

як фахівця на розробку педагогічної системи “експерименталізму”. Своєю невтомною та копіткою працею В.Х. Кілпатрік, довгий час залишаючись у тіні Дж. Дьюї, зробив вагомий внесок у розвиток освіти, оскільки значну частину свого життя присвятив викладанню, втіленню нових педагогічних ідей на практиці, розвитку концепцій у руслі прагматизму (відомого у Європі як “нове виховання”). Крім того, під час дослідження ми визначили, що В.Х. Кілпатрік був: видатною людиною, яка “вчилася, щоб жити” [8, с. 37] та була попереду свого часу; педагогом-реформатором, на якого орієнтується сучасна теорія та практика освіти; науковцем-практиком, ідеї якого упроваджують у навчально-виховний процес донині; письменником-есеїстом, творча спадщина якого становить 45 томів особистого щоденника; індивідуалістом; активним громадським та політичним діячем. Отже, враховуючи всі обставини, перспективою подальших досліджень є детальне вивчення науково-педагогічної спадщини В.Х. Кілпатріка та її вплив на українську освіту ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Література

1. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. Исторический очерк / Л.Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 319 с.
2. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли / А.Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Кларин М.В. Килпатрик (Kilpatrick), Уильям Херд // Педагогический энциклопедический словарь / М.В. Кларин ; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во БРЭ, 2002. – 528 с.
4. Малькова З.А. Килпатрик (Kilpatrick), Уильям Херд // Педагогический словарь : в 2-х т. / М.А. Малькова ; [под ред. И.А. Каирова и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 911 с.
5. Bayer Landon E. William Heard Kilpatrick (1871–1965) / Landon E. Bayer // Prospects : the quarterly review of comparative education. – 1997. – Vol. XXVII. – № 3. – P. 470–485.
6. Beineke John A. And There Were Giants in the Land : The Life of William Heard Kilpatrick / John A. Beineke. – New York : Peter Lang, 1998. – 520 p.
7. Childs John L. American Pragmatism and Education : an interpretation and criticism / John L. Childs. – New York : Holt, 1997. – 373 p.
8. Kilpatrick W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.
9. Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick : Trail Blazer in Education / S. Tenenbaum. – New York : Harper, 1951. – 318 p.
10. Van Til William. William Heard Kilpatrick : A Memoir / William Van Til // Teaching Education. – 1988. – № 2. – P. 36–39.

МАТВЄЄВА О.О.

ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Актуальність теми статті зумовлено ситуацією введення в освітню практику вузів України діагностичних способів, прийомів, форм і методів визначення результатів освітньої діяльності, оскільки початок ХХІ ст. актуалізував завдання входження нашої держави в єдиний європейський освітній простір.

Педагогічна діагностика й діагностичний підхід в освіті базуються на глибоких історичних коріннях і культурно-педагогічних традиціях, які в період з кінця 30-х рр. ХХ ст. були штучно виведені за рамки вітчизняної освітньої практики. Саме затримка розвитку процедур діагностування у ві-

тчизняній педагогіці і їх теоретичне обґрунтування загострюють потребу вивчення історичного коріння і культурних традицій педагогічної діагностики. Звернення до діагностичної складової в освітній діяльності дає змогу повернутися до її джерел для того, щоб систематизувати діагностичні ідеї, теорії, прийоми та методи, показати їхнє місце в історичному контексті освіти та педагогіки.

Метою статті є звернення до досвіду минулого освітньої практики середньовіччя у її спрямованості до вдосконалення та розвитку форм, методів та прийомів контролю, що відігравали в ті часи діагностичну роль.

Характеризуючи освіту християнської Європи, історик середньовіччя, Ж. Ле Гофф, відзначав, що її якість за часів раннього середньовіччя порівняно з періодом Римської імперії різко падає: “Середньовіччя довідалося лише те з античної культури, що воно одержало від Пізньої Імперії, яка настільки “перемолола”, спростила й розклала греко-римську літературу, думку й мистецтво, що варваризованому ранньому середньовіччю легко було їх засвоїти. Пізньоантичні риторичні й компілятори навчили середньовічних людей обходитися крихтами знань. Словники, мнемонічні віршики, етимології, флорилегії (опис рослин) – ось той примітивний інтелектуальний багаж, який Пізня Імперія заповіла середньовіччю. Це була культура цитат, вибраних місць і дигест – правових збірників з тематично розташованими витягами із законів” [6, с. 108].

Раннє християнство брало з античної системи освіти тільки те, що не суперечило його духовним цінностям аскези, простоти, спрямованості до Бога. Замкнутість зовнішнього світу людини середньовіччя позначилася на системі освіти й педагогічній діагностиці її результатів. А.Я. Гуревич відзначав, що стародавній грек розумів себе як громадянин поліса, римлянин – як громадянин імперії. Європейець епохи середньовіччя був громадянином церковної парафії й громади, міської або сільської, підданим свого феодала. У парафії здійснювався ідеологічний і моральний контроль над місцевим населенням [2, с. 113–135]. Місцевий священик не тільки вчив у парафіяльній церкві, а й здійснював *повний контроль* над духовним життям людини. Для того, щоб повідати неписьменній пастві про славу святих мучеників, священикові не обов’язково було знати правила граматики. Тому характерною для священиків Західної Європи була позиція: “Бога граматики не цікавить, він слухає серце, а не слово”. Неграмотність не тільки не була перешкодою до порятунку душі, навпаки, вона йому сприяла: “Не знаю грамоти, і тому ввійду в царство небесне” – вважали священики [2, с. 37].

До XVIII ст. латинь була єдиною офіційною й міжнародною мовою в Західній Європі. Навіть коли стали формуватися національні літературні мови, вона зберігала привілейоване становище як мова сакральна, гарант віри і як свідчення того, що людина, яка володіє латиною, здобула справжню освіту. Бути грамотним – означало знати латинь.

Наука в сучасному розумінні як соціальний інститут тоді не існувала. Інформування звичайного мирянина обмежувалося знанням стану справ у

своїй парафії і з розповідей купців або мандрівних проповідників – про інші мирські справи, божественні чудеса, діяння сильних миру цього. “Пізнання в середньовічну епоху взагалі значною мірою полягало в ототожненні нової інформації з раніше засвоєною, а отже, зводилося, насамперед, до упізнавання”, – пише А.Я. Гуревич.

Невід’ємною ознакою середньовічного життя був *консерватизм*. Усе нове зустрічалось з недовірою й підозрою, у тому числі й те, що стосувалося шкільного навчання. Цілісної державної системи освіти з VI до XI ст. не існувало, і лише окремі правителі (Карл Великий, Фрідріх Барбаросса) часом виявляли заступництво школам у ті періоди свого правління, коли вони потребували грамотних чиновників.

При Карлі Великому в *школах* Францисканського й Домініканського *чернечих орденів* здійснювалося початкове навчання з дуже мізерною програмою. Крім читання й письма, діти заучували молитви, Символ віри, трохи найпоширеніших церковних пісень і псалмів, вивчали основи латині. Нечисленні *міські школи* були влаштовані за зразком монастирських, і не відрізнялися від них ні програмами, ні методикою викладання.

У парафіяльній школі Західної Європи вчителі, часто малограмотні священники, не переймали себе пошуком нових, більш ефективних методів навчання, а також діагностикою труднощів учнів у засвоєнні знань [2, с. 224]. Серед предметів панувала граматики, вивчення якої за догматичною методикою вимагало величезної роботи пам’яті. Учні вивчали не менше ніж 180 теологічних виразів і більше ніж 70 синтаксичних правил зі стількома ж винятками, які до того ж були сформульовані так, що їх важко було зрозуміти навіть найбільш встигаючим учням. У результаті навчання випускники більшості *парафіяльних шкіл* у найкращому разі вмели читати по складах ті книги, з якими вони кілька років навчалися і які читали вголос протягом усього періоду перебування в школі. Читати “про себе” більшість із них не вмела, оскільки їх цьому не вчили. Не випадково одного з найвидатніших церковних письменників, Святого Августина, вразило, що його вчитель Амбросій читав швидко й мовчки, “... під час читання очі його бігали по сторінках, душа міркувала, а уста мовчали” [2].

Головним завданням навчання в парафіяльній школі було навчання читанню й розумінню Біблії саме в тому тлумаченні, яке було схвалено Церквою. Дослідник середньовіччя Т.М. Грановський відзначав, що приблизно до III ст. був відпрацьований метод християнської екзегетики (богословського тлумачення), згідно з яким, Біблію можна було читати, розрізняючи в ній чотири рівні:

- буквальний, або граматичний (історичний), де той, хто читав, розумів текст буквально;
- алегоричний (фігуральний), де слово набуває метафоричного сенсу: ототожнення людства із квітучим Едемським садом, підступництва – зі змією тощо;

– аналогічний (містичний), де виявляються відповідності між подіями Старого й Нового Завітів. Наприклад: ковчег, який збудував Ной, розглядається як прообраз Матері-Церкви або тіла Господня;

– фонологічний (інакомовноморалізаторський) при поясненні притч Христа, пророцтв тощо [1].

Безсумнівно, що така багаторівнева система тлумачення Біблії свідчить про високий рівень розвитку мислення учнів парафіяльних шкіл. Вважаємо, що метод християнської екзегетики можна розглядати як *діагностичний критерій* засвоєння Біблії й рівня *професійної підготовленості* священнослужителя.

Головними джерелами інформації в школі були слова вчителя – священника або ченця, і майже єдина книга – Біблія. В університеті її могли доповнювати коментарі й праці батьків Церкви. Книг, навчальних посібників, підручників було мало, крім декількох збірників, що дійшли в уривках, повчальних історій і праць пізньоантичних граматиків. Предметом вивчення могли бути рідкісні книги світського змісту – хроніки, словники на зразок енциклопедичних і тлумачних. Вони ж бралися за зразки при створенні творів аналогічного жанру.

Необхідно відзначити, що в середні віки уявою про природу дітей було розуміння їх як гріховної. Як би гаряче не виявляли батьки свою любов до дитини, офіційно вважалося, що “дитина, яка вже вийшла з дитячого віку, є недоброю істотою, як дикий звір, наділений кмітливістю, і в неї потрібно вбивати людські якості, бити й сварити її, поки тваринне начало, це пристановище диявола, не буде приборкане, а вищі її здібності не здобудуть правильного й благочестивого спрямування” [2, с. 96].

Глибина знань, одержуваних учнями в школі, визначалася ерудицією й фантазією автора книги, за якою йшло навчання, й ступенем грамотності вчителя.

Однак слід зауважити, що здійснювалися окремі спроби *модернізувати навчальний процес* і підвищити міцність засвоєння знань іншими методами, у тому числі *наочними*. Для міцності запам’ятовування релігійних догматів створювалися *макети*. Наприкінці середньовіччя на медичних факультетах при навчанні студентів використовувалися не тільки атласи анатомії, а й макети людського тіла й органів. Були серед них і вміло зроблені макети тіл чоловіка або жінки, які розкривалися подібно до футляру скрипки і містили всередині *муляжі* основних життєво важливих органів. Подібні муляжі були тим більш необхідні, що католицька церква навіть професорам медичного факультету забороняла розтинання тіл покійних.

До кінця середньовіччя ситуація в освіті поступово починає змінюватися: з’являються нові *прийоми навчання*, а також *методи його контролю*. У XIV ст. учні вже пишуть *твори*, застосовують *алегорії* при поясненні складних місць Святого Письма, роблять *граматичні переклади* з латині на рідні мови з різного типу *тлумаченнями*. Ці прийоми навчання одночасно служили й засобами контролю знань. Вони застосовувалися тільки в старших класах ближче до випускних іспитів, в університетах на артистичному

чи богословському факультетах. Складність завдань варіювалася залежно від готовності учнів до того або іншого рівня тлумачення Біблії.

Поряд з монастирськими й соборними школами в середньовічній Європі існували *світські школи*, створені цехами й гільдіями – професійними об'єднаннями городян. У багатьох містах створювалися також своєрідні об'єднані *муниципальні школи*, які утримувалися на засоби податкових внесків у міську скарбницю. Основи релігії й майже всі загальноосвітні предмети викладалися особами духовного звання. Такі школи не заміняли систему учнівства – головну і єдину систему професійної підготовки ремісника або купця, а лише доповнювали її не тільки загальноосвітніми предметами, а й предметами із професійним ухилом – мінералогією в златоковалів і ювелірів, кресленням і основами архітектури в будівельних цехах, рахівництвом і підвищеним курсом математики в купців. Вони втримувалися за рахунок корпорацій та самі наймали вчителів. Рада майстрів визначала їхню придатність і програми, за якими працювали школи, контролювала якість навчання, наскільки це дозволяли знання й педагогічні уявлення піклувальників. Звичайно, програми мало відрізнялися від латинської школи або від програм артистичного факультету університету, але вони були більш профільовані. Школу і її програму батьки-городяни нерідко могли обирати.

Як відзначає С. Львов, наприкінці XV ст. у Нюрнберзі було кілька *початкових латинських шкіл*, до програми яких входили, крім читання й письма, “трівіум” (граматика, риторика й логіка), що за своїм змістом становили частину курсу артистичного факультету університету [3]. Звертає на себе увагу наявність *діагностичного прийому ранжирування* складу учнів. Так, “у школі при церкві Святого Зебальда було близько 70 учнів, розділених на три групи *за віком і успіхам*. Усі сиділи в одній кімнаті, і керував усіма один наставник. Учні приходили в школу два рази на день: на три години із самого ранку й на три години після обіду. Два уроки віддавалося одному із предметів “трівіума”, третій – Закону Божому. Заучували молитви, повчальні вирази, начатки логіки. Ті, хто вчився довше, читали байки Езопа, уривки з комедій Теренція” [3, с. 10].

Якісно іншою була система *лицарського виховання*. Юнак зі знатної родини повинен був пройти “початкову школу” пажем при сюзеренові – вищому сеньйорові, де його послідовно проводили по всіх придворно-господарських службах як тимчасового помічника. Дослідники історії, культури й освіти середньовіччя Т.М. Грановський, А.І. Джуринський, М.О. Оссовська відзначають, що для лицарів існували морально-етичні норми, які являли собою звід лицарської честі. До нього належали: турбота про свою славу й потреба у нових випробуваннях, тренування сили й мужності, вірність своїм зобов'язанням стосовно рівних себе, турбота про вдів і сиріт, шляхетна поведінка в бою тощо. Перевірка ступеня оволодіння ними здійснювалася в ході практичних дій, способу життя, поведінки на турнірах і в боях.

Майже до XVII ст. знання латині було в лицарському середовищі ознакою неблагородного походження. Виняток становили лицарі Півдня Франції (Прованс) і Півночі Італії (Ломбардія, Флоренція), які виявляли цікавість до читання книг.

Особливості розуміння освіти, її орієнтація на віру в Бога й схоластику визначили характер *педагогічної діагностики* цього періоду. Як впливає з поданих фактів, домінуючим напрямом була не діагностика *освіченості*, а діагностика *вихованості*, у першу чергу, *морально-релігійної*. Наприклад, для збору інформації на сповідах і її класифікації, для призначення покарань парафіянам за гріхи у священників були *покаянні книги*, що містили переліки гріхів і були складені у вигляді запитальників з відповідними заходами покарання. Запитальники описували всілякі гріхи, від звірячих убивств до дрібних порушень поста [2]. З'ясовуючи все це на сповіді, священник проводив ніби “зрізову діагностику” морального стану парафіян.

Система контролю знань орієнтувалася на *репродукцію засвоєного без яких-небудь змін* у Святому Письмі. Усі зміни й помилки, які учень знаходив або вважав за необхідне внести у Святе Письмо, що свідчило про допитливість його розуму й розвинутість мислення, розцінювалися, як підступи Диявола. *Дослівне повторення* було головним методом поточного контролю знань у школах усіх типів. При контролі знань питання ставилися за вже *прочитаним текстом та його ілюстраціями*, які були в рукописах настільки ж важливим компонентом, як і текст [4, с. 122].

У середньовічних університетах, на відміну від шкіл, при догматичній системі навчання *практикувався підсумковий* контроль знань із елементами творчості. Таким вважався *публічний диспут* (“діалектичні турніри” на богословсько-моральні теми). Він вимагав відмінної пам'яті для того, щоб уміти наводити цитати із праць батьків Церкви, писання святих, загальної ерудиції; полемічної майстерності; фізичної витривалості й звучності голосу. Згодом ці диспути стали критеріями оцінювання знань учнів та їх загальної освіченості. Участь у богословських диспутах можна розглядати як форму підготовчого тренінгу до підсумкового *іспиту*, який у цей час знаходить широке застосування в педагогічній практиці.

Система контролю якості знань у світських і цехових школах за наявністю прийомів мало відрізнялася від парафіяльної. У різних цехових системах підготовки ремісників існували свої вимоги до відбору учнів і до контролю за їх навчанням. Учні повинні були бути ознайомлені із християнським вченням, а після появи шкіл грамоти в XIV ст. – і з основами грамоти. У договорах домовлялися про всі основні моменти навчання й побуту учня, оплату майстрові за навчання. А.Я. Гуревич відзначає, що “випуск учня в підмайстри проводився на підставі *випробувань при врочистих церемоніях*, де не обходилося без жартів, знущань і глузувань над новачком. Це було завершення тільки першого щабля професійного навчання. Лише після того, як учень залишався працювати в майстра у ролі підмайстра й виготовляв зразкову роботу, він міг розраховувати стати майстром” [2].

В освітній практиці *Візантії* – найбільш освіченої держави Європи й Середземномор'я, історичної спадкоємиці Риму й усїєї грецької культури – довгий час зберігалася духовна спадщина минулих століть. Г.Л. Курбатов відзначає, що VII ст. є кінцем панування античної культури як духовної основи життя візантійського суспільства [4, с. 92–93].

У середині XI ст. в імперії починає відроджуватися культура й освіта, у тому числі вища, функціонують вчені гуртки при імператорському дворі, виникає своєрідний університет з юридичним і філософським факультетами. Усе частіше учнями стають вихідці з Київської Русі, Болгарії, Вірменії, Грузії. У Візантії відроджується світська освіта, яка мала досить високий рівень для своєї епохи. Вона стала зразком і для католицького світу (звідси були перенесені в європейські університети сім вільних “містечтв”), і для Русі, Закавказзя, Болгарії й Сербії. Характеризуючи значення світської освіти в історії Візантії, А. Тойнбі відзначає, що “саме корпус добре навчених офіцерів та ієрархія освічених чиновників дали змогу примарі Римської імперії в православнім християнстві здобути найпрекраснішу і найгіршу перемогу над церквою, повністю підкоривши її державі” [8, с. 319]. Візантійці пишалися своєю освіченістю, вважаючи західноєвропейців і слов'ян варварами.

У Візантії збереглися елементи пізньоантичної ступеневої системи освіти. Першим щаблем були *елементарні школи*, куди приходили діти 7–8 років. Протягом перших трьох років вони здобували початкові знання з орфографії, читання й письма. Наступним щаблем була *школа граматиків*. Навчання в ній тривало 6–7 років, але особливо здібні учні могли закінчити її й раніше. Школа давала знання з фонетики, морфології, синтаксису й стилістики грецької мови. Тут же викладалася поетика, що полягала в читанні й тлумаченні античних авторів, вивченні правил віршування. Третій щабель – *школа риторів*, до якої входили в 16–17 років. Керуючись посібниками з риторики, учні *для тренування й поточного контролю знань* становили й записували байки, спростування, писали промови, листи. У навчанні застосовувалися традиційні античні риторичні вправи. Якщо учень мав бажання й здібності, він міг продовжити навчання, вивчаючи філософію й богослов'я, логіку й математичний квадривіум (арифметику, геометрію, музику й астрономію), фізику з розділами: оптика, катоптика (розділ про відбиття світла) і граматика (графічне мистецтво). У деяких філософських школах викладали й право.

У системі *контролю знань* у візантійських школах зміцнюється християнська догматика, у вигляді контролю знань у *катехизисній формі*: учні заучували питання й відтворювали правильні відповіді на них, так само заучували типології з довідників і посібників енциклопедичного характеру і молитви.

Київська Русь, яка сприйняла православ'я й державність у Візантії, була її спадкоємицею і в системі освіти. Як пишуть В.О. Ключевський і М.О. Лавровський, “сприйняття християнства від Візантії було оптимальним управлінським рішенням, що дало змогу інтегрувати слов'янські куль-

турні традиції з еллінською премудрістю Константинополя й досить швидко підняти рівень грамотності й освіченості не тільки еліти, але й значної частини міського населення” [5, с. 88].

Багато педагогічних досягнень Візантії перейшли в слов'янські країни, Київську Русь і Московію, різко піднявши рівень духовної, особливо книжкової культури. Наступність педагогічних ідей внесла свою своєрідність у східнослов'янську систему освіти. Це, насамперед, рівноправність світської освіти поряд з релігійною, а також повага до книги й античної культури, орієнтація учня на самостійне вдумливе читання книги, особливо богословської, погляд на здібності до книжкового навчання як до божественного дарунку без домішки впливу бісівських сил.

Освіта на Русі мала й відмінні, своєрідні, властиві тільки їй форми, оскільки державні й суспільні інститути Давньоруської держави були слаборозвинутими, порівняно із сучасними їм візантійськими, і не вимагали великого припливу грамотних людей. Головна увага Давньоруської педагогіки була звернута в інший бік, на життєві правила, а не на наукові знання. Кодекс відомостей, почуттів і навичок, які вважалися необхідними для освоєння цих правил, становив науку “про християнське проживання”, про те, як слід жити християнам. Цей кодекс складався з “трьох наук або будов: *будова щиросердечна* – вчення про борг щиросердечному або справа порятунку душі; *будова мирська* – наука про цивільний гуртожиток; *будова домова* – наука про господарське домоведення. Засвоєння цих трьох дисциплін і становило завдання загальної освіти в Прадавній Русі” [3, с. 221–224].

М.О. Лавровський та інші автори відзначають, що зміст освіти в небагатьох училищах і домашніх парафіяльних школах Київської Русі був за якістю не гірше, ніж у той самий час у Західній Європі [5, с. 161]. Священники в домашніх церквах, мудрі старці-літописці, коментатори й перекладачі в монастирях разом зі світськими майстрами грамоти до XVI ст. забезпечували на Русі поповнення потрібної кількості грамотних людей.

Показовим є той факт, що давньоруські автори звертали увагу на *здібності до навчання* й фактори, що сприяють йому. Так, у “Житті” Костянтина Філософа (Кирила, творця слов'янської абетки) відзначалося, що він встигав у науках більше за інших завдяки пам'яті й високому вмінню, старанності. Літописці звертають увагу на те, що багато діячів російської культури в дитинстві вчилися успішно й з великою ретельністю: “від дитячих ігор відставали й повністю віддавалися навчанню”.

Висновки. Отже, у школах середньовічної Західної Європи, Візантії й Київської Русі діагностичну роль виконував ряд таких прийомів контролю, як: завдання на заміну слів синонімами; пошук символічних тлумачень термінів і чисел; взаємоконтроль учнями засвоєння вивченого матеріалу; використання для контролю знань засобів наочності (книжкових ілюстрацій, макетів, атласів зоряного неба); система суворого публічного іспиту як обов'язкової форми підтвердження знань, ерудиції, заснованої на завчених текстах.

Література

1. Грановский Т.Н. Лекции по истории средневековья / Т.Н. Грановский. – М. : Наука, 1987. – 428 с.
2. Гуревич А.Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / А.Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1989. – 367 с.
3. Ключевский В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей / В.О. Ключевский. – М., 1913. – 232 с.
4. Курбатов Г.Л. История Византии (от античности к феодализму) / Г.Л. Курбатов. – М. : Высшая школа, 1984. – 207 с.
5. Лавровский Н.О. О древнерусских училищах / Н.О. Лавровский. – Харьков, 1854. – 118 с.
6. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – М. : Прогресс, 1992. – 376 с.
7. Львов С. Альберт Дюрер / С. Львов. – М. : Искусство, 1985. – 319 с.
8. Тойнби А. Постигание истории / А. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 720 с.

ТКАЧ Г.В.

ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ТА РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ 50-х рр. ХХ ст.

Європейське освітнє товариство впродовж дев'яти років перебуває під знаком Болонського процесу, суть якого полягає у формуванні на перспективу Зони європейської вищої освіти. У вирішенні завдань розбудови на сучасному етапі національної вищої школи чільне місце посідає проблема професіоналізму педагогічних кадрів. Загострені суперечності між рівнем професійної підготовки та рівнем готовності педагогічних кадрів виконувати свої професійні функції, між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують учителі початкової школи, і недостатнім рівнем їхнього духовного потенціалу, професійної компетенції, загальної культури вимагають сьогодні приведення кваліфікації педагогів у відповідність з досягнутим рівнем розвитку науки, культури, економіки, соціальної сфери та виробництва.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів завжди перебуває в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Особистість учителя та його професійне самовираження вивчали В. Бондар, М. Красовицький, С. Крисюк, Н. Протасова, В. Пікельна, М. Поташник, П. Худомінський. Визначальним у нашому дослідженні є завдання вивчення та поширення передового педагогічного досвіду з метою надання методичної допомоги учителям початкової загальноосвітньої школи щодо підвищення їх наукового рівня та професіоналізму.

Необхідність вивчення передового педагогічного досвіду, обґрунтування сутності пояснюється тим, що предметом вивчення поставленої проблеми виступає кращий результативний зразок педагогічної діяльності, його об'єктивне оцінювання з боку науки та сприйняття педагогами-практиками, обґрунтування місця в освітньому просторі України.

Мета статті – систематизувати питання вивчення передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси другої половини ХХ ст.