентежити, тому слід відповідати на всі питання відверто й сумлінно. Будь-яка недбалість може ускладнити результат і дати невірну картину особливостей властивостей вашої особи. На запитання можна відповісти «так», «ні», «не знаю». Відповідайте «не знаю» лише в тих випадках, коли вам важко відповісти «так» чи «ні».

Текст опитувальника

1. Чи подобалися вам в дитинстві ігри, що вимагають великої рухливості?
2. Чи любите ви займатись у вільний час фізичною роботою?
3. Чи часто ви розповідаєте жарти, щоб розвеселити інших?
4. Чи важко вам виступати з промовою перед великою групою людей?
5. Чи легко змінюється ваш настрій під впливом інших людей?

6. Чи часто ви зустрічаєтеся зі своїми друзями вечорами?
7. Чи часто ви включаєте у свою роботу нові ідеї?
8. Чи часто ви в розмові з іншими жестикулюєте руками, головою?
9. Чи грали ви колись за власним бажанням в футбол?
10. Чи любите ви розважатися в компанії весело та безтурботно?
11. Чи часто ви є організатором будь-яких колективних заходів?
12. Чи можете ви відпочивати в галасливій компанії?
13. Чи є їжа, яку ви не любите?
14. Чи часто ви буваєте замислені?
15. Зазвичай ви працюєте швидко й енергійно?
16. Чи отримуєте ви задоволення від роботи з використанням технічних інструментів?
17. Чи любите ви бути присутнім у місцях, де щось відбувається?
18. Чи любите ви керувати на зборах?
19. Чи часто ви помічаєте за собою деякі особливості, які перешкоджають вам прийняти рішення?
20. Чи легко ви знайомитеся з новими людьми (випадковими)?
21. Чи любите ви роботу, що вимагає терпіння й старанності?
22. Якщо ви уявите себе за кермом автомобіля, подобалася б вам швидка їзда?
23. Чи любите ви роботу, що вимагає фізичних зусиль?
24. Чи охоче ви веселите й пожвавлюєте компанію?
25. Чи любите ви роботу, що вимагає багато розмов з іншими людьми?
26. Чи залишаєтеся ви зазвичай стриманим і спокійним, коли інші втрачають голову?
27. Чи легко ви домагаєтеся дружби й довіри?

28. Чи любите ви займатися теоретичними проблемами?
29. Як ви вважаєте, чи швидко ви зазвичай справляєтеся зі своїми проблемами?
30. Чи часто ви займаєтеся спортом?
31. Чи любите ви ризикувати для отримання задоволення від ризику?
32. Чи любите ви роботу, в якій треба багато говорити?
33. Чи можете ви займатися при включеному радіоприймачі?
34. Чи думаєте ви, що вас часто вважають неприємним, холодним?
35. Чи були ви серйозною дитиною?
36. Чи часто ви поспішаєте?
37. Чи вправно ви користуєтеся інструментами?
38. Чи любите ви часті зміни або розмаїтість?
39. Чи любите ви бути лідером у заходах із друзями?
40. Чи часто ви переходите від печалі до радості і від радості до смутку без поважної причини?
41. Чи любите ви роботу, яка потребує багатьох контактів з людьми?
42. Чи віддаєте ви перевагу при вирішенні важливої проблеми самостійно поміркувати, ніж порадитися з іншими?
43. Чи вважаєте ви, що у вас є звичка щось крутити в руках?
44. Чи захоплювало вас коли-небудь полювання?
45. Чи любите ви роботу, в якій треба змагатися з іншими?
46. Чи любите ви, щоб на вас звертали увагу?
47. Чи можете ви творчо працювати в умовах, які не сприяють зосередженню?
48. Чи любите ви відзначати річниці, дні народження та інше?
49. Чи любите ви роботу, яка вимагає великої акуратності?

50. Чи вважають вас спокійною людиною?
51. Чи часто ви відчуваєте потребу в русі й фізичному навантаженні?
52. Чи вважають вас безтурботною людиною?
53. Чи любите ви виступати з новими проектами, ідеями?
54. Чи буває, що ви несподівано відчуваєте сильний голод?
55. Чи вважаєте ви себе малодоступною людиною для інших?
56. Чи віддаєте ви перевагу роботі на самоті?
57. Чи часто ви чекаєте, щоб ваші проблеми вирішилися самі?
58. Чи любите ви показувати свою перевагу в силі над іншими?
59. Чи любите ви роботу, в якій часто змінюється характер діяльності?
60. Під час товариських заходів чи віддаєте ви перевагу триматися осторонь?
61. Чи часто вас дратують повсякденні дрібниці?
62. Чи інші люди залюбки з вами відверті?
63. Чи любите ви роботу, при якій треба багато читати?
64. Чи ви розмовляєте повільніше, ніж інші люди?
65. Чи ви були в дитинстві членом команди з волейболу або баскетболу?
66. Чи маєте ви зазвичай на все готову відповідь?
67. Чи охоче ви підтримуєте нові проекти?
68. Чи втрачаєте ви апетит, коли щось виводить вас з рівноваги?
69. Чи любите ви бути членом різних організацій, секцій, федерацій?
70. Чи любите ви впроваджувати нові методи роботи?
71. Чи швидко ви їсте, навіть коли у вас багато часу?
72. Чи любите ви рубати дрова?

73. Чи кричите Ви зазвичай разом з іншими, коли дивитися змагання?
74. В небезпечній, складній ситуації чи схильні ви брати ініціативу у свої руки?
75. Чи дратує вас, коли вам заважають, а треба зосередитися?
76. Чи відчуваєте ви себе вільно у великій компанії?
77. Коли ви були дитиною, чи часто ви грали один?
78. Зазвичай чи швидко ви працюєте?
79. Чи були ви капітаном спортивної команди?
80. Чи часто ви задоволені собою та оточуючими?
81. Чи любите ви говорити тости і виступати з промовою?
82. Чи легко ви відновлює перервану роботу?
83. Зазвичай чи відверті ви з незнайомими?
84. Чи любите ви розповідати людям про те, що з вами трапилось?
85. Чи любите ви повільну роботу, що вимагає розмірковування?
86. Хотіли б ви займатися боксом?
87. Чи пригадуєте ви зазвичай одразу прізвище людини, яку ви зустріли?
88. Чи трапляється вам вносити нові пропозиції на зборах?
89. Чи хвилюєтеся ви зазвичай, коли роботу треба виконати в строк?
90. Чи висловлюєтеся ви звичайно в розмові без труднощів?
91. Чи любите ви винаходити нове обладнання та методи роботи?
92. Чи надаєте ви перевагу зробити щось самому, ніж чекати, поки це зроблять інші?
93. Чи приносить вам задоволення змагатися з кимось?

94. Чи любите ви швидко й різноманітну роботу?
95. Чи легко вам віддати наказ іншим?
96. Чи часто ви буваєте нетерплячі?
97. Чи багато часу зазвичай необхідно іншим, щоб з вами познайомитися?
98. Чи любите ви працювати в спокійному й тихому місці?
99. Чи розмовляєте ви зазвичай голосніше за інших?
100. Хотіли б ви їздити верхи заради задоволення?
101. Чи встаєте ви вранці з ліжка швидко й енергійно?
102. Чи часто ви вичікуєте та віддаєте ініціативу іншим?
103. Чи вважають вас інші оптимістом?
104. Чи часто ви сумуєте в компанії?
105. Чи часто ви вважаєте, що книги більш цікаві, ніж люди?
106. Чи любите ви роботу, що вимагає руху?
107. Чи справляєтеся ви зазвичай швидко з ремонтом?
108. Чи швидко ви зазвичай приймаєте рішення?
109. Чи уникаєте ви виступати з промовою?
110. Чи швидко ви прокидаєтесь?
111. Чи любите ви проводити вільний час в компанії?
112. Чи любите ви аналізувати свої вчинки?
113. Чи часто ви працюєте повільно, не поспішаючи?
114. Чи любите ви проводити свій вільний час на повітрі?
115. Чи були ви організатором сміливих вчинків?
116. Чи буває так, що ви в компанії розмовляєте одночасно з кількома людьми?
117. Чи буває так, що ви говорите не замислюючись, а потім шкодуєте про це?
118. Чи часто ви відчуваєте бажання залишитися на самоті?
119. Чи надаєте ви перевагу черпати знання з книг, ніж із життя?
120. Чи ходите ви зазвичай швидше за інших?
121. Чи любите ви іноді відчувати втому від фізичної роботи?

122. Чи часто ви відчуваєте, що у вас надлишок енергії?
123. Чи траплялося вам у дитинстві бути лідером в іграх?
124. Чи легко інші люди впливають на вас?
125. Чи охоче ви працюєте в колективі?
126. Чи віддаєте ви перевагу ввечері залишатися на самоті, ніж перебувати в компанії?
127. Чи швидко ви зазвичай одягаєтеся?
128. Чи часто у вас холодні руки й ноги?
129. Чи легко ви приймаєте рішення?
130. Зазвичай ви без великих коливань приймаєте рішення?
131. Чи ви зазвичай засмучуєтеся перед від'їздом?
132. Чи любите ви, коли вас відвідують під час хвороби?
133. Чи любите ви залишатися зі своїми думками наодинці?
134. Чи швидко ви пишете?
135. Чи охоче б ви займалися роботою в саду?
136. Чи довго ви зазвичай переживаєте що-небудь?
137. Чи любите ви роботу, що вимагає вашого впливу на інших?
138. Чи засмучує вас можливість невдачі?
139. Чи були ви в дитинстві неслівливим?
140. Чи любите ви мати багато друзів?

Ключ

При збігу оцінки з відповіддю в «ключі» — 2 бали, відповідь «не знаю» — 1 бал, при неспівпаданні оцінки з відповіддю в «ключі» — 0 балів.

1. Активність:

- «Так» — 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 71, 78, 92, 99, 106, 120, 127, 134;
- «Ні» — 50, 57, 64, 85, 113.

2. Фізична активність:

- «Так» — 2, 9, 16, 23, 30, 37, 44, 51, 58, 65, 72, 79, 86, 93, 100, 107, 114, 121, 135;

- «Ні» — 128.
- 3. Імпульсивність:
 - «Так» — 3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 59, 66, 73, 80, 87, 94, 101, 108, 115, 122, 129;
 - «Ні» — 136.
- 4. Лідерство:
 - «Так» — 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53, 67, 74, 81, 88, 95, 116, 123, 130, 137;
 - «Ні» — 4, 60, 102, 109.
- 5. Врівноваженість:
 - «Так» — 12, 26, 33, 47, 82, 103;
 - «Ні» — 5, 19, 40, 54, 61, 68, 75, 89, 96, 110, 117, 124, 131, 138.
- 6. Товариськість:
 - «Так» — 6, 20, 27, 41, 48, 62, 69, 76, 83, 90, 111, 125, 132;
 - «Ні» — 13, 34, 55, 97, 104, 118, 139.
- 7. Рефлексивність:
 - «Так» — 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63, 70, 77, 91, 98, 105, 112, 119, 126, 133;
 - «Ні» — 84, 140.

Інтерпретація результатів: 0–10 — ніяк не виражена; 11–20 — низький ступінь; 21–30 — середній ступінь; 31–40 — високий ступінь.

Характеристика виділених Л. Терстоуном факторів, що описується тільки за одним полюсом, виглядає таким чином:

1. Активність. Такі індивіди швидко працюють, навіть якщо немає необхідності поспішати; швидко рухаються, не терплячі, навіть якщо потрібно зберігати спокій; постійно в дії, схильні до поспішності. Як правило, багато говорять, ходять, пишуть.

2. Фізична активність. Фізично бадьорі індивіди, займаються спортом, люблять роботу, особливо на повітрі та таку,

що вимагає м'язових зусиль. Віддають перевагу будь-якій фізичній активності, що супроводжується великими енергетичними затратами.

3. Імпульсивність. Настрій безтурботний і легковажний, швидко приймають рішення, дуже легко переходять від однієї задачі до іншої, діють під впливом хвилинних спонукань.

4. Лідерство. Схильні керувати іншими людьми, брати на себе відповідальність, ініціативні — хоча насправді не завжди домінують у даній групі — охоче виступають публічно та організують усякі товариські заходи.

5. Врівноваженість. Індивіди, для яких характерний незворушний, рівний настрій, у критичні моменти зберігають спокій, мають здібність розряджатися, навіть у несприятливих умовах легко зосереджуються, без зусиль переривають незакінчену роботу або продовжують її, коли вимагає ситуація.

6. Товариськість. Люблять перебувати в компанії, легко заводять знайомства, поступливі, доброзичливі, схильні до співпраці, приємні в спілкуванні.

7. Рефлексивність. Схильні до роздумів, віддають перевагу теоретичній діяльності, часто займаються самоспостереженням, зазвичай спокійні, охоче працюють на самоті, люблять діяльність, що вимагає точності, охочіше планують, ніж реалізують намічене.

Діагностика мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс)

Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості до уникнення невдач.

Інструкція

В реєстраційному бланку вам пропонується список слів із 30 рядків, по 3 слова у кожному рядку. У кожному рядку обери тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно вас характеризує, і підкресли його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	сором'язливий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	такий, що не думає
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	хиткий	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	боязкий
9. Такий, що не задумується	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	чуйний
11. Меланхолійний	такий, що сумнівається	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Необачний	тихий	боязкий
14. Уважний	нерозсудливий	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужний
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	неуважний	сором'язливий
18. Легкодухий	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий

20. Відповідальний	відданий	авантюрний
21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний
26. Поспішний	лякливий	безтурботний
27. Неуважний	необачний	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

Ключ

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Обробка результатів. Респондент отримує по 1 балу за вибори, наведені в ключі (цифра перед ризикою означає номер рядка, цифра після ризику — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, знаходиться в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не нараховується.

Інтерпретація результатів. Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; більше 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Багаторівневий особистісний опитувальник «АДАПТИВНІСТЬ» (МЛО-АМ)

Оцінити адаптаційні можливості людини можна через оцінку психологічних характеристик, що є найбільш значущими для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації. Ці характеристики складають особистісний адаптаційний потенціал. Для його оцінки використовується багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність».

У різноманітних екстремальних ситуаціях найбільш ефективною й адекватною є поведінка та діяльність людей, які мають певні **психологічні характеристики**:

- Нервово-психічна стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу.
- Самооцінка особистості, що є ядром саморегуляції і визначає адекватність сприйняття умов дійсності та своїх можливостей.
- Відчуття соціальної підтримки, що зумовлює відчуття особистої значущості для оточуючих.
- Особливості побудови контакту з оточуючими (характеризується конфліктність особистості).
- Досвід соціального спілкування, який виявляє потребу у спілкуванні та можливість побудови контактів.
- Моральна нормативність особистості, що характеризує міру орієнтації на існуючі у суспільстві норми і правила поведінки.
- Орієнтація на дотримання вимог колективу.

Опитувальник «Адаптивність» має такі шкали:

- «достовірність» (Д);
- «адаптивні здібності» (АЗ);
- «нервово-психічна стійкість» (НПС);

- «комунікативні особливості» (КО);
- «моральна нормативність» (МН).

Інструкція

Прочитайте твердження і дайте відповідь «так» або «ні».

Твердження

1. Я буваю сердитим.
2. Зазвичай вранці я прокидаюся з відчуттям свіжості і відпочинку.
3. Тепер я приблизно так само працездатний, як завжди.
4. Доля однозначно несправедлива до мене.
5. Проблеми зі шлунком у мене бувають дуже рідко.
6. Часом мені дуже хотілося б покинути свій дім.
7. Часом у мене бувають напади сміху або плачу, з якими я не можу справитися.
8. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
9. Вважаю, що якщо хтось зробив мені зло, то я повинен відповісти йому тим же.
10. Інколи мені в голову приходять такі нехороші думки, що краще про них нікому не розповідати.
11. Мені буває важко зосередитися на якійсь задачі чи роботі.
12. У мене бувають часто дивні і незвичайні переживання.
13. У мене не було неприємностей через мою поведінку.
14. В дитинстві я деякий час здійснював дрібні крадіжки.
15. Трапляється, що у мене з'являється бажання трошити та ламати все довкола.
16. Бувало, що я цілими днями чи тижнями не міг нічого робити, тому що ніяк не міг заставити себе взятися за роботу.
17. Мій сон переривчастий і неспокійний.
18. Моя сім'я не схвалює ту роботу, яку я обрав.

19. Траплялися випадки, коли я не дотримувався обіцянок.
20. Голова у мене болить часто.
21. Раз у тиждень чи частіше я без будь-якої видимої причини раптом відчуваю жар у всьому тілі.
22. Було б добре якби майже всі закони скасували.
23. Стан мого здоров'я майже такий самий, як у більшості моїх знайомих (не гірший).
24. Зустрічаючи на вулиці своїх знайомих чи шкільних друзів, з якими я давно не бачився, я частіше проходжу повз них, якщо вони не починають говорити зі мною першими.
25. Більшості людей, які мене знають, я подобаюся.
26. Я людина комунікабельна.
27. Інколи я так наполягаю на своєму, що люди втрачають терпіння.
28. Більшу частину часу настрій у мене пригнічений.
29. Тепер мені важко сподіватися на те, що чогось досягну у житті.
30. У мене мало впевненості в собі.
31. Інколи я кажу неправду.
32. Зазвичай я вважаю, що життя — цінна штука.
33. Я вважаю, що більшість людей здатні збрехати, щоб просунутися по службі.
34. Я із задоволенням беру участь у зборах та інших громадських заходах.
35. Я сварюся з членами своєї сім'ї дуже рідко.
36. Інколи я відчуваю сильне бажання порушити правила пристойної поведінки чи комусь нашкодити.
37. Найважча боротьба для мене — це боротьба з самим собою.
38. М'язові судоми чи посмикування у мене трапляються вкрай рідко (чи майже не трапляються).

39. Я досить байдужий до того, що зі мною буде.
40. Інколи, коли я себе недобре почуваю, я буваю дратівливим.
41. Часто у мене таке відчуття, ніби я зробив щось не те чи навіть щось погане.
42. Деякі люди настільки люблять наказувати, що мене так і тягне робити все навпаки, навіть якщо я знаю, що вони праві.
43. Я часто вважаю себе зобов'язаним відстоювати те, що сприймаю як справедливе.
44. Моє мовлення тепер таке ж, як і завжди (ні швидше, ні сповільненіше, немає ні хрипоті, ні невиразності).
45. Я вважаю, що моє сімейне життя таке ж хороше, як і у більшості моїх знайомих.
46. Мене жахливо зачіпає, коли мене критикують чи сварять.
47. Інколи у мене буває відчуття, що я просто повинен нанести пошкодження собі чи комусь іншому.
48. Моя поведінка значною мірою визначається звичаями тих, хто мене оточує.
49. В дитинстві у мене була компанія, де всі намагалися стояти один за одного.
50. Інколи мене так і підбурює з ким-небудь затіяти бійку.
51. Траплялося, що я говорив про речі, на яких не знаюся.
52. Зазвичай я засинаю спокійно і мене не тривожать ніякі думки.
53. Останні декілька років я відчуваю себе добре.
54. У мене ніколи не було ні нападів, ні судом.
55. Тепер моя маса постійна (я не худну і не гладшаю).
56. Я вважаю, що мене часто карають несправедливо.
57. Я легко плачу.
58. Я мало втомлююся.

59. Я був би досить спокійним, якби у когось з моєї сім'ї були неприємності через порушення закону.
60. З моїм розумом коїться щось недобре.
61. Щоб приховати свою сором'язливість, мені доводиться витратити багато зусиль.
62. Напади запаморочення у мене трапляються дуже рідко (або зовсім не трапляються).
63. Мене хвилюють сексуальні питання.
64. Мені важко підтримувати розмову з людьми, з яким я щойно познайомився.
65. Коли я намагаюся щось зробити, часто помічаю, що у мене тремтять руки.
66. Руки у мене такі ж спритні і вправні, як і раніше.
67. Більшу частину часу я відчуваю слабкість.
68. Інколи, коли я знічений, я дуже пітнію, і мене це дуже дратує.
69. Трапляється, що я відкладаю на завтра те, що міг би зробити сьогодні.
70. Думаю, що я людина приречена.
71. Траплялися випадки, коли мені було важко втриматися, щоб що-небудь не потягнути у когось чи десь, наприклад у магазині.
72. Я зловживав спиртними напоями.
73. Я часто за щось тривожуся.
74. Мені хотілося би бути членом декількох гуртків чи товариств.
75. Я рідко задихаюся і у мене не буває сильного серцебиття.
76. Все своє життя я суворо дотримуюся принципів, заснованих на відчутті обов'язку.
77. Траплялося, що я перешкоджав чи чинив наперекір людям просто через принцип, а не тому, що справа була справді важливою.

78. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де передбачено правилами.
79. Я завжди був незалежним і вільним від контролю з боку сім'ї.
80. У мене були періоди такого сильного занепокоєння, що я навіть не міг всидіти на місці.
81. Часто мої вчинки неправильно тлумачилися.
82. Мої батьки і (чи) інші члени моєї сім'ї чіпляються до мене більше, ніж треба.
83. Хтось керує моїми думками.
84. Люди байдужі до того, що з тобою трапиться.
85. Мені подобається бути у компанії, де всі жартують один над одним.
86. У школі я засвоював матеріал повільніше, ніж інші.
87. Я цілком упевнений у собі.
88. Нікому не довіряти — так найбільш безпечно.
89. Раз у тиждень чи частіше я буваю дуже збудженим і схвилюваним.
90. Коли я знаходжуся у компанії, мені важко знайти потрібну тему для розмови.
91. Мені легко заставити інших людей боятися себе, й інколи я роблю це заради забави.
92. В грі я люблю вигравати.
93. Нерозумно осуджувати людину, яка обманула того, хто сам дозволяє себе обманювати.
94. Хтось намагається впливати на мої думки.
95. Я щоденно випиваю багато води.
96. Найщасливішим я буваю, коли залишаюся наодинці.
97. Я обурююся щоразу, коли дізнаюся, що злочинець через будь-яку причину залишається непокараним.

98. У моєму житті був один чи декілька випадків, коли я відчував, що хтось через гіпноз примушує мене здійснювати якісь вчинки.
99. Я рідко починаю розмову з людьми першим.
100. У мене ніколи не було зіткнень із законом.
101. Мені приємно мати серед своїх знайомих поважних людей — це ніби надає мені вагомості у власних очах.
102. Інколи без будь-якої причини у мене раптом наступають періоди незвичайної веселості.
103. Життя для мене майже завжди пов'язане з напруженням.
104. У школі мені було дуже важко говорити перед класом.
105. Люди проявляють стосовно мене стільки співчуття і симпатії, скільки я заслуговую.
106. Я відмовляюся грати у деякі ігри, тому що у мене це погано виходить.
107. Мені здається, що я заводжу друзів так само легко, як інші.
108. Мені неприємно, коли довкола мене люди.
109. Мені, як правило, щастить.
110. Мене легко довести до збентеження.
111. Деякі члени моєї сім'ї здійснювали вчинки, які мене лякали.
112. Інколи у мене бувають напади сміху чи плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.
113. Мені буває важко приступити до виконання нового завдання чи почати нову справу.
114. Якби люди не були налаштовані проти мене, я у житті досягнув би набагато більшого.
115. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
116. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
117. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
118. Часто за нових обставин я відчуваю тривогу.

119. Часто мені хочеться померти.
120. Інколи я буваю таким збудженим, що мені важко заснути.
121. Часто я переходжу на іншу сторону вулиці, щоб уникнути зустрічі з тим, кого побачив.
122. Траплялося, що я кидав розпочату справу, оскільки боявся, що я з нею не впораюся.
123. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
124. Навіть серед людей я відчуваю себе самотньо.
125. Я переконаний, що існує лише одне-єдине правильне розуміння сенсу життя.
126. У гостях я частіше сиджу в стороні і розмовляю з ким-небудь одним, ніж беру участь у спільних розвагах.
127. Мені часто говорять, що я запальний.
128. Трапляється, що я з ким-небудь пліткую.
129. Часто мені буває неприємно, коли я намагаюся застерегти когось від помилок, а мене розуміють неправильно.
130. Я часто звертаюся до людей за порадою.
131. Часто, навіть тоді, коли для мене складається все добре, я відчуваю, що мені усе байдуже.
132. Мене досить важко вивести із рівноваги.
133. Коли я намагаюся вказати людям на їхні помилки чи допомогти, вони часто розуміють мене неправильно.
134. Зазвичай я спокійний і мене нелегко вивести із душевної рівноваги.
135. Я заслуговую суворого покарання за свої вчинки.
136. Мені властиво так сильно переживати свої розчарування, що я не можу себе заставити думати про них.
137. Часом мені здається, що я ні на що не здатний.
138. Траплялося, що при обговоренні деяких питань я, особливо не задумуючись, погоджувався з думкою інших.
139. Мене дуже непокоять усілякі можливі нещастя.

140. Мої переконання і погляди непохитні.
141. Я думаю, що можна, не порушуючи закону, спробувати знайти у ньому лаз.
142. Є люди настільки неприємні мені, що я у глибині душі радію, коли вони мають неприємності.
143. У мене бували періоди, коли я через хвилювання втрачав сон.
144. Я відвідую різні громадські заходи, тому що це дозволяє бути серед людей.
145. Можна пробачити людям порушення правил, які вони вважають нерозумними.
146. У мене є нерозумні звички, котрі настільки сильні, що боротися з ними немає сенсу.
147. Я із задоволенням знайомлюся з новими людьми.
148. Трапляється, що непристойний жарт викликає у мене сміх.
149. Якщо справи у мене йдуть погано, мені одразу хочеться все кинути.
150. Я надаю перевагу діям згідно зі своїми планами, а не виконувати вказівок інших.
151. Люблю, щоб оточуючі знали мою точку зору.
152. Якщо я поганої думки про людину чи навіть зневажаю її, то майже не намагаюся це приховати від неї.
153. Я людина нервова і легко збудлива.
154. Все у мене виходить погано, не так, як треба.
155. Майбутнє здається мені безнадійним.
156. Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть якщо до цього вона здавалася мені остаточною.
157. Декілька разів у тиждень у мене буває відчуття, що має статися щось страшне.
158. Найчастіше я відчуваю себе втомленим.
159. Я люблю бути на вечорах і просто у компаніях.

160. Я намагаюся ухилитися від конфліктів та інших ускладнених обставин.
161. Мене часто дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
162. Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж про кохання.
163. Якщо я захочу зробити щось, але оточуючі вважають, що цього робити не варто, я легко можу відмовитися від своїх намірів.
164. Нерозумно засуджувати людей, які намагаються взяти від життя усе, що можуть.
165. Мені байдуже, що думають про мене інші.

Опрацювання даних

Підраховується кількість відповідей, які співпадають з ключем, по кожній із шкал. Починати обробку потрібно зі шкали достовірності, щоб оцінити прагнення досліджуваного подати себе у соціально привабливішому вигляді. Якщо досліджуваний набирає за шкалою достовірності більше 10 балів, результати тестування вважаються недостовірними, і після проведення пояснювальної роботи потрібно повторити тестування.

Ключ

- Д** «НІ»: 1, 10, 19, 31, 51, 69, 78, 92, 101, 116, 128, 138, 148.
- АС** «ТАК»: 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 165.

«НІ»: 2, 3, 5, 13, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140, 144, 147, 159, 160, 163.

НПС «ТАК»: 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 47, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162.

«НІ»: 2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140.

КО «ТАК»: 9, 24, 27, 33, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133, 142, 151, 152.

«НІ»: 26, 34, 35, 48, 74, 85, 107, 130, 144, 147, 159.

МН «ТАК»: 14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165.

«НІ»: 13, 76, 97, 100, 160, 163.

Психогеоетричний тест

Ця проєктивна методика дослідження особистості опублікована С. Деллінгер у 1989 р.

Стимульний матеріал тесту складається з п'яти геометричних фігур: квадрата, прямокутника, трикутника, зигзага і кола. Досліджуваному пропонують «відчути свою форму» і вибрати ту фігуру, про яку можна сказати: «Це — Я» (або ту, яка першою привернула увагу). Фігури, що залишилися, ранжуються в порядку переваги.

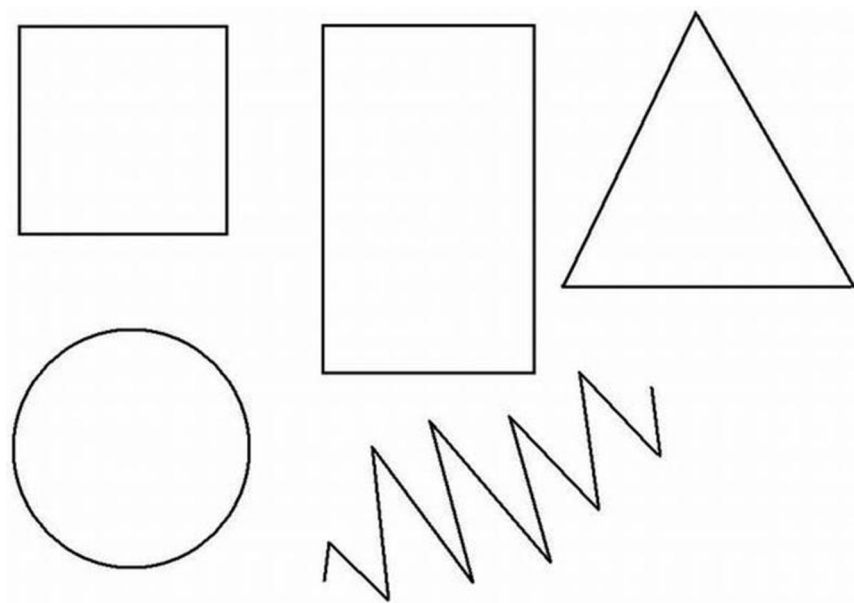
При інтерпретації результатів автор виходить із символічного значення форми стимулів, які використовує.

1. Квадрати — люди працьовиті, старанні, витривалі, цінують порядок, схильні до аналізу, упереджені до деталей, раціональні й емоційно стримані.
2. Прямокутники — люди непослідовні, непередбачувані, плутаються у власних проблемах, невизначені.
3. Трикутники — люди, які народилися, щоб бути лідерами, вони енергійні, нестримні, честолюбні, ставлять чіткі цілі і, як правило, досягають їх.
4. Зигзаги — люди творці з розвинутою інтуїцією, яка домінує, стиль мислення у них — синтетичний, вони спрямовані у майбутнє і більше цікавляться можливостями, ніж дійсністю.
5. Кола — люди доброзичливі, щиро зацікавлені у гарних міжособистісних стосунках, їхня вища цінність — люди, їхнє благополуччя.

Інструкція

На малюнку п'ять фігур (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зигзаг). Виберіть з них ту, по відношенню до якої ви можете сказати: це — Я! Спробуйте відчути свою форму. Якщо у вас будуть труднощі, виберіть з фігур ту, яка сподобалася

першою. Запишіть її назву під № 1. Тепер проранжуйте чотири фігури, які залишилися в порядку вашої переваги і запишіть їх назви під відповідними номерами.



Інтерпретація.

Перша фігура — основна фігура або суб'єктивна форма досліджуваного. Вона дає змогу визначити головні, домінуючі риси характеру й особливості поведінки. Інші чотири фігури — це своєрідні модулятори, які дають додаткову інформацію про поведінку людини. Остання фігура є антиподом людини, взаємодія з нею для досліджуваного становить найбільші труднощі.

Коротка психологічна характеристика основних типів особистості

Квадрат

Якщо вашою основною формою виявився квадрат, то ви — невтомний трудівник. Працьовитість, ретельність, які сприяють завершувати роботу, — це основна характеристика Квадратів. Витривалість, терпіння і методичність, як правило, роблять Квадрат висококваліфікованим фахівцем. Йому притаманне прагнення отримувати інформацію. Усі інформаційні накопичення систематизовані. Квадрат має здатність видавати необхідну інформацію моментально. Тому їх заслужено вважають ерудитами, принаймні у своїй сфері. Квадратові притаманний розумовий аналіз. Якщо ви твердо вибрали для себе квадрат — то, ймовірно, ви належите до людей, які мислять лівою півкулею, тобто до тих, хто переробляє дані. Квадрати набагато швидше «обчислюють» результат, ніж здогадуються про нього. Квадрати надзвичайно уважні до деталей і дрібниць. Квадрати люблять порядок. Ідеал Квадрата — розплановане, передбачуване життя, і йому не до душі «сюрпризи» і зміни звичного ходу подій. Він постійно «упорядковує», організує людей і речі навколо себе. Усі ці якості сприяють тому, що Квадрати можуть стати відмінними адміністраторами, виконавцями, але, на жаль, рідко бувають гарними розпорядниками, менеджерами. Надмірна пристрасть до деталей, потреба в додатковій, уточнюючій інформації для ухвалення рішення, позбавляє Квадрата оперативності. Акуратність, порядок, дотримання правил і пристойностей можуть розвинути до паралізуючої крайності. І коли настає час приймати рішення, особливо пов'язане з ризиком, з можливою втратою статус-кво, Квадрати відкладають його прийняття. Крім того, раціональність, емоційна сухість і холодність заважають Квадратам швидко встанов-

лювати контакти з іншими особами. Квадрат неефективно діє в аморфній ситуації.

Трикутник

Ця форма символізує лідерство і більшість Трикутників відчують у цьому своє призначення. Найхарактерніша риса Трикутника — здатність концентруватися на головній меті. Трикутники — енергійні, нестримні, сильні особистості, які ставлять ясні цілі і, як правило, досягають їх. Вони, як і їхні родичі — Квадрати, належать до лінійних форм і також мислять лівими півкулями, здатні глибоко і швидко аналізувати ситуацію. Однак на противагу Квадратам, орієнтованим на деталі, Трикутники зосереджуються на головному, на суті проблеми. Їхня сильна прагматична орієнтація спрямовує розумовий аналіз і обмежує його пошуком ефективного у певних умовах розв'язання проблеми. Трикутник — це дуже впевнена людина, яка хоче бути правою у всьому. Сильна потреба бути правим і керувати, вирішувати не тільки за себе, а й, по можливості, за інших, робить Трикутника особистістю, яка постійно суперничає. Домінуюча установка в будь-якій справі — це установка на перемогу, вигреш, успіх. Він часто ризикує, буває нетерплячим і нетерпимим до тих, хто сумнівається в прийнятті рішень. Трикутники дуже не люблять виявлятися неправими і понад силу визнають свої помилки. Можна сказати, що вони бачать те, що хочуть бачити, тому не люблять змінювати свої рішення, часто бувають категоричні, не визнають заперечень і в більшості випадків чинять по-своєму. Однак вони досить успішно навчаються тому, що відповідає їхній прагматичній орієнтації та сприяє досягненню головних цілей, і, як губка, всмоктують корисну інформацію. Трикутники — честолюбні. Якщо справою честі для Квадрата є досягнення вищої якості виконуваної роботи, то Трикутник прагне досягти високого становища, набути високого статусу, інакше кажучи — зроби-

ти кар'єру. Перш ніж узятися за справу або прийняти рішення, Трикутник свідомо або несвідомо ставить перед собою запитання: «А що я з цього матиму?» Із Трикутників виходять чудові менеджери. Вони прекрасно вміють подати керівництву значущість власної роботи і роботи своїх підлеглих, інтуїтивно відчують вигідну справу. Головна негативна якість «трикутної» форми: сильний егоцентризм, спрямованість на себе. Трикутники на шляху до вершин влади не виявляють особливої педантичності у ставленні до моральних норм і можуть іти до своєї мети будь-якими шляхами.

Прямокутник

Символізує стан переходу і зміни. Це тимчасова форма особистості, яка може бути притаманна іншим порівняно стійким фігурам у певні періоди життя. Це люди, які невдоволені нинішнім способом життя і тому зайняті пошуками кращої поведінки. Причини прямокутного стану можуть бути різні, але поєднує їх одне — значущість змін для певної людини. Основним психічним станом Прямокутника є більш-менш усвідомлюваний стан зніченості, заплутаності у проблемах і невизначеності у ставленні до себе на даний момент. Найхарактерніші риси Прямокутників — непослідовність і непередбачуваність вчинків протягом перехідного періоду. Прямокутники можуть змінюватися щодня і навіть у межах одного дня. Вони мають, як правило, низьку самооцінку, прагнуть стати кращими в чомусь, шукають нові методи роботи, стиль життя. Якщо уважно придивитися, то їм притаманні блискавичні, круті й непередбачувані зміни у поведінці. Прямокутники зазвичай бентежать і насторожують інших людей, і вони можуть свідомо ухилятися від контактів з «людиною без стрижня». Прямокутникам спілкування з іншими людьми вкрай необхідне, і в цьому полягає ще одна складність перехідного періоду. Проте, як і в усіх людей, у Прямокутників є також позитивні

якості, які викликають симпатію. Це насамперед — допитливість, жвавий інтерес до всього, що відбувається. Прямокутники намагаються робити те, чого ніколи раніше не робили; ставлять питання, на що колись у них не вистачало духу. У цей період вони відкриті для нових ідей, цінностей, способів мислення і життя, легко засвоюють усе нове. Водночас вони виявляють надмірну довірливість, сугестивність, наївність. Тому Прямокутниками легко маніпулювати.

Коло

Це міфологічний символ гармонії. Той, хто впевнено вибирає його, щиро зацікавлений у добрих міжособистісних взаємостосунках. Вища цінність для Кола — люди, їхнє благополуччя. Коло — найдоброзичливіша з п'яти форм. Людина-Коло найчастіше виявляється тим ядром, яке скріплює і робочий колектив, і родину, тобто стабілізує групу. Коло — найкращий комунікатор серед п'яти форм. Людина-Коло має високу чутливість, розвинуту емпатію — здатність співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. Коло відчуває і чужу радість, і чужий біль, як свої власні. Природно, що люди тягнуться до Кола. Коло вболіває за свій колектив і завжди популярний серед колег. Однак, як правило, воно слабкий менеджер і керівник у сфері бізнесу. Бо, по перше, Коло орієнтується швидше на людей, ніж на справу. Воно намагається зберегти позитивні взаємостосунки і заради цього іноді уникає займати тверду позицію і приймати непопулярні рішення. Для Кола немає нічого важчого, ніж вступати в міжособистісний конфлікт. Людина Коло щаслива тоді, коли всі співпрацюють одне з одним. Тому, коли в Кола виникають з кимось конфлікти, найімовірніше, що ця фігура поступиться першою. По друге, Коло не відрізняється рішучістю, слабке в політичних іграх і часто не може презентувати себе і свою команду належним чином. Усе це веде до того, що над Колом

часто бере гору сильніша особистість, наприклад, Трикутник. Проте Коло не турбується про те, у чиїх руках перебуватиме влада. Аби всі були задоволені й навкруги панував спокій. Коло виявляє твердість стосовно питань моралі або порушення справедливості. Коло — це нелінійна форма, і ті, хто впевнено ідентифікує себе з цією фігурою, швидше належать до правопівкульних. У них мислення більш образне, інтуїтивне, емоційно забарвлене та більш інтегративне. Головні риси їхнього стилю мислення — орієнтація на суб'єктивні фактори проблеми (цінності, оцінки, почуття тощо) і прагнення знайти загальне навіть у протилежних точках зору. Можна сказати, що Людина-Коло — природжений психолог. Однак, щоб стати бізнесменом, Колу не вистачає «лівопівкульних» організаторських навичок своїх «лінійних братів» — Трикутника й Квадрата.

Зигзаг

Ця фігура символізує креативність, творчість, хоча б тому, що вона найунікальніша з п'яти фігур і єдина розімкнута фігура. Якщо людина твердо вибрала зигзаг як основну форму, то вона найшвидше мислить правою півкулею. Зигзагу властива образність, інтуїтивність, інтегративність, мозаїчність. Послідовна дедукція — це не стиль Зигзага. Думкам Зигзага властива стрибкоподібність: від а... до... я. Тому багатьом лінійним, «лівопівкульним» важко зрозуміти Зигзагів. «Правопівкульне» мислення не фіксується на деталях, тому воно дає змогу будувати цілісні, гармонійні концепції й образи, бачити красу. Зигзаги, як правило, мають розвинене естетичне почуття. Домінуючим стилем мислення Зигзага є синтетичний стиль. Комбінування абсолютно різних, несхожих ідей і створення на цій основі чогось нового, оригінального є властивістю Зигзагів. На відміну від Кола, Зигзаг зовсім не зацікавлений в консенсусі і домагається синтезу не шляхом поступок, а навпаки — за-

гостренням конфлікту ідей і побудовою нової концепції, причому, використовуючи свою природну дотепність, може бути досить прискіпливим, вказуючи шлях іншим на можливість нового рішення. Зигзаги схильні бачити світ постійно мінливим. Вони не можуть продуктивно трудитися в добре структурованих ситуаціях. Їх дратують чіткі вертикальні й горизонтальні зв'язки, чітко фіксовані обов'язки й однакові способи роботи. Їм необхідно мати велику розмаїтість і високий рівень стимуляції на робочому місці. Вони також хочуть бути незалежними від інших у своїй роботі. Тоді Зигзаг оживає і починає виконувати своє основне призначення — генерувати нові ідеї. Зигзаги спрямовані на майбутнє і більше цікавляться можливістю, ніж дійсністю. Світ ідей для них так само реальний, як світ речей для інших. Чималу частину життя вони проводять у цьому ідеальному світі, звідси і беруть початок такі їхні риси, як непрактичність, нереалістичність і наївність. Зигзаг — найзахоплюваніший, найзбудливіший з усіх п'яти фігур. Коли в нього з'являється нова і цікава думка, він готовий розповісти про неї всьому світу. Зигзаги — невтомні проповідники своїх ідей і здатні організувати всіх навколо себе. Однак їм не вистачає дипломатичності: вони нестримані, дуже експресивні («ріжуть правду в очі»), що, вкупі з їх ексцентричністю, часто заважає їм втілювати свої ідеї в життя. До того ж вони не здатні аналізувати конкретні деталі (без чого матеріалізація ідей неможлива) і не наполегливі в доведенні справи до кінця (тому що з утратою новизни зникає й інтерес до ідеї).

Методика «Q-сортування» В. Стефансона

Методика «Q-сортування» спрямована на вивчення уявлення людини про себе та оцінку тенденцій її поведінки в групі.

Інструкція

Вашій увазі пропонується перелік із 60 тверджень, що стосуються поведінки людини в групі. Прочитайте послідовно кожне з них. Якщо ви згодні з твердженням, то поставте знак «+», якщо ви не згодні з твердженням, то ставте знак «-».

Текст опитувальника

1. Критичний до оточуючих і товаришів.
2. Виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Схильний дотримуватись порад лідера.
4. Несхильний створювати занадто близькі відносини з товаришами.
5. Подобається дружність у групі.
6. Схильний суперечити лідеру.
7. Відчуває симпатії до одного-двох членів групи.
8. Уникає зустрічей і зборів у групі.
9. Подобається похвала лідера.
10. Незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Готовий стати на будь-чий бік у суперечці.
12. Схильний керувати товаришами.
13. Радіє спілкуванню з одним-двома друзями.
14. Зовні спокійний при прояві ворожості з боку членів групи.
15. Схильний підтримувати настрої своєї групи.
16. Не надає значення особистим якостям членів групи.
17. Схильний відволікати групу від її цілей.
18. Відчуває задоволення в протиставленні себе лідеру.
19. Хотів би зблизитися з деякими членами групи.

20. Вважає за краще залишатися нейтральним у суперечці.
21. Подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Віддає перевагу холоднокровно обговорювати розбіжності.
23. Недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагне згуртувати навколо себе однодумців.
25. Незадоволений занадто формальними відносинами.
26. Коли звинувачують — розгублюється й мовчить.
27. Віддає перевагу погоджуватися з основними напрямками в групі.
28. Прив'язаний до групи в цілому більше, ніж до певних товаришів.
29. Схильний затягувати та загострювати суперечку.
30. Прагне бути в центрі уваги.
31. Хотів би бути членом більш вузького угруповання.
32. Схильний до компромісів.
33. Відчуває внутрішній неспокій, коли лідер діє всупереч його очікуванням.
34. Хворобливо ставиться до зауважень товаришів.
35. Може бути підступним і улесливим.
36. Схильний прийняти на себе керівництво в групі.
37. Відвертий у групі.
38. Виникає нервово занепокоєння під час розбіжностей у групі.
39. Воліє, щоб лідер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Несхильний відповідати на прояв дружелюбності.
41. Схильний сердитися на товаришів.
42. Намагається вести інших проти лідера.
43. Легко знаходить знайомства за межами групи.
44. Намагається уникати бути втягнутим у суперечку.
45. Легко погоджується з пропозиціями інших членів групи.

46. Чинить опір утворенню угруповань.
47. Насмішуватий і іронічний, коли роздратований.
48. Виникає неприязнь до тих, хто намагається виділитися.
49. Віддає перевагу меншій, але більш інтимній групі.
50. Намагається не показувати свої справжні почуття.
51. Стає на бік лідера при групових розбіжностях.
52. Ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникає критикувати товаришів.
54. Віддає перевагу звертатися до лідера частіше, ніж до інших.
55. Не подобається, коли відносини в групі стають занадто фамільярними.
56. Любить затівати суперечки.
57. Прагне утримувати своє високе положення в групі.
58. Схильний втручатися в контакти товаришів і порушувати їх.
59. Схильний до «перепалок», «задирливий».
60. Схильний висловлювати невдоволення лідером.

Ключ

- I. Залежність — 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54.
- II. Незалежність — 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60.
- III. Товариськість — 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52.
- IV. Нетовариськість — 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58.
- V. Прийняття «боротьби» — 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59.
- VI. Уникнення «боротьби» — 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Обробка результатів

Підраховуються тенденції по кожній із сполучених пар. Оскільки заперечення однієї якості є визнанням полярної якості, кількість відповідей «так» додається до кількості відповідей «ні» протилежних тенденцій. Вираженість особистісних

властивостей вимірюється не в абсолютних показниках (наприклад, відношення до результату нормативної вибірки, статистичної норми), а відносно вираженості інших властивостей самого респондента. Методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» та уникнення «боротьби».

У результаті ми отримуємо сумарне кількісне визначення для кожної з перерахованих шести тенденцій. Тенденція залежності визначена як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних. Тенденція до товариськості свідчить про контактність, прагнення утворити емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Тенденція до «боротьби» — активне прагнення особистості брати участь у житті групи, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин. На противагу цій тенденції, уникнення «боротьби» показує прагнення відхилитися від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Кожна з цих тенденцій має внутрішню та зовнішню характеристику, тобто залежність, товариськість і «боротьба» можуть бути істинними, внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути зовнішніми, своєрідною «маскою», що приховує справжнє обличчя людини. Якщо число позитивних відповідей у кожній сполученій парі (залежність — незалежність, товариськість — нетовариськість, прийняття «боротьби» — уникнення «боротьби») наближається до 20, то ми говоримо про справжню перевагу тієї чи іншої стійкої тенденції, яка властива індивіду і яка виявляється не тільки в певній групі, але й за її межами. Можлива і нульова оцінка за шкалами, по яким проводиться діагностика, коли суми відповідей «так» і «ні» збігаються. Саме такий стан може бути джерелом внутрішнього конфлікту особистості, яка знаходиться під владою

однаково виражених протилежних тенденцій. Постановка основного психологічного діагнозу передбачає визначення ведучої тенденції міжособистісної поведінки індивіда, виходячи з максимально вираженого показника.

kubg.edu.ua

ЛЮДИНА ЯК ПРЕДМЕТ ВИХОВАННЯ

К.Д. Ушинський

ПЕРЕДМОВА

Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою, і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає *терпіння*; дехто вважає, що для нього потрібні *вроджена здібність і вміння*, тобто навичка: але дуже мало хто прийшов до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні *знання*, хоч численні педагогічні блукання наші могли б усіх переконати в цьому.

Та хіба є *спеціальна наука виховання*? Відповідати на це питання позитивно чи негативно можна, лише визначивши спершу, що ми розуміємо взагалі під словом *наука*. Якщо ми візьмемо це слово в його загальнонародному вжитку, тоді й процес вивчення всякого майстерства буде наукою: якщо ж під назвою науки ми будемо розуміти об'єктивний, більш чи менш повний і організований виклад законів тих чи інших явищ, що стосуються до одного предмета або до предметів одного роду, то ясно, що в такому розумінні об'єктами науки можуть бути лише або явища природи, або явища душі людської, або, зрештою, математичні відношення й форми, що існують також поза людською волею. Проте ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в цьому строгому розумінні, а тільки мистецтвами, які мають на меті не вивчення того, що існує незалежно від волі людини, але практичну діяльність — майбутнє, а не сучасне й не минуле, яке також не залежить більше від волі людини. Наука лише вивчає те, що

існує або існувало, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому майорить мета й ідеал його творчості. Усяке мистецтво, звичайно, може мати свою *теорію*; але теорія мистецтва — не наука; теорія не викладає законів уже існуючих явищ і відносин, а диктує *правила* для практичної діяльності, черпаючи основи для цих правил у науці.

«Положення науки, — каже англійський мислитель Джон Стюарт Мілль, — стверджують тільки існуючі факти (існування, співіснування, послідовність, схожість (явищ)). Положення мистецтва не стверджують, що що-небудь є, а вказують на те, що має бути». Певна річ, що в такому розумінні ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками, бо вони не вивчають того, що є, а тільки вказують на те, що було б бажано бачити існуючим, та на засоби досягнення бажаного. Ось чому ми будемо називати педагогіку мистецтвом, а не *наукою виховання*.

Ми не надаємо педагогіці епітета вищого мистецтва, тому що саме слово — мистецтво — уже відрізняє її від ремесла. Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині, становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства — їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини — її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина.

З того, що сказано, випливає вже само собою, що педагогіка — це не зібрання положень науки, а тільки *зібрання правил виховної діяльності*. Таким зібранням правил чи педагогічних рецептів, чому в медицині відповідає терапія, справді є всі німецькі педагогіки, які завжди висловлюються «в наказовому

способі», що, як слушно зауважує Мілль, служить зовнішньою відмітною ознакою теорії мистецтва¹. Та як було б зовсім безглуздо для медиків обмежитися вивченням самої терапії, так було б безглуздо для тих, хто хоче присвятити себе виховній діяльності, обмежитися вивченням самої педагогіки тільки як зібранням правил виховання. Що сказали б ви про людину, яка, не знаючи ні анатомії, ні фізіології, ні патології, не кажучи вже про фізику, хімію та природничі науки, вивчала б лише терапію і лікувала б за її рецептами, те саме майже можете ви сказати й про людину, яка вивчила б лише самі правила виховання, що їх звичайно викладають в педагогіках, і керувалася б у своїй виховній діяльності самими цими правилами. І як ми не називаємо медиком того, хто знає лише «лікувальні поради» і навіть лікує за «Другом Здравия» та подібними збірниками рецептів і медичних порад, так само не можемо ми назвати педагогом того, хто вивчив лише кілька підручників педагогіки й керується у своїй виховній діяльності правилами та порадами, вміщеними в цих «педагогіках», не вивчивши тих явищ природи й душі людської, на яких, можливо, ґрунтуються ці правила й поради. Але через те що педагогіка не має в себе терміну, відповідного медичній терапії, нам доведеться вдатися до прийому звичайного в таких випадках, а саме — розрізняти *педагогіку в широкому розумінні*, як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і *педагогіку у вузькому розумінні*, як зібрання виховних правил.

Ми особливо наполягаємо на цьому розрізненні, бо воно дуже важливе, а в нас, як здається, багато хто не усвідомлює його з цілковитою ясністю. Принаймні такий висновок можна зробити з тих наївних вимог і нарікань, які нам часто доводилося чути. «Чи скоро з'явиться в нас пристойна педагогіка?» —

¹ Где говорят в правилах и наставлениях, а не в утверждениях относительно фактов, там искусство (Mill's Logic. B. VI. Ch. XII. § 1).

кажуть одні, розуміючи, звичайно, під педагогікою книжку на зразок «Домашнього лечебника». «Невже немає в Німеччині якої-небудь хорошої педагогіки, яку можна було б перекласти?» Чом, здавалося б, не бути в Німеччині такий педагогіці: хіба мало в неї цього добра? Знаходяться охочі й перекладати; але... здоровий розум покрутить, покрутить таку книжку та й кине. Становище виходить ще комічніше, коли відкривається де-небудь кафедра педагогіки. Слухачі сподіваються нового слова, і лектор починає жваво, але незабаром жвависть ця минає: незліченні правила й поради, нічим не обґрунтовані, набридають слухачам, і все викладання педагогіки зводиться до поволі, як кажуть ремісники, *нанівець*. В усьому цьому виявляється дитяче ставлення до предмета й цілковите неусвідомлення відмінності між *педагогікою в широкому розумінні*, як зібранням наук, спрямованих до однієї мети, і *педагогікою у вузькому розумінні*, як теорією мистецтва, виведеною з цих наук.

Але в якому ж відношенні перебувають обидві ці педагогіки? «У майстерствах нескладних, — каже Мілль, — можна вивчити самі правила; але в складних науках життя (слово *наука* тут вжито недоречно) доводиться завжди повертатися до законів науки, на яких ці правила ґрунтуються». До цих складних мистецтв, без сумніву, має бути залічене й мистецтво виховання, чи не найскладніше з мистецтв.

«Відношення, в якому правила мистецтва стоять до положень науки, — продовжує той самий письменник, — може бути окреслене так: мистецтво пропонує самому собі яку-небудь мету, якої треба досягти, визначає цю мету й передає її науці. Діставши це завдання, наука розглядає й вивчає його як явище або як наслідок і, вивчивши причини та умови цього явища, передає назад мистецтву, з теоремою комбінації обставин (умов), якими цей наслідок може бути спричинений. Тоді мистецтво досліджує ці комбінації обставин, і, залежно

від того, перебувають вони в людській владі чи ні, визнає мету досяжною або ні. Єдина з посилок, що надається науці, є оригінальна основна посилка, яка стверджує, що досягнення даної мети бажане. А наука дає мистецтву положення, що під час виконання даних дій, мети буде досягнуто, а мистецтво, якщо мета є досяжною, перетворює потреби науки на правила й настанови».

Однак звідки ж мистецтво бере *мету* для своєї діяльності і на якій підставі визнає досягнення її бажаним і визначає відносну важливість різних цілей, визнаних досяжними? Тут Мілль, відчуваючи, можливо, що ґрунт, на якому стоїть вся його «Логіка», починає хитатися, проектує окрему *науку цілей*, або *телеологію*, як він її називає, і взагалі науку життя, яка, за його словами, що ними він закінчує свою «Логіку», все ще має бути створена, і називає *цю майбутню* науку найважливішою з усіх наук. У цьому разі, очевидно, Мілль заходить в одну з тих великих суперечностей із самим собою, які властиві найгеніальнішим мислителям практичної Британії. Він виразно суперечить тому визначенню науки, яке сам же зробив, назвавши її вивченням «існування, співіснування і послідовності явищ», уже існуючих, а не тих, які ще не існують, а тільки бажані. Він хоче скрізь поставити науку на перше місце: проте сила речей мимоволі висуває вперед життя, показуючи, що не наука має вказувати остаточні цілі життя, а життя вказує практичні цілі й самій науці. Це правильне практичне почуття британця примушує не тільки Мілля, а також Бокля, Бена та інших учених тієї ж партії часто заходити в суперечності з власними своїми теоріями, щоб убезпечити життя від шкідливих впливів односторонності, властивої всякій теорії і необхідної для ходу науки. І ось якої, справді, великої риси в характері англійських письменників не розуміють наші критики, виховані переважно на німецьких теоріях, завжди майже послідовних, послідовних часто до очевидного безглуздя і безумовної шкоди.

Саме оце практичне почуття британця змусило Мілля в тому ж творі визнати остаточною метою життя людини *не щастя*, як слід було б сподіватися за його науковою теорією, а *утворення ідеального благородства волі й поведінки*, а Бокля, який заперечує свободу волі в людині, визнати водночас вірування в *загробне життя одним з найдорожчих і найбезсумнівніших вірувань людства*. Ця ж сама причина змушує англійського психолога Бена, пояснюючи всю душу нервовими струмами, визнати за людиною владу розпоряджатися цими струмами. Німецький учений не зробив би такого промаху: він залишився б вірним своїй теорії — і потонув би разом з нею. Причина таких суперечностей та сама, яка ще за 200 років перед Боклем, Міллем, Беном спонукала Декарта, готуючись до своєї праці, убезпечити від свого нищівного скептицизму один куточок життя, де сам мислитель міг би жити, поки наука переламає й перебудує знову всю будівлю життя²; але це декартівське *поки* триває й тепер, як ми це бачимо на найпередовіших представниках сучасного європейського мислення.

Проте ми не будемо вдаватися тут у докладний розгляд, звідки і як має запозичати педагогіка мету своєї діяльності, що може бути зроблено, звичайно, не в передмові, а тоді тільки, коли ми ближче ознайомимося з тією галуззю, в якій педагогіка хоче діяти. Однак ми не можемо не вказати вже тут на необхідність чіткого визначення мети виховної діяльності; бо, постійно маючи на увазі необхідність визначити мету виховання, ми повинні були робити такі відступи в галузь філософії, які можуть видатися зайвими читачеві, особливо якщо він не обізнаний з тією плутаниною понять, яка панує в нас у цьому відношенні. Внести, наскільки можемо, хоч будь-яке світло в цю плутанину було одним з найголовніших прагнень нашої праці, тому що вона, переходячи в таку практичну галузь, якою є

² Oeuvres de Descartes. Edit. Charp. 1875. Discours de la méthode. P. III. P. 16.

виховання, перестає вже бути невинним маренням і почасти необхідним періодом у процесі мислення, а стає вкрай шкідливою і заступає шлях нашої педагогічній освіті. Усувати ж усе, що заважає їй, — прямий обов'язок кожного педагогічного твору.

Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти вам на запитання, що він хоче будувати — храм, присвячений богові істини, любові й правди, просто будинок, у якому жилося б затишно, красиві, але непотрібні урочисті ворота, якими милувалися б подорожні, роззолочений готель для оббирання нерозважливих мандрівників, кухню для готування страв, музей для збереження рідкостей, чи, нарешті, сарай для складання туди різного, нікому вже не потрібного в житті мотлоху? Те саме повинні ви сказати й про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності.

Звичайно, ми не можемо порівнювати мертві матеріали, над якими працює архітектор, з тим живим і організованим уже матеріалом, над яким працює вихователь. Надаючи великого значення вихованню в житті людини, ми, проте, добре усвідомлюємо, що межі виховної діяльності вже є в умовах душевної й тілесної природи людини і в умовах світу, серед якого людині судилося жити. Крім того, ми добре усвідомлюємо, що виховання, у вузькому розумінні цього слова, як *навмисна* виховна діяльність — школа, вихователь і наставники *офіційно* — зовсім не єдині вихователі людини і що такими ж сильними, а можливо, і значно сильнішими вихователями його є вихователі *не навмисні*: природа, сім'я, суспільство, народ, його релігія і його мова, словом, природа та історія в найширшому розумінні цих обширних понять. Проте і в самих цих впливах, невідпорних для дитини й людини зовсім нерозвиненої, багато що змінюється самою ж людиною в її послідовному розвитку, і ці зміни впливають з попередніх змін в її власній душі,

на виклик, розвиток або затримку яких *навмисне виховання*, словом, школа із своїм навчанням і своїми порядками, може діяти безпосередньо й сильно.

«Які б не були зовнішні обставини, — каже Гізо, — все ж людина сама становить світ. Бо світ керується і йде згідно з ідеями, почуттями, моральними й розумовими прагненнями людини, і від внутрішнього її стану залежить видимий стан суспільства»; але немає сумніву, що навчання виховання у вузькому розумінні цього слова, можуть мати великий вплив на «ідеї, почуття, моральні й розумові прагнення людини». Якби ж хто-небудь взяв це під сумнів, то ми вкажемо йому на наслідки так званої єзуїтської освіти, на які вже вказували Бекон і Декарт, як на докази величезної сили виховання. Прагнення єзуїтського виховання здебільшого були погані, але сила очевидна; не тільки людина до глибокої старості зберігала на собі сліди того, що було колись. Хоч би тільки в найбільш ранній молодості, під ферулою отців єзуїтів, але цілі стани народу, цілі покоління людей до мозку кісток своїх переймалися началами єзуїтського виховання. Чи не досить цього, усім відомого прикладу, щоб переконатися, що сила виховання може досягати жахливих розмірів, і яке глибоке коріння може пускати воно в душу людини? Якщо ж огидне людській природі єзуїтське виховання могло так глибоко вкорінюватися в душу, а через неї і в життя людини, то чи не може ще більшої сили мати те виховання, яке відповідатиме природі людини та її справжнім потребам?

Ось чому, віряючи вихованню чисті й вразливі душі дітей, віряючи для того, щоб воно провело в них перші, а тому й найглибші риси, ми маємо цілковите право спитати вихователя, якої мети він добиватиметься у своїй діяльності, і вимагати на це питання ясної й категоричної відповіді. Ми не можемо в цьому разі задовольнятися загальними фразами на зразок тих, якими починаються здебільшого німецькі

педагогіки. Якщо нам кажуть, що метою виховання буде зробити людину *щасливою*, то ми маємо право спитати, що саме розуміє вихователь під словом *щастя*: бо, як відомо, немає предмета в світі, на який люди дивилися б так неоднаково, як на *щастя*: що одному здається *щастям*, то іншому може здаватися не тільки неістотною обставиною, а навіть просто нещастям. І якщо ми придивимось глибше, не захоплюючись уявною подібністю, то побачимо, що майже в кожній людині своє особисте поняття про *щастя* і що поняття це є прямим результатом умов, без краю різноманітних для кожної окремої особи. Та ж сама невизначеність буде й тоді, коли на питання про цілі виховання відповідають, що воно хоче зробити людину *кращою, досконалішою*. Хіба в кожній людині не свій власний погляд на людську досконалість і хіба не здається одному досконалістю те, що іншому може видатися безумством, тупістю або навіть пороком? За межі цієї невизначеності не виходить виховання й тоді, коли каже, що хоче виховувати людину *відповідно її природи*. Де ж ми знайдемо цю нормальну людську природу, відповідно якій хочемо виховувати дитину? Руссо, який визначив виховання саме так, бачив цю природу в дикунів і до того ж у дикунів, створених його фантазією, або якби він оселився серед справжніх дикунів, з їхніми брудними й шаленими пристрастями, з їхніми темними й часто кривавими забобонами, з їхньою безглуздістю й недовірливістю, то перший утік би від цих «дітей природи», і визнав би тоді, мабуть, що в Женеві, яка зустріла філософа каменюками, люди все ж ближчі до природи, ніж на островах Фіджі.

Визначення мети виховання ми вважаємо кращим пробним каменем усяких філософських, психологічних і педагогічних теорій. Ми побачимо далі, як заплутався, наприклад, Бенеке, коли йому довелося, переходячи від психологічної теорії до педагогічного її застосування, визначити мету виховної

діяльності. Ми побачимо також, як плутається в такому самому випадку й новітня, позитивна філософія.

Чітке визначення мети виховання ми вважаємо аж ніяк не марним і в практичному відношенні. Хоч як далеко заховав би вихователь або наставник свої найглибші моральні переконання, але якщо тільки вони в нього є, то вони виявляться, можливо, невидимо не тільки для начальства, а й для нього самого, у тому впливі, який матимуть на душі дітей, і діятимуть тим сильніше чим більш приховані. Визначення мети виховання в статутах навчальних закладів, розпорядженнях, програмах і пильний нагляд начальства, переконання якого теж можуть не завжди збігатися з статутами, зовсім безсилі щодо цього. Викорінюючи неприховане зло, вони залишатимуть приховане, значно більше зло, і самими утисками якого-небудь напряду посилюватимуть його дію. Невже історія не довела ще безліччю прикладів, що найслабшу і, по суті, пусту ідею можна посилити утисками? Особливо це слушно там, де ідея звертається до дітей і юнаків, які не знають ще життєвих розрахунків. Крім того, всілякі статuti, розпорядження, програми — найгірші провідники ідей. Уже сам собою поганий той захисник ідеї, який береться проводити її тільки тому, що її висловлено в статуті, і який так само візьметься проводити іншу, коли статут зміниться. З такими захисниками й провідниками ідея далеко не піде. Чи не показує це виразно, що коли в світі фінансовому або адміністративному можна діяти наказами й розпорядженнями, не довідуючись про те, чи подобаються їхні ідеї тим, хто буде їх виконувати, то в світі громадського виховання немає іншого засобу проводити ідею, крім переконання, що одверто висловлюється й одверто приймається? Ось чому, поки не буде в нас такого оточення, в якому б вільно, глибоко й широко, на підставі науки, формувалися педагогічні переконання, що перебувають у найтіснішому зв'язку взагалі з філософськими переконаннями, громадська освіта наша

буде позбавлена ґрунту, який дається тільки сталими переконаннями вихователів. Вихователь не чиновник; а якщо він чиновник, то він не вихователь, і коли можна виконувати ідеї інших, то проводити чужі переконання неможливо. Оточення ж, у якому можуть формуватися педагогічні переконання, — це філософська й педагогічна література і ті кафедри, на яких викладають науки, що є джерелом і педагогічних переконань: кафедри філософії, психології та історії. Ми не скажемо, проте, що науки самі по собі дають переконання, але вони застерігають від безлічі помилок під час його формування.

Однак поки що припустимо, що *мету* виховання ми вже визначили; тоді лишається нам визначити його *засоби*. Щодо цього наука може подати істотну допомогу вихованню. Тільки спостерігаючи природу, зауважує Бекон, можемо ми сподіватися управляти нею й примусити її діяти згідно з нашими цілями. Такими науками для педагогіки, з яких вона черпає знання засобів, необхідних їй для досягнення її цілей, є всі ті науки, що вивчають тілесну або душевну природу людини і вивчають до того ж не в уявних, а в справжніх явищах.

До широкого кола *антропологічних наук* належать: анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, філологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину як жителя земної кулі, статистика, політична економія та історія в широкому розумінні, куди ми залічуємо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова. В усіх цих науках викладаються, зіставляються й групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості *предмета виховання*, тобто людини.

Та невже ми хочемо, спитають нас, щоб педагог вивчав таку безліч і таких обширних наук, перш ніж розпочати вивчення педагогіки у вузькому розумінні, як зібрання правил педагогічної діяльності? Ми відповімо на це питання позитивно. *Якщо*

педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна *перше пізнати її* також в усіх відношеннях. У такому разі, зауважать нам, педагогів ще немає, і не скоро вони будуть. Це дуже можливо; а проте твердження наше справедливе. Педагогіка перебуває ще не тільки в нас, а й скрізь, у цілковитому дитинстві, і таке дитинство її дуже зрозуміле, тому що багато наук, із законів яких вона має черпати свої правила, самі ще недавно тільки стали справжніми науками й далеко ще не досягли своєї досконалості. Та хіба недосконалість мікроскопічної анатомії, органічної хімії, фізіології і патології перешкодила зробити їх основними науками для медичного мистецтва?

Однак, зауважать нам, у такому разі буде потрібний окремий і обширний факультет для педагогів! А чому б і не бути *педагогічному факультетові*? Якщо в університетах існують факультети медичні і навіть камеральні, і немає педагогічних, то це тільки свідчить, що людина досі більше цінує здоров'я свого тіла й свою кишеню, ніж своє моральне здоров'я, і більше дбає про багатство майбутніх поколінь, ніж про добре їхнє виховання. Громадське виховання зовсім не така дрібна справа, щоб не заслуговувала окремого факультету. Якщо ж ми досі, готуючи технологів, агрономів, інженерів, архітекторів, медиків, камералістів, філологів, математиків, не готували вихователів, то не повинні дивуватися, що справа виховання ведеться погано й що моральний стан сучасного суспільства аж ніяк не відповідає його чудовим біржам, залізницям, фабрикам, його науці, торгівлі й промисловості.

Мета педагогічного факультету могла б бути навіть виразнішою, ніж мета інших факультетів. Цією метою було б вивчення людини в усіх проявах її природи із спеціальним застосуванням до мистецтва виховання. Практичне значення такого педагогічного або взагалі *антропологічного* факультету було б велике. Педагогів кількісно потрібно не менше, а навіть ще більше, ніж медиків, і якщо медикам ми ввіряємо наше

здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни. Без сумніву, такий факультет охоче відвідували б разом і молоді люди, яким не має потреби дивитися на освіту з політико-економічного погляду як на розумовий капітал, що повинен давати грошові проценти.

Правда, закордонні університети не подають нам зразків педагогічних факультетів: та не все ж, що за кордоном, те й добре. До того ж там є деяка заміна цих факультетів у вчительських семінаріях і в сильному історичному напрямі виховання, а в нас воно так само не пустило коріння, як рослина, що її дитина посадила і раз у раз висмикує, щоб пересадити в інше місце, не знаючи гаразд, яке краще обрати.

Проте, ще зауважить нам читач, таке дитинство педагогіки й недосконалість тих наук, з яких вона має черпати свої правила, не перешкодили все-таки вихованню робити свою справу і давати дуже часто, якщо не завжди, добрі, а нерідко й блискучі наслідки. Ось у цьому останньому ми дуже сумніваємося. Ми не такі песимісти, щоб називати абсолютно поганими всякі порядки сучасного життя, але не такі оптимісти, щоб не бачити, що нас досі заїдає безліч моральних і фізичних страждань, пороків, зіпсованих схильностей, помилок та іншого лиха, від якого, очевидно, могло б нас урятувати тільки добре виховання. Крім того, ми певні, що виховання, удосконалюючись, може значно розсунути межі людських сил: фізичних, розумових і моральних. Принаймні на цю можливість виразно вказують і фізіологія, і психологія.

Тут, можливо, читача знову візьме сумнів: чи можна від виховання чекати істотних змін у суспільній моральності? Хіба ми не бачили прикладів, коли зразкове виховання часто супроводжувалося найсумнішими наслідками? Хіба ми не бачили, що з-під ферули прекрасних вихователів виходили іноді наймерзенніші люди? Хіба Сенека не виховав Нерона? Але хто

ж нам сказав, що це виховання було справді хорошим і що ці вихователі були справді хороші вихователі?

Що ж до Сенеки, то якщо він не стримав своєї балакливості й читав Неронові ті самі моральні сентенції, якими обдарував потомство, то можна відверто сказати, що сам же Сенека був однією з найголовніших причин жахливої моральної зіпсованості свого страшного вихованця. Такими сентенціями можна вбити в дитини, особливо коли в неї жвава вдача, будь-яку можливість розвитку морального почуття, і таку помилку дуже легко може зробити вихователь, не обізнаний з фізичними та психічними властивостями людської природи. Ніщо не викоренить у нас твердої віри в те, що настане час, хоч, може, й не скоро, коли нащадки наші з подивом згадуватимуть, як довго ми нехтували справу виховання і як багато страждали через це недбальство.

Ми вказали вище на один нещасливий бік звичайних понять про виховне мистецтво, а саме на те, що воно багатьом здається з першого погляду справою зрозумілою й легкою; а тепер нам доводиться вказати на такою ж мірою нещасливу й ще шкідливішу схильність. Дуже часто ми помічаємо, що люди, які дають нам виховні поради й накреслюють виховні ідеали або для своїх вихованців, або для своєї батьківщини, або взагалі для всього людства, потай змальовують ці ідеали із самих себе, отже, всю виховну проповідь такого проповідника можна висловити кількома словами: «Виховуйте дітей так, щоб вони були схожі на мене, і ви дасте їм прекрасне виховання: я ж досяг подібної довершеності ось такими й такими засобами, а тому ось вам і готова програма виховання!» Справа, як бачите, дуже легка; але тільки такий проповідник забуває познайомити нас із своєю власною особою і своєю біографією. Якщо ж ми самі візьмемо на себе цей клопіт і з'ясуємо особисту основу його педагогічної теорії, то побачимо, що нам ніяк не можна вести чисту дитину тим нечистим шляхом,

який пройшов сам проповідник. Джерело таких переконань — відсутність справжньої християнської покаянності, не тієї облудної, фарисейської покаянності, яка опускає очі долу саме тому, щоб мати право піднести угору свою гординю, а тієї, при якій людина з глибоким болем у серці усвідомлює свою зіпсованість і всі свої приховані пороки й злочини свого життя, усвідомлює навіть і тоді, коли юрба, яка бачить тільки зовнішнє, а не внутрішнє, називає ці злочини неістотними вчинками, а іноді й подвигами. Такої цілковитої самосвідомості досягають не всі і не скоро. Але, беручись до *святої* справи виховання дітей, ми повинні глибоко усвідомлювати, що наше власне виховання було аж ніяк не бездоганним, що результати його здебільшого сумні й мізерні і що, в кожному разі, нам треба добирати способи зробити дітей наших кращими за нас.

Хоч які, здавалося б, широкі вимоги, що їх ми ставимо перед вихователем, але ці вимоги цілком відповідають обширності й важливості самої справи. Звичайно, якщо вбачати у вихованні лише навчання читання й письма, стародавніх і нових мов, хронології історичних подій, географії тощо, не думаючи про те, якої мети ми досягаємо при цьому навчанні і як її досягаємо, тоді немає потреби в спеціальній підготовці вихователів до своєї справи; зате й сама справа йтиме, як вона тепер іде; хоч би як переробляли й перебудовували наші програми: школа, як і раніше, буде чистилищем, через усі щаблі якого треба пройти людині, щоб добитися того, чи іншого становища в світі, а справжнім вихователем буде, як і раніше, життя з усіма своїми потворними випадковостями. Практичне значення науки в тому й полягає, щоб опановувати випадковості життя й підкоряти їх розумові та волі людини. Наука дала нам засіб впливати не тільки за вітром, а й проти вітру, не чекати з жахом громового удару, а відвертати його; не підкорятися умовам відстані, а скорочувати її парою та електрикою. Але, звичайно, важливішим і кориснішим за всі ці відкриття й винаходи,

які часто не роблять людину ні на волосину щасливішою, ніж раніше, бо вона в самій собі носить численні причини нещастя, було б відкриття засобів до вироблення в людини такого характеру, який протистояв би натискові всіх випадковостей життя, рятував би людину від їх шкідливого, розбещування впливу й давав би їй змогу мати скрізь лише добрі наслідки.

Та оскільки, без сумніву, педагогічні або антропологічні факультети в університетах з'являться не скоро, то для створення справжньої теорії виховання, що ґрунтується на основах науки, залишається один шлях — шлях літератури і, звичайно, не самої педагогічної літератури у вузькому розумінні цього слова. Все, що сприяє педагогам набувати точних відомостей з усіх тих *антропологічних* наук, на яких ґрунтується правила педагогічної теорії, сприяє також і виробленню її. Ми вважаємо, що ця мета вже й тепер досягається крок за кроком, хоч дуже повільно й страшенними манівцями. Принаймні це можна сказати про те поширення відомостей з природничих наук і особливо з фізіології, якого не можна було не помітити останнім часом. Ще недавно можна було зустріти вихователів, які не мали навіть найзагальніших понять про найголовніші фізіологічні процеси, навіть таких вихователів і виховательок *ex officio*, які сумнівалися в необхідності для організму чистого повітря. Нині ж загальні фізіологічні відомості, більш чи менш ясні й повні, трапляються вже скрізь, і нерідко можна знайти вихователів, які, не будучи ні медиками, ні природознавцями, мають неабиякі знання з анатомії й фізіології людського тіла завдяки досить великій перекладній літературі з цього розділу.

На жаль, ніяк не можна сказати того самого про знання психологічні, що залежать переважно від двох причин: *по-перше*, від того, що сама психологія, незважаючи на неодноразові заяви про вступ її на шлях досвідних наук, ще досі продовжує більше будувати теорії, ніж вивчати факти й зіставляти їх; *по-друге*, від того, що в нашій суспільній освіті філософія

і психологія давно вже занедбані, а це не лишилося без шкідливого впливу на наше виховання й було причиною сумної односторонності в поглядах багатьох вихователів. Людина, цілком природно, надає більшого значення тому, що знає, перед тим, чого не знає. У Німеччині й Англії психологічні знання поширені серед вихователів значно більшою мірою, ніж у нас. У Німеччині майже кожний вихователь обізнаний принаймні з психологічною теорією Бенеке; в Англії — читав Локка та Ріда. Крім того, цікаво, що в Англії значно більше, ніж у Німеччині, видано було різних психологічних підручників та популярних психологій; навіть викладання психології, судячи призначення різних видань цього роду, запроваджене в деяких школах. І в цьому виявляється як вірний практичний розум англійців, так і вплив великих англійських письменників з психології. Вітчизна Локка не могла поставитись зневажливо до цієї науки. А в нас вихователь, хоч трохи обізнаний з психологією, є дуже рідким винятком; а психологічна література, навіть перекладна, дорівнює нулю. Звичайно, прогалина ця дещо заповнюється тим, що кожна людина, яка скільки-небудь спостерігала себе, вже більш-менш обізнана з душевними процесами; але ми побачимо далі, що ці темні, несвідомі, неорганізовані психологічні знання аж ніяк не достатні для того, щоб тільки ними можна було керуватися в справі виховання.

Але не досить ще мати в своїй пам'яті ті факти різних наук, з яких можуть виникнути педагогічні правила: треба ще зіставити ці факти віч-на-віч, щоб допитатися від них прямої вказівки про наслідки тих чи інших педагогічних заходів і прийомів. Кожна наука сама по собі тільки повідомляє свої факти, мало дбаючи про порівняння їх з фактами інших наук і про те застосування їх, яке може бути зроблене в мистецтвах і взагалі в практичній діяльності. А на обов'язку самих вихователів лежить відібрати з маси фактів кожної науки ті, що можуть бути застосовані в справі виховання, відокремивши їх від безлічі

тих, що такого застосування мати не можуть, звести ці вибрані факти віч-на-віч і, освітивши один факт іншим, скласти з усіх легкооглядну систему, яку без великих зусиль міг би засвоїти кожний педагог-практик, і тим уникнути односторонностей, ніде такою мірою не шкідливих, як у практичній справі виховання.

Але чи можливо вже тепер, звівши всі факти наук, що стосуються виховання, побудувати повну й досконалу теорію виховання? Ми зовсім так не вважаємо, бо науки, що на них має ґрунтуватися виховання, далекі ще від досконалості. Але не вже людям слід було відмовитися від користування залізницею на тій підставі, що вони ще не навчилися літати в повітрі? Людина вдосконалює своє життя не стрибками, а поступово, крок за кроком, і, не зробивши попереднього кроку, не може зробити дальшого. Разом з удосконаленнями наук удосконалюватиметься і виховна теорія, якщо тільки вона, кинувши створювати правила, нічим не обґрунтовані, завжди керуватиметься наукою в стані її неупинного розвитку й кожне своє правило виводитиме з того чи іншого факту або зіставлення багатьох фактів, здобутих наукою.

Ми не тільки не думаємо, щоб повна й закінчена теорія виховання, яка дає ясні й позитивні відповіді на всі питання виховної практики, була вже можлива; але не думаємо навіть, щоб одна людина могла створити таку теорію виховання, яка вже справді можлива за теперішнього стану людських знань. Чи можна сподіватися, щоб одна й та сама людина була таким же глибоким фізіологом і лікарем, як і глибоким психологом, істориком, філологом тощо? Пояснимо це прикладом. У кожній педагогіці існує й тепер відділ фізичного виховання, правила якого, щоб бути скільки-небудь позитивними, точними й правильними, мають бути виведені з широкого й глибокого знання анатомії, фізіології і патології: інакше вони будуть схожі на ті безбарвні, пусті й марні своєю загальністю і не-

визначеністю, часто суперечні, а іноді й шкідливі поради, якими звичайно заповнюється цей розділ у загальних курсах педагогіки, написаних не лікарями. Але чи не може педагог запозичувати вже готові поради в медичних творах з гігієни? Це, звичайно, можливо, але за тієї умови, що педагог сам матиме такі знання, які дадуть йому змогу поставитись критично до цих медичних порад, часто суперечних одна одній, та, крім того, необхідно, щоб і слухачі, і слухачки його мали такі попередні знання з фізики, хімії, анатомії і фізіології, які дадуть їм змогу зрозуміти пояснення правил фізичного виховання, що ґрунтується на цих науках. Припустимо, наприклад, що педагогові доводиться дати раду, чим слід годувати немовля, коли з якихось причин воно не може користуватися своєю природною їжею, або яку їжу слід призначити для того, щоб полегшити йому перехід від груді до звичайної їжі. У кожній гігієні педагог натрапить на різні думки: одна радить кашку із сухарів, друга — аророут, третя — молоко сире, четверта — кип'ячене, одна вважає за потрібне домішувати до молока воду, друга вважає це шкідливим і т. д. На чому ж спинитися сумлінному педагогові, якщо він сам не медик і не знає настільки хімію і фізіологію, щоб віддати перевагу одній пораді перед іншою? Те саме і в дальшій їжі: одна гігієна додержується переважно м'ясної й дає м'ясний бульйон ще до того, як проріжуться зуби; друга — вважає це шкідливим: третя — віддає перевагу їжі рослинній і не відвертається навіть від картоплі, на яку четверта дивиться з жахом. Такі ж суперечності щодо температури ванн і кімнат. У німецьких закритих закладах діти сплять при 5° тепла й нижче, їдять картоплю і здорові. Здавалося б, що в нас слід ще більше, ніж у Німеччині, привчати дітей до холоду і, підтримуючи низьку температуру в кімнатах, особливо в спальнях, пом'якшувати ту страшну різкість переходів, яку витримують наші легені, переходячи від 15° тепла до 20° морозу; однак ми рішуче вва-

жаємо, що якби надумали в наших навчальних закладах тримати дітей в такий же холодній спальні, як, наприклад, у Стоя в Ієні, то наразили б їх на серйозну небезпеку, особливо коли б їм при цьому давали й таку саму їжу. Але чи можемо ми чим-небудь мотивувати нашу думку? Невже обмежитися нам словом «здається» або «ми переконані»? Хто ж зобов'язаний поділяти наші переконання, яких ми не можемо обґрунтувати точними фізичними та фізіологічними законами або, принаймні, досвідченістю, що спирається на тривалу медичну практику?

Ось чому ми, не маючи спеціальних знань з медицини, зовсім утрималися в нашій книжці від порад з фізичного виховання, крім тих загальних, для яких ми мали достатні підстави. Щодо цього педагогіка повинна чекати ще важливих послуг від педагогів, спеціалістів з медицини. Але не самі тільки педагоги, спеціалісти з анатомії, фізіології та патології можуть у галузі своїх спеціальних наук зробити важливу послугу світовій, що постійно розвивається, справі виховання. Такої ж послуги слід чекати, наприклад, від істориків та філологів. Тільки педагог-історик може пояснити нам вплив суспільства в його історичному розвитку на виховання і вплив виховання на суспільство, не здогадно тільки, як це робиться тепер майже в усіх неосяжних німецьких педагогіках, а обґрунтовуючи всяке положення на точному й докладному вивченні фактів. Так само від педагогів, спеціалістів з філології, слід сподіватися, що вони фактично опрацюють важливий відділ у педагогіці, показавши нам, як розвивалася й розвивається людина в галузі слова: наскільки психічна природа людини відбилася в слові й наскільки слово, в свою чергу, впливало і впливає на розвиток душі.

Але й навпаки: медик, історик, філолог можуть принести безпосередню користь справі виховання лише тоді, коли вони не тільки спеціалісти, а й педагоги, коли педагогічні питання

передують у їхньому розумі усім їхнім дослідям, коли вони, крім того, добре обізнані з фізіологією, психологією та логікою — цими трьома головними основами педагогіки.

З усього нами сказаного можна зробити висновок.

Педагогіка — не наука, а мистецтво, — найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук, як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти, який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини. Сприяти розвиткові мистецтва виховання можна тільки взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших *антропологічних* знань, на яких воно ґрунтується. Досягти цього було б правильніше влаштуванням окремих факультетів, звичайно, не для підготовки всіх учителів, яких потребує та чи інша країна, а для розвитку самого мистецтва і для підготовки тих осіб, які або своїми творами, або безпосереднім керівництвом могли б поширювати в масі вчителів необхідні для вихователів знання і впливати на формування правильних педагогічних переконань як серед вихователів і наставників, так і в суспільстві. Та оскільки педагогічних факультетів ми ще тривалий час не дочекаємося, нам залишається один шлях для розвитку правильних ідей виховного мистецтва — шлях літературний, де кожний з галузі своєї науки сприяв би великій справі виховання.

Проте, якщо не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, з яких можна черпати основи педагогічних правил, то можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг розуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки може, набути *всебічних* знань про людську природу, за виховання якої береться.

Ні в чому, мабуть, *однобічний* напрям знань і мислення не такий шкідливий, як у педагогічній практиці. Вихователь, який дивиться на людину крізь призму фізіології, патології, психіатрії, так само погано розуміє, що таке людина і які потреби її виховання, як і той, хто вивчив би людину лише за великими творами мистецтва та великими історичними діями й дивився б на неї взагалі крізь призму великих, зроблених нею справ. Політико-економічний погляд, без сумніву, теж дуже важливий для виховання; але як помилився би той, хто дивився б на людину тільки як на економічну одиницю — на виробника й споживача цінностей! Історик, який вивчає лише великі або принаймні значні діяння народів і видатних людей, не бачить особистих, а проте не менш глибоких страждань людини, якими куплені всі ці гучні й нерідко марні діла. Однобічний філолог ще менше здатний бути гарним вихователем, ніж однобічний фізіолог, економіст, історик. Чи не однобічність філологічної освіти, що переважала до останнього часу в усіх школах Західної Європи, пустила в хід безліч чужих, погано перетравлених фраз, які, перебуваючи тепер в обігу серед людей, замість справжніх, глибоко усвідомлених ідей, утруднюють обіг людського мислення, як фальшива монета утруднює обіг торгівлі? Скільки глибоких ідей давнини марнується тепер саме тому, що людина заучує їх раніше, ніж тепер буває спроможна їх зрозуміти, і так привчається застосовувати їх хибно й безглуздо, що потім рідко добирається до їх справжнього змісту. Такі великі, але чужі думки незрівнянно менше корисні від хоч маленьких, та своїх. Чи не через те й сама мова сучасної літератури поступається в точності й виразності мові древніх, що ми вчимося говорити майже виключно з книжок і задовольняємося чужими фразами, тоді як у стародавнього письменника слово виростало з його власної думки, а думка — з безпосереднього спостереження за природою, іншими людьми і самим собою? Ми не заперечуємо ве-

ливої користі філологічної освіти, а показуємо тільки шкідливість її однобічності. Слово добре тоді, коли воно правильно виражає думку; а правильно воно виражає думку тоді, коли виростає з неї, як шкіра з організму, а не надягається, як рукавичка, пошита з чужої шкіри. Думка ж сучасного письменника часто борсається в безлічі вчитаних ним фраз, які для неї або надто вузькі, або надто широкі. Мова, звичайно, є одним з наймогутніших вихователів: але вона не може замінити собою знань, що набуваються безпосередньо із спостережень і дослідів. Правда, мова прискорює й полегшує набуття таких знань; але вона може й перешкодити йому, якщо увага людини надто рано і переважно була звернена не на зміст, а на форму думки, та й до того ж ще думки чужої, до розуміння якої учень, можливо, ще й не доріс. Не вміти добре висловлювати свої думки — недолік; але не мати самостійних думок — значно більший; самостійні ж думки впливають тільки тих знань, що набуваються самостійно. Хто не віддасть переваги людині, яка збагачена фактичними відомостями й мислить самостійно і правильно, хоч і висловлюється із зусиллям, перед людиною, в якій здатність говорити про все чужими фразами, хоч би й запозиченими навіть у найкращих класичних письменників, значно переросла й кількість знань і глибину мислення? Якщо ж нескінченна суперечка про перевагу реальної і класичної освіти триває ще й досі, то тільки тому, що саме питання поставлене неправильно і факти для його розв'язання відшукуються не там, де їх слід шукати. Не про переваги цих двох напрямів в освіті, а про гармонійне поєднання їх слід було б говорити й добирати способів цього поєднання в душевній природі людини.

Вихователю повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є *насправді*, з усіма її слабкостями і в усій її величї, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователю повинен знати людину в *сім'ї*,

в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці, в усіх класах, в усіх становищах, у радощах і горі, у величчі й приниженні, в розквіті сил і в недужі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово *людської* втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу — а засоби ці величезні!

Ми твердо переконані, що велике мистецтво виховання тільки-но починається, що ми стоїмо ще перед дверима цього мистецтва і не ввійшли в самий храм його і що досі люди не звернули на виховання тієї уваги, на яку воно заслуговує. Чи багато налічуємо ми великих мислителів і вчених, які присвятили свій геній справі виховання? Здається, люди думали про все, крім виховання, шукали засобів величчі й щастя скрізь, крім тієї галузі, де найшвидше їх можна знайти. Але вже тепер видно, що наука визріває до того ступеня, коли погляд людини мимоволі буде звернений на виховне мистецтво. Читаючи фізіологію, ми на кожній сторінці переконуємося в широкий можливості впливати на фізичний розвиток індивіда, а ще більше на послідовний розвиток людської раси. З цього джерела, яке тільки-но відкривається, виховання ще майже не черпало. Коли ми переглядаємо психічні факти, взяті з різних теорій, нас вражає, мабуть, ще більша можливість мати величезний вплив на розвиток розуму, почуття й волі людини, і так само вражає нас мізерність тієї частки цієї можливості, яку вже використало виховання.

Подивіться на саму силу звички: чого не можна зробити з людини самою цією силою? Подивіться хоч би на те, наприклад, що з її допомогою робили спартанці з своїх молодих поколінь, і визнайте, що сучасне виховання користується лише

найменшою часткою цієї сили. Звичайно, спартанське виховання було б тепер безглуздом, що не має мети; але хіба не безглуздом те розніжене виховання, яке зробило нас і робить наших дітей доступними для тисячі неприродних, а проте тяжких страждань і змушує марнувати благородне життя людини на набуття дріб'язкових вигод життя? Звичайно, дивний спартанець, який жив і вмирав тільки заради слави Спарти; але що ви скажете про життя, яке все було б змарноване на набуття розкішних меблів, затишних екіпажів, оксамитів, серпанків, тонкого сукна, запашних сигар, модних капелюшків? Чи не зрозуміло, що виховання, яке прагне лише до збагачення людини і разом з тим породжує її нужди та примхи, бере на себе труд Данаїд?

Вивчаючи процес пам'яті, ми побачимо, як безсовісно ще поводить ся з нею наше виховання, як звалює воно туди різний мотлох і радіє, коли із сотні вкинутих туди знань хоч одне як-небудь збережеться; тоді як вихователь власне не повинен би давати вихованцеві ніяких знань, на збереження яких він не може розраховувати. Як мало ще зробила педагогіка для полегшення роботи пам'яті — мало і в своїх програмах, і в своїх методах, і в своїх підручниках! Кожний навчальний заклад скаржиться тепер на велику кількість предметів навчання — і справді, їх надто багато, якщо взяти до уваги їх педагогічне опрацювання і метод викладання; але їх надто мало, якщо дивитися на ту масу знань людства, яка невинно розростається. Герbart, Спенсер, Конт і Мілля дуже обґрунтовано доводять, що наш навчальний матеріал треба уважно переглянути, а програми наші треба цілком переробити. Але окремо жоден навчальний предмет зовсім ще не дістав того педагогічного опрацювання, до якого він здатний, а це найбільше залежить від мізерності й хисткості наших знань про душевні процеси. Вивчаючи ці процеси, не можна не бачити можливості дати людині із звичайними здібностями і дати ґрунтовно вдсятеро

більше відомостей, ніж дістає тепер найталановитіша людина, витрачаючи дорогоцінну силу пам'яті на набуття тисячі знань, які потім забуде без сліду. Не вміючи поводитися з пам'яттю людини, ми тішимо себе думкою, що справа виховання — тільки *розвинути розум*, а не наповнювати його знаннями; але психологія викриває брехливість цієї втіхи, показуючи, що сам розум є не що інше, як добре організована система знань.

Та коли невміння наше вчити дітей велике, то ще значно більше наше невміння впливати на утворення в них душевних почуттів і характеру. Тут ми буквально блукаємо в темряві, тоді як наука передбачає вже повну можливість внести світло свідомості й розумну волю вихователя в цю досі майже неприступну сферу.

Ще менше, ніж душевними почуттями, ми вміємо користуватися *волею* людини — цією наймогутнішою підоймою, яка може змінювати не тільки душу, а й тіло з його впливами на душу. Гімнастика, як система довільних рухів, спрямованих на доцільну зміну фізичного організму, ще тільки починається, і важко бачити межі можливості її впливу не тільки на зміцнення тіла й розвиток тих чи інших його органів, а й на запобігання хворобам навіть вилікування їх. Ми гадаємо, що недалеко той час, коли гімнастика стане наймогутнішим медичним засобом навіть при глибоких внутрішніх хворобах. А що ж таке гімнастичне лікування й виховання фізичного організму, як не *виховання й лікування його волею людини*? Спрямовуючи фізичні сили організму на той чи інший орган тіла, воля переробляє тіло або виліковує його недуги. Коли ж ми візьмемо до уваги ті чудеса наполегливості волі й сили звички, що їх так марно розтринькують, наприклад, індійські фокусники та факіри, то побачимо, як ще мало користуємось ми владою нашої волі над тілесним організмом.

Словом, в усіх галузях виховання ми стоїмо лише перед початком великого мистецтва, тоді як *факти* науки вказують

на можливість для нього найблисучішого майбутнього, і можна сподіватися, що людство, нарешті, стомиться гнатися за зовнішніми вигодами життя й візьметься створювати значно сталіші вигоди в самій людині, переконавшись не на словах тільки, а на ділі, що головні джерела нашого щастя й величчя не в речах і по рядках, що нас оточують, а в нас самих.

Висловивши погляд наш на мистецтво виховання, на теорію цього мистецтва, на його бліде теперішнє, на його неосяжне майбутнє й на те, якими засобами могла б потроху вироблятися й удосконалюватися виховна теорія, ми тим самим показали вже, наскільки далекі від думки дати в нашій книжці не тільки таку теорію виховання, яку ми вважали б досконалою, а й навіть і таку, яку вважаємо вже можливою тепер, якби автор її був ґрунтовно обізнаний з усіма різноманітними науками, на яких вона має будувати свої правила. Наше завдання зовсім не таке широке, і ми з'ясуємо всю його обмеженість, коли розповімо, як і для чого задумали нашу працю.

Років вісім тому педагогічні ідеї похвалились у нас з такою силою, якої не можна було й сподіватися, взявши до уваги майже абсолютну відсутність педагогічної літератури на той час. Думка про народну школу, що задовольняла б потреби народу, який вступав у новий період свого існування, пробудилася повсюдно. Кілька педагогічних журналів, що з'явилися майже одночасно, знаходили собі читачів: у журналах загальнолітературних педагогічні статті з'являлися безперестану й посідали чільне місце; скрізь писалися та обговорювалися проекти різних реформ громадської освіти, навіть у сім'ях значно частіше почали лунати педагогічні розмови та суперечки. Читаючи педагогічні проекти різного роду й статті, відвідуючи різні збори, на яких обговорювалися педагогічні питання, прислухаючись до приватних суперечок, ми прийшли до висновку, що всі ці розмови, суперечки, проекти, журнальні статті виграли б набагато в ґрунтованості, коли б надавали

одного й того самого значення психологічним і почасти фізіологічним та філософським термінам, які в них безперестану повторювались. Нам здавалося, що те чи інше педагогічне нерозуміння або палку педагогічну суперечку можна було б легко розв'язати, якби, вживаючи слова: *розсудок, уява, пам'ять, увага, свідомість, почуття, звичка, навичка, розвиток, воля* тощо, погодилися спочатку на тому, що розуміти під цими словами. Іноді було цілком очевидно, що одні з тих, хто сперечається, розуміють під словом *пам'ять*, наприклад, те саме, що інші під словом *розсудок* або *уява*, і ті й інші вживають ці слова як цілком відомі, що мають у собі точно визначене поняття. Словом, педагогічна думка, що тоді пробудилася, виявила істотну прогалину в нашій громадській освіті, а також і в нашій літературі, яка могла б доповнити освіту. Навряд чи ми помилимось, якщо скажемо, що література наша в той час не мала жодного скільки-небудь ґрунтового психологічного твору, ні оригінального, ні перекладного, а в журналах психологічна стаття була рідкістю, до того ж рідкістю нецікавою для читачів, нічим не підготовлених до такого читання. Тоді спало нам на думку: чи не можна в наше педагогічне мислення, яке щойно пробуджується, внести наскільки можливо точне й виразне розуміння тих психічних та психофізичних явищ, у галузі яких це мислення неминуче має обертатися. Попередні заняття філософією і почасти психологією, а потім педагогікою дали нам підстави гадати, що можна до певної міри сприяти задоволенню цієї потреби й хоч би *почати* роз'яснення тих основних ідей, навколо яких неминуче обертаються всякі виховні міркування.

Але як це зробити? Перенести до нас цілком одну з психологічних теорій Заходу ми не могли, бо усвідомлювали однобічність кожної з них і що в кожній з них є своя частка правди й помилки, своя частка правильних висновків з фактів і нічим не обґрунтованих фантазій. Ми переконалися, що всі ці тео-

рії хибують на теоретичну самовпевненість, пояснюючи те, що ще немає змоги пояснити, ставлячи шкідливий привид знання там, де слід сказати ще просте *не знаю*, будуючи головоломні й хисткі мости над ще незвіданими безоднями, на які слід було просто лише вказати, і, словом, дають читачеві за кілька правильних і, отже, корисних знань стільки ж, якщо не більше, хибних і тому шкідливих фантазій. Нам здавалося, що всі ці теоретичні захоплення, *конче потрібні* в процесі утворення науки, треба облишити, коли доводиться користуватися результатами, здобутими наукою, для застосування їх у практичній діяльності. Теорія може бути однобічною, і ця її однобічність навіть буває дуже корисна, висвітлюючи особливо той бік предмета, який інші залишали в тіні; але практика повинна бути по можливості всебічною. «Ідеї мирно вживаються в голові, але речі тяжко стикаються в житті», — говорить Шіллер, і якщо нам доводиться не розробляти науку, а мати справу із дійсними предметами дійсного світу, то ми часто буваємо змушені поступатися своїми теоріями вимогам дійсності, до рівня якої не виросла ще жодна психологічна система. В педагогіках, написаних психологами, як-от педагогіках Гербарта та Бенеке, ми часто з разючою ясністю можемо спостерігати це зіткнення психологічної теорії з педагогічною дійсністю.

Усвідомлюючи все це, ми вирішили з усіх відомих нам психологічних теорій узяти тільки те, що здавалося нам безсумнівним і фактично правильним, знову перевірити взяті факти уважним і загальнодоступним самоспостереженням та аналізом, доповнити новими спостереженнями, якщо це де-небудь виявиться нам під силу, залишити явні прогалини скрізь, де факти мовчать, а якщо десь для групування фактів та з'ясування їх знадобиться гіпотеза, то, вибравши найбільш поширену і ймовірну, позначити її скрізь не як вірогідний факт, а як гіпотезу. При всьому цьому ми мали намір спиратися на *власну свідомість* наших читачів — *ultimum argumentum* —

у психології, перед якою безсилі будь-які авторитети, хоч би вони були озаглавлені гучними іменами Арістотеля, Декарта, Бекона, Локка. З психічних явищ ми вважали за доцільне спинятися переважно на тих, що мають більше значення для педагога, додати ті з фізіологічних фактів, які необхідні для усвідомлення психічних, словом, ми тоді ще задумали й почали готувати «Педагогічну антропологію». Ми гадали закінчити цю працю років за два, але нас відривали від наших занять різні обставини, а тому тільки тепер ми випускаємо в світ перший том, та й то далеко не в такому вигляді, який задовольняв би нас. Але що ж робити? Можливо, що коли б ми знову взяли його виправляти й переробляти, то ніколи б і не видали. Кожний дає, що може дати залежно від своїх сил і від своїх обставин. А втім, ми розраховуємо на поблажливість читача, якщо він згадає, що це перша праця такого роду — перша спроба не тільки в нашій, а й загальній літературі, принаймні, наскільки вона нам відома: «а перші коти за плоти»; та без першого не буде другого.

Правда, Герbart, а згодом Бенеке намагалися вже вивести педагогічну теорію безпосередньо з психологічних основ; але цими основами були їхні власні теорії, а не психологічні безсумнівні факти, здобуті всіма теоріями. Педагогіки Гербарта та Бенеке — швидше додатки до їхньої психології і метафізики, і ми побачимо, до яких натяжок часто призводив такий спосіб дії. Ми ж поставили перед собою завдання, без будь-якої упередженої теорії, якнайточніше вивчити ті психічні явища, які мають найбільше значення для педагогічної діяльності. Другий недолік у педагогічних додатках Гербарта й Бенеке той, що вони майже зовсім випустили з уваги явища фізіологічні, яких, через їхній щільний, нерозривний зв'язок з явищами психічними, випустити неможливо. Ми ж однаково користувалися як психологічними самоспостереженнями, так і фізіологічними спостереженнями, маючи на увазі одне —

скільки можна, з'ясувати ті психічні та психофізичні явища, з якими має справу вихователь.

Правда також, що педагогіка Карла Шмідта спирається і на фізіологію, і на психологію, і ще більше на першу, ніж на останню; але в цьому прекрасному творі дано такий розгул німецькій ученій мрійності, що в ньому менше фактів, ніж поетичних захоплень найрізноманітнішими надіями, викликаними наукою, але такими, які ніяк ще не здійсненні. Читаючи цю книжку, часто здається, що чуєш марення німецької науки, де могутнє слово багатостороннього знання ледве пробивається крізь хмару фантазій — гегелізму, шеллінгізму, матеріалізму, френологічних привидів.

Можливо, назва нашої праці *«Педагогічна антропологія»* не цілком відповідає її змісту, і в усякому разі значно ширша того, що ми можемо дати; але точність назви, як і наукова стрункість системи, нас мало цікавила. Ми віддавали перевагу ясності викладу, і якщо нам удалося пояснити скільки-небудь ті психічні й психофізичні явища, за пояснення яких ми взяли-ся, цього вже з нас досить. Немає нічого легшого, як розділити струнку систему, озаглавивши кожну з її клітинок то римськими й арабськими цифрами, то буквами всіх можливих азбук; але такі системи викладу завжди здавалися нам не тільки непотрібними, а й шкідливими путами, які письменник добровільно й цілком даремно надягає сам на себе, зобов'язуючись заздалегідь наповнити всі ці клітинки, хоч у деякі, за браком справжнього матеріалу, не залишалося б умістити нічого, крім пустих фраз. Такі струнки системи часто платять за свою стрункість істиною й корисністю. Крім того, якщо й можливий такий догматичний виклад, то тільки в тому разі, коли автор заповзівся вже упередженою, цілком закінченою теорією, *знає все*, що стосується його предмета, ні в чому не сумнівається сам і, осягнувши альфу й омегу своєї науки, починає повчати нею своїх читачів, які повинні тільки старатися збагнути те,

що говорить автор. Ми ж думали, і, певно, читач погодиться з нами, що такий спосіб викладу ще неможливий ні для психології, ні для фізіології і що треба бути великим мрійником, щоб вважати ці науки закінченими й думати, що можна вже без натяжки вивести всі їхні положення з одного основного принципу.

Подробиці методи, якої ми додержуємо у процесі вивчення психічних явищ, викладені нами в тому розділі, де ми переходимо від фізіології до психології. А тут нам слід сказати ще кілька слів про те, як ми користувалися різними психологічними теоріями.

Ми старалися не виявляти упередженості до жодної з них і брали добре описаний психологічний факт або пояснення його що здавалося нам найбільш вдалим, незважаючи на те, де ми його знаходили. Ми не вагалися брати його в Гегеля або гегельянців, не звертаючи уваги на ту лиху славу, якою гегелізм розплачується нині за колишній, почасти мішурний блиск. Ми не вагалися також запозичати й у матеріалістів, дарма, що вважаємо їхню систему такою ж мірою однобічною, як і ідеалізм. Правильна думка на сторінках твору Спенсера подобалась нам більше, ніж чудова фантазія, що трапляється у Платона. Арістотелеві ми зобов'язані дуже багатьма влучними описами психічних явищ; але й це велике ім'я не зв'язувало нас ніде й повинне було скрізь поступатися нашій власній свідомості і свідомості наших читачів — цьому свідченню «паче всего мира». Декарт і Бекон, ці дві постаті, які відокремили нове мислення від середньовічного, значною мірою впливали на розвиток наших ідей: індуктивна метода останнього привела нас нестримно до дуалізму першого. Ми знаємо дуже добре, як знеславлено тепер картезіанський дуалізм; але якщо тільки він міг пояснити нам те чи інше психічне явище, то ми не бачили причини, чому не слід було користуватися могутньою допомогою цього погляду, коли наука не дала нам ще ні-

чого, чим ми могли б його замінити. Ми зовсім не співчуваємо східному світоглядові Спінози, але побачили, що ніхто краще за нього не окреслив людських пристрастей. Ми дуже багато чим зобов'язані Локкові, але не вагаючись ставали на бік Канта там, де він до очевидності ясно показує неможливість такого досвідного походження деяких ідей, на яке вказує Локк. Кант був для нас великим мислителем, але не психологом, хоч у його «Антропології» ми знайшли багато влучних психологічних спостережень. Гербарта ми вважали великим психологом, але захопленого німецькою мрійністю і метафізичною системою Лейбніца, яка потребує надто багато гіпотез, щоб триматися. В Бенекє ми знайшли вдалого популяризатора гербартівських ідей, але обмеженого систематика. Джонові Стюарту Міллю ми зобов'язані багатьма світлими поглядами, але не могли не помітити хибної метафізичної підкладки в його «Логіці». Бен також з'ясував нам багато психічних явищ; але його теорія душевних струмів здалася нам цілком непереконливою. Таким чином, ми звідусіль брали, що нам здавалося правильним і ясним, і нас ніколи не бентежило те, яке ім'я має джерело і чи добре воно звучить у вухах тієї чи іншої із сучасних метафізичних партій³. Але яка ж наша власна теорія? — спитають нас. Ніякої, відповімо ми, якщо виразне прагнення віддавати перевагу фактам не може дати нашій теорії назви фактичної. Ми йшли скрізь за фактами, й наскільки вели нас факти; де факти переставали говорити, там ми ставили гіпотезу — і *спинялися*, ніколи не застосовуючи гіпотезу як визнаний факт. Можливо, дехто подумає, «как можно сметь свое суждение

³ Спочатку ми гадали подати в передмові до нашої книжки розгляд найвизначніших психологічних теорій, але, написавши деякі з них, побачили, що нам довелося б удвоє збільшити й без того велику книжку. Кілька таких розглядів ми вмістили в «Отечественных записках»; усе-таки сподіваємося видати окремою книжкою. Для читачів, зовсім необізнаних з психологічними теоріями Заходу, можна назвати книжку П. Владиславлева «Современные направления в науке о душе» (СПб., 1866), яка хоч певною мірою може замінити відсутність історичного вступу.

иметь» у такому знаменитому товаристві? Але ж не можна мати разом десять різних думок, а ми були б змушені до цього, якби не зважились оспорювати Локка чи Канта, Декарта чи Спінозу, Гербарта чи Мілля.

Чи треба говорити про значення психології для педагога? Мабуть, треба, якщо і в нас так мало хто з педагогів звертається до вивчення психології. Звичайно, ніхто не має сумніву в тому, що головна діяльність виховання відбувається в галузі психічних і психофізичних явищ; але звичайно розраховують в цьому випадку на той *психологічний такт*, який більшою чи меншою мірою властивий кожному, і гадають, що вже самого цього такту досить, щоб оцінити істину тих чи інших педагогічних заходів, правил та напучувань.

Так званий *педагогічний такт*, без якого вихователь, хоч би як вивчив він теорію педагогіки, ніколи не буде добрим вихователем-практиком, є по суті не більше, як *такт психологічний*, потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, акторові, політикові, проповідникові і, словом, усім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душу інших людей. Педагогічний такт — це тільки особливе застосування такту психологічного, його спеціальний розвиток у галузі педагогічних понять. Але що ж таке самий цей психологічний такт? Не що інше, як більш чи менш темна напівсвідома збірка спогадів різноманітних психічних актів, пережитих нами самими. На підставі саме цих спогадів душі про свою власну історію людина вважає за можливе впливати на душу іншої людини і обирає для цього саме ті засоби, дієвість яких випробувала на самій собі. Ми не думаємо зменшувати важливості цього психологічного такту, як це зробив Бенеке, який гадав тим самим різкіше підкреслити необхідність вивчення своєї психологічної теорії. Навпаки, ми скажемо, що ніяка психологія не може замінити людині психологічного такту, в практиці незамінного вже тому, що він діє швидко, миттю,

тоді як положення науки пригадуються, обмірковуються і оцінюються повільно. Хіба можна уявити собі оратора, який згадував би той чи інший параграф психології, бажаючи викликати в душі слухача співчуття, жах чи обурення? Так само і в педагогічній діяльності немає ніякої змоги діяти за параграфами психології, як би добре вони не були вивчені. Але, без сумніву, психологічний такт не є щось природжене, а формується в людині поступово: в одних швидше, ширше і стрункіше, в інших повільніше, скудніше й уривчастіше, що вже залежить від інших властивостей душі, — формується в міру того, як людина живе й спостерігає, умисно чи без наміру, за тим, що діється в її власній душі. Душа людини пізнає сама себе тільки у власній своїй діяльності, і знання душі про саму себе так само, як і знання її про явища зовнішньої природи складаються із спостережень. Чим більше буде цих спостережень душі над власною своєю діяльністю, тим будуть вони настійніші і точніші, тим більший і кращий психологічний такт розвинеться в людині, тим цей такт буде повніший, правильніший, стрункіший. З цього випливає вже само собою, що заняття психологією і читання психологічних творів, спрямовуючи думку людини на процес її власної душі, може дуже сприяти розвитку в неї психологічного такту.

Але ж не завжди педагог швидко діє й вирішує: часто доводиться йому обмірковувати або вже вжитий захід, або той, до якого він ще думає вдатися; тоді, не покладаючись на саме тільки темне психологічне почуття, він може й повинен з'ясувати собі цілком ті психологічні чи фізіологічні основи, на яких будується обмірковуваний захід. Крім того, всяке почуття — справа суб'єктивна, непередавана, тоді як знання, викладене чітко, доступне кожному. Особливо ж брак певних психологічних знань, як ми вже зазначили вище, виявляється, коли якийсь педагогічний захід обговорюється не однією, а кількома особами. Через неможливість переда-

вати психологічні почуття і саме передавання педагогічних знань на основі самого тільки почуття стає неможливим. Тут лишається одне з двох: покласти на авторитет співбесідника або ознайомитися з тим психологічним законом, на якому ґрунтується те чи інше педагогічне правило. Ось чому як той, хто викладає педагогіку, так і той, хто слухає її, повинні неодмінно спочатку порозумітися щодо психічних та психофізичних явищ, для яких педагогіка є тільки додатком їх до досягнення виховної мети.

Але не тільки для того, щоб ґрунтовно обміркувати застосований або вже застосований педагогічний захід і розуміти основу правил педагогіки, потрібна наукова обізнаність з психічними явищами: такою ж мірою потрібна психологія і для того, щоб оцінити наслідки, дані тим чи іншим педагогічним заходом, тобто, інакше кажучи, оцінити *педагогічний досвід*.

Педагогічний досвід має, звичайно, таке саме важливе значення, як і педагогічний такт; але не слід занадто перебільшувати це значення. Здебільшого результати виховного досвіду, як справедливо зауважив Бенеке, стоять надто далеко в часі від тих заходів, результатами яких ми їх вважаємо, щоб можна було назвати дані заходи *причиною*, а дані результати — наслідком цих заходів; тим більше, що ці результати приходять уже тоді, коли вихователь не може спостерігати вихованця. Пояснюючи свою думку прикладом, Бенеке говорить: «Хлопчик, який на всіх екзаменах виявляється першим, надалі може стати найобмеженішим педантом, тупим, несприйнятливим до всього, що лежить поза вузьким колом його науки, і ні на що не здатним у житті». Мало цього, ми самі знаємо з практики, що часто останні учні наших гімназій стають уже в університеті кращими студентами і навпаки, — виправдуючи на собі євангельський вислів про «останніх» і «перших».

Але педагогічний досвід не тільки віддаленістю своїх наслідків від причин не може бути надійним керівників педагогічної діяльності. Здебільшого педагогічні спроби дуже складні, і кожний має не одну, а безліч причин, тому немає нічого легшого, як помилитися щодо цього й назвати причиною даного результату те, що зовсім не було його причиною, а може бути навіть гальмуючою обставиною. Наприклад, якби ми зробили висновок про розвиваючу силу математики або класичних мов тільки тому, що всі славетні вчені й великі люди Європи замолоду вивчали математику чи класичні мови, то це був би дуже необачний висновок. Як же їм було не вчитися латині або уникнути математики, якщо не було школи, в якій не викладали б цих предметів? Беручи до уваги вчених і розумних людей, які закінчили школи, де викладалися латинь і математика, чому ми не зважаємо на тих, які, вивчивши латинь і математику, залишилися людьми обмеженими? Такий *огульний* досвід навіть не виключає можливості припущення, що перші без математики або без латині, можливо, були б ще розумніші, а другі не такі обмежені, якби їхня молода пам'ять була спрямована на засвоєння інших знань. Крім того, не слід забувати, що на розвиток людини впливає не тільки школа. Приміром, ми любимо часто вказувати на практичні успіхи англійського виховання, і для багатьох переваги цього виховання стали незаперечним доказом. Але при цьому забувають, що, в усякому разі, між англійським вихованням і, наприклад, нашим більше схожого, ніж між нашою і англійською історією. Чому ж слід приписати цю відмінність у результатах виховання? Школам, національному характерові народу чи його історії та його громадським установам як результатам характеру й історії? Чи можна ручитися, що та сама англійська школа, тільки перекладена... і перенесена до нас, не дасть гірших наслідків, ніж ті, що їх дають наші теперішні школи?

Посилаючись на який-небудь вдалий педагогічний досвід того чи іншого народу, ми, якщо справді хочемо пізнати істину, не повинні випускати з уваги такого ж досвіду, якого набули в іншій країні і який дав наслідки протилежні. Так, у нас звичайно вказують на ті самі англійські школи для вищого стану, як на доказ того, що вивчення латині дає добрі практичні результати і особливо впливає на розвиток здорового розуму та любові до праці, якими відзначається вищий стан Англії, вихований у цих школах. Але чому ж не вказують при цьому на приклад, значно нам ближчий, — на Польщу, де таке саме, коли ще не старанніше вивчення латинської мови вищим класом дало в цьому класі зовсім протилежні результати, а саме — не розвинуло в ньому того здорового практичного розуму, на розвиток якого, на думку тих самих людей, вивчення класичних мов має такий великий вплив і який надзвичайно розвинений у простого... народу, хоч він ніколи і не вивчав латині? Якщо ми скажемо, що різні погані впливи паралізували в освіті польського шляхетства позитивний вплив вивчення латині, то чим же ми доведемо, що різні позитивні впливи в Англії, чужі школі, не були безпосередньою причиною тих добрих практичних результатів, які ми приписуємо вивченню класичних мов? Отже, саме тільки посилення на історичний досвід нічого нам не доведе, і ми повинні шукати інших доказів, щоб довести, що вивчення класичних мов у... школах дасть результати, значно ближчі до англійських, ніж до тих, які виявило польське шляхетство.

Читач зрозуміє, звичайно, що ми повстаємо тут не проти ладу англійських шкіл і не проти доцільності викладання математики або латинської мови. Ми тільки хочемо довести, що в справі виховання досвід має значення лише тоді, коли ми можемо показати психічний зв'язок між даним заходом і тими результатами, які ми йому приписуємо.

«Вульгарне поняття, — говорить Мілль, — що справді розумна метода в політичних предметах є беконівська індукція, що справжній керівник у цьому відношенні є не загальне розмірковування, а спеціальний досвід, коли-небудь наводитиметься як один з найбезсумнівніших доказів низького стану мислительних здібностей у ті часи, коли цей погляд користувався вірогідністю. Нічого не може бути смішнішого від тих пародій на розмірковування, що ґрунтується на досвіді, з якими часто зустрічаєшся не тільки в популярних промовах, а й у важливих трактатах, темою яких є справа нації. «Як, — запитують звичайно, — може бути поганою установа, коли країна процвітала при ній?» «Як може бути приписаний тій чи іншій причині добробут якої-небудь країни, коли інша процвітала без цієї причини?» Хто користується доказами такого роду *без наміру обдурювати, того треба відіслати назад у школу для вивчення елементів якої-небудь найлегшої фізичної науки*»⁴. Крайню нераціональність таких міркувань Мілль цілком справедливо виводить з надзвичайної складності явищ фізіологічних і ще більшої складності політичних та історичних, до яких, безперечно, слід віднести й народну освіту, а так само й виховання народного та індивідуального характеру; бо це не тільки явище історичне, а й найскладніше з усіх історичних явищ, бо воно і є результатом усіх інших, з домішкою ще племінних особливостей народу й фізичних впливів його країни.

Таким чином, ми бачимо, що ні *педагогічний такт*, ні *педагогічний досвід* самі по собі недостатні для того, щоб з них можна було виводити скільки-небудь сталі педагогічні правила, і що вивчення психічних явищ науковим шляхом — тим самим шляхом, яким ми вивчаємо всі інші явища, — найнеобхідніша умова для того, щоб виховання наше, скільки можна,

⁴ Mill's Logic B. III. Ch XI. § 8. P. 497.

перестало бути або рутинною, або іграшкою випадкових обставин і стало *скількимога* справою раціональною і свідомою.

* * *

Тепер скажемо кілька слів про саме розміщення тих предметів, які ми хочемо вивчати в нашій праці. Хоч ми уникаємо будь-якої обмежувальної системи, будь-яких рубрик, які змусили б нас говорити про те, що нам зовсім невідоме; а проте ми повинні викладати явища, які вивчаємо, у певному порядку. Спочатку ми, природно, візьмемося за те, що наочніше, і викладемо ті фізіологічні явища, які вважаємо необхідним для чіткого розуміння психічних. Потім візьмемося за ті психофізичні явища, які, скільки можна судити за аналогією, спільні в початках своїх як людині, так і тваринам, і тільки під кінець візьмемося за суто психічні чи, краще сказати, *духовні* явища, властиві тільки людині. На завершення ж усього ми подамо ряд педагогічних правил, що випливають з наших психологічних аналізів. Спочатку ми вмістили ці правила слідом за кожним аналізом того чи іншого психічного явища, але потім помітили незручність, що звідси випливає. Майже кожне педагогічне правило є наслідком не одного психологічного закону, а багатьох, тому, перемішуючи цими педагогічними правилами наші психологічні аналізи, ми були змушені багато що повторювати й водночас багато чого не договорювати. Ось на якій підставі ми зважилися вмістити їх у кінці всього твору у вигляді додатка, цілком розуміючи справедливість вислову Бенеке, що «педагогіка є прикладна психологія», і тільки вважаючи, що в педагогіці застосовуються висновки не самої тільки психологічної науки, а й багатьох інших, які ми перелічили вище. Але, звичайно, психологія щодо своєї застосовності до педагогіки й своєї необхідності для педагога посідає перше місце між усіма науками.

У *першому томі* «Педагогічної антропології», який ми випускаємо тепер у світ, викладені нами нечисленні фізіологічні

дані, що їх вважали за потрібне викласти, і весь *процес усвідомлювання*, починаючи від простих первинних відчуттів і доходячи до складного розумового процесу.

У *другому томі* викладено процеси *душевних почуттів*, які, на відміну від п'ятьох зовнішніх органів чуття, називаємо просто *почуваннями*, а іноді *почуттями душевними* або *почуттями сердечними і розумовими* (як-от здивування, допитливість, горе, радість тощо). У цьому ж *томі*, після викладу процесу бажань волі, ми подамо й духовні особливості людини, закінчуючи цим нашу *індивідуальну антропологію*.

Вивчення людського суспільства з педагогічною метою потребувало б нової, ще більшої праці, для якої в нас не вистачає ні сил, ні знань.

У *третьому томі* ми викладемо за системою, зручною для огляду, ті педагогічні заходи, правила й настанови, які самі собою впливають з розглянутих нами явищ людського організму й людської душі. В цьому *томі* ми будемо лаконічні, бо не бачимо ніяких труднощів для будь-якого мислячого педагога, вивчивши психологічний або фізіологічний закон, вивести з нього практичні застосування. В багатьох місцях ми будемо тільки натякати на ці застосування, тим більше, що з кожного закону можна вивести їх таку безліч, яку безліч різних випадків дає педагогічна практика. В цьому й полягає перевага вивчення самих законів наук, застосовуваних у педагогіці, перед вивченням голослівних педагогічних напучувань, якими сповнена більша частина німецьких педагогік. Ми не говоримо педагогам: робіть так чи інакше; але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, керуючись цими законами й тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати. Не тільки обставини ці без краю різноманітні, а й самі вдачі вихованців не схожі одна на одну. Чи можна ж при такій різноманітності обставин виховання й виховуваних індивідів пропонувати які-небудь загальні вихов-

ні рецепти? Навряд чи знайдеться хоч би один педагогічний захід, у якому не можна було б знайти шкідливих і корисних сторін і який не міг би дати в одному випадку *корисних* результатів, у другому — *шкідливих*, а в третьому — *ніяких*. Ось чому ми радимо педагогам вивчати якнайпильніше фізичну й душевну природу людини взагалі, вивчати своїх вихованців і обставини, що їх оточують, вивчати історію різних педагогічних заходів, які не завжди можуть спасти на думку, виробити собі чітку позитивну мету виховання і неухильно простувати до досягнення цієї мети, керуючись набутими знаннями й своєю власною розсудливістю.

Перша частина нашої праці, яку ми тепер випускаємо в світ, може бути прямо застосована в дидактиці, тоді як друга має переважне значення для виховання у вузькому розумінні. Ось чому ми зважились випустити першу частину окремо.

* * *

Ми навряд чи помиляємося щодо повноти й достоїнства нашої праці. Ми виразно бачимо її недоліки; її неповноту і разом з тим розтягненість, недосконалість її форми і безладність змісту. Ми знаємо також і те, що вона виходить у найнещасливіший для себе час і не задовольнить багатьох і багатьох.

Праця наша не задовольнить того, хто дивиться на педагогіку звисока і, не будши обізнаний ні з практикою виховання, ні з його теорією, вбачає в громадському вихованні лише одну з галузей адміністрації. Такі судді назвуть нашу працю зайвою, бо для них вирішується все дуже легко й навіть усе давно вже вирішене в їхньому розумі, тому вони не зрозуміють, про що тут власне говорити й писати такі товсті книжки.

Праця наша не задовольнить тих педагогів-практиків, які, не вдумавшись ще у власну свою справу, хотіли б мати під рукою «короткий педагогічний посібник», де наставник і вихователь могли б знайти для себе пряму вказівку, що саме вони ма-

ють робити в тому чи іншому випадку, не обтяжуючи себе психологічними аналізами й філософськими умоглядами. Та коли б ми дали цим педагогам книжку, якої вони вимагають, що зовсім неважко, бо таких книжок Німеччині досить, то вона не задовольнила б їх так само, як не задовольняє їх педагогіка Шварца і Куртмана, перекладена..., хоч це чи не найповніша і найсолідніша збірка педагогічних рецептів усякого роду.

Ми не задовольнимо тих викладачів педагогіки, які хотіли б дати своїм учням або ученицям гарний посібник для вивчення основних правил виховання. Але ми гадаємо, що особи, які беруться викладати педагогіку, повинні дуже добре розуміти, що виучування педагогічних правил не дає нікому ніякої користі і що самі правила ці не мають ніяких меж: всі їх можна вмістити на одному друкованому аркуші, і з них можна скласти кілька томів. Це одне вже свідчить, що головне зовсім не у вивченні правил, а у вивченні тих наукових основ, з яких ці правила випливають.

Праця наша не задовольнить тих, хто, вважаючи так звану *позитивну* філософію за останнє слово європейського мислення, думає, можливо, не випробувавши на ділі, що ця філософія досить дозріла для того, щоб її вже можна було застосувати на практиці.

Праця наша не задовольнить тих ідеалістів і систематиків, які гадають, що кожна наука повинна бути системою істин, які розвиваються з однієї ідеї, а не зібранням фактів, групованих настільки, наскільки дозволяють самі ці факти.

Праця наша не задовольнить, нарешті, тих психологів-спеціалістів, які подумають, і дуже справедливо, що письменник, який береться за виклад психології, і до того ж не однієї якоїсь психологічної теорії, а хоче вибрати з усіх те, що можна вважати фактично правильним, повинен би мати якнайбільше знань і якнайглибше вдумуватися в предмет, який вивчає. Цілком погоджуючись з такими критиками, ми перші, з радістю зустріне-

мо їхню власну працю, повнішу, ученішу й ґрунтовнішу, а нам нехай дарують за цю першу спробу саме тому, що вона перша.

Але ми сподіваємось дати справжню користь тим людям, які, вибравши собі педагогічну кар'єру й прочитавши кілька теорій педагогіки, відчували вже потребу ґрунтувати її правила на психологічних началах. Ми знаємо, звичайно, що, прочитавши психологічні твори Ріда або Локка, або Бенеке, або Гербарта, можна вже глибше увійти в психологічну сферу, ніж прочитавши нашу книжку. Але ми гадаємо також, що після прочитання нашої книжки теорії великих психологічних письменників будуть зрозуміліші для того, хто береться за вивчення цих теорій; а може, крім того, книжка наша застереже від захоплень тією чи іншою теорією і покаже, що слід користуватися ними всіма, але не захоплюватися жодною в такій практичній справі, якою є виховання, де всяка однобічність виявляється практичною помилкою. Книжка наша призначається не для психологів-спеціалістів, а для педагогів, які усвідомили необхідність вивчення психології для їхньої педагогічної справи. Якщо ж ми полегшимо кому-небудь вивчення психології з педагогічною метою, допоможемо йому подарувати... вихованню книжку, яка далеко залишить за собою нашу першу спробу, то праця наша не загине марно.

7 грудня 1867 року

(Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Передмова / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. — Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки; пер. з рос. / склав і підгот. до друку Е.Д. Дніпров ; за ред. О.І. Пискунова [та ін.]. — К. : Рад. шк., 1983.)

Навчальне видання

Антипін Євген

ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

Навчально-методичний посібник

За зміст публікації відповідає автор

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *О.А. Марюхненко,*
Т.В. Нестерова, Н.В. Клименко

Дизайн обкладинки *Наталії Антипіної*

Підписано до друку ????.2022 р. Формат 60х84/16.
Ум. друк. арк. ???. Наклад ?? пр. Зам. № 2-???

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.