

Особливе значення для оволодіння кандидатом професією правоохоронця мають особливості мотивів її вибору.

Виявлення професійних мотивів, врахування їх динаміки у процесі оволодіння професією, цілеспрямоване формування під час навчально-виховної роботи дозволяє:

- відбирати до ОВС кандидатів зі стійкою професійною мотивацією та зменшити тим самим матеріальні витрати на їх підготовку, і що не менш важливо, зменшити, якщо не виключити зовсім, пов'язані з цим моральні витрати;
- підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних знань та для скорішого включення в професійну діяльність;
- забезпечити скоріше становлення спеціаліста, керівника, організатора; значною мірою забезпечити самостійне засвоєння людиною знань як протягом навчання в навчальному закладі, так і після його закінчення.

Таким чином, більш ретельний професійний відбір, удосконалення методів психологічної діагностики, зокрема, виявлення мотивів вибору професії, дають позитивні результати, сприяють чіткішому визначенню придатності кандидата до навчання у навчальному закладі МВС України, зменшенню плинності кадрів в ОВС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Столяренко А.М. Психологические и педагогические проблемы управления в МВД. – М.: Наука, 1982. – 237 с.
2. Психологічне та соціологічне забезпечення роботи з персоналом в ОВС України: Зб. метод. рекомендацій. – Харків: Вид-во НУВС, 2002. – 144 с.

УДК 37.03 : [371.4 : 61] (092)

ВИХОВАННЯ ЯК ТЕРАПІЯ У АНТРОПОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Федій О.А., к. пед. н., доцент, докторант

Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті вивчається терапевтичний контекст соціально-виховного впливу на особистість у антропософії Рудольфа Штейнера та його послідовників. Автором виділені основні терапевтичні засоби вальдорфської педагогіки та висвітлена їх роль у самовихованні та соціалізації людини.

Ключові слова: терапевтичний потенціал педагогічного процесу, терапевтичне виховання, душевна рівновага людини, педагогічні терапевтичні засоби, лікувальна евризмія.

Федий О.А. ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕРАПИЯ В АНТРОПОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА / Полтавский государственный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина.

В статье изучается терапевтический контекст социально-воспитательного влияния на личность в антропософии Рудольфа Штейнера и его последователей. Автором выделены основные терапевтические средства вальдорфской педагогики и освещена их роль в самовоспитании и социализации человека.

Ключевые слова: терапевтический потенциал педагогического процесса, терапевтическое воспитание, душевное равновесие человека, педагогические терапевтические средства, лечебная эвритмия.

Fediy O.A. EDUCATION AS THERAPY IN ANTHROPOSOPHY CONCEPTION OF PERSONALITY DEVELOPMENT / Poltava State Pedagogical University named by V.G. Korolenko, Ukraine.

This article introduces therapeutic aspect of social and educational influence on the personality in Rudolf Shtainer's and his followers anthroposophy. Author defines the main therapeutic instruments of valdorian pedagogic and their meaning in self-education and socialization of personality.

Key words: therapeutic potential of pedagogical process; therapeutic education; soul balance of personality; pedagogical and therapeutic instruments; medical eurhythmic.

Сучасні вчені намагаються по-новому осмислити взаємозв'язок виховання та медицини в умовах сьогодення, коли дитина підвладна масовим небезпечним впливам продуктів цивілізації. До них відносять наступні: телебачення та відео; комікси; перенавантаження органів чуття; раннє тренування інтелекту; комп'ютерні ігри; алкоголь та наркотики; душевні травми (пригніченість, поверховість, пасивність, конфлікт розлучення, відчуження між батьками, страх); розпутні дії; радіоактивне забруднення [1, 16-17]. Ці впливи носять яскраво виражений антитерапевтичний вплив на дитячу душу. Телебачення, відео, комп'ютерні ігри та комікси поміж інших шкідливих дій гальмують розвиток дитячої фантазії та уяви, призводять до гротескного автоматизму, псують природний перебіг процесу формування духовного та душевного у структурі особистості. Примітивізм, насильство, агресія сьогодні у ЗМІ перевищують дію добра, мужності, силу людського духу, порядність, моральність тощо. Тому на сучасному етапі в освітню практику педагогічних навчальних закладів запроваджуються парадигми духовно орієнтованого виховання та розвитку особистості, які надають студентам психолого-педагогічних спеціальностей можливість засвоювати науково-практичне та культурно-естетичне поле людських здобутків в галузі людинознавства й активно використовувати їх у процесі самовиховання та у майбутній професійній діяльності.

Усе більш актуальними та значущими для особистісно орієнтованої педагогіки сьогодення стають ідеї відомих учених, педагогів-гуманістів, які намагалися об'єднати на рівні терапевтичної площини медичні та педагогічні заходи у процесі формування людської особистості: Марії Монтесорі, Януша Корчака, Бенджаміна Спока, Вольфганга Гебеля, Міхаєли Глеклер та інших. Цікавим є той факт, що ці вчені мали медичну освіту й практику, і це не заважало їм із захопленням ставитися до розв'язання суто педагогічних та соціально-педагогічних питань: теорії та практики виховання своїх маленьких пацієнтів та надання їм можливості відчувати себе повноцінними членами суспільства, незважаючи на свій вік (Я. Корчак) або проблеми психофізичного розвитку (М. Монтесорі, Р. Штейнер, Вейс Й. Томас, В. Гебель, М. Глеклер). Сьогодні особливий інтерес у контексті порушеної проблеми викликає педагогічна спадщина засновника духовно-наукового руху – антропософії – Рудольфа Штейнера. Його новаторські педагогічні ідеї здобули багато прихильників. Сьогодні існує міжнародний культурно-освітній рух вальдорфської педагогіки (антропософська школа Р. Штейнера). Він розвиває оригінальний лікувально-педагогічний напрям, представлений багатьма лікувально-педагогічними інститутами й общинами [2, 114].

Метою статті є висвітлення основних терапевтичних характеристик процесу виховання у вимірах антропософії Р. Штейнера та його послідовників а також пошук соціально-педагогічних ідей вальдорфської педагогіки, що сприяють процесу подолання медичних, особистісно-психологічних та соціальних проблем одужання людини, виправленню недоліків природного перебігу фізіологічних, психологічних, духовних змін у процесі зростання людської особистості, що призводить до актуалізації її самовиховання і саморозвитку.

Антропософія Рудольфа Штейнера поєднує в собі елементи суб'єктивного та об'єктивного ідеалізму і християнства. У вальдорфській педагогіці дитина – істота

духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу – божественний початок. До досконалості людину приводить розвиток здібності до пізнання. Антропософське вчення характеризують як «систему самопізнання й саморозвитку індивідуальності за умов партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого й надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла»[3, 235].

Вихідний терапевтичний контекст вбачаємо у декількох основних концептуальних положеннях антропософського філософського вчення: вільне виховання й навчання – все без примусу, без насильства духовного й тілесного; свобода як засіб виховання; виховання й навчання пристосовуються до дитини, а не вона до них; екологія та культ здоров'я; культ творчості та розвиток індивідуальності засобами мистецтва та широка додаткова просвіта (музеї, театр тощо) [3, 236].

Медицина та педагогіка, на думку вальдорфських педагогів, мають єдину мету (сприяння здоровому розвитку підростаючого покоління), єдину трикомпонентну процесуальну структуру («поява хвороби, необхідність у протидії та її переборювання – ось три кроки, які спостерігаються у будь-якому навчальному процесі: отримання завдання, єдиноборство з навчальним матеріалом і фактичне досягнення навчальної мети»[1, 26]) та набуття подібного досвіду в обох сферах людської діяльності. Вальдорфська педагогіка тлумачить навчальний план, методику та дидактику як заходи, що стимулюють здоровий розвиток дітей, діють відповідним чином і тому мають терапевтичний характер.

Цілком виправданою є спроба вчених - прихильників вальдорфської педагогіки побачити терапевтичний ефект у самому педагогічному процесі, ними визначається процес виховання як терапевтичний по відношенню до дитячої духовної сутності.

Так, доктори медицини Вольфганг Гебель та Михаела Гльоклер у праці «Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию: Книга для родителей, педагогов и врачей» (1998 р.) трактують процес виховання як терапію [1, 15].

Вирішуючи численні проблеми хворої або соціально занедбанної дитини, учені проголошують основне гасло своєї діяльності: виховання та подолання хвороби пов'язані одне з одним - у кожній хворобі міститься деяка прихована задача, деяка можливість розвитку, яка може бути вирішена та реалізована тільки через неї. Навчитися бачити це завдання – це перший крок подолання проблеми.

У даній концепції простежується принципово новий підхід до пояснення основної ідеї стосунків діад «вчитель - учень», «дорослий – дитина». Так, дорослий (батько, вчитель, вихователь тощо) не керує дитиною, «ховаючись» при цьому за свою відповідальність перед суспільством, не стає диктатором положення, виправдовуючи це своєю дорослістю, всеобізнаністю, а навпаки, з надзвичайною обережністю намагається при потребі допомогти, підправити, педагогічно «підлікувати» (звідси й сам термін «терапія»!) саму ситуацію або дитину в процесі природного перебігу її зростання як особистості у цьому світі.

Засновник антропософської концепції розвитку людини Рудольф Штейнер акцентує роль самої дитини у процесі її становлення. Учений стверджує, що будь-яке виховання є самовихованням, і ми, вчителі та вихователі, по суті є не більше, ніж навколишнє середовище для дитини, яка виховує себе сама. Проте ми повинні стати для дитини оптимальним оточенням, щоб, дивлячись на нас, вона виховувала себе так, як їй необхідно виховуватися згідно своєї внутрішньої долі [4].

Не можуть залишити байдужими своерідні педагогічно-терапевтичні постулати вчених-антропософів, що сповнені повагою та любов'ю до малечі, вірою у необмежені людські можливості та самоцінність дитячого віку, які, у той же час є досить нетиповими для

технократизованого, зараженого вірусом «сексуальної революції» та вседозволеності сучасного суспільства [1, 353-450]. Наведемо деякі з них:

- діти приходять у цей світ з безумовною довірою, яку можна порівняти по інтенсивності лише з глибокою релігійною відданістю;
- маленькі діти поводять себе так, ніби увесь світ абсолютно добрий, такий, якому можна довіряти та наслідувати;
- релігійності ми можемо навчитися у маленької дитини: переживання, які ми відчуваємо при спілкуванні з нею, близькі релігійному настрою;
- «відкривати» очі на горе, біду та нещастя у цьому світі можна лише тоді, коли у дитини буде достатньо сил, щоб подолати такі проблеми;
- основне завдання дорослого – не обманути дитячу довіру до світу;
- чим більше дитина отримуватиме вражень, що не кривдять її, тим краще відбуватиметься процес формування у неї таких шляхетних людських якостей, як довіра до світового процесу розвитку, самовіддана любов до інших людей, справжнє почуття свободи;
- джерелом формування такої особистості є той «рай», що його створює у дитинстві мати: вона робить для дитяти усе, турбується про все, що йому потрібне, любить його просто за те, що воно в неї є [5]! У подальшому житті таке ставлення до інших людей зустрічається дуже рідко (У сучасній літературі можна зустріти термін «маматерапія», який цілком підтвержується зазначеним положенням).

Справжнє виховання та самовиховання обов'язково повинні впливати позитивно, сприяти фізичному та духовному здоров'ю. Найголовніше завдання школи вальдорфські педагоги бачать у вихованні людини, а не у звичайній передачі знань. Це узгоджена система методів та прийомів виховання і навчання, що побудована на антропософській концепції розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних та духовних факторів [6].

Особливу увагу вальдорфці відводять питанню виховання дітей, що потребують підвищеної уваги, зокрема інтерес вчених привертає досить цікавий сучасний феномен **підвищеної активності у дитячому віці** (так званий **синдром гіперкінезу**).

Ці діти помітно відрізняються від своїх однолітків непомірною рухливістю, поганим контролем над власними рухами, слабкою здатністю до гасіння власних емоційних реакцій, а також слабкою зосередженістю та увагою. Вони схильні до неконтрольованої агресії, а з іншого боку, вони не вміють керувати і проявами симпатії: кидаються на шию чужим людям, цілуються та вельми нестримані. Батьки та вчителі, які не мають досвіду роботи з такими дітьми, часто впадають у відчай.

Синдром гіперкінезу є типовою хворобою сучасної цивілізації, з ним тісно пов'язані й проблеми дорослої людини: швидко погіршується пам'ять, нагромаджуються враження, емоційне життя в умовах стресу, страху стає в'ялим та поверховим, зростає байдужість, будь-яка діяльність викликає відгородженість та небажання нею займатися. Людина не ототожнює себе з дійсністю. Все більше функція «я» відгороджується від сфери думок, почуттів та волі.

Більшість лікарів погоджуються з тим, що маємо справу з комплексом причин, що міцно пов'язані з нашою шаленою та ворожою дітям цивілізацією. З точки зору антропософського людинознавства «я» такої дитини втрачає владу над своїм духовним життям: уважність та зосередженість, емоційний баланс та готовність до дій абсолютно не контролювані. В основі цих душевних процесів лежать відповідні фізіологічні процеси: функції ЦНС (чуттєві враження, мислення), ритмічні функції системи дихання та кровообіг і процеси обміну речовин. В усіх сферах мають місце порушення функцій контролю, тобто порушення волі. Вольові зусилля у мисленні – це уважність, у

відчуттях - це керовані реакції симпатії та антипатії, у сфері волі – самокерування та контроль над діяльністю.

При роботі з такими дітьми представники вальдорфської педагогіки говорять про необхідність знаходження емоційного балансу та готовності дитини до контрольованих дій. Це досягається використанням терапевтичного потенціалу педагогічного процесу - зміцненням та підсиленням «Я» дитини у її фізіологічних та душевних функціях!

У своїй системі послідовники ідей Р. Штейнера намагаються вирішити також проблеми педагогічно-терапевтичної допомоги **дітям-інвалідам**, або тяжко хворим дітям. Вони вважають, що діти дошкільного віку переживають свою хворобу лише настільки, наскільки дорослі дають їм це відчути. Якщо оточуючі люди діятимуть виважено та природно, виконуючи усі необхідні процедури, а у всьому іншому ставитимуться до дитини так само, як і до інших, то вона відчуватиме себе абсолютно нормальною. Дитина здатна «вжитися» у свою ситуацію, пристосуватися до неї, і у малечі не виникатиме відчуття, що все повинно бути не так, як воно є. Таким чином закладається основа внутрішньої впевненості, яка згодом дитині дуже знадобиться. Якщо пізніше дитина відчуватиме шоківі переживання – наприклад, косооку або кульгаву дитину дражнять на вулиці, або пасажири в автобусі відсаджуються подалі, вважаючи, що екзема – заразна хвороба – особливо важливо, щоб батьки і тут підтримували дитячу впевненість у собі. Найпростіший спосіб – відволікти дитину, показати їй щось цікаве. Пізніше можна пояснити: «Розумієш, у кожній людині є щось, над чим інші можуть посміятися і те, що їм не дуже подобається – тільки нам це байдуже!». Доречним є використання казкотерапії. Наприклад, розповідь казки «Гидке каченя», у якій ідеться про те, як непривабливість та потворність, якщо людина вчиться терпляче їх переживати, перетворюються в особливо чудові й цінні якості. Можна розповісти і про те, як страждає моллюск, коли у нього потрапляє стороннє тіло, та як він виділяє перламутр, для того щоб знешкодити це стороннє тіло і зробити його гладким. А в результаті створюються блискучі рожево-білі перлини! З більш дорослими дітьми можна відкрито говорити про хворобу і роз'яснювати дитині, що, наприклад, для діабетика набуті в боротьбі з хворобою здатність чітко виконувати певні правила та дисциплінованість викликають глибоку повагу у тих, хто його оточує.

Спілкування з **дітьми-легалестеніками** (слабкі здібності до читання й писання) повинно відбуватися в атмосфері радісного оптимізму: дитині потрібна моральна підтримка від дорослих – «все буде гаразд, ми дійсно зможемо тобі допомогти!».

Учені виділяють основний критерій ефективності самого алгоритму педагогічно-терапевтичних дій – дитина повинна відчути, що її розуміють: якщо дитина у рамках такої терапії відчуває, що її розуміють, у неї росте довіра до вчителя, до тих, хто проводить терапію, та до самої себе!

Перша в Росії книга з лікувальної педагогіки, заснованої на антропософії Р. Штейнера вийшла у світ лише 1992 р. (Вейс Й. Томас Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кемпхилл-общинах. / Пер с нем., 1992.) [7]. У ній представлені матеріали 30-річного досвіду роботи у традиційних вальдорфських Кемпхилл-общинах, які створюються педагогами-антропософами спеціально для дітей-інвалідів (мікро- та макроцефалія; церебральний параліч й гіперактивність; гіпотонія та аутизм; порушення зору, слуху, мовлення; порушення емоційної сфери та поведінки тощо). Педагогами на соціально-педагогічному, практичному рівні відпрацьовуються питання створення умов для найбільш повної реалізації здібностей дитини.

На засадах терапевтичного виховання учені намагаються вирішити ряд **проблем дитячого віку, які пов'язані із суміжними з хворобою станами**: проблеми сну (порушення засинання, нічні страхи, лунатизм, енурези тощо), смоктання великого пальця, обгризання нігтів, онанізм, тіки, рухове занепокоєння тощо. Необхідним

педагогічним дійством стає пошук впливів навколишнього середовища, що породжують та закріплюють ці звички у дитини. До таких факторів можуть належати: протест, брак друзів, нудьга, моральний тиск тощо.

Серед найбільш потужних лікувально-педагогічних терапевтичних заходів виділяють комплекс прийомів встановлення дружніх, духовно-емоційних зв'язків між дитиною та батьками, оскільки основою виникнення перелічених відхилень у розвитку дитини поряд з органічними факторами стають певні непорозуміння у стосунках «дитина-батьки» (наприклад: бажання дитини “залишитися ще маленькою, щоб її захищали та доглядали”, довготривала розлука з матір'ю, знервованість, загальна втома та недосипання самої мами тощо).

Найголовнішим завданням стає відновлення душевної рівноваги у дитини. Корисними можуть стати спільні цікаві бесіди з дитиною, загальні ігри, пробудження нових інтересів, які відволікають від уваги до власного тіла, або фізичні навантаження (ігри, прогулянки), вечірнє читання вголос, співи, заняття евритмією, усунення інтелектуального перевантаження. Усе це підводить дитину до межі емоційного комфорту, психологічної та душевної рівноваги та заспокоєння.

Цікавим і педагогічно обгрунтованим є ставлення учених - вальдорфців до **дітей-бешкетників**, які стають основним контингентом у роботі сучасного соціального педагога та психолога. Перш за все вальдорфці намагаються відокремити це явище від агресивності та невихованості. Часто такі діти демонструють у своїх витівках величезний гумор та винахідливість, які вони не можуть продемонструвати за буденних умов, а втім, як вважають педагоги, відбувається інтенсивний розвиток інтелекту, креативних здібностей тощо. Рудольф Штейнер з цього приводу говорив учителям шкіл, що вони повинні звертати більше уваги на “правильних” дітей, ніж на бешкетників, з яких у подальшому житті завжди щось виходить [1, 473]!

У нашому дослідженні терапевтичних ознак процесу виховання слід звернути увагу на один з провідних принципів вальдорфського виховання – кармовідповідність. Цей принцип спонукає педагога «об'ємніше бачити природу дитини» та «бути орієнтованим на її майбутнє, яке забезпечується духовним розвитком дитини у момент її життя. Завдяки цьому вихователь з більшою внутрішньою увагою вдивляється в життя й сутність людини, бачить глобальну космічну програму розвитку дитини, а не приземлену життєву програму і тим більше – не вузьку навчальну програму» [2, 119].

Таким чином, прихильники антропософії вважають, що найважливішим терапевтичним завданням виховання є допомога людині зайняти таку життєву позицію, керуючись якою вона з усієї різноманітності повсякденного життя буде здатною черпати розумний життєвий досвід. Зіставляючи це педагогічне положення з філософсько-релігійним контекстом, вальдорфці так намагаються пояснити дитині основну ідею-сенс життя людини у цьому світі: «У кожній людині є свій янгол-охоронець, який допускає у житті людини тільки ті події, з яких вона здатна зробити висновки!»[1, 375].

До терапевтичних засобів, які можна використовувати у педагогічному процесі, учені відносять:

1. Приклад дорослого, який володіє власним мисленням, почуттями та волею. («Ні» – змученій турботами та переживаннями мамі, душевному напруженню у родині, постійній життєвій гонці тощо).
2. Гармонізоване навколишнє середовище вдома, у якому дитина змогла б у спокої та вдумливості знайти себе, діяти та розкриватися. («Ні» – великій кількості солодощів, комп'ютерних ігор, подарунків, іграшок, теле- та відеопродукції, тощо).
3. Режим уживання їжі, сну, розмірений ритм життя.

4. Релігійне виховання. (Діти отримують велике задоволення, коли співпереживають істиному благоговінню дорослої людини. Вони можуть не зрозуміти повне значення молитв, які звучать, проте інтуїтивно переймаються настроєм дорослої людини, який заспокоює і їх душу).
5. Терпляче ставлення до дитини, яке не пригнічує її, увага, любов та підтримка з боку дорослої людини.
6. Гомеопатичні ліки.
7. Лікувальна евритмія.

Особливого значення у системі терапевтичного виховання набуває обґрунтована у 1911-1924 рр. Р. Штайнером ідея евритмії - мистецтва руху, коли елементи мовлення та музики втілюються у відповідні візуальні форми рухів.

Евритмія – здатність людини знаходити правильний ритм в усіх проявах своєї життєдіяльності – співах, грі, танцях, мовленні, жестах, думках, вчинках, у народженні й смерті (термін запроваджений Піфагором). Учені виділяють три основні сфери, на які розповсюджується дія евритмії [1, 434]:

- художня евритмія: розучування віршів, розповідей, драматичних творів, а також одноголосих та багатоголосих музичних творів та представлення їх на сцені;
- педагогічна евритмія: учень спочатку вчиться спритно рухатися та орієнтуватися у просторі. На репетиціях художніх творів він поступово так відпрацьовує власні рухи, що тіло все більше стає виразником переживань душі. Крім того, коли учень діє спільно з іншими, він дізнається, що художній ефект досягається тільки тоді, якщо він здатний зробити свій внесок у ціле. Таким чином, ці заняття стимулюють соціальні здібності;
- *лікувальна евритмія*: певні словесні та музичні евритмічні вправи розробляються так, що їх повторення збуджує діяльність тіла, яке формується та перешкоджає хворобливим змінам. Швидкість та інтенсивність окремих вправ обирають таким чином, щоб вони відповідно стимулювали занадто слабкі імпульси організму або приборкували занадто сильні. Призначає евритмічні вправи лікар разом із спеціалістом з лікувальної евритмії.

Евритмію називають “видимою прамовою”, засобами якої природа та людина виражають свою сутність: основні евритмічні жести розкривають усю повноту рухових тенденцій людського організму, а також рухи у живій та неживій природі, адже ми знаходимо ці жести у різних формах росту рослин і тварин та у рухах на межі рідини, твердої та газоподібної сфер. Терапевтична ідея ритму (адже ритм – це гармонія, абсолютна природна норма існування будь-якої живої істоти на землі!) є однією з провідних ідей організації навчально-виховного процесу у вальдорфських дитячих садках та школах. Вихователі та педагоги працюють з такими основними ритмами, як ритм дня, ритм тижня, ритм року. «День, наприклад, сприймається як живий організм, який можна порівняти з рослиною, що, за твердженням Р. Штейнера, у процесі свого розвитку долає фази стиснення й розширення» [2, 122]. Розширення пов’язане з вільною індивідуальною діяльністю дітей (гра, малювання, вільний рух), а стиснення – з моментами, коли всі діти збираються разом і відчують себе як групу.

Евритмія доповнює ті педагогічні зусилля, які спрямовані на гармонійне включення духовно-душевної сутності у тіло. У цьому її радикальна відмінність від гімнастики, яку Рудольф Штейнер характеризує наступним чином: “Евритмія не усуває звичайну гімнастику, вона тільки доповнює її. Гімнастика звертає увагу лише на фізіологію, на тілесне. Ми ж дивимось на людину у цілому. І те, що вона прагне виразити себе у рухах тіла, душі та духа, знаходить своє відображення в евритмії” [1, 436].

Таким чином, досліджений у статті терапевтичний контекст виховання вальдорфської педагогіки може бути використаний при розробці фахових програм підготовки сучасних педагогів та психологів, соціальних працівників, учителів шкіл та вихователів дошкільних закладів. Подальшого вивчення потребують питання вивчення та творчого запровадження основних ідей, принципів та методик організації навчально-виховного процесу вальдорфської педагогіки (за своєю суттю терапевтичних та всебічно розвиваючих особистість) в умови сучасного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гебель В., Глеклер М. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию / Пер. с нем. - М., 1998. – 592 с.
2. Антропософські школи Р. Штейнера // Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. - К.: Академвидав, 2004. – С. 114-130.
3. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера // Педагогические технологии. / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Март, 2002. –С. 233-235.
4. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. / Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1993. – 40с.
5. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты современного мировоззрения. – Ереван: Ной, 1993. – 256 с.
6. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 2005. – 193 с.
7. Вейс Й. Томас Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах. / Пер. с нем. – М.: Теревинф, 1992. – 168 с.

УДК 37.034 : 130.2

ЗАРОДЖЕННЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

Хребтова В.В., здобувач

Запорізький юридичний інститут ДДУВС

У статті з'ясовується питання про зародження й перспективи розвитку полікультурного виховання, аналізується стан названої проблеми в сучасній педагогіці, характеризується загальнопедагогічне питання сутності полікультурного виховання, визначається специфіка та основні етапи розвитку полікультурного виховання відповідно до нової освітньої парадигми, теоретично обґрунтовуються нові тенденції до подальшого розвитку полікультурного виховання.

Ключові слова: полікультурне виховання, поліетнічне й полікультурне суспільство, культурні цінності, плюралізм культур, мультиідентична особистість.

Хребтова В.В. ЗАРОЖДЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ./ Запорожский юридический институт ДГУВД, Украина.

В статье освещается вопрос о зарождении и перспективах развития поликультурного воспитания, анализируется состояние исследуемой проблемы в современной педагогике, характеризуется общепедагогический вопрос сущности поликультурного воспитания, определяется специфика и основные этапы развития поликультурного воспитания в соответствии с новой образовательной парадигмой, теоретически обосновываются новые тенденции в дальнейшем развитии поликультурного воспитания.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, полиэтничное и поликультурное общество, культурные ценности, плюрализм культур, мультиидентичная личность.