

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Валерій РАДУЛ

У статті запропоновано аналіз психолого-педагогічної підготовки спрямованої на здобуття студентами основ психолого-педагогічної культури, що допомагає їм в оволодінні різноманітними технологіями спілкування, управління, саморегуляції.

В статтє предложен анализ психолого-педагогической подготовки ориентированной на овладение студентами основами психолого-педагогической культуры, разнообразными технологиями общения, управления, саморегуляции.

Ключові слова: підготовка, соціально-професійна активність, особистість, психолого-педагогічна підготовка.

Постановка проблеми. Оцінка якості педагогічної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах не завжди є об'єктивною. Ця проблема має, по-перше, особистісний характер, оскільки, з одного боку, педагог змушений працювати у вузьких межах навчального плану факультету з психолого-педагогічних дисциплін, намагаючись уникнути змістовної вимоги дублювання теоретичної й практичної частин курсу. З іншого боку, студент – майбутній педагог – не отримує повного обсягу знань із спеціальності через обмеженість навчального плану спеціальності годинами з предметів психолого-педагогічного циклу.

По-друге, проблема має і соціальний характер, оскільки є небезпека, що випускники факультетів з малим обсягом педагогічного навантаження у кращому випадку стануть вчителями-ремісниками, а у гіршому – через слабку професійну підготовку підуть в інші галузі діяльності.

Мета статті: На наш погляд, відбір змісту навчання в межах психолого-педагогічних дисциплін потрібно здійснювати на основі методології системної побудови змісту педагогічної освіти як сукупності навчальних елементів знань, умінь, що мають діагностуючий характер і які зорієнтовані на позитивний результат. Такий підхід забезпечить точну діагностику рівня навченості, дасть можливість оцінити ступінь сприйняття та засвоєння навчального матеріалу студентами за одиницю часу. А це, зі свого боку, дозволить успішно розробити й реалізувати новий, об'єктивно діагностований зміст у межах необхідної для цього обсягу кількості годин, відведених для психолого-педагогічних дисциплін на різних етапах навчання.

Отже, в умовах відсутності діагностуючого стандарту, на наш погляд, основним завданням є визначення єдиної позиції педагогів-дослідників, науковців стосовно:

- питань виділення елементів змісту й на цій основі визначення

необхідного й достатнього мінімуму навчального навантаження з метою отримання рівної якості професійної підготовки студентів – майбутніх учителів – з дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- наукового обґрунтування обсягу навчального навантаження для студентів різних факультетів (він повинен бути єдиним);

- розробки системи діагностики професійної підготовленості майбутніх учителів з предметів психолого-педагогічного циклу.

Це уможливить ідентифікування й конкретизування основних підходів до вивчення будь-якої психолого-педагогічної дисципліни, а саме: до визначення мети курсу, побудови його змісту, з'ясування шляхів і способів їх реалізації, до розробки аналітико-діагностичної системи, яка встановлює ступінь успішності педагогічного процесу.

В реальному процесі пізнання кожне науково-педагогічне поняття стає складно організованою, відкритою мікросистемою, що знаходиться у процесі постійних нелінійних змін, і вступає у відповідні зв'язки з іншими мікросистемами, утворює разом з ними цілісну мікросистему, оскільки засвоєння ізольованих понять набуває абстрактний, суб'єктивний характер й фактично не відноситься до пізнавального процесу.

Майбутній педагог сьогодні не стільки пізнає педагогічну професію у її змістовому визначенні, скільки дізнається про неї. У зв'язку з цим доцільно навести висловлювання В.Франкла про значення освіти з погляду подолання екзистенційного вакууму. Воно великою мірою справедливе щодо професійної освіти педагогів: „...освіта не повинна обмежуватися й задовольнятися передачею традицій та знань, вона повинна удосконалювати здатність людини знаходити ті унікальні смисли, які не потрапили під розпад універсальних цінностей ... Отже, освіта повинна давати людині засоби для виявлення смислів. Замість цього, освіта часто робить свій внесок у екзистенційний вакуум. Відчуття порожнечі й бездумності у студентів часто посилюється через те, як їм подаються досягнення науки ...” [8, с. 309–310].

Педагогічний аналіз особистості насамперед спрямований на особистість вихованця як предмет і мету педагогічних впливів. Але як зазначає К. Юнг, важливим фактором, що сприяє дозріванню особистісного у дитині є вихователь (батько, вчитель) як особистість. „Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо він сам не є особистістю” [9, с.185]. З огляду на це педагогів можна розрізнити як учителів за отриманою освітою, за професією і як вихователів за покликанням.

Професійний педагог, якщо він педагог за покликанням, визначає свій шлях здобуттям себе як особистості. Це проблемний шлях пошуків й можливих втрат, творчого самотворення. Виховна проблематика, яку ставить учитель перед собою та своїми вихованцями, визначається через коло тих проблем, виборів і рішень, які сприяють становленню цілісної

особистості. Виконуючи відповідну діяльність, людина змушена долати свою частковість, формувати професійну, а відповідно, однобічну діяльність.

„Особистість, – пише Юнг, – як повна реалізація цілісності нашої сутності – недосяжний ідеал” [9, с. 191]. Цей ідеал потрібний, він указує шлях, яким слід рухатися, розвиваючи, формуючи особистість. За Юнгом, цей шлях може бути виявлений не за чийось бажанням, наказом або наміром, а тільки через необхідність: особистість потребує мотивуючого примусу з боку долі, що відбувається всередині або ззовні.

Вимогами, що сприяють кращому вивченню курсу психолого-педагогічних дисциплін є: 1) надання особливого значення особистісним якостям, а не знань з фаху; 2) формування мислення та засвоєння основних понять на підставі індивідуальної програми професійного навчання в нерозривному зв'язку навчання із самостійною діяльністю; 3) управління цілісним процесом професійного самопізнання, самовиховання, саморозвитку й саморегуляції; 4) поступове перетворення цілісного педагогічного процесу на систему інтересів, потреб і здібностей на основі індивідуалізації оволодіння знаннями.

Аналіз теорії й практики викладання психології та педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах доводить, що традиційне навчання в багатьох студентів формує невиразне, формальне ставлення до психології, що значно ускладнює процес опанування і застосування педагогами психологічних знань у практичній діяльності [2, с. 57–65].

Як цінність і засіб професійної праці, психологічне знання перетворюється на живе знання і є справжнім органом індивідуальності вчителя, і з свого боку визначає його ставлення до власної діяльності та педагогічної дійсності загалом.

Для ефективного засвоєння й реалізації психологічних знань у практичній діяльності майбутнім учителям доцільно дотримуватися підходу, що визначає смислову природу цінностей (А.Г. Асмолов; О.І. Донцов; Д.А.Леонтьев). Згідно з ним, в індивідуальній свідомості ціннісні об'єкти й особливе ставлення до них реалізуються як особистісні смисли. А відповідно ціннісно-смислове ставлення майбутніх учителів до психології та педагогіки трактується як особливий особистісний акцент, який виникає під час опанування студентами професійно орієнтованих психолого-педагогічних знань. Таке ставлення визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх педагогів у галузі педагогіки та психології. Воно зорієнтовує й спрямовує активність студентів на розв'язання актуальних особистих й професійних проблем психологічними засобами, суттєво впливає на весь хід їх навчання та виховання.

Ціннісно-сміслове ставлення майбутніх учителів до психолого-педагогічного знання, на відміну від подібних ставлень до інших типів знань, визначає становлення інших важливих сфер відношень студентів: пізнавальної, емоційної, вольової [6, с. 5–7].

Процес формування ціннісно-сміслового ставлення до психології у майбутніх учителів містить три основних етапи: 1) виникнення особистісного смислу; 2) власне життя особистісного смислу в індивідуальній свідомості студентів; 3) екстеріоризація ціннісно-сміслового ставлення у практичній діяльності [1].

На першому етапі студенти розв'язують особливе завдання на смисл, наслідком якого є усвідомлення особистісного смислу, значення для „мене” психологічного знання. Висхідним пунктом руху на цьому етапі є виникнення динамічної смислової системи. Наслідком етапу є інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології як особистісного смислу. На другому етапі особистісний смисл стає змістом смислової установки студентів, що виявляється у готовності до здійснення діяльності, певним чином спрямованої. Відбувається ціннісно-сміслові самовизначення майбутніх учителів. Смісловий досвід ставлення студентів до психологічного знання, який здобуто в попередніх діях на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, фіксується у свідомості, отримуючи можливість актуалізуватися в нових діях, передуючи їх характеру й спрямованості. Заключним етапом формування ціннісно-сміслового ставлення майбутніх педагогів до психологічного знання є етап руху особистісного смислу від індивідуальної свідомості студентів до продуктів їхньої діяльності.

Можливість неформального обміну з учителем різноманітними цінностями у вигляді інформації, відносин, особистих думок, суджень, орієнтацій стимулює працездатність учнів, духовно збагачує їх. У встановленні цих зв'язків та стосунків позитивне значення мають співчуття, співхвилювання, уміння вчителя сприймати інформацію з позиції учня, потреба у спілкуванні, емоційних контактах, здатність до розуміння його внутрішнього духовного світу, хвилювань, проблем, ціннісних відносин.

Як суб'єкт діяльності вчитель може виконувати функції аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю, проектування, мотивування, оцінки, комунікації тощо. Склад функцій, потрібних для здійснення різних практичних дій, варіативний. З цього погляду основним завданням педагогічної освіти стає надання майбутнім педагогам засобів реалізації відповідних функцій суб'єкта та формування вміння застосовувати ці засоби у практичній діяльності.

Отримати потрібні засоби студенти можуть під час вивчення навчальних дисциплін у кожному із блоків психолого-педагогічної підготовки. Але, по-перше, засвоєння засобів розв'язання кожного практичного завдання повинно відбуватися одночасно, а по-друге, у процесі навчання з'ясовується особливе навчальне завдання синтезу окремих засобів та методів у цілісний спосіб вирішення практичних завдань відповідного типу.

У сучасних концепціях гуманістичної освіти одним із важливих компонентів педагогічної культури визнається досвід творчої діяльності вчителя, а його професіоналізм оцінюється за показниками концептуальності та індивідуальності стилю. Для цього необхідний достатньо високий рівень науково-педагогічної грамотності.

Для орієнтації майбутнього вчителя в гуманній творчості потрібна нова якість методологічної культури, що сприяла б виникненню загальної професійної культури майбутнього вчителя, особистісної смислотворчої діяльності.

Діяльність свідомості відрізняється від діяльності мислення тим, що основні цінності – особистісний смисл та досвід – виникають, існують й керують поведінкою людини лише в її свідомості. Гуманістичні цінності стають особистісними не тому, що вчитель залучається до знань, а вихователь виховує, як потрібно чи не потрібно поводитись. Особистісний смисл та досвід стають досягненнями людини лише тоді, коли вона сама усвідомлює цінність знань та правильної поведінки особисто для себе. Для цього потрібна активна інтелектуальна діяльність свідомості, яка самостійно вибирає цінності.

Педагогічна свідомість – це сукупність педагогічних ідей, цільових установок, що стали орієнтиром та інструментом педагогічної діяльності. Вона слугує парадигмою, з огляду на яку людина сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою теоретичну чи практичну діяльність, адекватну цим установкам.

Для майбутнього вчителя, в перспективі, важливо вміти розрізняти особистісний та індивідуальний підходи. Для розуміння цього вчителю необхідні уміння не тільки практичної діяльності, але й інтелектуальної переддіяльності. Кожному умінню-дії повинен передувати комплекс інтелектуальних операцій: осмислення, переосмислення, встановлення зв'язків, побудова нових смислів, конструювання дій тощо. Він повинен навчитися не тільки використовувати чужі зразки педагогічної діяльності, але й створювати власні авторські моделі на основі уміння надавати смислу. Для цього свідомість учителя повинна по-особливому бути налаштована на науково обгрунтовану, самоорганізовану творчість.

Внутрішні зміни, що відбуваються в особистості, забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, що так само впливають на

якість навчання та виховання. Виникнення у свідомості більш нових, більш сильних структур, що мають нові якості, стає можливим за дотримання низки умов: 1) якщо стара система перебуває у кризовому стані, і її структури не можуть впоратися із вимогами нової ситуації; 2) основне джерело виникнення нових якостей закладено всередину самої системи, але, для того щоб запустити механізм самоорганізації, це джерело повинне зазнати зовнішнього впливу; 3) нова структура у процесі еволюції та тих відхилень, випадковостей, що її супроводжують, повинна самостійно вижити, щоб досягти потрібної стійкості; 4) формування нових якостей в системі повинне визначатися синергетичними принципами й умовами. Це означає, що реальна, гуманістична взаємодія між учителем та учнем можлива за умови, якщо вона вибудовується на основі орієнтирів для спільної творчості в навчанні та вихованні, що створюють зовнішнє виховне поживне середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку та самоорганізації.

Одним із важливих перехідних моментів від стратегії методологічної культури до тактики самоорганізованого виховання є вміння педагога встановлювати і застосовувати комплекси педагогічних орієнтирів. Вони подані в системі самоорганізованої педагогічної діяльності, основними компонентами якої є її мета, зміст, технологічні основи. Ввесь ціннісний матеріал для моральної самоорганізації особистості, який може бути потрібним у процесі застосування технологій педагогічної підтримки, міститься у структурах свідомості особистості – в критичності, мотивуванні, рефлексії, опосередкуванні, колізійності тощо.

Перехід особистості до нового стану супроводжується хвилюваннями, усвідомленням ситуації та свого місця в ній. Позиція активної творчої діяльності з перетворення ситуації відповідає стану самоорганізованої творчості навчання та учіння, виховання та самовиховання і визначається як мета педагогічної діяльності.

У сучасній науковій літературі однозначного тлумачення поняття „вибір” не існує. „Вибір” у працях філософів, психологів, етиків, соціологів визначається по-різному. Різні види вибору різняться: за спрямованістю їх змісту, за галуззю прояву, за ступенем інтенсивності творчих зусиль суб’єкта, за характером значущості тощо.

Філософи Г.Д.Левін, Н.М.Маківка, О.О.Міголатьєв та інші у загальному розумінні визначають вибір як формування послідовності дій для досягнення певної мети на основі діалектики можливості і дійсності та конкретної інформації про ситуацію, що забезпечує свободу вибору. Специфічно людський вибір – це вибір із численності можливих вчинків такого, який буде перетворено на справжній вчинок. Іншими словами, зробити вибір – значить вирішити, яка із об’єктивно існуючих можливостей буде перетворена на дійсність [5, с. 84].

В етиці вибір людини визначається у моральному аспекті. Моральний вибір – акт моральної діяльності, пошуків особистості, що подається в усвідомленій перевазі певної системи цінностей, лінії поведінки або конкретного варіанту вчинку, коли людина самотійно повинна приймати моральне рішення й забезпечувати його реалізацію.

У психологічних дослідженнях акцентується вивчення вибору людини у контексті проблеми самовизначення, самореалізації особистості. Йдеться про життєві вибори, в основі яких лежать основні світоглядні принципи, що визначають життєву стратегію людини як суб'єкта життєдіяльності, і тому вибір є головним твірним, що характеризує цілісність останнього.

Трактування вибору людини в межах соціальної психології здійснюється у контексті дослідження закономірностей виникнення та функціонування суспільно-психологічних явищ, що є наслідком взаємодії людей як представників різних спільностей [3, с. 487]. Особливо виокремлюється міжособистісний вибір, у якому найбільшу зацікавленість становить його мотивація. Під мотивацією міжособистісного вибору розуміється система мотивів, що є психологічною основою індивідуальної переваги. Аналіз мотивації міжособистісних виборів дозволяє визначити психологічні причини, за якими індивід готовий здійснити емоційний та діловий контакт з одними членами групи й відкинути інших.

Як значуща та відносно самотійна підсистема у структурі професійної компетентності, психолого-педагогічна компетентність являє собою здатність по-особливому і в особливих умовах взаємодіяти з іншими людьми й позначає можливості педагога.

Під психолого-педагогічною компетентністю вчителя доцільно розуміти сукупність певних якостей (властивостей) особистості із високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з вихованцями в освітньому процесі.

З позицій елементно-структурного аналізу психолого-педагогічної компетентності як її основних компонентів визначають три блоки психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (тобто знання, які називають загальнопрофесійними); уміння як здатність учителя застосувати знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії; професійно значущі особистісні якості, які є невіддільними від процесу педагогічної діяльності.

Сутнісну характеристику психолого-педагогічної компетентності вчителя становить спрямованість на учня як головну цінність своєї праці, а також потреба у самопізнанні та самозміні себе, способів навчально-виховної діяльності, методів впливу на вихованців з урахуванням закономірностей розвитку особистості.

На підставі загальних підходів до структури особистості, поданих у концепціях Б.Г.Ананьєва, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, згідно з якими початок формування категоріальної характеристики особистості лежить у підструктурі досвіду й зумовлений знаннями, уміннями, навичками, можна зробити висновок, що основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є саме активне знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах.

На думку Н.В.Кузьміної до психологічних компонентів системи відносяться: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями відповідно до індивідуальних та вікових характеристик); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи й конкретного учня у ній, про особливості стосунків учителя з класом, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та притаманні їй якості).

Високий рівень психологічних знань дозволяє учителю переструктурувати усю систему наявних знань та „перекодувати нові знання так, щоб зі свого боку, формувати у своїх учнів диференційно-, соціально-, аутопсихологічні компоненти засвоєння цих знань, тобто щоб засвоєння цих знань стало засобом розвитку їх здібностей” [4, с. 23].

На думку Г.С.Сухобської, психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій та критеріями оцінки результативності застосованих учителем дій. Тільки у психологічних термінах можливо зафіксувати ті реальні зміни рівня знань та вихованості учнів, що відбуваються у реальній практиці й за своєю суттю є саме психологічним наслідком взаємодії в освітньому середовищі” [7, с. 7].

Втілення психолого-педагогічних знань у практику взаємодії з дітьми здійснюється успішніше за умови, якщо педагог уміє: створити сприятливі умови для дієвості учнів; конструювати інформацію так, щоб вона була доступною для слабших учнів й достатньою для більш сильних; залучати всіх учнів до корисної для них праці.

Педагогізація освітнього процесу у ВНЗ полягає у тому, що курс соціально-економічних дисциплін повинен бути спрямований на розвиток нової парадигми професійного мислення студентів, що виявляється в усвідомленні ними космопланетарної сутності людської особистості. З огляду на це у майбутнього вчителя формується нове бачення філософії освіти та мети гуманітарної школи.

Особливе місце в особистісному й професійному становленні студентів посідають педагогічні дисципліни. Якщо подати зміст

педагогічних дисциплін як об'єкт проектування, то доцільно розглянути всі рівні формування змісту.

На першому рівні виявляються теоретичні уявлення про педагогічні знання на підставі визначення їх дескриптивного та нормативного характеру. На цій основі проектується теоретична концепція змісту педагогічних дисциплін, допредметний мінімум їх змісту, визначається їхній склад, функції та структура.

В сучасних умовах актуалізується значення другого рівня проектування навчального предмета, на якому моделюється склад, функції та структура кожної навчальної дисципліни, конструюються навчальні програми, навчально-методичні комплекси, науково обґрунтовані технології викладання педагогічних курсів.

Цей етап проектування, що ґрунтується на попередньому, доцільно реалізувати як функціональний підхід у педагогічній освіті. Його значення полягає у визначенні мети та змісту педагогічної освіти на основі виявлення функцій учителя, до виконання яких він повинен підготуватися у вищому навчальному закладі.

Отже, аналіз освітньої практики і нормативних документів свідчить про те, що вчитель сьогодення повинен бути готовим до реалізації таких основних функцій: навчальної, виховної, розвивальної, навчально-методичної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної, науково-методичної, проектувальної, дослідницької, управлінської. На підставі з цього, можна передбачити, що метою педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі є розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і формування його готовності до роботи у навчально-виховних закладах різного типу. При цьому завданнями вивчення педагогічних дисциплін можуть стати: засвоєння студентами системи педагогічних знань; вироблення ціннісного ставлення до них як основи професійної рефлексії майбутнього вчителя; розвиток педагогічного мислення як способу виокремлення і вирішення конкретних завдань у процесі аналізу реальної освітньої ситуації, становлення на цій основі методологічної культури; формування репродуктивних і творчих способів пізнавальної діяльності; формування аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно- організаційних, контрольних-оцінних, комунікативних, рефлексивних умінь; розвиток важливих професійно-особистісних якостей; становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

На третьому рівні – рівні проектування навчального матеріалу – реально подані конкретні знання, вміння, навички, а також пізнавальні завдання, емоційно-ціннісні ставлення, способи репродуктивної і творчої

діяльності тощо, які повинні й можуть скласти зміст підручників, навчально-методичних посібників для викладачів та студентів.

Четвертому рівню властиве створення навчально-методичних комплексів.

П'ятий рівень проектування змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя пояснює структуру особистості студента.

Аналіз отриманих експериментальних матеріалів свідчить, що оновлення змісту педагогічних дисциплін на основі залучення до нього емоційно-ціннісного компонента та умінь навчальної діяльності не тільки може підвищити якість знань у галузі педагогіки, але й сприяє засвоєнню гуманістичних професійних цінностей майбутніх учителів, стимулює їхній особистісний розвиток.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психология личности / Асмолов А.Г. – М.: Смысл; Академия, 2002.
2. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 6.
3. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / Крысько В.Г. – Мн.; М., 2001.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
5. Левин Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2000. – № 6.
6. Пазухина С.В. Личностный смысл изучения психологии студентами педвуза / С.В. Пазухина // Шаг в будущее: материалы ежегодной научной конференции аспирантов и соискателей психолого-педагогических кафедр ТГПУ им.Л.Н.Толстого: сб. статей. – Тула: ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2000. – С. 5 – 7.
7. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого-педагогических знаниях / Г.С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. – М., 1987.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г. Юнг // Конфликты детской души. – М., 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович — доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження загальних та професійних особливостей розвитку особистості.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЯ ДИТИНИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН VI – XIII ст.

Ольга РАДУЛ

У статті на підставі сприйняття часу у давніх суспільствах, соціально вікової стратифікації, виділяються основні етапи життя дитини у східних слов'ян від народження до чотирнадцяти років.

Ключові слова: дитина, виховання, періоди життя, східні слов'яни.