

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

*ДО 90-РІЧЧЯ
ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 78

Частина 1

Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

КІРОВОГРАД – 2008

**ББК 83,3 Ук
Н-37
УКД 8У**

Наукові записки. – Випуск 78 (1). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 275 с.

ISBN 966-8089-31-6

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- 1. Радул В.В. –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний редактор);
- 2. Величко С.П. –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 3. Кушнір В.А. –** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка;
- 4. Мельничук С.Г. –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки;
- 5. Растригіна А.М. –** доктор педагогічних наук, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 6. Садовий М.І. –** доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 7. Семез А.А. –** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний секретар).

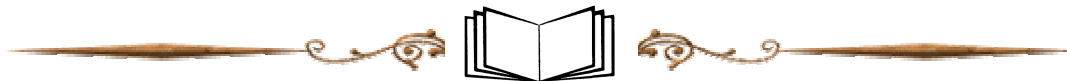
*Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 1 від 29 серпня 2008 року)*

ISBN 966-8089-31-6

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2008



РОЗДІЛ І. СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО – ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ



Іван БЕХ

ЕСТЕТИКА ДУХОВНОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Педагогічний світ В.О. Сухомлинського, світ його професіоналізму надзвичайно складний і багатогранний. Він постійно осмислюється нами – вченими-педагогами нової доби. Хтось бере з нього більше, хтось менше, але творча щедрість Павлиського педагога від цього не зменшується.

Та щоб з більшою глибиною зрозуміти Сухомлинського, слід піднятися вище його професійних поривань, доторкнутися до нього як до великої Людини, людини з великої літери. Якраз тут, на нашу думку, сховані ключі від його життя, а отже й від його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості.

Не слід вважати, що педагог закривав очі на тогочасне суспільне життя: він його не просто сприймав у всіх проявах, але й відмітаючи ганебне, утверджував як міг світле й радісне, достойне людини духовної.

Власне ж життя В.Сухомлинського – як і всіх людей – було наповнене радощами і безкінечними терзаннями, надіями і розчаруваннями, зустрічами і розлуками, творчим злетом і незадоволенням собою. Таке бачення Сухомлинського – це ще невідкрита книга, яка чекає свого дослідника і свого вдячного читача.

Тож рефлексуючи над своїм внутрішнім світом, звіряючи його з ідеалами духовної культури попередніх поколінь, В.Сухомлинський започатковує як наукову категорію поняття „Людина”. Воно стає для нього пояснювальним принципом всіх його творчих пошуків: незалежно – чи це сфера навчання чи виховання. В той же час ця категорія дозволяла значно розширити горизонти навчально-виховного процесу у традиційному його розумінні. Наголосимо, що наша нинішня педагогіка виховання обмежена категорією „особистість” зі всім її морально перетворювальним потенціалом.

У цьому зв'язку введемо фундаментальне розрізнення: *особистість – це життя за масштабом людської добродійності*. Нам всім відомо наскільки складний і тривалий шлях сходження до неї. *Людина – це життя за масштабом духовної краси*. Особистість у цьому контексті виступає лише засобом стати справжньою Людиною, тобто такою, яка володіє великим умінням жити.

В. Сухомлинський з неприхованим вболіванням переймався якраз тим, що середня школа не робить найголовнішого, що має робити – не вчить жити. На його переконання місія школи полягає в тому, щоб виховати людину в її гармонійній єдності: громадянина і трудівника, люблячого й вірного чоловіка і батька-матір. Загалом творення людини для повноцінного життя й має виступити головною спільною метою педагога, батька і самої дитини.

Все ж виникає принципове питання: чи не метафорою для В. Сухомлинського було використання терміну „краса” стосовно духовних властивостей людини? Що нового привносить це утворення у порівнянні з морально-духовними надбаннями чи якостями? Вочевидь, краса у контексті ідеального для нього мала своєрідну, специфічну сутність. Тим більше, що і в досить потаємному самосповідуванні він говорить про „наповнення власної душі красивим, мудрим і чесним” [1, 241].

Ми вважаємо, що є вагомі підстави стверджувати факт використання В. Сухомлинським терміну краси щодо внутрішніх утворень у його естетичному значенні як естетичне переживання. Так, він, по-перше, констатує, що „є в цьому внутрішньому людському світі краса і потворність” [1, 256]. Тут потворність є протилежністю красі. По-друге, на його думку, краса духовності має бути прекраснішою за оточуючий людину світ: за небо й сонце, землю й пшеничне поле. Йдеться про те, що сила переживання духовної краси має бути більшою за силу естетичного переживання матеріальних об'єктів. Таку виховну планку поставив нам В. Сухомлинський. Інша справа, чи достатньо усвідомлена вона нами як теоретично, так і практично.

На сьогодні він дає поштовх до по-справжньому інноваційного підходу щодо стратегії морально-духовного розвитку особистості в шкільному онтогенезі.



Даний підхід утримує єдність духовного і естетичного виховання особистості, коли та чи інша духовна цінність одержує подвійне одухотворення: вона переживається як у формі душевного смислу, так і як естетична цінність. І що важливо, такий підхід заперечує спонтанність і утверджує доцільну методичну керуваність цим процесом.

Однак, зауважимо, що естетика духовності В. Сухомлинського – це особливе естетичне переживання як переживання ідеального в собі, яке набуває роботою власної душі. При цьому людина набуває повноцінної духовної свободи як духовної сили, яка піднімає її над світом вітальних потреб – нижчих за своєю особистісною вартістю. Духовна краса – явище, що розвивається, і завдання педагога – підняти її на вищий ступінь, тобто забезпечити духовну зрілість вихованця.

Ідея В. Сухомлинського, яку ми доцільно експлікуємо і по мірі можливості концептуалізуємо, не применшує класичного наукового педагогічного доробку в сфері художньо-естетичного виховання і розвитку підростаючої особистості. Як і за будь-якого наукового відкриття, у даному випадку має виникнути нова ідейна цілісність, новий синтез як ознака індивідуальної творчості.

Так, В. Сухомлинський радить першопочатково навчити дитину вмінню радіти красі життя у всій його розмаїтості. Тут потрібні постійні вправлення, які істотно збагатили б її внутрішній духовний досвід.

Отже, феномен краса життя, був для В. Сухомлинського результатом художньо-естетичного розвитку особистості як особливого її ставлення до оточуючого світу, в якому вона функціонує діяльнісно, перш за все, як суб'єкт праці, пізнання, гри, спілкування. Це ставлення на відміну від інших ставлень позбавлене будь-якого утилітаризму, пов'язаного з задоволенням нижчих Его-потреб. Воно за своєю природою безумовне і асоціюється з вищими (духовними) переживаннями.

Така відмежованість художньо-естетичного ставлення утверджує лише переживання красивого як своєрідного світоставлення. В результаті цього переживання й може виникнути емоційний стан трепету (але не від страху, а від духовного піднесення) як повного злиття людини зі світом у кращому його вимірі. Зазначимо, що дія такого виміру обопільна: світ діє на людину, благодатно змінюючи її, а людина – впливає на світ за законом Краси і Добра, тобто благоговіння перед ним.

Звідси стає до кінця зрозумілою вимога В. Сухомлинського про необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. Важливо, що у галузі мистецтва діяльність суб'єкта може проявлятися по-різному – в формі самостійної творчості, виконавства і, накінець, сприйняття художніх творів. Тож виховна стратегія має полягати в тому, щоб особистість спробувала себе у всіх цих формах, віднаходячи своє місце (на основі відповідних здібностей) у одній з них як провідній. При цьому вона повинна не ігнорувати інші – це істотна педагогічна вимога

Педагогові як організатору художньо-естетичного виховання підростаючою особистості важливо орієнтуватися на те, що якраз *повнота насолоди* є головним критерієм художньо-естетичного розвитку. Тож всі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану особистості.

Перебіг естетичного сприймання, тобто його процес є переживанням як *милуванням*, результат якого – *насолода*. Це основний закон художньо-естетичного виховання особистості.

Будемо виходити з того, що одиницею художньо-естетичного розвитку є *художньо-естетичний образ*. Він виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художньо-естетичне сприймання у розвиненій формі не є лише перцептивним актом: воно включає й інші психічні процеси.

Коли ми милуємося красою, то наша насолода є результатом порівняння форми предмета з формою інших дійсних чи пригадуваних предметів. Від того естетична насолода розвиненої людини завжди повніша, оскільки вона вміє знаходити більше мотивів для насолоди, ніж людина менш розвинена.

Таким чином, у художньо-естетичному образі злиті моменти і пізнання, і естетичного переживання. Однак, щоб художньо-естетичний образ був повноправним репрезентантом художньо-естетичного розвитку особистості, він має бути глибоко просвітлений естетичним переживанням.

Зі сказаного нами випливає, що естетична емоція є не лише тим агентом, що надає цінності певному об'єктові а й сама є самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна підростаюча особистість.

Коли в особистості художньо-естетичні образи матеріальних об'єктів сформовано, то далі В. Сухомлинський пропонував метод виховання красою взаємовідносин, оскільки справжня краса взаємовідносин двох суб'єктів полягає в тому, щоб взаємно творити красу. Такі взаємовідносини мають бути обопільним, постійним, невпинним, духовним удосконаленням.

Які ж духовні цінності, за В. Сухомлинським, набувають статусу внутрішньої, духовної краси людини? До них він відносив вищі духовні набуток: милосердя, доблесть, честь, благородство тощо. Вершиною ж людської краси він вважав любов. Наголосимо, що цінності цього рангу, тобто духовні цінності, є базовими, системоутворювальними. Ця ознака відрізняє їх від власне моральних як підпорядкованих їм. Наприклад, людська любов є не тільки красою, а й має бути відданою, вірною, обачливою, пильною і розбірливою. Всі



вони є цінностями моральними, що об'єднуються красою любові. Моральні цінності, щоб набути відповідності тій чи іншій духовній цінності як красі, повинні теж пройти тривалий шлях виховання і перетворитися у моральну чистоту людини.

Духовна краса тільки тоді набуває глибокого суб'єктивного і суспільного сенсу, коли вона проявляє себе як велика нелегка праця. Так, любов до людини В. Сухомлинський вважав найскладнішим, болісно напруженим, щасливим, одухотвореним високими спонуканими трудом. „Щоб по-справжньому любити, – зауважує великий педагог, – треба мати могутню духовну силу. І місія школи, сім'ї, місія старших поколінь полягає в тому, щоб вдихнути в людину цю мудру силу” [1, 246].

У виховному процесі В. Сухомлинський особливе значення надавав вірі дитини, насамперед, вірі у високе, ідеальне, непорушне. Якраз така віра є осередком людської краси. Пізнання вірою починається в сім'ї. Там, де батьки живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки й почуття, до погляду й найменшого відтінку настрою, – у такій сім'ї, вважав В. Сухомлинський, батьки уявляються дитині чимось непорушним і вічним. У відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги і підтримки, духовної єдності й щирості, довір'я і поваги батьків перед дитиною розкривається те високе, ідеальне, на чому утверджується її віра у людську красу.

Естетика духовності для В. Сухомлинського, як свідчить наш аналіз, не була чисто академічною проблемою, вона виступила для нього як стратегічний напрям його виховних зусиль і в той же час педагогічною заповіддю для наступних освітянських поколінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. Школа, 1978. – С. 241.

Михаил БОГУСЛАВСКИЙ

ДИНАМИКА ЦЕЛЕЦЕННОСТНЫХ СМЫСЛОВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В.А.СУХОМЛИНСКОГО

В сентябрьские дни 2008 года мировая педагогическая общественность отметила 90-летие со дня рождения классика педагогики Василия Александровича Сухомлинского. Юбилей В.А. Сухомлинского это достойный повод еще раз обратиться к его педагогическому наследию, на основе всей имеющейся сейчас совокупности источников осмыслить сущность и результаты его подвижнической педагогической деятельности, подвести итоги развития сухомлиноведения и наметить перспективы дальнейших исследований.

В.А. Сухомлинский получил признание среди широких кругов педагогической и родительской общественности еще при жизни. Но истинное признание, как это обычно, к сожалению и бывает, пришло к Василию Александровичу уже после смерти. За прошедшие почти тридцать лет вышли и продолжают издаваться многочисленные произведения классика. В Украине и в России защищаются диссертации и дипломные работы, публикуются книги и статьи, посвященные изучению его педагогического наследия.

И обусловлено это не только тем, что он педагогический мыслитель всемирного масштаба. **Главное заключается в ином – В.А. Сухомлинского невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плотью и кровью которой он являлся.** Нам еще предстоит в полной мере осмыслить оставленное павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогики будущего.

...Крестный путь – так можно определить жизнь и деятельность этого подвижника гуманистической педагогики. В его личном и профессиональном дискурсе сошлись контрапункты, узловыи точки мирового педагогического процесса XX века. Как и у всякого крупного и оригинального педагогического мыслителя система идей и взглядов В.А. Сухомлинского на процессы обучения, воспитания и социализации с одной стороны изначально включала в себя ряд кредоидальных положений, неизменных на протяжении всей его жизни и деятельности. Вместе с тем по мере развития педагогической системы Василию Александровичу приходилось пересматривать некоторые свои взгляды, а порой и существенно их переосмысливать.

Если обратиться к **инварианту педагогической системы В.А. Сухомлинского**, то он достаточно емко сложился еще на первом этапе его педагогической деятельности, охватывающей предвоенный и послевоенный период. Семнадцатилетним юношей он впервые вошел педагогом в школу села Васильевка Кировоградской области. Вначале работал старшим пионервожатым, затем учителем младших классов, позже преподавал украинский язык и литературу. После окончания филологического факультета Полтавского педагогического института В.А. Сухомлинский был назначен завучем в районную среднюю школу в село Онуфриевка.



Именно в этот пятилетний период у начинающего педагога **откристаллизовались ряд убеждений, составивших затем ядро его гуманистической педагогической системы.** Среди них: *искренний и напряженный интерес к личности ребенка, использование различных приемов активизации познавательной деятельности школьников, органическое единство урочной и внеурочной деятельности, акцент на воспитание гражданских идеалов, дружеские доверительные отношения с питомцами, первые научные опыты на пришкольном сельскохозяйственном участке.* В это же время у Сухомлинского рельефно проявились **высочайшие требования к профессионально – личностной позиции педагога.** Характерно, что его честные, нелицеприятные отзывы молодого завуча о посещаемых им уроках старших коллег не всегда находили понимание в коллективе.

Этот первоначальный компендиум педагогических идей прошел огранку уже в военное время, когда в 1942–44 годах демобилизовавшись из армии после тяжелого ранения, В.А. Сухомлинский становится директором школы в поселке Ува в Удмуртии. В тяжелых условиях, когда директору школы и педагогам надо было заботиться не только о воспитании и обучении ребят, но и об их одежде и пропитании, у В.А. Сухомлинского не только появился необходимый затем опыт руководства образовательным учреждением, но и проявилась столь свойственная ему *подъёмническая альтруистичная составляющая гуманистической педагогики.*

Последовавшая затем, крайне тяжелая и морально и физически, четырехлетняя работа заведующим Онуфриевским РОНО Кировоградской области, когда нужно было возрождать систему образования, собирать и обогревать детей, многие из которых после фашистской оккупации стали сиротами, *придала мировоззрению В.А. Сухомлинского социально- педагогический ракурс.* К этому же периоду относятся и его первые публикации в районной прессе.

Подводя итоги этого первоначального этапа генезиса педагогической системы В.А. Сухомлинского можно констатировать, что ко времени, **когда осенью 1948 года он становится директором Павлышской школы, у него сложились глубокие и выстраданные педагогические убеждения. Это был уже вполне сформировавшийся руководитель и учитель с большим и сложным личным жизненным опытом.**

Следующий период развития педагогической системы В.А. Сухомлинского охватывает почти десятилетний период с 1948 по 1956 годы. И здесь, пожалуй, **впервые рельефно проявляется подвижный характер идей и взглядов мыслителя.** Если вначале он заявил о себе как убежденный сторонник «школы учебы» с ее установкой на твердый базовый компонент знаний и умений, примат умственного труда учащихся, то **во второй половине 50-х годов Сухомлинский решительно пересматривает свои взгляды с позиций парадигмы «трудовой школы».**

В качестве ведущих ценностей павлышского учителя теперь выступали творчески развивающая деятельность; соединение физического и умственного труда на основе опытнической, частично исследовательской работы; прерогатива освоения учащимися средств познания над собственно овладением знаниями. Такой подход **выдвинул Павлышскую школу и В.А.Сухомлинского в авангард советского педагогического процесса, развивавшегося тогда в русле трудовой школы.** Это увенчалось его избранием членом - корреспондентом АПН РСФСР и награждением высшей наградой страны орденом Ленина.

Другой чертой, проявившейся в это время, и тоже характерной для его динамичной педагогической системы стал ее **опережающий футурологический характер.** Всесоюзное признание значимости трудовой деятельности учащихся Павлышской школы, объяснялось не только тем, что в конце 50-х – начале 60-х годов, времени, так называемого «хрущевского десятилетия», именно трудовая деятельность школьников оказалась мейнстримом советской педагогики, но и тем, что В.А.Сухомлинский начал ее значительно раньше, чем были изданы соответствующие решения партии и правительства.

Впрочем, и здесь система идей и взглядов педагога – гуманиста оказалась шире, объемнее, стереоскопичнее, чем однолинейная трудовая деятельность. Опять таки, опережая развитие советской школы и педагогики, В.А.Сухомлинский уже в это время обращается к аксиологии образования, к идеалам и ценностям сельского социума украинской деревни.

И вместе с тем в его мировоззрении с новой силой нарастает футурологический тренд. Особенно рельефно этот проявилось в 1961–1964 годах, когда мыслитель создает цикл произведений, пронизанных верой в светлое будущее. И хотя эти его сравнительно небольшие по объему книги и брошюры, инсталлированы коммунистической риторикой, несомненно, что в его философии образования коммунизм все более отождествлялся не с классовый борьбой и принципом партийности, а скорее с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого человека.

Рефлексия коммунистической проблематики творчества В.А. Сухомлинского этого периода связана, разумеется, не с тем, что бы с позиций современности бросить тень на взгляды педагога - гуманиста, а, прежде всего, с необходимостью научной объективности. Встать на путь корректировки идей



Сухомлинського, їх чистки от ныне непопулярних марксистсько-ленинських постулатів – значить уподобитися тем, хто раніше убирал из произведений Сухомлинського общечеловеческие гуманистические ценности.

Наиболее адекватно к осмыслению этого непростого феномена подошла дочь педагога – Ольга Васильевна Сухомлинская, академик АПН Украины. По ее мнению, «Василий Александрович, так же как и многие другие, не представлял себе другой тип мышления, не в русле категорий марксистско-ленинской философии, этики, что оказывало прямое влияние на построение собственной педагогической концепции. Но, несмотря на внешнюю, каркасную сторону его педагогической теории, выстроенной на правоте и «святости» марксистской доктрины считаем, что ее внутреннюю сущность, ее содержание В.А. Сухомлинский развивал вне положений марксизма. Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые представляют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные советской педагогике, и, в том числе, идеи свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности».

Данный дискурс педагога особенно заметно и масштабно проявился во второй половине 1960-х годов. В целом этот хронологически небольшой, по сути, пятилетний период - самый значимый и интересный в развитии его педагогической системы. Здесь, несомненно, **произошел мощный качественный прорыв В.А. Сухомлинского к высотам педагогической мысли. Именно работы этого времени вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики и дают основания рассматривать его как классика педагогики.**

Причинами такого мировоззренческого прорыва выступает спектр внутренних и внешних факторов. Сказывалось и определенное, по крайней мере, до пражских события 1968 года, смягчение общей социально-политической обстановки в стране. Но более существенными, разумеется, являлись внутренние стимулы развития его педагогического мировоззрения. Хотя, как уже отмечалось, несущие основы системы идей и взглядов педагога - гуманиста сформировались и проявились ранее, **все же во второй половине 60-годов мы видим уже «другого Сухомлинского», и в этом заключается некая иррациональная гносеологическая загадка.**

По сути, происходит переосмысление им всего корпуса своих педагогических идей и взглядов. В частности, это выразилось в разочаровании В.А. Сухомлинского во многих положениях педагогической системы А.С. Макаренко. С предельной откровенностью свое новое отношение к его идеям, Василий Александрович сформулировал во вступлении к неопубликованной книге «Наша добрая семья» (1967): «Серьезный недостаток советской педагогики – забвение того, что воспитательная работа коллектива не может полностью раскрыться без всестороннего развития личности. Этот недостаток имеет своим истоком ошибочное теоретическое положение А.С. Макаренко о том, что целью воспитания в советской школе является коллектив. Такое утверждение прекрасно согласовывалось с господствующим в то время известным положением о том, что человек – это винтик. А раз винтик – разве может быть он целью. Догматичное не критическое отношение к этому теоретическому положению А.С. Макаренко, как и вообще ко всей его педагогической системе, привело к тому, что за коллективом перестали видеть человека: умение руководить и подчиняться стало рассматриваться, и сейчас рассматривается, как самоцель». Одновременно В.А. Сухомлинский на разных галсах в целом расходится с советской педагогикой, которая возвращалась от парадигмы трудовой школы к несколько модифицированному варианту «школы учебы». В ней тогда возобладала гербартианская модель воспитывающего обучения.

В качестве основных черт педагогической системы «позднего Сухомлинского» можно назвать трактовку формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени не зависимо от требований общества, выдвижение в качестве главной цели – воспитание свободного развития ребенка как активной личности, раскрытие его индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции.

Для павлышского учителя в воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые, прежде всего, и должны были ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей.

Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование системы моральных ценностей, а так же умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

С точки зрения природы формируемой личности Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») неотъемлемо присущих ему врожденных биологических свойств,



спонтанних реакцій і імпульсов, изначально генетически заложенних в нем природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

Впервые в целостном виде эти положения были сформулированы Василием Александровичем в «Этюдах о коммунистическом воспитании», опубликованных в журнале «Народное образование» в 1967 году. «Этюды», после публикации второго фрагмента были подвергнуты на страницах органа Министерства просвещения РСФСР «Учительской газеты» уничтожающей критике. Конечно, развернувшаяся тогда кампания была вызвана не только личными амбициями апологетов А.С. Макаренко – авторов статей, вставших на защиту своего кумира. Уверенность в безнаказанности (в «Учительскую приходили мешки писем в защиту Сухомлинского, а публиковался на ее страницах лишь очередной компромат), размах и длительность обструкции педагога – гуманиста свидетельствовали, что команда исходила с самого верха.

Разумеется, вся эта травля народного учителя имела более широкие основания. И связана была с «пражским синдромом – возрастающей нетерпимостью партийного руководства как к «социализму с человеческим лицом», так и к связываемому с ним «абстрактному гуманизму». Жертвами этого постсталинского реванша в те годы стали, как известно, тысячи талантливых и самостоятельно мыслящих людей в различных сферах науки и культуры.

Конечно, всего этого Сухомлинский тогда знать не мог. Ему просто по-человечески было больно и горько. Вначале он пытался публично объясниться, ответить на выдвинутые против него обвинения. Это, естественно, только еще больше раздражало его врагов. Тогда Василий Александрович, понимая, что силы уходят, обращается к вечности и без надежды на публикацию в любимом своем жанре «Письма к сыну» смело и с достоинством формулирует свою гражданскую и политическую позицию: «Итак, сын, меня обвинили в том, что я «ввел туманное понятие, именуемое человечностью». Это обвинение изумило меня. Выходит, человечность – нечто чуждое коммунистическому идеалу и коммунистическому воспитанию? Меня обвинили также в «абстрактном гуманизме». Что это такое? Я объясняю тебе это вот так: это когда речь идет о любви к человеку вообще, не говорится, о каком человеке идет речь, в каких условиях он живет. Это несправедливое обвинение, я его не заслуживаю, сын, Я не могу согласиться с тем, что ребенка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность, для меня это просто кажется какой-то нелепостью. Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека. Я считаю одним из важнейших принципов воспитания: взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня – без этого нельзя представить ни школу, ни педагога».

В конце 60-х годов В.А. Сухомлинский создает свои лучшие гуманистические произведения «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Рождение гражданина» и ряд других, где высказывает новые идеи прогностического плана. Наряду с прежней установкой на интернациональное воспитание в работах Василия Александровича все более мощно начинает звучать национальная украинская педагогика, рассматриваются народные ценности. На смену прежнему атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным мифам, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка. Ведущей, так же как в христианской педагогике, у Сухомлинского теперь выступает духовность, опосредующая остальные черты личности.

Осмывая в целом завершающий этап творчества В.А.Сухомлинского, **есть основания выделить его следующие черты философско-методологического характера.**

Прежде всего, это явно проявившаяся тенденция перехода *от расширения педагогических смыслов к их возвышению*. От проторенных педагогических дорог мыслитель переходит к неизведанным тропам и запретным темам: таинствам семейной и народной педагогики, тонким психологическим, на грани психоанализа, процессам формирующейся личности. Он вступает в систематическую переписку с несовершеннолетними заключенными и священниками. Не случайно его последние работы приобретают исповедальный характер (« Слово к ученикам», Слово к преемнику» и др.). Особенно показательным, в этом плане, нарастающее обращение В.А. Сухомлинского к имеющему многовековые педагогические традиции приватному жанру « Писем к сыну».

Учебная и трудовая деятельность теряют в Павлышской школе самоценность и приобретают инструментальный характер, направленный на воспитание и социализацию детской личности. *На смену прежних преимущественно внешних воздействий окончательно приходит система стимулирующих влияний* (вспомним, название его статьи «Нам нужны самые тонкие инструменты»).

Наблюдается даже отход от, казалось бы, незыблемого постулата – строгой педагогической системы. Теперь *модель педагогических воздействий носит скорее синергетический характер, в ней большое значение придается микрофакторам личностного и средового плана*. У В.А. Сухомлинского окончательно складывается новая иерархия педагогических ценностей. Вместо прежней: Советское государство – Труд – Коммунизм теперь доминирует иная аксиологическая триада: Родина – Любовь – Семья.



Даже футурологическая направленность, приобретает рельефно выраженный Вселенский Космический характер. В своих последних работах В.А. Сухомлинский, как бы мысленно воспаряет над Павлышом, Украиной, СССР. Он не укладывается в прокрустово ложе ни одной из педагогик: европейской, советской, украинской, народной и парадигм: трудовой школы, свободного воспитания. У него определенно **начинает складываться целостная и самобытная философско-педагогическая система интегрального характера.**

В работах В.А.Сухомлинского **остро чувствуется новая личность – экзистенциальная проповедническая позиция.** Кстати заметим, что эта тенденция была с тревогой встречена официальной педагогикой. Ведь, неслучайно погромно-установочная статья Б.Т. Лихачева в «Учительской газете» называлась «Нужна борьба, а не проповедь». Складывается ощущение, что, оставаясь предельно скромным и даже застенчивым человеком, он **внутренне осознает масштаб своего педагогического дара и предназначение Миссии педагога - гуманиста в авторитарной стране.** Характерно, что изменяется даже место его публикаций – теперь это центральная пресса, причем не педагогическая, а общественно – политическая. Основой этой новой субъектной позиции являлось то, что в результате свое многолетней педагогической деятельности В.А. Сухомлинский в полной мере убедился в ее правомерности и продуктивности.

2 сентября 1970 года завершился земной путь В.А.Сухомлинского, и началась его жизнь в Вечности, которая будет продолжаться, пока будет существовать теплый Мир Детства, надежным защитником и верным рыцарем которого он так самозабвенно был.

Іван ПРОКОПЕНКО

ЦІННОСТІ Й ЦІЛІ СУЧАСНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Людино- й суспільствознавчі науки досить давно визначили тріаду, у межах якої функціонує система освіти: культура – суспільство – індивід. Ці ж чинники є і живильним середовищем цінностей, які транслюються системою освіти. Причому це є цінності в широкому розумінні: релігійні, ідеологічні, суспільні, особисті. Самі собою вони, як завжди, нематеріальні, хоча досягнення їх найчастіше приводить і до матеріальних благ.

Сучасна Україна перебуває у стані глибокої і жорсткої трансформації, внаслідок чого кожен із компонентів вищезгаданої тріади чинників проходить стадію осмислення й пошуку напрямів і механізмів упорядкування процесів свого розвитку.

Свідченням цьому можуть виступати урядові документи та рішення з питань освіти за роки незалежності України. Єдиний і незмінний притаманний усім їм постулат – вимоги реформування або модернізації. Традиційно в них немає визначеності в частині цілепокладання.

Позбавлені цієї найважливішої основи організаційно-управлінські рішення не зустрічають масової підтримки педагогічного співтовариства, значну ж частину соціуму залишають у принципі байдужою. Єдине, що дійсно традиційно хвилює суспільство, – проблема платності освіти, хоча це не освітньо-педагогічна проблема, про що свідчить західноєвропейський та американський досвід. Річ у тім, що освіта – цінність вищого порядку, а економічна послуга, на яку її зараз намагаються перетворити, є цінністю споживчою – як добрий костюм, гарнітур, машина тощо. Якщо ж держава почне розглядати освіту через призму цінностей споживчого ряду, то це означатиме, що в разі прийняття більшістю суспільства цієї позиції, українська освіта неминуче буде докорінно трансформована, прийшовши до абсолютно іншої системи цінностей, іншого цілепокладання, іншої нормативності, іншого світоглядного устрою.

Разом з тим такий сценарій розвитку подій малоімовірний, оскільки для його реалізації необхідно, як мінімум, принципово змінити ментальність населення. Крім того, історія не знає жодного успішного прикладу настільки кардинальної метаморфози. Навіть внаслідок революції 1917 року й громадянської війни більшовики не змогли реалізувати подібний сценарій і змушені були повернутися до багатьох традиційних освітніх парадигм.

Тож, припускаючи надзвичайно низьку ймовірність і принципову неможливість реалізації «вибухового» сценарію, розглянемо можливі варіанти еволюційного розвитку та реалізації на практиці державної тези про модернізацію-реформування освітньої галузі, тим більше що ця теза дійсно підтримується більшою частиною суспільства.

Таке суспільне сприйняття системи освіти свідчить про те, що вона вже перебуває у трансформаційному стані, проте хаотичні процеси її розвитку часто переважають над процесами впорядкування. Це абсолютно закономірно, оскільки стара система цінностей або знищена, або внаслідок цілеспрямованої дискредитації законспірована, а нова не лише не створена, але не видно навіть скільки-небудь успішних спроб її формування. І річ не стільки в тому, що для активізації еволюційних потенціалів



системи пройшло замало час, скільки в тому, що для прийняття суспільною свідомістю нових цінностей необхідне їхнє виникнення разом з новою ідеологією як інструментом їхнього створення і впровадження. А з цим нині в Україні далеко не все гаразд.

Таким чином, ми змушені констатувати розмитість системи державно-суспільних цінностей, унаслідок чого не варто чекати найближчим часом і державного формулювання освітнього соціального замовлення, як це було в СРСР.

Що стосується спектру особистісних цінностей, то процес їхньої деформації також іде надзвичайно активно, особливо в молодого покоління. Процеси формування мозаїчної свідомості й монетизації ціннісних орієнтирів уже призвели до панування пріоритету матеріального життєвого успіху за будь-яку ціну. В разі повсюдного затвердження цього принципу гуманітарні знання перестануть бути необхідною частиною свідомості індивіда, внаслідок чого гуманітарна освіта в традиційному сенсі цього слова залишиться затребуваною лише незначним прошарком інтелектуалів у західноєвропейському розумінні цього поняття. І надзвичайно важливо, щоб серед цих інтелектуалів залишалися освітяни – традиційні носії і транслятори гуманістичних цінностей.

Що стосується третього чинника – культури, то умови її затребуваності суспільством й окремою особистістю також лежать у площині розуміння її функціональності. Якщо культура набуває статусу музею минулого, а її сучасне буття зберігає лише функції повсюдного дизайну, то й цінність самої культури стає технологічною, втрачаючи при цьому сутнісну змістовну значущість. У цьому разі нові культурні цінності продукують нові соціально-особистісні запити й потреби, які, у свою чергу, будуть реалізовані в нових освітніх цінностях. А це означає, що з'явиться принципово інша гуманітарна освіта.

Ми свідомо розглядаємо крайні варіанти напрямів трансформації гуманітарної освіти, причому робимо це в рамках безоцінної констатації. Це необхідно для того, щоб, по-перше, визнати імовірність таких змін, а по-друге, позначити межі розвитку, в рамках яких ми будемо аналізувати джерела нових, насамперед гуманітарних освітніх цілей.

Почнемо із сфери традицій освітнього цілепокладання і розглянемо їх у трьох аспектах: соціальному, персоналізованому і власне педагогічному.

Російська імперія формулювала цілі своєї освіти дуже чітко: виховання у душі православ'я, самодержавства, народності. Залишивши осторонь питання, як ці цілі реалізувалися на практиці, відзначимо, що як глобальна мета тут виступало виховання, в основу змісту якого покладено релігійність, абсолютне підпорядкування владі – бо вона від Бога і необхідна для збереження величі, державності країни. Крім того, поняття *народність* історично містило і поняття колективізму.

У СРСР головною метою також залишалось виховання, але вже всебічно розвиненої особистості будівника комунізму (суспільства розвиненого соціалізму), тобто виховання через марксистсько-ленінську ідеологію. Зберігалася і цінність величі країни: СРСР – перша у світі країна соціалізму, що переміг, оплот і надія трудящих усього світу і т. ін. Місце народності зайняли соціалістичний колективізм і патріотизм.

Як бачимо, сутність парадигми при зовнішній цілковитій протилежності в СРСР зберігалася. Незалежна Україна зробила спробу відійти від традиційної виховально-просвітницької парадигми, а під гаслом деідеологізації школи було зроблено спробу повністю перекласти виховну функцію на сім'ю.

Очікуваних результатів не було. Проте, суспільство до початку нового століття активно заговорило про гостру необхідність повернення до школи виховання, якщо не як домінуючі, то принаймні як сутнісної складової усього процесу освіти. Ці настрої підтримали і влада, і науково-освітнянський загал, створивши низку концептуальних документів – Національну доктрину розвитку освіти в Україні [5], Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [2], Концепцію національного виховання [4], Концепцію гуманітарного розвитку України [3] тощо.

Спробуємо в досить схематизованому вигляді охарактеризувати виявлену парадигму в сучасному вітчизняному контексті.

Суспільна загальна освіта й особливо її гуманітарна складова мають бути зорієнтовані передусім на виховні цілі, що є смислотвірними для людини, а для суспільства, що відтворювальними його в межах неруйнування. Їхня реалізація, як уже зазначалося, здійснюється на основі духовної цінності розбудови незалежної держави й консолідації суспільства як основи розвитку, значущості й захищеності особистості.

Повернемося до сфери педагогічних традицій, зокрема, до проблеми авторитаризму в імперській і радянській школах. При її розгляді виявляється необхідним розвести два поняття: перше – силу і вплив авторитету вчителя; і друге – авторитарне прикриття професійної некомпетентності.

Витоки того й іншого в імперській і радянській школах різні.

Педагоги Російської імперії несли на собі відбиток релігійного учительства, де авторитет наставника був абсолютним. До честі самих учителів треба відзначити, що дуже багато з них своїм викладанням прагнули цей авторитет піднести якомога вище. Не можна забувати й ще низку особливостей освіти кінця XIX століття, також пов'язаних із названою проблемою. Зокрема, важливе місце в школі відводилося Закону



Божому, який викладали священники. Оскільки в будь-якій релігії догмат – поняття найвище, то і тлумач догмата, незважаючи ні на що, завжди правий. У тому ж ряду можна розглядати й вивчення стародавніх мов, оволодіння якими – дуже важка учнівська праця, посиљна далеко не всім гімназістам. Звідси особливе ставлення до викладача цих мов – неминучий стан внутрішнього холоду й священного трепету.

У СРСР після проголошення гасла про ліквідацію неписьменності й далі в епоху індустріалізації була потрібна величезна кількість учителів. Підготувати їх швидко й на належному рівні було неможливо. У результаті змінився якісний склад учительства, що призвело до неминучого падіння його авторитету, і як наслідок, нестача професійних знань і вмінь починає компенсуватися позицією посадового придушення, авторитаризм перетворюється із форми захисту слабкого вчителя на новий педагогічний стиль спілкування. Цьому процесу всіляко сприяє і стиль державного управління, і форми звітності про роботу школи. Поряд з цим особливістю будь-якої епохи громадянських воєн і революцій є практично цілковите знецінення не лише потреб особистості, але й самого людського життя.

Таким чином, характер і стиль взаємин у процесі навчання – не властивість освітньої парадигми, але проблема загальних цінностей і взаємозв'язку державно-громадських та особистих цінностей. Реальна авторитарна традиція спілкування учня і вчителя не має і серйозного хронологічного закріплення, а тому, на наш погляд, може бути подолана в осяжно короткі строки новим цілепокладанням і новим методичним інструментарієм.

Набагато складнішою виявляється проблема особистісних освітніх цінностей та особистісних освітніх потреб. Період XIX–XX століть демонструє у низці швидко змінних цінностей досить стійку доміную: цінність служіння народу (країні) і їхнім ідеалам. В основі своїй вона має спочатку православні жертвні традиції, потім традиції боротьби, також початково жертвні, за незалежність, пізніше – за перемогу ідей комунізму в усьому світі. У цій цінності для більшості населення поєднувалися суспільні й особистісні цінності, і освітня особистісна цінність розглядалася як взаємозв'язок понять: краща освіта – можливість принесення більшої користі народу й країні.

Загалом же можемо дійти висновку, що стійкої традиції вибору або визначення освітніх цінностей особистого плану у вітчизняному соціумі не склалося. Загальноприйнята й визнана соціально-особистісна цінність освіти (що виражається приказками типу: ученому світ, а невченому тьма; наука в ліс не веде, а з лісу виводить тощо) до другої половини XX століття трансформувалася в загальне бажання батьків, аби діти вступили до інституту для здобуття певної спеціальності. При цьому можливості дитини, її власні прагнення часто не враховувалися: вступали туди, куди могли вступити. Така соціальна ситуація, природно, не припускала осмислення особистих освітніх цінностей окремо узятото індивіда. Як проміжний підсумок, відзначимо стійку традицію одержавлення освітніх цінностей і на рівні соціуму, і на рівні особистості, і на рівні власне педагогічної формалізації.

Продовжимо аналіз і розглянемо стан традиції у сучасній школі та суспільстві, а також спробуємо виділити ті тенденції, які навіть на початковій стадії свого формування прагнуть до домінування.

Передусім, необхідно виділити стійку тенденцію ремісії традиційної освітньої парадигми. На наш погляд, такий стан речей викликаний декількома причинами, що мають знову ж таки традиційний характер.

Перша й головна з них – відсутність таких, що приймаються суспільством, державно-суспільних механізмів трансформації звичного устрою у новий без серйозних втрат. Такі механізми можуть бути задіяні тільки вищою владою. Для того, щоб суспільство активно долучилося в їхнього створення, необхідно сформулювати чітку та ясну, *таку, що* в обов'язковому порядку *приймається більшістю населення як особиста цінність*, мету трансформації освіти. Механізми ці – від змістовно-педагогічного забезпечення до соціально-юридичного супроводу, від умов і форм фінансування до соціальних гарантій населенню від неврахованих наслідків – мають бути задіяні комплексно та одночасно. Несинхронізованість тих або інших структур і дій, що спричинюються ними, неминуче приводять до збоїв, а значить дискредитації в очах суспільства цінностей нової освіти.

Результати соціологічних досліджень свідчать, що в більшості населення традиційно відсутні чіткі освітні уявлення і відповідно освітні запити. Величезна кількість людей навіть не замислюється про те, що дає школа дитині. Правда, явно простежується динаміка підвищення інтересу до цієї проблеми, отже, у населення починають формуватися освітні запити, відмінні від декларованих державних освітніх завдань. Цікаво й те, що серед людей молодших 30 років значно більше тих, хто серед завдань школи вибирає ті, що соціалізують особистість: підготуватися до подальшого життя, навчитися жити в суспільстві тощо.

Цілепокладання, пов'язане з вивченням основ наук, навпаки, втрачає своїх прихильників. Здається абсолютно закономірним той факт, що настільки розпливчата поза професійним співтовариством мета, як *всєбічний розвиток особистості*, практично не має прихильників.

Неприємною новиною стало знецінення в очах молодих людей такої цінності, як громадянськість. Це, звичайно, легко пояснюється, проте на такому ціннісному фоні навряд чи можна чекати зміни парадигми державно-суспільної на суспільно-державну. Цю думку підтверджує і високий відсоток тих, хто не вважає



проблематику школи своєю. А якщо до цього додати зниження значущості виховних особистих цінностей (виховання характеру і волі), то при збереженні нинішнього стану справ в освіті зазначена негативна динаміка лише посилиться.

Поряд з охарактеризованими тенденціями слід зазначити скорочення кількості тих, хто вірить у дієвість освітніх рішень властей. Цей факт також може свідчити про зародження розуміння значущості особистих зусиль для досягнення освітнього результату.

У цілому ж, можна сказати, що нині в суспільній свідомості відбуваються очевидні процеси переоцінки цінностей – багато в чому хаотичні та орієнтовані на активно насаджувані засобами масової інформації споживчі цінності, що вузько розуміються.

Завершуючи аналіз сучасного стану процесу переосмислення освітніх цінностей, необхідно відзначити відродження на принципово новому рівні цінності здорового способу життя.

За радянських часів це питання не розглядалось як гостра педагогічна проблема – внаслідок того, що держава могла забезпечити необхідні умови практично всім, хто бажає займатися фізкультурою і спортом. Налагоджена система диспансеризацій, фізкультурних занять, нормативів ГПО, спартакіад та інших змагань різного рівня, а також активно підтримуваний державою і суспільством престиж спорту – все це разом узятє не допускало різкого падіння здоров'я підростаючого покоління.

У незалежній Україні такої системи немає і ймовірно не буде. Емоційні й інтелектуальні навантаження на дітей із зрозумілих причин зростають. Вихід фахівці сьогодні бачать один – здоров'язберігальні технології навчання і формування у свідомості учнів уявлень про цінність здорового способу життя. Таким чином, проблема, що раніше вважалася фізкультурно-медичною, сьогодні набула соціально-гуманітарну значущість. Проблема перенасиченості навчальних програм у цьому разі – лише верхівка айсберга.

Завдання формування в молодого покоління цінності здорового способу життя суспільство й освітне співтовариство змушені будуть розв'язувати максимально швидко, оскільки за наявності щонайгостріших демографічних проблем України нездорові нові покоління гарантують непередбачувану суспільну бифуркацію.

Прогноз розвитку освітніх систем не може будуватися лише в рамках аналізу вітчизняної освіти, необхідно враховувати і загальноцивілізаційні вектори розвитку освіти.

Мегатенденції сучасного світу – демократизація, глобалізація, регіоналізація, маргіналізація, поляризація і фрагментаризація – виявляються в таких принципах і напрямках реформування сучасної освіти (за матеріалами ЮНЕСКО, презентованих в «Освіті з метою оновлення, розвитку, на користь демократії», 1990 р.):

- глобалізації і гуманізації освіти;
- культурознавчій соціологізації та екологізації змісту освіти;
- міждисциплінарній інтеграції і безперервності освіти;
- орієнтації на розвивальні й громадянські функції освіти.

Поряд із принципами реформування освіти виділяються принципи її розвитку, що уможливають зберегти цілісність і єдність освітніх систем:

- усвідомлення кожного рівня освіти як складової частині системи безперервної освіти;
- індустріалізація навчання, тобто його комп'ютеризація і технологізація, що її супроводжує;
- перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання з уведенням елементів проблемності й організації творчої і самостійної діяльності учнів;
- необхідність організації взаємодії дитини і педагога, студента і викладача як колективної, спільної діяльності тих, що навчається, і тих, хто навчає.

Принципи й напрями реформування сучасної освіти разом з принципами і напрямками розвитку освіти можуть бути подані у вигляді освітніх «мегатенденцій» (М. Кларін, Т. Ван дер Меєр, Р. Сельцер, Н. Юсуфбекова та ін.). До них насамперед належать:

- масовий характер освіти і її безперервність як нова якість;
- значущість освіти як для індивіда, так і для суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість учня, забезпечення можливостей його саморозкриття;
- специфічна мегатенденція вищої професійної освіти – підготовка фахівців, здатних активно засвоювати ситуації соціальних змін.

Найчастіше досягнення цілей освіти здійснюється на основі найбільш відомих західних педагогічних концепцій – гуманістичної педагогіки й неопозитивізму. Відповідно завданнями освіти проголошуються



соціалізація і самоутвердження особистості, що означає посилення індивідуалістичної спрямованості виховання і формування людини, здатної бути корисною для постіндустріального суспільства, що передбачає підвищену інформатизацію, проблематизацію та алгоритмізацію процесу навчання.

Як негативні наслідки реалізації даних тенденцій можна назвати:

- стирання меж між національною самосвідомістю різних етнічних груп і «збій» психологічних механізмів, що забезпечують формування в дітей стабільної *картини світу* завдяки використанню просторово-часових і смислових координат, що відповідають за національне світосприймання;

- більшість освітніх програм орієнтована на створення розвивальних умов для виховання і навчання дітей на шкоду колективній організації даних процесів у ДНЗ або школі;

- під освітою починає розумітися лише процес виховання і/або навчання (іноді до них додається процес розвитку, ще рідше – формування);

- посилення диференціації та індивідуалізації процесів виховання і навчання неминуче веде:

- 1) до формування егоцентричних прагнень дітей, якщо при цьому не активізуються механізми особистісного зростання, соціальні мотиви поведінки;

- 2) до виникнення ідеї про доцільність навчання за потоками, де дається нерівноцінне виховання для «обдарованих», «середніх», «ледачих» та ін. дітей;

- «дитиноцентричний» підхід до виховання замінює собою особистісно орієнтований підхід і приводить до стирання меж між особистістю дорослого і дитини – спотворенню адекватної системи соціальних взаємин з раннього дитинства і запізнюванню формування «внутрішньої позиції особистості» до кінця дошкільного віку, пізніше – почуття відповідальності за свою поведінку в соціумі;

- алгоритмізація процесу навчання дітей часто перешкоджає розвитку креативного і проблемного мислення, оскільки виховує установку на роботу лише із структурованим пізнавальним матеріалом, створюючи при цьому умови для формування особистості, що легко піддається непрямому маніпулюванню з боку тих, хто навчає;

- посилюється вплив «паралельної» школи (ЗМІ) на свідомість дітей (оскільки в них виховується невгамовна потреба в інформації, але не робиться акцент на систематизації знань за допомогою дорослого), що сприяє збільшенню їхньої навіюваності й невротизації через відсутність стійких механізмів психологічного захисту.

В Україні негативний вплив освітніх мегатенденцій збільшується за рахунок кризи соціальної і національної ідентичності, що виникла після економічних і політичних змін у країні. Зарубіжні експерти вважають, що наслідки цієї кризи відбиваються на стійкості *образу світу і себе в ньому*, на національній самоідентифікації всього населення України. Тим, хто пов'язаний з розвитком і управлінням освітніми системами у нас в країні, доводиться ще складніше, оскільки нестабільність *образу світу і себе в ньому* посилюється необхідністю діяти в умовах швидкоплинних змін, варіативних програм, інноваційного режиму функціонування навчальних закладів. Подібна відсутність стабільності часто не залишає часу на виважені роздуми й може приводити до підміни, змішування засобів і, як наслідок, спроб розв'язувати навчальні завдання виховними засобами (або навпаки). Таким чином, можна говорити про кризу педагогічної ідентичності серед працівників освіти.

Активна інтеграція України до світової спільноти не надає додаткових резервів часу для подолання цієї ситуації, тому державна політика в галузі освіти в цілому йде шляхом інтеграції західних освітніх тенденцій. Згідно з нормативними документами [1], основними тенденціями української освіти є:

- відповідність якості освіти актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави;
- гуманізація і гуманітаризація освіти, підвищення виховного потенціалу освітнього процесу, формування духовно-етичних якостей особистості;

- розвиток культури міжетнічних взаємин, національної і релігійної терпимості й толерантності, демократичності; формування соціальної і комунікативної компетентності підростаючого покоління;

- зовнішня і внутрішня диференціація, покликана забезпечити різносторонній розвиток дітей і молоді, створення умов для їхньої самореалізації і розвитку творчих здібностей, сучасного наукового світогляду;

- утвердження основ культури здоров'я.

При цьому не беруться в розрахунок специфічні освітні тенденції нашої країни. Як найважливіші необхідно виокремити:

- орієнтацію на збереження історичної спадкоємності поколінь і розвиток національної культури (ця тенденція є негативною реакцією на глобалізацію і пов'язана зі спробами зберегти національну ідентичність і світосприйняття, характерне для нашої культури);



• формування свідомого ставлення до родинного життя (це напрям розвитку освіти, викликаний загрозливою демографічною ситуацією у країні, переважанням кількості розлучень над кількістю шлюбів, збільшенням кількості «покинутих» дітей і т. ін. Дослідники пояснюють ці явища соціальною та економічною незахищеністю громадян і кризою ідентичності сім'ї);

• формування трудової мотивації, економічної соціалізації дошкільників і школярів (ця тенденція є відбиттям «соціального замовлення» українського суспільства на виховання людини, здатної орієнтуватися в ринковій економіці, тобто вимоги до ідеалу виховання підростаючого покоління набувають політичного та економічного відтінку).

Всі останні новачки педагогіки (принцип варіативної, багаторівневої освіти, партнерство-співпраця, активні форми навчання, гуманітаризація і гуманізація тощо) працюють переважно на перші дві стадії особистісного становлення – *ідентифікацію* та *індивідуалізацію*.

Перша співвідноситься зі сферою адаптації особистості до соціуму через освоєння його соціальних ролей, культурних зразків, традицій даного етносу; друга – зі сферою становлення індивідуальності: гармонійного й збалансованого функціонування всіх її рівнів як інтегрального біо-, психо-, соціофеномену. При цьому особлива увага приділяється розвитку здібностей як функціональної системи, що забезпечує успішне опанування тих чи інших видів діяльності й спілкування.

Проте є і третя стадія особистісного становлення – *персоніфікація*, сутність якої полягає у тому, що відбувається становлення людини не лише як соціального індивіда, але й духовної істоти, що підкоряється космосу культури – своєрідній творчій лабораторії людства з виробництва смисло-життєвих орієнтацій.

Отже, провідними завданням сучасного етапу розвитку освіти в Україні є гармонійне збалансування загальноцивілізаційних і традиційних тенденцій на шляху інтеграції до європейського та світового освітнього простору, збереження при цьому національної специфіки, врівноваження всіх стадій і напрямів становлення особистості молодого громадянина країни – його ідентифікації, індивідуалізації та персоніфікації. І одним з визначних орієнтирів при розробці стратегії руху у визначеному напрямі має стати для нас творча спадщина видатного українського педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського, у чийому доробку знаходимо теоретичні ідеї і практичні рекомендації, актуальні для сьогодення вітчизняної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 22. – С. 7–21.
3. Концепція гуманітарного розвитку України (Проект) // http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2008/12_03_08.doc
4. Концепція національного виховання, схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року // Рідна школа. – 1996. – №5.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. – К.: Шкільний світ. – 2001. – 24 с.

Чжоу ЖУНЬЧЖИ, Ду ЯНЬЯНЬ

РОЗМЫШЛЕНИЯ О ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОСНОВЕ ИДЕИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

В.А. Сухомлинский, как выдающий педагог талантливо сочетал практику с педагогической теорией и пришел к выводам, которые приобрели и общепедагогическую значимость, не потеряли своей остроты и в XXI в.

Творчество Сухомлинского с каждым годом привлекает все более пристальное внимание мировой научной и педагогической общественности как в Украине и России, так и в Китае. И это не случайно. Разработанная им педагогическая система не только обогатила педагогическую науку новаторскими идеями и положениями, внесла вклад как в теорию, так и в практику образования и воспитания, но и составила значительный, революционный этап в развитии педагогической мысли.

Происходящие в обществе изменения привели к пересмотру педагогической деятельности. Обществу потребовались инициативные, самостоятельные, творчески мыслящие личности. В задачу образования входит повышение эффективности обучения и гражданского воспитания, создание интеллектуального потенциала общества, всестороннего развития личности. Актуальными для наших дней стали проблемы подготовки педагогов нового типа, специалистов, способных создавать условия для получения качественного образования каждым школьником независимо от уровня его стартовых возможностей, способностей, социального положения, пола, национальности и конфессиональной принадлежности.



На многие вопросы при их решении имеются ответы в произведениях Сухомлинского. Современный учитель, каков он? Во-первых, любит детей, способен отдать им свое сердце. Верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком. Он считал: «человек, который встречается с учениками только на уроке – по одну сторону учительского стола, а по другую учащиеся, не знает детской души, а кто знает ребенка, тот не может быть воспитателем» [5, 7]. Именно так формировался педагогический талант самого В.А. Сухомлинского, источник которого – любовь к детям, глубокая вера в возможность воспитания каждого ребенка так, чтобы не нужно было потом исправлять допущенные в раннем детстве ошибки. «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника!» Это слова одного из самых замечательных педагогических деятелей современности – Василия Александровича Сухомлинского. Терпимость к детским слабостям, понимание тончайших побудительных мотивов и причин детских шалостей, чуткость, забота о ребенке – всю эту мудрость Сухомлинский вынес из собственного детства.

Учитель, как считал Сухомлинский, должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное». Сухомлинский писал: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности» [2, 35].] И именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель – это человек, который не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино.

И, конечно, без любви учителя к детям не может быть успешной его деятельность. А «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношения с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него». Большая беда, считал Сухомлинский, если воспитатель не умеет выбирать из сокровищницы языка как раз те слова, которые необходимы, чтобы найти путь к сердцу ребенка, если в процессе воспитания норм морали и нравственности мы не вызываем положительных эмоций, подобных тем, которые появляются у человека от соприкосновения с чем-то близким и дорогим.

Современный учитель, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее новейшие открытия и достижения. Учитель готовится к уроку всю жизнь. Такова духовная и философская основа профессии и технологии педагогического труда: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света».

Кроме того, современный учитель, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно. Предметные знания учителя принципиально отличаются от представлений традиционного учителя. Воспитание учителя теперь сосредоточено не на том, чтобы ребенок овладел знаниями и навыками, а чтобы формировал определенные мыслительные и коммуникационные навыки.

Исследователи (С.И. Брызгалова, Л.Д. Литвинова, Р.А. Сабитов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.) считают, что обеспечить полноценную, соответствующую требованиям современности профессиональную подготовку учителя возможно лишь тогда, когда в процессе этой подготовки он будет осваивать навыки не только преподавательской, но и исследовательской деятельности, если он со всей очевидностью осознает, что такая деятельность – неперемнная составляющая его жизни в профессии, условие профессионального становления, роста, совершенствования и самореализации.

Сухомлинский, педагог и мыслитель, стоял у истоков движения учителей-исследователей, у истоков возрождения обновленной педагогики сотрудничества, восстановления в воспитании приоритета общечеловеческих ценностей, что нашло отражение в его работах «Павлышская средняя школа», «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором», «Три письма о любви». Сухомлинским написано более 30 книг и 5000 статей. В школе Сухомлинского и были такие хорошие учителя, он вырастил и воспитал их из обычных педагогов. Гордостью школы становится учитель, который к тому же обладает способностью к самостоятельному исследованию. Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки – все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу изучаемого предмета и самого процесса обучения. Чем глубже знания, чем шире кругозор, всесторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель своих учеников [1, 22].

«Директор посещает и анализирует уроки, – писал В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы», – не только для того, чтобы учить учителей, давать им советы. Педагогическая лаборатория школы – это творческое единство всех учителей, повседневное интеллектуальное общение, взаимный обмен духовными ценностями» [1, 24]. Если Сухомлинский брался руководить научной работой учителей, то почти все учителя оказывались потом авторами научных статей.



В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие современного учителя, которого характеризуют:

- подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;
- высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и приятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;
- физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Анализируя особенности современного педагогического образования, можно выделить основные недостатки, значительно снижающие работу педвузов. К ним относятся:

- перенасыщенность предметами, мало связанными с будущей профессиональной деятельностью, в то время как науками, имеющими непосредственное отношение к профессии, студенты занимаются позже, после окончания вузов;

- позиция студентов – профессиональное наблюдение, бездействие, ведущее только к устной активности, что переносится и на дальнейшее профессиональное поведение;

- студенты вместо постижения личностного смысла педагогической деятельности и понимания объективного значения труда учителя только стремятся получить оценки, поощрения, избежать неприятной ситуации. Цели, задачи, содержание, способы деятельности предлагаются им извне. Это ведет к формированию “исполнителя”, преследующего только личностные, корыстные цели, лишённого творческого начала, не проявляющего гражданской, активной позиции. Все это обделяет тех, кто не хочет и не может действовать в ограниченных рамках. Такие люди выбиваются из массы и проходят очень сложный путь самоутверждения в педагогической профессии.

Данные недостатки вызвали необходимость выявления, анализа противоречий современного педагогического образования, для разрешения которых необходимо пересмотреть существующую парадигму педагогического образования, внести в нее изменения, исходя из особенностей постиндустриальной цивилизации. В этом контексте профессиональная жизнеспособность каждого учителя прямо зависит от того, насколько конкурентоспособным он будет на рынке педагогического труда.

Основными направлениями совершенствования педагогического образования следует считать:

- пересмотр целей педагогического образования с позиций повышения его качества и конкурентоспособности выпускников;

- фундаментализацию педагогического образования, подразумевающую не только углубление, расширение профессиональных знаний студентов, но и формирование у них умений переводить учебные действия в социальные, позволяющая овладевать им обобщенными способами социальной и профессиональной жизни;

- поиск путей изучения и анализа образовательной деятельности студентов, обеспечивающей формирование таких личностных новообразований, как продуктивная обобщенность, профессионально-нравственные ценности и социальные ожидания;

- разработка и расширенное применения продуктивно-творческих, личностно-деятельностных, информационных технологий, ведущих к формированию опыта творческой педагогической деятельности студентов;

- пересмотр сущности и диагностических подходов к результату образования, рассматриваемому не с позиций природы знаний, а как совокупный образовательный продукт, основа которого – рост успехов студентов в овладении профессией.

Проблема качества образования комплексная. Существуют различные факторы, препятствующие качественной подготовке выпускников в соответствии с требованиями работодателей. Однако, хотелось бы заострить внимание на следующих двух факторах, которые влияют на качество образования: [3, 19].

- недостаточный объем проектно-исследовательских работ студентов;
- отсутствие форм и видов работ, кроме общественных, которые способствовали бы обучению студента работе в команде.

Как известно, научные работы должны содержать в себе новые результаты, являющиеся следствием исследований, и характеризоваться объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью. По своей сути система высшего образования ориентирована на подготовку двух категорий выпускников: будущих специалистов-практиков и будущих ученых. Однако и тем и другим требуется умение работать с информацией. Именно поэтому в нашей работе особое внимание уделялось проектной деятельности, проектному обучению, развитию познавательной и творческой активности, а также психолого-педагогическому самосовершенствованию.

- совершенствование квалификации студентов в педагогической учебной практике. Высшее педагогическое образование требует, чтобы студенты овладели не только систематическими специальными знаниями по теории, но также еще и учебными умениями и навыками. Так им образом в педагогическом



образовании необходимо обратить большое внимание на педагогическую практику студентов (например, учебные проекты, педагогическая техника и мастерство, учебные педагогические практики и т.д.).

- двойной стандарт оценки. Сущность высшего педагогического образования, особенно цель его подготовки отличаются от образования других типов, которое обладает двойными стандартами – “научность” и “образованность”. Отсюда введение оценки и аттестации по двойному стандарту. То есть, следует и аттестовать уровень усвоения педагогических и специальных знаний, уровень сформированности соответствующих умений и навыков. На самом деле, как раз эта особенность отражает разницу между высшим педагогическим образованием и другим высшим образованием. Образованность воплощает ценность педагогического образования, и выступает основой концепции педагогического образования. Необходимо, чтобы учебная и воспитательная деятельность (например, создание учебных планов, построение учебных дисциплин по конкретной специальности, организация команды учителей, направление научного исследования, организация студенческой культурной деятельности и т.д.) способствовали усвоению специальных знаний, удовлетворяли потребности в самосовершенствовании и развитии личности студентов, способствовали формированию у студентов педагогических способностей.

Каждый педагогический вуз должен предоставить студентам возможность принимать участие в деятельности лабораторий, кружков, конференций различного уровня (вузовских, межвузовских, городских, региональных и др.), студенческих научных обществ. В данном случае, помимо информационной поддержки, требуется поддержка организационного и методического характера.

Для повышения уровня исследовательской подготовки студентов педагогических вузов необходимо наладить взаимосвязь с общеобразовательными учреждениями, кружками, научными обществами. Вследствие специфики педагогической научно-исследовательской деятельности у студентов – будущих учителей появится возможность не только сотрудничества в определенной сфере научных интересов, но и наставничества, что позволит значительно расширить рамки педагогической практики.

Большое внимание следует уделить развитию новых форм исследовательской подготовки. Особого внимания заслуживают Интернет-конференции, которые позволяют своевременно и оперативно, в удобное время ознакомиться с результатами исследовательской деятельности.

Высшее педагогическое образование играет огромную роль в процессе развития образования и общества. Качество начального и среднего образования, а также уровень науки и культуры будущих членов общества обусловлены качеством высшего педагогического образования. Отсюда вытекает важность понимания педагогических идей В. А. Сухомлинского, что будет способствовать повышению качества высшего педагогического образования и уровня исследовательской подготовки студентов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. В.А. Сухомлинский О. воспитании. М., 2003.
2. Н. Д. Наумов Философско – педагогические идеи В. А. Сухомлинского и их развитие во второй половине XX столетия.
3. Е.В. Пискунова Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. Спб., 2007.
4. Н.Б. Ромаева Развитие гуманистических идей в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.
5. В.А. Сухомлинский Сердце отдаю детям. Киев., 1974.

Володимир КУЗЬ

В.СУХОМЛИНСЬКИЙ: ДЕКІЛЬКА ДУМОК ДО ЮВІЛЕЮ

1. Ми знову нещадно воюємо зі своїм минулим: то з наслідками капіталістичного минулого, то з наслідками комуністичного минулого, то з шароварщиною, то з хуторянщиною, то з кучмівщиною, то з бандерівщиною. І просвітку не видно, ніяк не можемо зупинитися у цій віртуальній війні, у процесі якої рубаємо корінь дерева роду, Древа Життя. Нажаль, не можемо, затяті, зрозуміти, що і хуторянщина, і шароварщина, і бандерівщина, і петлюрівщина, і сталінщина, і кучмівщина, і капіталістичне і комуністичне минуле, то наше минуле, наша історія, врешті – наша доля. З ним, минулим, легко воювати, воно не може захиститися перед невдячними правнуками „славних прадідів великих”, а лише мовчить заціпеніло в німому болі. Ми жорстокі й нещадні щодо минулого, бо ж зуміли охаяти Б.Хмельницького і І.Мазепу, Лесю Українку і О.Кобилянську, а ще А.Макаренка, П.Тичину, М.Бажана і навіть на сторожі пам'яті апостола нації, Т.Шевченка посадили замість калини бузину. Тепер уже дійшли і до В.О.Сухомлинського... Упереджене ставлення до сухомлиністики відчуває кожен сучасний дослідник, послідовник ідей великого педагога. Як сказав поет, „Грядущее опоры лишено, прошедшее поругано жестоко».



2. За тоталітарної доби відбулася репресія приватної сфери, яка поступово призвела до того, що чуливість, чуттєва афекція у будь-якому вираженні стали розцінюватися як атрибут слабкості, котрою належить соромитися, а кожен спонтанний вияв сердечності відповідно тлумити [1, 127]. У цей час В.О. Сухомлинський пише свою педагогіку серця, на основі якої формує в української дитини національний менталітет. У відповідь на критичні зауваження за надмірну сентиментальність у взаєминах з дітьми Василь Олександрович у „Листі про педагогічну етику” писав: “Школа – світ душевних людських доторкань. Нехай це буде першою заповіддю нашої педагогічної етики. Відкидайте примітивні міркування про те, що, мовляв, у школі не можна „розводити ніжності” – це призведе до виховання м’якотілості, слабовілля. Все це не так. Різкість, грубість, „сильнодіючі”, „вольові” прийоми (окрик, погроза) огрублюють людське серце, роблять його байдужим до навколишнього світу й до самого себе. А де байдужість, там не може бути й справжнього людського благородства. Наша місія – оберігати дитяче серце від болю, бід, страждань. Якнайменше необережних душевних доторкань! Справжня педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина сприймала насамперед добро й виховувалася добром [6, 600].

3. В.Сухомлинський формувався як особистість на хвилі національного піднесення періоду українізації (1925–1935 рр.), коли в школі надавалося великої ваги українській мові, пісні, літературі, культурі, що не могло не позначитися на його подальшій долі, його становленні як педагога в кременчуцькому, потім у полтавському педінституті. До того ж ментальність і світогляд учителів Василя Олександровича дозріли в період першої хвилі українізації. Цілком, можливо, що вони належали до покоління українських патріотів-народників, які були, за словами О.Забужко, “у зовсім неметафоричному сенсі, „духовними лицарями” дантівського типу – тими, хто після занепаду лицарської... доби змінив меч бойовий... на духовний... керуючись у своїх діях тим самим шляхетсько-рицарським кодексом служіння і посвяти... яким належить вагомий доробок у торуванні шляху „від України козацької” – до модерної України” [1, 325]. Отже, Василь Олександрович Сухомлинський став спадкоємцем того духовного меча в царині педагогіки, а зерно “українізації” проросло в його творчій спадщині.

При тім ми маємо на увазі, найперше, те, що базовою освітою, яку здобув В.О.Сухомлинський в Кременчуцькому й Полтавському педагогічному інституті, була педагогічна освіта за фахом українська філологія.

4. Не дивно, що В.О.Сухомлинський став палким прибічником гуманістичної ідеї кордоцентричності. Концепт „серце” був у центрі уваги багатьох видатних діячів української культури: про „філософію серця” йдеться в працях Г.Сковороди, П.Юркевича; про серце у зв’язку з українською ментальністю писали Ю.Липа, М.Шлемкевич, В.Храмова, О.Кульчицький, Б.Цимбалістий, а „педагогіку серця” підніс до рівня науки В.О.Сухомлинський і відповідно до народного світогляду вчений формулює її модель, в основі якої:

- людина – центр гуманістичного світогляду, а серце – центр людини;
- стани серця (любов, щастя, передчуття, співчуття, муки совісті, страждання, здатність сердитися);
- серце-максима (інший дорожчий за себе), джерело альтруїзму;
- серце – ядро рідноти;
- серце – духовна хоромина;
- серце – межа добра і зла;
- серце – суд совісті, правда всередині людини;
- серце долає дисгармонію, перемагає зло, тамує рани любов’ю.

Хоча Василь Олександрович сповідував комуністичні ідеї, однак він залишався українцем, патріотом і виховував українських дітей через „культуру серця”, через порух найпотаємніших струн.

5. Мудрий педагог передбачив руйнівні наслідки виховання людини нового типу „гомо советікус” і доклав зусиль до того, щоб зберегти українську ментальність і її складові, зберегти генофонд нації. Він надавав значення емоційно-почуттєвій сфері українського характеру, кордоцентричності, звертав увагу на геопсихічний аспект української вдачі (*вчуття в хвилясту м’якість лісопелю, в безкраю далечинь степу сприяє розвою споглядальних настанов, що їх поєднано з ентузіастичною компонентою*) [8, 12].

За К. Юнгом, при формуванні психіки та її становленні непересічне значення має колективне несвідоме, яке формується на основі спільних переживань етногрупи як певні реакції на постійно відтворювані специфічні умови її існування, котрі виражаються в універсальних прообразах, що вчений назвав архетипами.

За О.Кульчицьким, найхарактернішим архетипом колективного несвідомого українців є тип плодючої Землі, в основі якого вікова хліборобська культура [2, 55]. Природа, земля, праця на ній, любов до неї посідають особливе місце в педагогіці В.О.Сухомлинського. Ось як він говорить про роль землі, природи в житті людини, у вихованні школярів: “... природа не тільки об’єкт пізнання, не тільки сфера активної діяльності наших вихованців, а й частина їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя. Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Природа як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну



роботу і водночас ускладнює її, бо робить її багатшою, багатограннішою. Постійне спілкування з природою і взаємодія з нею стає істотною стороною виховного процесу...

Роль природи в навчальній роботі визначається насамперед активною діяльністю, участю фізичних і духовних сил дитини в пізнанні. Світ природи стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу голову дуже складним шляхом і через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють і діяльність. ... Ми намагаємося якнайбільше ввести дітей у світ праці серед природи, саме там, де і в явищах природи, і в людській праці безліч проблем, питань, таємниць, що їх взагалі вже відкрили люди, але знов і знов їх відкривають діти в процесі навчання ... Якщо я хочу, щоб мислення дітей було особливо інтенсивним, щоб у них виникло багато запитань... ми ідемо з дітьми на ділянку, в сад, в теплицю і засукуємо рукава... Виховує тільки активне взаємодіяння людини з природою” [5, 536, 537, 538, 546].

6. У “Школі радості”, створеній В.Сухомлинським, степ, сад, баштан були навчальним класом. Ось як поетично він про це пише: „Ми сидимо на кургані, навколо нас звучить злагоджений хор коників, у повітрі пахнуть степових трав. Ми мовчимо... дитині треба не тільки слухати, а й мовчати...” [4, 34]. І далі: „Ми йшли в степ, сідали на вершині кургану, дивилися на широке поле, засіяне пшеницею, милувалися квітучими садами й струнками тополями, синім небом і співом жайворонка. Захоплені красою землі, де жили діди, прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас” [4, 256].

Тема землі, праці на ній, любові до неї – провідна в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Із неї, із землі, росте семіосфера національного духу педагогіки Василя Сухомлинського, коріння якої заглиблене в предковічну хліборобську культуру українців, а крони проросли в інформаційному просторі XXI ст.

Архетип доброї матері – домінуючий мотив колективного несвідомого українців, одним із різновидів його вербалізації є матір-природа. Вчений пише: “Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та увчленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою” [4, 128]. А ще він наголошує: “Природа – стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв’язки” [4, 129].

Згаданий архетип у творчості В.О.Сухомлинського втілюється в образі матері, жінки, господині. Вчений знав прекрасно психологію українців і розумів, що матері належить особливе місце не лише в родині, але й у ментальності народу. “У школі має панувати культ матері – дух високого, цнотливого ставлення до жінки – джерела людського життя і краси... Виховання в душі материнського культу потребує спеціального розгляду в тісному зв’язку з усім комплексом проблем, пов’язаних із формуванням морального обличчя особи й колективу” [4, 351].

І далі він пише: “Я прагнув до того, щоб кожен мій вихованець вкладав якнайбільше фізичних і духовних сил, творячи радість і щастя, спокій і благополуччя матері. Перше дозріле яблуко з дерева, посаженого на честь матері ще в перший рік шкільного життя, – матері й бабусі. Перше гроно винограду – матері й бабусі. Менше галасу про добрі вчинки для людей і більше турботи про рідну матір – такий девіз нашої виховної роботи” [3, 353]. Українська мати постійно біля дитини, тому, “настанови до життя українця є підпорядковані нормам і ієрархії вартостей – типовими для жінки, для жіночої свідомості [9, 87].

О.Кульчицький уважає, що саме тут треба шукати генезу “кордо-центричності української вдачі” [2, 57]. Вслід за ним ми можемо стверджувати про глибинно національну закоріненість “педагогіки серця” В.О.Сухомлинського.

Отже, культ матері в працях педагога цілком умотивований глибинним знанням ученим антропології, психології, історії рідного народу.

Етнічний архетип козака-героя проростає у виховній системі педагога з народних дум, історичних пісень, переказів, розповідей учасників війни. Власне, сам Василь Олександрович, учасник бойових дій, є героєм в очах його вихованців, ідеалом, зразком до наслідування.

7. На часі дати чітку й чесну відповідь на животрепетне питання сьогодення: який тип ментальності (східнослов’янський чи західноєвропейський) ми маємо старанно плекати в наших дітях. Як твердять філософи нинішньої доби, “ментальною особливістю українців є піддатливість зовнішньому впливу та недостатньо розвинені вольові здібності. Ми, маючи своє, намагаємося “вдягнути” чуже вбрання, незважаючи на те, що воно іншого розміру й неякісного гатунку. Ми запозичуємо західні стандарти, не замислюючись над їхніми згубними для нашої культури наслідками. Маючи таку природоохоронну культуру та традиції трепетного ставлення до природи, нашим обов’язком є продовження цієї справи, розпочатої нашими прашурами і безпідставно занедбаної у наші дні” [7, 165].

Такі ментальні властивості, як емоційність, кордоцентризм, прагнення до гармонійного розвитку, потяг до рідної землі, сімейність, господарливість повинні бути спрямовані на досягнення бажаної Г.Сковородою та багатьма іншими українськими мислителями “сродності”, взаємоадекватності зв’язків людини зі світом



природи [7, 165], а також видатним педагогом В.О.Сухомлинським, котрий вихованню дітей у руслі української ментальності присвятив усе своє життя. У своїй всевітньовідомій праці “Серце віддаю дітям” він про це дуже образно писав: “Є така людська якість – тонкість, емоційність натури. Вона виявляється в тому, що довколишній світ загострює здатність до переживань. Людина тонкої емоційної натури не може забути горя, страждань, нещастя іншої людини; совість примушує її прийти на допомогу” [4, 189].

8. Педагогічна спадщина великого педагога подібна айсбергу: нам відома і нами вивчена лише видима частина, а невидима – залишається непізнаною. Непізнаною, оскільки педагог мислив непримітивно, а глибинно-масштабно, занурюючись у праматерію фактів, осмислював, а на суд читача виносив прості істини, замішані в глибинах мудрості віків.

З часом кожне покоління буде по-своєму осмислювати Василя Сухомлинського, відповідно до вимог, які поставить людям життя. І для кожного покоління його педагогіка буде доречною, оскільки вона побудована на вічних цінностях, а в її основі – священні скрижалі законів буття, що їх залишили нам у спадок наші мудрі пращури.

Прийде час і хтось буде писати дисертацію про педагогічний спадок ученого в дихотомії часо-простору, бо в кожному часі (радянському, пострадянському, за дикого чи цивілізованого капіталізму) людина не зможе жити без серця, а школа – без “педагогіки серця” Василя Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Забужко О. Notre Dame d' Ukraine: Українка в конфлікті міфології. – К.: Факт, 2007. – 640с.
2. Кульчицький О. Світовідчуження українця //Українська душа. – К.: “Фенікс”, 1992. – С.18–65.
3. Сухомлинський В.О. Народження громадянина //Вибр. тв.: В п'яти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибр. тв.: В п'яти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С.7–279.
5. Сухомлинський В.О. Школа і праця //Вибр. тв.: В п'яти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.536–551.
6. Сухомлинський В.О. Труд душі //Вибр. тв.: В п'яти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.600–605.
7. Толстоухов А.В., Стоян С.П. Вплив природи на процес формування української ментальності //Філософія природи: Монографія /А.В.Толстоухов, Ю.О.Мелков, С.М.Ягодзінський та ін. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2006. – С.146–166.
8. Храмова В. До проблеми української ментальності. Замість передмови //Українська душа. – К.: “Фенікс”, 1992. – С.3–35.
9. Цимбалістий Б. Родина і душа народу //Українська душа. – К.: “Фенікс”, 1992. – С.66–96.

Роман АРЦИШЕВСЬКИЙ

НА ШЛЯХУ ДО ЛЮДИНИ (ІДЕЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

Свою місію вихователь має вбачати в тому, щоб у кожному вихованцеві найповніше розкрилась людина...

Василь Сухомлинський.

Ми повинні бути свідомі того, що в нашій освіті здійснюється, а точніше – поки що робиться спроба здійснення “коперніковського перевороту”, суть якого полягає у переході від сцієнтизму до гумано- або людиноцентризму. Під впливом реальних досягнень і міфів науково-технічної революції протягом тривалого часу вважалося, що зміст освіти має ґрунтуватися на досягненнях науки, а різні навчальні предмети повинні знайомити учнів з основами різних конкретних наук. Саме така абсолютизація у духовному житті суспільства науки була однією з головних причин кризи в освіті, болісними виявами якої стало перевантаження учнів, засмічення змісту освіти (навчальних програм і підручників) малоцінним науковим “баластом”, розрив між навчанням і вихованням і в цілому – послаблення виховних функцій освіти тощо.

Але сьогодні ми все більше усвідомлюємо, що освіта для того, щоб бути не бездонним резервуаром швидкозастарівальних “істин”, а дієвим засобом людинотворення, повинна спиратися не тільки на науку, а на різні форми духовної культури й соціального досвіду, охоплюючи літературу і мистецтво (а не просто науки про них), моральну, естетичну, правову й політичну свідомість, а також такі світоглядні форми, як релігія і філософія. І в центрі освіти повинна завжди зперебувати сама людина, бо і цілі, і зміст, і форми, і методи освіти мають бути спрямовані насамперед на те, щоб допомогти людині відкрити саму себе й знайти своє місце в житті, розкрити всі свої здібності, відбутися, реалізуватися на користь іншим людям і самій собі.

Мільйони років, як засвідчує еволюційна теорія, знадобилися Природі для того, щоб виникла істота, названа пізніше предком сучасної людини. Ще сотні тисяч років цей витвір природи відшліфовувався під дією соціально-культурних чинників (таких, як колективна діяльність, виготовлення знарядь праці,



формування мови й свідомості тощо). І коли з'явилася, нарешті, людина сучасного типу, то головною її відмінністю від усіх інших істот, стала наявність у неї самосвідомості. „Та обставина, – відзначав І. Кант, – що людина може володіти уявленням про своє Я, нескінченно вивисує її над усіма іншими істотами, що живуть на землі” [1, 357].

Виділившись із природи й усвідомивши свою відмінність від неї, людина втратила благодать незнання і з того часу змушена сушити голову над тим, хто вона така, яке місце вона займає у світі й для чого вона живе? На ці, так звані вічні питання, вона прагне знайти відповіді для того, щоб повернути „втрачений рай”, тобто гармонізувати свої зв'язки зі світом, іншими людьми й самою собою. Саме тому ці питання стали головними світоглядними питаннями. У багатьох міфах і священних книгах, зокрема й в Біблії, можна знайти різні спроби дати відповіді на ці запитання.

Цими ж питаннями завжди займалися і філософи. Так, уже давньогрецькі натурфілософи вважали, що пізнати людину („мікрокосм”) можна через пізнання природи („макрокосму”), оскільки вони взаємопов'язані й подібні між собою. Славнозвісний афінський філософ Сократ закликав пізнавати людину в самому собі. А один із його учнів – Діоген Сінопський – ходив серед білого дня із запаленим ліхтарем вулицями Афін, кажучи, що він теж шукає людину.

Продовжуючи цю традицію, засновник гуманістичної педагогіки Нового часу чеський педагог-мислитель Ян Амос Коменський запитання: „Хто така людина?”, „Що їй потрібно знати й робити?”, „У що вірити і на що сподіватися?”, «Що їй потрібно звершити? назвав головними питаннями усього людського пізнання [2, 333–334]. Заслугу формулювання цих питань історики філософії традиційно приписують засновнику німецької класичної філософії Іммануїлу Канту, посилаючись на його лекції з логіки [3, 332], хоча його головна заслуга насправді полягала в тому, що він став засновником філософської антропології і вважав, що „ якщо існує наука, дійсно потрібна людині, то це ця, якій я вчу, – а саме належним чином зайняти вказане людині місце у світі, – і з якої можна навчитися того, яким треба бути, щоб бути людиною» [4, 71].

Але, як би там не було, **гуманістична педагогіка** завжди виходила з того, що людина – не тільки головний і найбільш складний предмет пізнання, але й найбільша цінність, найпрекрасніша і найбільш досконала істота і головне своє завдання вбачала в тому, щоб не просто знайти, пізнати, але й створити Людину а точніше – спрямувати кожну дитину на те, щоб вона прагнула стати Людиною, і допомогти їй у цьому. І якщо називати головних представників цієї – гуманістичної педагогіки, то, окрім Я. А. Коменського, серед них не можна не виділити також К. Д. Ушинського, Януша Корчака, Василя Олександровича Сухомлинського. Саме останньому з них ми повинні завдячувати за те, що ідея людиноцентризму (або гуманоцентризму) стала головною ідеєю нашої сучасної педагогіки. Мета пропонованої статті якраз і полягає у тому, щоб більш детально розглянути це положення.

Головна заслуга В.О. Сухомлинського, на нашу думку, полягає саме в тому, що він, перейнявши факел Прометея від великих своїх попередників, проголосив людину не тільки найбільшою цінністю, але й довів, що головна мета педагогічної діяльності – це людинотворення, створення всебічно й гармонійно розвиненої людини.

Відповідно до гуманістичних засад свого вчення, В.О. Сухомлинський постійно наголошував на тому, що людина – це найбільша цінність, і саме цим визначаються благородство, складність і відповідальність праці педагога. Він писав: „На нашій совісті найцінніше, що є в світі, – людина” [5, 217]. „Ми, педагоги, стоїмо біля колиски людини, особистості – цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства і яку суспільство довірило нам. Чи пам'ятаємо ми про це?” [6, 422]. „...Ці міркування здаються мені винятково важливими в системі морального виховання молоді – утвердження в юних серцях думки про те, що Людина – найвища цінність...” [7, 449]. „...Найдорожча цінність – людина...” [8, 480] . „Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину” [9, 430]. „...Найвищою цінністю нашого суспільства є людина...” [9, 454].

Перелік таких висловлювань можна було б продовжувати. Але хотілося б звернути увагу на те, що вони в педагогічній творчості В.О. Сухомлинського мали не декларативний, а *методологічний* характер. На його думку, ідея про людину як вищу цінність повинна не тільки осягатися розумом, а й знаходити своє відображення у почуттях і в практичних діях, тобто в різних формах ставлення до людини. Визнавати людину за вищу цінність – це значить не просто поважати, а й любити її, прагнути зрозуміти її й хоч чимось їй допомогти, робити їй тільки добро, вміти ділити з нею біди і радості. Особливо таке ставлення необхідне для педагога, бо, як неодноразово наголошував В. О. Сухомлинський, без любові до дитини не може бути справжнього вчителя, вихователя, а в передмові до найвідомішої своєї праці „Серце віддаю дітям” писав: „Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: лю б о в д о д і т е й” [10, 7].

Педагогічна праця – це насамперед *творення самої людини*, і вона не може бути не творчою. А цей найважливіший різновид людської творчості, щоб бути успішним, вимагає від педагога повної самовіддачі й навіть самопожертви, безлічі знань, вміння відкрити й зрозуміти кожну дитину, допомогти їй стати



Людиною. У зв'язку з цим не може не зробити одного, на мій погляд, дуже важливого й болючого зауваження.

Ще за радянських часів у масовій свідомості утвердилася думка, яку не тільки поділяло, а й поширювало чиновництво різних рангів, про те, що праця вчителя належить до так званої невиробничої сфери. Робітник, селянин, будівельник – усі вони щось виробляють, а що виробляють учитель, лікар, працівник культури? І це визнавалося цілком серйозно, а на практиці це приводило до оплати праці тих, хто не належав до „виробничої” сфери, за так званим залишковим принципом. Ідеологи, які видавали себе за вірних послідовників марксизму, мабуть, забули чи, може, й не знали зовсім, що засновники цього вчення, зокрема Ф. Енгельс, поділяли суспільне виробництво на дві сфери: виробництво засобів людського існування і „виробництво людей людьми”, яке охоплює не тільки біологічне відтворення, а й виховання людини і яке, звичайно ж, є набагато складнішою і важливішою складовою суспільного виробництва. І це прекрасно розумів В.О. Сухомлинський, про що, зокрема, свідчать наведені ним слова стародавнього індійського мудреця про те, що „той, хто висушив сльози на обличчі дитини і викликав посмішку на її устах, достойніший зодного, що спорудив найвеличніший храм” [7, 464]. Про це можна було б не згадувати, якби подібна практика державного ставлення до освіти і вчителя, котрі суперечить гуманістичним принципам павлівського педагога, не збереглася в нашій країні до цього часу, що, безумовно, є величезним гальмом у процесі її розвитку.

Учитель, на думку В. О. Сухомлинського, повинен знати в десятки разів більше того, що він має передати учням [8, 398]. Але для того, щоб бути не просто вчителем-предметником, а наставником, вихователем, він повинен стати – людинознавцем, бо виховання й є не що інше, як *людиназнавство*. „Виховувати – це насамперед **знати** дитину, а щоб знати – треба постійно бачити, вивчати. Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним” [5, 204].

У цій проблемі пізнання вчителем-вихователем людини можна виділити два аспекти. Перший з них – це осягнення ним знань про людину в процесі фахової підготовки та самоосвіти й підвищення своєї кваліфікації. На важливості цього шляху наголошував ще К.Д. Ушинський, який назвав свою головну працю „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”. В.О. Сухомлинський згідно з науковими досягненнями свого часу надавав великого значення в підготовці вчителя вивченню ним біології людини (анатомії й фізіології) і психології (вікової та педагогічної), а також розширенню ним свого карузозору й підвищенню культурного рівня через ознайомлення з видатними творами літератури (яку він теж називав людинознавством) і мистецтва. Продовжуючи цю традицію, треба відзначити, що людинознавча підготовка сучасного вчителя-вихователя потребує свого поглиблення й розширення у зв'язку насамперед з тим, що сьогодні людинознавство – це одна з провідних (поряд з природознавством і суспільствознавством) і найбільш перспективних галузей сучасної науки, яка нараховує до 200 конкретних наук про людину. І що саме проблема людини визнається все більше центральною проблемою філософії. Тому, на мою думку, на педагогічних факультетах і в педагогічних вузах обов'язково повинні б були існувати кафедри людинознавства, які забезпечували б комплексне вивчення майбутніми вчителями проблем людини не тільки через традиційні курси анатомії й фізіології, психології, гігієни тощо, а й через такі предмети й курси (спекурси), як соціологія особи, віталогія, філософська антропологія та інші. Така кафедра людинознавства існувала в 90-х роках минулого століття на факультеті соціальних дисциплін Республіканського центру світоглядної освіти молоді при Луцькому державному педагогічному інституті ім. Лесі Українки, на якому здійснювалася підготовка викладачів соціальних дисциплін, і довела свою корисність і право на існування, але, незважаючи на це, припинила своє існування у зв'язку з реорганізацією педінституту в класичний університет.

Другий аспект зазначеної проблеми, у розробці якого найбільша заслуга належить саме В.О. Сухомлинському, – це самостійне пізнання вчителем кожної конкретної дитини. При цьому педагог уважав, що „кожна дитина – це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники” [5, 204]. Кожна людська особистість неповторна, тому виховання людини „полягає насамперед у розкритті цієї неповторності, самотності, творчої індивідуальності. Здійснювати це завдання – означає вести кожного вихованця тією доріжкою, на якій з найбільшою яскравістю може розкриватися сила його розуму і умінь, майстерність і творчість. Скільки учнів – стільки ж доріжок. Саме в цьому й полягають труднощі і разом з тим благородство роботи вихователя – інженера людських душ» [12, 93]. Кожен учень вимагає індивідуального підходу ще й тому, що немає дітей обдарованих і необдарованих. „Обдаровані, талановиті всі без винятку діти” [12, 96]. „Досвід переконав мене, що в своїх задатках, можливостях, здібностях, нахилах людина безмежна і у виявленні цієї безмежності – неповторна. Немає в природі людини – здорової фізично й психічно, про яку ми могли б сказати: вона ні на що не здатна” [9, 550]. Тому одне з найважливіших завдань педагога полягає саме в тому, щоб „розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний



талант” [12, 96]. Але для того, щоб відкрити в кожній дитині „всі її задатки, здібності сили”, знов-таки потрібно знати дитину, „знати здоров’я дитини, знати індивідуальні риси її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку” [5, 217].

Я переконаний, що така спрямованість педагога й освіти на розкриття і розвиток обдарованості кожної дитини є більш гуманною і правильною, ніж поширені останнім часом пошуки й підтримка окремих „вундеркіндів”.

Без знання дитини, відзначав павлівський педагог, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмисловим. Однак проникнення педагога в духовний світ дитини, вивчення її мислення, почуттів, характеру, волі, інтересів – справа надзвичайно складна. „За партою дитина не розкривається перед вами; тут ви бачите лише результат її розумового розвитку і праці, а сам розумовий розвиток, яскрава, інтенсивна розумова праця відбувається тоді, коли дитина опиняється віч-на-віч із синіми лісовими сутінками, із струмком, що жебонить у балці, з метеликом, що пурхає над квіткою; внутрішній духовний світ маленької людини відкривається перед вами тоді, коли ця людина напружує розумові зусилля – не для того, щоб пригадати слова, заучені з книжки, а для того, щоб пояснити незрозуміле явище природи, знайти відповідь на запитання: як? чому?” [5, 204].

Щоб пізнати дитину, треба постійно спостерігати за нею, щоб зрозуміти, як дитина бачить навколишній світ. „...Спостерігайте, спостерігайте і ще раз спостерігайте. Спостерігайте, як взаємодіють два світи – світ навколишньої природи, праці, суспільних відносин і внутрішній духовний світ людини. Спостерігайте, як дитина думає і переживає, якими складними, часом звивистими шляхами пробивають собі дорогу струмочки думки в її голові. Умійте читати найменші порухи думки, почуттів, переживань у кожному русі дитини і особливо в її очах» [5, 214].

При цьому В. О. Сухомлинський дуже мудро зауважував, що дитину треба пізнавати такою, якою вона є, а не просто оцінювати її з погляду того, якою хотів би бачити її вчитель, і не виносити поспішних суджень про її здібності. „Ії розум і серце відгукуються на тисячі явищ навколишнього світу, і можуть бути тисячі причин, через які дитина сьогодні, в цю хвилину не може бути такою, якою хотів би її бачити учитель. Пізнайте її такою, яка вона є. Не намагайтеся змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа, – здебільшого ця перебудова може призвести до хворобливих явищ” [5, 214].

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються й ідеї В.О. Сухомлинського про те, що у вихованні немає дрібниць і що людину не можна виховувати „по частинках”. „У вихованні всебічно розвиненої людини, – наголошував він, – взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле” [13, 83]. Виділяючи різні види виховної роботи – виховання розуму й почуттів, моральне й естетичне виховання, трудове і фізичне виховання тощо, – він у той же час постійно підкреслював їхню єдність і взаємозв’язок. „Духовний розвиток – писав він, – процес багатогранний, безперервний і водночас єдиний. В дитині відбуваються постійні якісні зміни всіх психічних процесів, усіх компонентів духовного світу: мислення, почуття, волі, здібностей, причому зміни ці відбуваються в тісному зв’язку й взаємодії [14, 234].

Нерідко в нашій педагогічній теорії і практиці можна зустрітися з виокремленням та абсолютизацією як різних видів виховання, так й окремих характеристик або іпостасей людини, наприклад, як патріота чи сім’янина. Застерігаючи від таких помилок, В. О. Сухомлинський підкреслював, що людина „настільки багатогранна, невичерпна в своїх багатствах і виявленнях, наскільки і єдина”, тому місія школи полягає у тому, „щоб виховувати людину в гармонійній єдності: громадянина й трудівника, любляче й вірне подружжя, батька-матір [9, 570]. І ще: „Гармонії особистості, що уявляється нам як ідеал всебічного розвитку, не можна досягнути без гармонійної виховної роботи” [13, 74].

Виховання – це творення Людини з метою якомога більшого розкриття її задатків і здібностей, її самореалізації на користь іншим людям і самій собі, це прагнення зробити людину щасливою [7, 453]. Разом з тим виховання не зводиться лише до зовнішніх впливів на людину інших людей, тому що його складовою стороною є самовиховання. „Справжнє виховання включає в себе самовиховання” [9, 429]. Однак „самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а міцна підвалина в ньому. «Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховує” [9, 427].

Неодмінною передумовою самовиховання, вважав В.О. Сухомлинський, є самоусвідомлення людиною самої себе. „Мудрість життя людського, – писав він – справді полягає в тому, щоб бачити себе – і бачити правильно” [15, 489]. Таке самоусвідомлення містить у собі передусім самопізнання, без якого неможливе самовиховання. „Виховувати саму себе людина зможе тільки тоді, коли вона знає саму себе” [15, 495]. Ці думки – продовження ідей, які ідуть ще від Сократа і Сковороди. Але і в розгляді цього питання яскраво виявилось новаторство великого педагога. Бо він не зводив самоусвідомлення людини лише до її самопізнання, а виділяв у ньому і самопроекування та самоідеалізацію (яким бути), і самооцінку, і самомотивацію, й, нарешті, самоставлення (самоповага, віра в себе, вміння побачити себе очима іншої людини, колективу, суспільства). Свідченням цього можуть бути, зокрема, такі його слова: „...Справжнє



виховання полягає саме в тому, щоб людина думала про себе, оцінювала себе, міряла себе найвищою міркою людського. Хай найскладніша і найтрудніша людська натура під впливом ідеального випрямиться, хай дитина переживе прагнення бути хорошою” [9, 439]. Або: „Навчити вихованця ставитися до себе – означає сформувати в нього прагнення до самовиховання, утвердити силу волі, необхідну для самовиховання” [9, 589].

Головними джерелами самоусвідомлення й самоутвердження людини, вважав В.О. Сухомлинський, є праця і творчість, плідні результати яких уможливають людині повніше розкрити себе, повірити у свої сили. „Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу” [9, 480]. Тому мудрість і гуманність виховання, за його словами, „полягає в тому, щоб у кожній людині відкрити її неповторне джерело творчої праці, допомогти кожному подивитися на себе, відчутти в собі людську неповторність, стати духовно сильним, непереможним борцем за самого себе. Викривлення в поведінці бувають у тієї людини, яка не знає самої себе, не гордиться нічим, бо нічого не утвердила в собі” [9, 550]. Величезне значення у виробленні в учня ставлення до самого себе мають особа вчителя [9, 589] й духовне життя шкільного колективу [9, 553–554, 588].

Особливо актуальними є сьогодні думки В.О. Сухомлинського про зміст освіти. Він дуже чітко визначив, що головними предметами вивчення у школі повинні бути природа, суспільство і людина, підкреслюючи при цьому виняткове значення гармонійного поєднання цих трьох елементів освіти. „Ми прагнули, – писав він, – щоб ці три елементи освіти, органічно поєднуючись, не тільки створювали в свідомості підлітків картину навколишнього світу, а й допомагали їм утвердитись у власних поглядах на світ, на минуле, сучасне й майбутнє людства, на самих себе. ...Без знань про людину освіта не була б повною, – ось чому я надавав такого великого значення психічній культурі” [8, 387].

В інших своїх працях педагог із жalem писав про те, що часто „ми, вихователі, забуваємо, що пізнання світу починається для маленьких дітей з пізнання людини” [10, 24], що „учень пізнає навколишній світ, але дуже мало пізнає і дуже мало знає себе” [16, 286], що „чим більше людина дізнається про навколишній світ, тим більше вона повинна знати про людину. Це явище я б назвав *моральним невіглаством*. Воно полягає в тому, що людина, маючи значне коло знань про навколишній світ, не знає *суті людського* ні в історичному, ні в суспільно-політичному, ні в духовно-психологічному, ні в естетичному аспектах” [8, 437] і що „ні в середній школі, ні у вузах немає в навчальних планах такого предмета: *людинознавство*” [17, 392]. „Я вважаю, – стверджував він, – що школа лише тоді школа, коли головний предмет у ній – *людинознавство*, коли пізнання світу починається з пізнання людської душі і на основі цього пізнання формуються переконання і найголовніше – виховується здатність любити і ненавидіти. По суті виховання справжньої людини є одухотворення красою людського духу, – таке глибоке одухотворення, що маленька людина замислюється: хто я? Для чого я живу на світі?” [18, 156].

Який же вихід бачив педагог із цієї ситуації? Ще 1968 року в одній із своїх статей він висловлював сумнів: „Можливо, й не треба вводити окремі години на цей предмет. Людинознавством має бути пройнята вся навчально-виховна робота школи і вузу” [17, 392]. По-перше, він уважав, що людинознавчий зміст повинен передаватися через предмети гуманітарного циклу: насамперед, літератури й історії [8, 393–397; 469–473]. (Правда, на жаль, доводиться констатувати, що й сьогодні викладання цих предметів в школах має більш сциєнтиську, ніж людинознавчу спрямованість). По-друге на його думку, на доповнення людинознавчого змісту повинні бути спрямовані позаурочні форми роботи: бесіди про людину [7, 466–467], лекції для учнів середніх і старших класів про людську психіку [19, 236], реалізація другої („необов’язкової”) програми [8, 412] та інші, які блискуче використовувалися у павлівській школі. Але таких шкіл було небагато. Тому пізніше педагог знов звертається до цієї проблеми: ”Дивно і незрозуміло, – говорить він, – чому в час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину, зокрема про те специфічне, що підносить людину над світом живого: про людську психіку, мислення й свідомість, про емоційну, естетичну, вольову і творчу сфери духовного життя. Той факт, що людина, по суті, нічого не знає про себе, часто буває джерелом великого лиха, за яке суспільству доводиться дорого розплачуватись” [8, 377–378].

Ці ідеї великого педагога почали втілюватися у зміст освіти тільки на початку 90-х років минулого століття, коли почалася перебудова суспільствознавчої шкільної освіти. Вони були використані нами при розробці концепції світоглядної освіти [20], на основі якої створювалися навчальні програми й підручники з інтегрованих курсів „Я і Україна: Я і світ” (для 1–4 класів), „Світ, людина, суспільство” (для 8 – 11 класів) і „Людина і суспільство” (для 11 класу). Так само при підготовці викладачів цих курсів, яка здійснювалася в 90-х роках минулого століття в Республіканському центрі світоглядної освіти молоді [21], ми старалися реалізувати ідею В.О. Сухомлинського про те, що „дуже важливо, щоб знання про основи психічної культури і Всесвіт давав підліткам один педагог-вихователі” [8, 387]. Але сьогодні ця робота потребує свого продовження.



Я дуже добре усвідомлюю те, що в нашому сьогоденному гнилому, хворому, злочинному суспільстві ідеї великого людинолюбця й мислителя сприймаються, як утопія. Але саме наявність цих ідей, котрі на десятки років випередили свій час, є свідченням того, що наша нація здатна самотужки подолати усі свої біди й увійти до складу найбільш цивілізованих країн світу.

На закінчення потрібно відзначити, що творча спадщина Василя Олександровича Сухомлинського й сьогодні не просто сторінка в історії нашої педагогіки, не архів, а арсенал, який вкрай необхідний педагогам для творення справжньої Людини. Тому, вважаю, що наша Академія педагогічних наук разом з асоціацією послідовників В.О. Сухомлинського зробили б дуже велику й важливу справу, якби до 100-річчя великого педагога зуміли б видати повне (академічне) зібрання його творів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. 1798 // Собрание сочинений в шести томах. Т. 6. – М., 1966. – С. 355 – 588.
2. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Т. 2. – М., 1982. – С. 285 – 469.
3. Кант И. Трактаты и письма. – М., 1980. – 710 с.
4. Гулыга А. В. Кант. – М., 1981. – 303 с.
5. Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина // Вибрані твори в п'яти томах. Т. 5. – К., 1977. – С. 203 – 217.
6. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! // Там само. – С. 422 – 426.
7. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність // Там само. – С. 446– 472.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. – К., 1977. – С. 283 – 582.
9. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори в п'яти томах. Т. 1. – К., 1976. – С. 403 – 637.
10. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Там само. Т. 3. – С. 5–279.
11. Сухомлинський В. О. Як любити дітей // Там само. Т. 5. – С. 292–308.
12. Сухомлинський В. О. Людина неповторна // Там само. – С. 80–96.
13. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Там само. Т. 1. – С. 53 – 206.
14. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра // Там само. – С. 207–400.
15. Сухомлинський В. О. Бачити себе // Там само. Т. 5. – С. 489–495.
16. Сухомлинський В. О. Залежить тільки від вас // Там само. – С. 284–288.
17. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання // Там само. – С. 378–392.
18. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Там само. Т. 2. – К., 1976. – С. 147 – 416.
19. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Там само. Т. 4. – К., 1977. – С. 5 – 390.
20. Див.: Арцишевський Р. А. Вихідні засади світоглядної освіти // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. наук. праць. – Луцьк, 2000. – С. 10 – 20; Арцишевська М.Р., Арцишевський Р.А. Інтеграція змісту освіти. – Луцьк, 2007. – С. 166 – 188.
21. Арцишевський Р. А. Підготовка викладачів соціальних дисциплін: теоретичні засади, педагогічний досвід, сучасні проблеми // Педагогічний пошук. – 2002, № 4.

Віктор ЄВДОКИМОВ

КУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СТВОРЕННЯ І РОЗВИТОК

Загальноцивілізаційні тенденції гуманізації та демократизації суспільного життя вимагають кардинальної трансформації авторитарних, соціоорієнтованих концептуальних засад освітнього процесу, що склалися ще за часів тоталітаризму, та приведення їх у відповідність із соціокультурними реаліями сьогодення. Утвердження в Україні особистісно орієнтованої освітньої парадигми актуалізує потребу модернізації системи освіти в напрямі підсилення її гуманітарно-культурологічної складової та орієнтації на цілісне особистісне становлення молодого людини.

На порядку денному зараз постала проблема концептуальної переорієнтації системи освіти з суто функціонального підходу, що характеризувався спрямованістю на «озброєння» учня чітко визначеною сумою знань, умінь і навичок, на пріоритети особистісного становлення молодого людини та виховання в неї здатності до саморозвитку впродовж усього життя.

Культурологічний вимір сучасної освіти має ґрунтуватися на освоєнні молоддю насамперед культурних смислів, що були утворені в діячій та повсякчас утворюються стосунками людини з природним і соціальним довкіллям у системі координат тієї чи іншої етнічної або історичної культурної системи. Водночас опанування смислів людської культури можливе тільки в процесі формування та розгортання цілісного ціннісного ставлення особистості до світу, дійсності, самої себе в цьому світі.



Весь цілісний процес життєдіяльності молоді людини виконує функцію творення її особистісної культури. Отже, визначальним чинником, що зумовлює ефективність процесу освіти, має стати спеціально організоване довкілля, де відбувається особистісне становлення молоді – культурний простір навчального закладу.

Культурний простір – досить нове поняття в науково-педагогічному обігу, яке досі не має загальноприйнятого тлумачення. Проте аналіз багатой вітчизняної історико-педагогічної спадщини дає підстави стверджувати, що окремі його аспекти вже були предметом роздумів видатних українських освітян. Зокрема, на особливу увагу заслуговують педагогічні ідеї і досвід В.О. Сухомлинського зі створення в керованому ним павлівському навчальному закладі єдиного культурно-освітнього простору.

У своїй новаторській педагогічній практиці В.О. Сухомлинський виходив з ідеї про те, що навчальний заклад має бути осередком, вогнищем духовного життя [5, арк.1]. Саме створенню на основі Павлівської школи такого культурно-освітнього осередку й було по суті присвячене все його життя.

Такий підхід видатного українського педагога-гуманіста до ролі культурного простору навчального закладу в становленні особистості учня має багато спільного з поглядами відомого американського антрополога М. Херсковіця, який уважав, що «культура – це частина людського середовища, створена самими людьми». І тут, безперечно, мається на увазі далеко не тільки матеріальне середовище – будівлі, побутові речі та ін. Людське середовище обов'язково передбачає ще наявність специфічного духовного довкілля – систем норм і цінностей, менталітету, традицій тощо.

Аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського з питань розвитку культурного середовища навчального закладу свідчить, що педагог-гуманіст у своїх творах окреслив цілі та завдання цього процесу; сутність, зміст, структуру та особливості культурного середовища навчального закладу; закономірності, принципи його наукової побудови; суб'єкти, методи, форми й засоби тощо.

Безумовно, сам термін «культурне середовище» у творах В.О. Сухомлинського не вживається. Тож доцільно зупинитися на питанні, у рамках яких категорій слід розгорнути дискурс: «формування культурного середовища навчального закладу», «розвитку культурного середовища навчального закладу», «вдосконалення культурного середовища навчального закладу» або якихось інших? Уважаємо доцільним у понятійній низці характеристик досліджуваного процесу взяти за основу категорію «розвиток культурного середовища навчального закладу» через універсальність її застосування до різних смислових значень цього феномена, який відображає якісні зміни, наявність певних етапів; соціальний аспект змісту процесу, допомагає уявити його як цілеспрямовану діяльність всіх його суб'єктів.

Вивчення досвіду керованої В.О. Сухомлинським Павлівської школи та сучасної освітньої практики уможливило визначити розвиток культурного середовища навчального закладу як відносно самостійний педагогічний процес по створенню якісних умов для підвищення педагогічної культури вчителів і батьків, для розвитку базової культури особистості школяра.

Сутність процесу розвитку культурного середовища загальноосвітньої установи визначається тим, що він відображає динаміку руху шкільного співтовариства із освоєння та ухвалення ідей і цінностей сучасної культурної парадигми освіти, охоплює культурні процеси розвитку й саморозвитку базової культури особистості дитини, педагогічної культури вчителів і батьків учнів, особливості взаємодії субкультур її суб'єктів.

Провідною смисловою характеристикою цього процесу є взаємозв'язки її суб'єктів. При цьому його якість в освіті залежить від стилю цих взаємин. Стиль управління і взаємин – це ще одне поняття, необхідне для розуміння середовища. Авторитарний або демократичний стиль в навчальному закладу – показник причин успішності або неуспішності розвитку культурного середовища навчального закладу [3].

Теоретичні положення про культурне середовище загальноосвітнього навчального закладу, розкриваючи сутнісні характеристики цього явища, є важливою складовою наукової концепції його розвитку, оскільки сам розвиток, являючи собою динаміку таких процесів, як розвиток і саморозвиток школярів і педагогічна діяльність учителів, відображає її в змістовному просторі елементів, показників культурного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Психолого-педагогічна характеристика культурного середовища загальноосвітнього навчального закладу багато в чому детермінує не лише теоретичну складову процесу його розвитку, але й прикладну частину, тому що в цьому педагогічному явищі теорія і практика тісно інтегровані.

Культурне середовище навчального закладу розвивається суб'єктами освітньої системи в процесі їхньої взаємодії, впливаючи, у свою чергу, на їхній власний розвиток. Різноманітність методик і технологій роботи, обраних колективом учителів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та особливостей школярів, а також соціокультурного середовища регіону, орієнтація на оновлення змісту педагогічної діяльності й форм роботи, прагнення до вдосконалення своїх особистісно-професійних якостей і здібностей, заснованих на етичних і педагогічних ідеях, визначають процес розвитку культурного середовища.



За результатами аналізу досвіду розвитку культурного середовища Павлівської школи та сучасних цілеспрямованих спостережень за педагогічною діяльністю вчителів, учнів і їхніх батьків, її аналізу, вивчення комплексу заходів, здійснюваних у різних навчальних закладах, можна визначити функції процесу розвитку культурного середовища: *забезпечення процесів розвитку й саморозвитку суб'єктів* (через різноманітність співтовариств, напрямів і сфер життєдіяльності відповідно до інтересів суб'єктів тощо); *інтеграції* (синтез компонентів, ціннісне і психологічне єднання суб'єктів, взаємозв'язок і взаємодія організаційно-управлінських структур); *перетворення* (постійне проектування і реалізація нового відповідно до потреб дітей і дорослих, передбачення їхніх запитів, якщо вони відповідають тенденціям сучасної культури); *захисту* (правовий і психологічний захист і підтримка).

Комплексний аналіз результатів історико-педагогічного дослідження та сучасних спостережень та опитувань суб'єктів навчально-виховного процесу дає змогу констатувати, що розвиток культурного середовища навчального закладу зумовлюється низкою чинників: внутрішніх (суб'єктних) і зовнішніх (культурно-освітніх), що справляють пряму або непряму дію на ефективність процесу.

Важливе значення для розвитку культурного середовища навчального закладу мають суб'єктні чинники, що охоплюють ціннісні орієнтації, інтереси, готовність до перетворень, педагогічні здібності та якості, взаємодію суб'єктів та ін. Зовнішні (соціокультурні) чинники здійснюють як прямий, так і непрямий вплив на розвиток культурного середовища навчального закладу.

До основних культурно-освітніх чинників можуть бути віднесені: державні рішення у галузі освіти; рівень розвитку науки в країні, що свідчить про можливість теоретично обґрунтованого вирішення проблеми; рівень матеріально-технічного й методичного забезпечення освітньої діяльності; особливості соціокультурного середовища регіону, його культурно-освітньої інфраструктури.

Залежність процесу розвитку культурного середовища навчального закладу від внутрішніх і зовнішніх чинників знаходить розкриття в характері притаманних йому суперечностей.

Досвід Павлівської школи та сучасних послідовників В.О. Сухомлинського свідчить, що тільки науково обґрунтоване розв'язання об'єктивних протиріч, усвідомлення та усунення суб'єктивних педагогічних суперечностей забезпечує динамічність розвитку культурного середовища як педагогічного процесу. Найбільш важливою внутрішньою суперечністю об'єктивного характеру, що визначає рух культурного середовища як педагогічного процесу, є невідповідність потреб та інтересів вихованців можливостям культурного середовища навчального закладу. Це свідчить про необхідність проектування культурного середовища навчального закладу на основі аналізу індивідуальних траєкторій розвитку особистості, що охоплюють інтереси, рівень знань, здібностей, індивідуальних особливостей і потреб суб'єктів культурного середовища.

Наступною об'єктивною суперечністю, що виявилася останнім часом, є невідповідність між цінностями, змістом культурного середовища навчального закладу й соціокультурним середовищем із його негативними проявами, між нестримно збільшуваним потоком інформації і можливостями інформаційного забезпечення культурного середовища; між індивідуальним творчим процесом становлення особистості й масовим характером педагогічного процесу організації культурного середовища та ін.

Разом з тим порівняння отриманих сучасних даних із результатами історико-педагогічного дослідження допомогли встановити, що процес розвитку культурного середовища навчального закладу має закономірний характер. Цьому процесу як соціокультурному, педагогічному явищу, що функціонує у рамках загальноосвітнього навчального закладу, властиві *загальнопедагогічні* закономірності (розвитку дитини відповідно до культури, розвитку її в діяльності, активності, єдності педагогічних впливів, послідовності й підтримки дитини в її розвитку) і *часткові* закономірності: внутрішньої динамічної рівноваги в культурному середовищі, освітньої кореляції, максимуму освітньої взаємодії, «ланцюгової реакції» та ін., які можуть бути покладені в основу визначення принципів розвитку культурного середовища навчального закладу.

Концепція розвитку культурного середовища навчального закладу має спиратися на такі принципи: культуровідповідності, мультикультурності, продуктивності, природовідповідності, системності й цілісності (загальнопедагогічні); додатковості, стійкості формування культурного середовища, послідовності, комплексності, оптимального управління, освітньої конгруентності (часткові, які мають специфічний характер, властивий лише культурному середовищу навчального закладу).

Взаємодію суб'єктів культурного середовища розкриває змістовне поле його розвитку як педагогічного процесу. Суб'єктний підхід до розвитку культурного середовища навчального закладу має полягати в урахуванні особливостей субкультурного досвіду педагогів, дітей і їхніх батьків, їхніх потреб, інтересів, володінні різноманітними педагогічними технологіями, методиками, формами й методами роботи залежно від індивідуальних особливостей контингенту учнів, що містять соціокультурні, етнічні, конфесійні, вікові, психофізичні та інші характеристики. Тому поняття «культурне середовище загальноосвітнього навчального закладу» необхідно розглядати з позиції не лише системно-середово-культурологічного, але й особистісно-



соціально-діяльнісного підходу, що характеризує як якість умов, що створюються для діяльності його суб'єктів, так і їхня роль у розвитку культурного середовища навчального закладу.

Як доводив усією своєю діяльністю В.О. Сухомлинський, визначальним чинником розвитку культурного середовища є педагогічна культура вчителів навчального закладу [1, Т.4, 438]. За твердженням педагога-гуманіста, педагогічна культура – специфічний прояв загальної культури в різноманітних педагогічних й освітніх процесах, зокрема й насамперед – у структурі педагогічного спілкування [4].

Доцільно розглядати особливості педагогічної культури педагогів, що зумовлюються особливостями їхніх функціональних обов'язків. Так, педагогічна культура класного керівника має свою специфіку, виражену в змісті, формах і методах роботи, де системотвірним елементом, основним змістом позиційної взаємодії з дітьми, основною функцією в діяльності виступає педагогічна підтримка дитини.

Специфіка педагогічної культури вчителя-предметника полягає в освоєнні й реалізації культуровідповідних дидактичних технологій.

Становлення культурного середовища буде успішним, якщо в процесі розвитку педагогічної культури вчителів і класних керівників враховуватимуться особливості вчительських субкультур, за умови їхнього єднання на основі гуманістичних цінностей.

Предметом взаємодії педагогів з батьками є залучення останніх до процесу виховання власної дитини, відповідно до завдань сучасної освіти. Як свідчить досвід В.О. Сухомлинського зі створення в Павлищі «батьківської школи», це стає можливим при цілеспрямованому формуванні педагогічної культури батьків, зумовленої освоєнням гуманістичних цінностей виховання, виховних методик і розвитку педагогічно значущих якостей особистості.

У контексті цієї проблеми являє собою інтерес і типологія дитячих та підліткових субкультур. Молода людина розвивається і змінюється в перехресті культурних і субкультурних полів, у їхньому постійному накладанні один на одного, що має об'єктивний характер і розкриває основну особливість соціуму періоду постмодерна – його контекстність, що постійно ускладнюється. Перетини культур і субкультур створюють багаті можливості для виявів інновацій, завдяки механізмам перехресного впливу йде становлення нових форм культури.

Педагогові необхідно допомогти підліткам побачити різноманітність субкультур, їхні позитивні та негативні сторони, тим самим підтримати в процесі руху до субкультур дорослих як носіїв загальнокультурних цінностей і норм при всій різноманітності професійних, вікових та інших уявлень. Такий рух має супроводжуватися вихованням у молоді терпимості до інакомислення і здатності до діалогу з представниками «інших», відмінних від власної культур і субкультур, що є конче необхідним в умовах культурного плюралізму сучасного суспільства.

Система діяльності педагога, що ґрунтується на принципі педагогічної підтримки й знанні ним основних типів субкультур та їхніх характеристик, створює культурне середовище для розвитку особистості, стимулює процес культурного самовизначення школяра, допомагає йому побачити й відчути зону свого найближчого культурного розвитку, поглиблює самосвідомість, сприяє самореалізації потенціалу дитини і підлітка, що впливає на процес розвитку культурного середовища навчального закладу.

Узагальнення досвіду керованої В.О. Сухомлинським Павлиської школи та діяльності сучасних навчальних закладів дають змогу стверджувати, що результативність процесу розвитку культурного середовища забезпечується:

- педагогічною допомогою і підтримкою дитини в її індивідуальному розвитку і саморозвитку;
- участю педагога в інноваційній діяльності;
- започаткуванням шкільних традицій, особистісно значущих для дітей;
- створенням умов для комунікативного (різноманітні співтовариства) забезпечення та інтерактивної взаємодії педагогів з учнями й колегами;
- наданням допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу в освоєнні правил життєдіяльності в навчальному закладі, соціумі;
- реалізацією культурного досвіду педагога в процесі спільної діяльності з дітьми та колегами;
- участю всіх суб'єктів в організації колективного життя і самоврядування, розвитком нових співтовариств відповідно до культурних запитів школярів;
- спільною участю в розвитку інформаційного і знаково-символічного середовища навчального закладу [2].

Можна абсолютно впевнено стверджувати, що В.О. Сухомлинським свого часу була розроблена, обґрунтована й перевірена багаторічним досвідом технологія формування і розвитку культурного середовища навчального закладу. Технологія виходить з логіки послідовного введення її сутнісних структурних компонентів у процесі взаємодії її суб'єктів, вона поєднує у собі воедино дві часткові технології, а саме: організацію процесу формування культурного середовища навчального закладу (запуск



процесу розвитку культурного середовища, його етапи, стадії) і забезпечення процесу його функціонування (механізми).

Каталізатором і моментом запуску (точкою біфуркації) формування культурного середовища виступають: нові ідеї, привнесені ззовні або вирощені в даному співтоваристві відповідно до особливостей даної системи; група однодумців (носіїв цих ідей) здатна до саморозвитку і залучення (мотивації, агітації) інших учасників педагогічного процесу до інноваційної діяльності.

Культурне середовище, що формується, повинне максимально вбирати культуровідповідні запити й інтереси суб'єктів освітнього процесу, тоді вона стає важливою умовою розвитку та саморозвитку особистості.

За результатами аналізу досвіду Павлівської школи та сучасних досліджень можна стверджувати, що процес розвитку культурного середовища навчального закладу умовно проходить дві стадії. На першій стадії формується інноваційна команда, розробляються модель, проект і програма конкретних дій, організовується проблематизація шкільного колективу на семінарах, зборах, через участь у проєктах, здійснюється коректування діяльності.

На другій стадії здійснюється власне розвиток культурного середовища навчального закладу через організацію діяльності різноманітних співтовариств, системи підвищення кваліфікації педагогів і психолого-педагогічної освіти батьків, залучення всіх суб'єктів в особистісно і соціально значущу загальношкільну діяльність (заходи).

Технологія формування і розвитку культурного середовища навчального закладу, як це довело історико-педагогічне дослідження, ефективна при дотриманні психолого-педагогічних умов: внутрішніх і зовнішніх. Внутрішні умови визначають: інтерактивні зв'язки, засновані на довірі і повазі один до одного суб'єктів освітньої установи; особисті якості педагогів і їхній професіоналізм; духовно-етичну активність і соціальну ініціативність суб'єктів освітньої установи; нормативно-правові, фінансові, стимулювальні, організаційні, методичні, морально-психологічні, емоційні, адміністративно-управлінські умови.

Зовнішні умови визначаються зв'язками освітньої системи навчального закладу з іншими зовнішніми системами різного рівня: державні нормативно-правові умови; науково-методичні умови; зв'язки з іншими освітніми установами; зв'язки з місцевими громадськими організаціями, комунальними службами.

У процесі дослідження сучасного досвіду розвитку культурного середовища були визначені його механізми: змістовні (управлінські й мотиваційні) і технологічні (методи розвитку культурного середовища, технології навчання і виховання).

Управлінські механізми (зовнішні) характеризують організаційно-управлінське (підбір кадрів учителів-інноваторів, організація системи підвищення кваліфікації з даної проблеми, організація колективного аналізу діяльності), науково-методичне (аналіз ситуації, розробка проєкту, програми розвитку, плану конкретних дій, «проблематизація» і навчання колективу), психолого-педагогічне (стимулювання створення різноманітних співтовариств і педагогів-інноваторів, підтримка), матеріально-предметне (меблі, обладнані приміщення, оргтехніка і т. д.) забезпечення.

До мотиваційних (внутрішніх) механізмів належать ціннісні орієнтації, інтереси, готовність до перетворень, стимули активності.

Для обґрунтування внутрішніх механізмів розвитку культурного середовища навчального закладу доцільно звернутися до психологічної концепції активності особистості В.А. Петровського, яка уможливила зробити висновок, що, з одного боку, культурне середовище є підставою формування духовної і соціальної активності особистості як найважливішого чинника її розвитку і саморозвитку. З іншого боку, культурне середовище формується за умови внутрішньої і зовнішньої (соціальної) активності особистості в процесі взаємодії із середовищем.

Сучасний погляд на творчу педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського дає змогу виокремити запропоновані та апробовані ним у Павлівській школі механізми розвитку культурного середовища навчального закладу, до яких відносимо насамперед доцільні й ефективні і в сучасних умовах методи: педагогічних традицій; педагогічних інновацій; саморозвитку; педагогічної підтримки; методи розвитку співтовариств, які характеризують способи розвитку культурного середовища навчального закладу.

Отже, на основі багаторічної творчої педагогічної діяльності В.О. Сухомлинським були розроблені теоретичні основи й технологічні механізми створення культурно-освітнього простору навчального закладу. Аналіз педагогічної спадщини педагога-гуманіста, спогадів його колег, досвіду Павлівської школи доводить, що педагогічно доцільно організований культурний простір навчального закладу – це весь уклад життя колективу педагогів та учнів з притаманними йому стосунками, спрямуванням, пріоритетами. Це також й організація предметного середовища, яке теж має виконувати культуротворчу функцію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк. – 1976–1977.
2. Сухомлинський В.О. Головне – людяність. – 1961. – К.: ЦДІА України, ф. 5097, оп.1, спр. 500.



3. Сухомлинский В.А. Директор и учитель. – К.: ЦДІА України, 1955, ф. 5097, оп.1, спр. 392.
4. Сухомлинський В.О. Лист німецькому вчителю Юргену Польцину. – К.: ЦДІА України, ф. 5097, оп.1, спр.756.
5. Сухомлинский В.А. Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе школы. – К.: ЦДІА України, ф. 5097, оп.1, спр. 645.

Наталія ДІЧЕК

ОДУХОТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІКИ – ГОЛОВНА МЕТА НОВАТОРСТВА В.СУХОМЛИНСЬКОГО

Не вперше ставлячи собі за мету окреслення внеску Василя Олександровича Сухомлинського в загальнонародський освітньо-виховний поступ, укотре звертаючись до питання з'ясування та узагальнення суті того *нового*, чим видатний український педагог збагатив культурне буття, ми все чіткіше усвідомлюємо глибинність і багатшаровість його творчої спадщини, багатогранну мінливість і неосяжність її смислів. Щоразу, перечитуючи твори Учителя зі степового села Павлиш, віднаходиш для себе нові коливання думок, їхні нові відтінки, усвідомлюєш їхній *універсальний* характер.

Саме так з чергового занурення у тексти праць Василя Олександровича і виникло переконання в тому, що головним, так би мовити, акумулювальним поняттям, яке, на нашу думку, найвиразніше характеризує його педагогічне новаторство, є поняття **одухотворення**. Тому мета статті – прагнення довести, що крізь усі новації (і на рівні теоретичних узагальнень, і на рівні методично-прикладних рекомендацій), відображені в спадщині педагога, проходить поставлене ним понадзавдання, понадздум про оживлення і гуманізацію заформалізованої на той час освітньо-виховної сфери. Уважаємо, що поривання В.Сухомлинського одухотворити педагогічний процес у школі та сім'ї і загалом ставлення до життя людини в тогочасному радянському суспільстві реалізувалися у роботі керованої ним Павлиської школи, а прозорливі міркування щодо імперативу духовно-діяльнісного виховання склали величний етичний внесок, збагативши моральну культуру, внесок, що не втратив значущості в сучасну добу глобалізаційних змін.

Перш, ніж проаналізувати ідеї Василя Олександровича щодо одухотворення навчально-виховного процесу, виплекані ним і використані в педагогічній діяльності, визначимо, як саме ми тлумачимо термін "одухотворення", а також низку понять, пов'язаних з ним. Це – "духовність", "дух", "духовні цінності".

Розкриваючи зміст поняття "одухотворення" у контексті спадщини великого педагога, ми спираємося на наступні визначення. Так, у перекладі з російського тлумачного словника В.Даля слово "одухотворяти" несе значення надання чомусь духовного смислу, життя, оживотворення когось або чогось своїм духом, одушотворення [4, 1688]. Сучасні тлумачні словники розкривають зміст поняття одухотворення, як "надання життєвості чому-небудь, оживлення"; "збудження у кому-небудь високих почуттів, помислів"; "надихання робити що-небудь піднесеним, небуденним, сповнювати високим змістом і благородством, облагороджувати" [3, 663]. Підсумовуючи, наголосимо, що, не торкаючись релігійної сфери богопізнання, ми вживатимемо поняття "одухотворення" у сенсі процесу одушевлення людського буття через творчість, креативність і піднесення почуттєво-емоційної сфери.

Щодо інших згаданих родових понять, які є філософськими категоріями, зазначимо, що з-поміж багатьох інтерпретаційних визначень, котрі вживаються у сучасних філософсько-культурологічних дослідженнях, ми обираємо наступні. Духовність особистості розуміємо як механізм інтеріоризації нею цінностей і смислів, що організують соціокультурний простір, де здійснюється її життєдіяльність [9, 47–48]. Пристаємо до думки, що ставлення людини до світу визначається смислом, який вона осягає не стільки розумом, скільки усіма глибинами свого духу, а тому принципово важливим вважаємо наголосити на багатомірності поняття духовності, що є одночасно і процесом, і результатом світобачення та світорозуміння.

Дух як результат інтеріоризації людиною світу розглядаємо поза метафізичною площиною, тобто лише у зв'язку з духовністю в персонально-буттєвому плані, як потенціал творчої *діяльнісної* активності, як необмеженість самовідтворення індивіда [6, 177]. Торкаючись сфери духовних цінностей, що охоплює сенс життя, любові, добра, зла, тобто сенс загальних моральних категорій і є ядром особистості, матимемо на увазі моральні цінності людини [1, 9].

У своїх творах В.Сухомлинський постійно оперував низкою споріднених із зазначеними понять, якими висловлював своє розуміння процесу творення людської особистості. Це насамперед поняття душа (труд душі), духовна зрілість (духовна незрілість), духовне життя, духовний світ, духовні цінності, серце (серце дитини, серце вчителя), педагогіка серця, праця серця, виховання серця тощо.

Добре відомо, що згадані поняття не мали широкого вжитку за радянської доби, бо не відповідали офіційній лінії суспільного керманя – комуністичної партії на знеособлювальний колективізм. Сам Василь Олександрович писав тоді з цього приводу: "Патріотом і громадянином може стати тільки людина з чуйним



і мужнім серцем. Мене дивує, що, говорячи про колектив і колективізм, згадують усе: і організаційні залежності, і керівництво, і підлеглисть, і дисципліну. А про виховання почуттів, про сердечність і душевність майже ніхто не говорить. Адже ні про який колектив не може бути й мови, якщо в ньому будуть люди з кам'яним серцем. А патріотизм – це, образно кажучи, сплав почуттів і думки. Поняття Батьківщини осягається не тільки і не стільки розумом, скільки серцем. І починається це, на мій погляд, з того, що в навколишньому світі хтось стає для людини безмірно дорогим, комусь ти готовий віддати всі сили своєї душі. Патріотизм починається з любові до людини." [14, 318].

У період існування СРСР в українській педагогіці як складовій педагогіки радянської доби переважали думки про шкідливість абстрактного, надкласового гуманізму, про неприйнятність акцентування уваги на індивідуальних цінностях. Визнавалася необхідність культивування в молоді моральних цінностей у душі класово-партійної однозначності. Саме в педагогічній творчості В.Сухомлинського, особливо яскраво - в період 60-х років, виявилися нові тенденції до особистісно орієнтованого виховання, до його одухотворення.

Не применшуючи значення інтелектуального зростання школярів, важливості їхнього розумового розвитку, Василь Олександрович першим у радянській педагогіці переніс акцент з пріоритету успішності навчання учнів на пріоритет творення їхнього духовного світу. Як зазначає академік О.Сухомлинська, її батько "мораль, етику взяв за основу духовного життя дитини, інтелектуальний, фізичний розвиток, трудове й естетичне виховання поставив у пряму залежність від ціннісних орієнтацій, ціннісного світосприйняття, як корінь духовності взагалі. Він проголосив найвищою цінністю виховання дитини, її унікальність та неповторність, побудував усю навчально-виховну роботу на емоційно-моральних, естетичних імперативах та цінностях, виступив за авторитет учителя, а не за його авторитарність, увів у педагогічну науку і шкільну практику такі цінності, як совість, сором, любов, терпимість, співчуття, співпереживання, повага, шана, обов'язок, свобода тощо." [11, 7]

Відштовхуючись від твердження про те, що провідна суть наукового пошуку полягає у виході за межі наявного стереотипу або норми міркування й дії, зазначимо: В.Сухомлинський зламав практику рабського наслідування педагогічних авторитетів і всупереч уніфікованим орієнтирам розвитку підростаючого покоління прагнув оновлення, а точніше – одушевлення шкільного життя на основі особистісно орієнтованого підходу до маленької людини завдяки активізації її внутрішніх механізмів ціннісної саморегуляції, чим і здобув світове визнання новатора.

На нашу думку, у своєму баченні світу Василь Олександрович первинно, іманентно ґрунтувався на тих концептуальних смислах, які не входили до тогочасних стандартних першооснов і визначали його розуміння буття в цілому й конкретної педагогічної дійсності та її проблем зокрема. Насамперед маємо на увазі те, що він черпав своє педагогічне натхнення у національній, народній традиції, йдеться про глибоку істинну народність світоглядних позицій педагога, притаманну йому українськість, тобто виражену належність його творчості – і літературної, і власне педагогічної – до традицій української культури. Доказом цього слугує своєрідність світоглядної ментальності видатного педагога, що знайшла вияв у його рукописній спадщині, у проголошуваних освітньо-виховних ідеях, відстоюваних ним попри ідеологічні настанови радянської епохи.

На думку сучасного українського філософа В. Табачковського, починаючи з 60-х років ХХ ст., у царині, пов'язаній з філософсько-світоглядним життям в Україні, почалися істотні зрушення, а саме – інтенсивні спроби вчених і діячів-інтелектуалів поєднати *неораціоналізм* та *діяльнісну версію людини* [22, 37]. Почалася, так би мовити, гуманізація комуністичної ідеології, завдяки чому в "епіцентрі філософування опинилася людини, її діяльність, духовність, культура, внутрішній світ особистості" [там само, 38].

Зазначене поєднання постмарксистського раціоналізму та гуманістики кваліфікується вченим як синтетичне тяжіння українця до поєднання західної духовності (тобто – раціонально-активної світонастанови, або готовності до дії, контрольованої розумом) та інтровертизму, кордоцентричної самозаглибленості особистості [там само]. Цією націленістю на раціонально-вивірену та духовно-оснащену людську діяльність українські мислителі другої половини минулого століття, підкреслює науковець, "долають певну периферійність України". Завдяки їхнім теоретичним наробкам, зокрема представників київської філософської школи, вдавалося долати спрощеність "радянських" версій матеріалізму. Акцентуючи увагу на розкритті структурної багатшаровості діяльності (і її предметно-матеріальних, і духовних, пізнавальних виявів), офіційно схвалений концепт діяльності вони вписували в новоевропейську філософську традицію. В.Табачковський наголошує, що під шатами предметно-практичної діяльності особливого значення набувала легалізація феноменологічного за своєю суттю концепту духовно-практичної діяльності й повернення до гуманітарного вжитку символічних форм людського світосприйняття.

У зазначеному контексті одухотворення світосприйняття, всупереч тогочасній гегемонії всепереможного матеріалізму, здійснювалося через активізацію і підсилення значущості практично-духовного, життєвого світу людини. Через створення футуристичних образів суспільства, де втілюються ідеали істини, добра і краси, зреалізовується прагнення подолати "чужість світу" стосовно до індивіда.



Предметом духовних почуттів постають символічно-реальні форми, як-то: Батьківщина, діти і батьки, наші кохані, краса, благо, мужність, працелюбство тощо.

У подібному філософському руслі відбувався творчий пошук і В.Сухомлинського, лише здійснював він його самотужки і в прикладній сфері – у педагогіці. І тут доречно звернутися до особливостей національної ментальності українців, аби ясніше уявити витoki виховного новаторства педагога, генеза якого полягає у специфіці світобачення Василя Олександровича, і зрозуміти, чому він не вдовольнився позицією визнаного владою педагога, а пішов супроти усталених авторитетів.

Хоча в сучасному українському культурному контексті складне поняття ментальності досі перебуває у динаміці становлення [8], однак ми пристаємо до думки, що, по-перше, терміни ментальність і світогляд не є синонімами, а відображають два рівні духовності: психологічний і філософсько-теоретичний. По-друге, ментальність – це традиційний вияв світосприйняття людиною, нацією, народом, зумовлений історичним досвідом і національною культурою [там само, с.20], це – "духовна домінанта у житті нації" (Л.Шкляр). Згідно з міркуваннями українського історіософа Ю.Канигіна, для раціонального вибору цілей і способів відродження нації та її прогресу важливо розкрити інформаційні структури ментального світу людини, етносу, соціуму [там само]. Видатні діячі культури (у найширшому сенсі) як представники народу, усоблюючи психологічні типи нації, віддзеркалюють її ціннісно-мисленнєві особливості.

Численні спроби осягти специфічність української ментальності з'явилися ще в середині XIX ст. у працях М.Костомарова, П.Чубинського, В.Антоновича та інших. Для нашого дослідження слушним є також звертання до авторитетної думки вченого XX ст., відомого славіста й культуролога Д.Чижевського, який зробив внесок у розробку теорії нації. Він типовими рисами українського характеру, який формує народну ментальність, уважав емоціоналізм, сентименталізм, чутливість та ліризм, що найбільше виявляється в естетизмі українського народного життя, а також індивідуалізм та прагнення до свободи в різних розуміннях цього слова, поруч яких слід поставити неспокій і рухливість (ці дві останні риси часом мають і позитивне, і шкідливе значення для життя людини), а також релігійність [23, 19]. Серед сучасних варіантів означення української ментальності найвиразнішим нам видається тлумачення вітчизняного філософа А.Бичко, яка характеризує її у єдності трьох складників: антеїзму, екзистенційної множинності світу та кордоцентризму [7, 88].

У процесі окреслення якостей-особливостей ментальності українців дослідники визнають, що домінування землеробської культури, а також вплив візантійських традицій сформували в українців культ матері-землі, культ жіночого начала. Ця своєрідність яскраво виявлялася в пошануванні людьми хліборобської праці як плекання життєдайного джерела і жінки-матері як берегині родинного вогнища. Любов до землі, віра в непорушність зв'язку людини і землі визначає притаманний нашому народові антеїзм.

Саме В.Сухомлинський ще наприкінці 50-х років почав активно вводити до радянського педагогічного контексту ідею про самоцінність праці як основного засобу розвитку особистості, сприяючи впровадженню парадигми трудової школи на протигагу парадигмі школи учіння. Причому, у своїх працях, зокрема у творі "Духовний світ школяра" (1961), він фактично представив як суспільну цінність саме духовно-оснащену людську діяльність, роблячи наголос на суб'єктивно-творчій специфіці світу індивіда, чим наближався до новоевропейського концепту духовно-практичної діяльності. У такий спосіб, тобто через одухотворення і символізацію праці, пов'язаної із землею, педагог, на наш погляд, актуалізував антеїзм українців.

Суттєво значущим аспектом духовної культури нашого народу виступає любов до природи, поетичність її сприйняття і відображення у фольклорі. Пройнятий цими традиціями, В.Сухомлинський запровадив для наймолодших школярів уроки під голубим небом, на яких привчав дітей милуватися і захоплюватися довкіллям, співпереживати рослинам і тваринам, одушевлюючи їх. Як стверджує академік І.Бех, у виховному досвіді В.Сухомлинського "викристалізувався потужний духовно-перетворювальний закон, згідно з яким становлення сердечності особистості первісно має стосуватися всього живого на землі – рослини, тварини, людини, в які вона вкладає духовні сили" [2, 20]. За часів, коли не тільки в СРСР, а й по всьому світу ширилася світоглядна орієнтація на нестримний перетворювальний активізм людини [22], Василь Олександрович не остерігався висловлювати непопулярні переконання в тому, що дитина-людина повинна ставитися до природи з пошаною, щоб вона відчувала себе її частинкою і добре усвідомлювала: людина до того часу сильна й могутня, поки вона вірний син матері-природи, який уміє берегти почуття вдячності до неї ... [15, 559]. Це ментальнісне обожнення землі-природи український педагог уважав першоосновою освітньо-виховного процесу, бо " якщо немає такого бачення природи і себе в світі природи, не може бути й мови про те, щоб у маленької людини виникло бажання працювати, а якщо таке бачення є, то і праця, і навіть найпростіші трудові дії набувають нових якостей... У такій праці зливаються фізичні зусилля, терплячість, наполегливість, сила духу – і все це освяється думкою" [там само].

На понятті любові до землі та обов'язку людини перед нею педагог вибудовував систему трудового виховання дітей. Спираючись на багаторічні творчі пошуки й плідний досвід роботи в сільській школі,



Василь Олександрович виробив свою модель реалізації трудового виховання учнів, яка передбачала спільну діяльність педагогічного колективу та батьків з упровадження цілеспрямованої, послідовної виховної роботи з першого по 10-й клас. Широко трактуючи призначення трудового виховання і як практичної підготовки молоді до дорослого життя, і як найважливішого елементу морального, інтелектуального, естетичного, фізичного виховання, В.Сухомлинський наголошував, що праця – це частина духовного життя людини. Усі його роздуми й міркування щодо цінності праці має характер її одухотворення, поцінування її як джерела високого морального натхнення, духовного збагачення особистості, як способу розкриття й розвитку її здібностей і талантів.

З такого тлумачення ролі праці, опертого на ідеали народного виховання, випливає вимога педагога щодо раннього залучення дітей до продуктивних трудових процесів. У книзі про роботу Павлиської середньої школи В.Сухомлинський писав, що вже 7–8-річних дітей можна і слід залучати до виконання дуже корисної і суспільно значущої роботи, наприклад, вони здатні сіяти насіння дерев на схилах ярів і балок, а потім доглядати за деревцями протягом років. Таким чином діти створюють полезахисні лісові смуги, які захищають ґрунт від ерозії [13, 303]. Серед багатьох інших прикладів продуктивної праці Василь Олександрович згадує сортування учнями молодших класів зерна пшениці, яке потім вони закладають на зберігання, щоб старші товариші весною висіяли їх.

Особливого значення в практично-духовному підході В.Сухомлинського до розробки системи трудового виховання набували різноманітні заходи позашкільної роботи з учнями. Так, починаючи з 3-го класу, всі школярі залучалися до участі в численних політехнічних гуртках (у них діти об'єднувалися і за віком, і за інтересами відповідно до нахилів), діяльність яких була пов'язана із сільськогосподарським та промисловим виробництвом. Такі заняття школярів Василь Олександрович називав пізнавальною працею, вона передувала виробничому навчанню, що розпочиналося з 8-го класу, і готувала учнів до оволодіння спеціальністю ще задовго до того, як діти одержували перші уявлення про цю спеціальність [20, 87]. Старшокласники мали змогу опанувати найрізноманітніші спеціальності, що сприяло розвитку різних здібностей, а головне – виробниче навчання розглядалося педагогічним колективом не стільки як навчальний процес, скільки як виховний, що забезпечує єдність праці та багатогранного духовного життя [13, 309]. Отже, однією з основних складових педагогічної системи В.Сухомлинського є ідея школи праці, у межах якої виробнича праця тлумачиться педагогом як інструмент досягнення індивідом духовного зростання.

І хоча розробка цієї проблеми офіційно спиралася Василем Олександровичем на марксистське вчення про діяльність, згідно з яким провідна роль відводилася суспільній діяльності і колективній праці [10, 20], особливість трактування діяльнісного підходу у вихованні за В.Сухомлинським полягала в перенесенні центру ваги на *духовно-креативне* спрямування праці в контексті особистісного, духовного зростання людини, інакше кажучи, на одухотворення трудового процесу. Актуалізуючи одвічні традиції народної педагогіки, яка не боїться того, що праця втомлює, бо знає, що праця неможлива без поту й мозолів, ...знає чарівну силу праці, що робить людське серце чуйним, ніжним, Василь Олександрович стверджував, що саме "завдяки праці людина стає здатною пізнавати навколишній світ **серцем**" [19, 554].

Подібне акцентування на пізнанні світу людиною серцем підводить до іншої, зазначеної у структурі ментальності українців, характерологічної риси, що, на нашу думку, яскраво відображена у творчості Василя Олександровича, це – поетично-образне світовідчуття. Своєрідність способу вираження своїх поглядів і міркувань, яку російський журналіст В.Малінін назвав "поетикою народної, національної ідеї і стихії", український педагог черпав з глибин народної культури. Довготривале бездержавне існування українців сприяло стійкій орієнтації представників етносу на народну творчість як континуальну цінність. Завдяки цьому складалася і вкорінювалася поетичність світовідчуття, внутрішнім змістом якої постає індивідуалізм, тісно пов'язаний з ідеями рівності людей і поваги до кожного індивідуального буття. Поетично-мистецькому спрямуванню ментальності притаманне надання пріоритету сьогоденним емоціям і відчуттям особи.

Емоційно-почуттєва домінанта світосприйняття Василя Олександровича, що ініціювала гуманістичну спрямованість його діяльності й одночасно сприяла втіленню новаційних виховних підходів до освіти й виховання, указує на сповідування Василем Олександровичем ідеї педагогічного кордоцентризму або *етики серця*.

Дослідники історії української духовної культури пов'язують започаткування вживання поняття про серце як суто філософського концепту з творами релігійного мислителя Кирила Транквіліона Ставровського, а мандрівного філософа періоду розквіту українського бароко Г.Сковороду називають виразником кордоцентризму як архетипної якості народного світовідчуття. Саме він проголосив роль серця як осереддя душевного життя людини, як рушійної сили, що веде людину шляхом самовдосконалення, об'єднавши у філософії серця віру і розум. Далі в ланцюгу кордоцентричних розмислів стоять імена П.Юркевича, який над усе поцінував важливість почувань-емоцій і вважав серце основою духовного



життя людини, основою її неповторності, П.Куліша, котрий акцентував думку на "внутрішньому", "глибині", тобто "серці" людини, що нерозривно пов'язане з рідним краєм, М.Коцюбинського, який шукав виходу з духовної кризи в поверненні людини до природи тощо.

Вивчаючи цей філософський аспект педагогічної системи В.Сухомлинського, у статті "Педагогічне новаторство як культурологічний феномен" (2006) ми показали, що сільський учитель із Павлиша піднявся до вершин розуміння явищ природи й суспільного буття, став продовжувачем філософської кордоцентричної традиції у культурному полі засобами педагогіки. У його тлумаченні поняття серця і душі людини виступали синонімами внутрішнього світу особистості, а сердечність – дієвим почуттям.

У контексті почуттєво-образного світобачення В.Сухомлинського не можна не згадати про його трепетне ставлення до рідної мови. Як щирий син своєї землі, чи не найвище і у вихованні, і в спілкуванні він поцінував значення слова: "Рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. У рідному слові народ усвідомлює себе як творчу силу ... Рідне слово – то невичерпне животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край" [18, 47].

Створені В.Сухомлинським з педагогічною метою понад 1500 казок, оповідань є водночас і наслідуванням фольклорних традицій, і літературним внеском у їхні подальший розвиток. Вони сповнені тонкого ліризму та яскравих образів, народної мудрості й повчальної сили. Символічний світ казки, її слово педагог цінував як першооснову розвитку дитячого мислення і мови, як могутній засіб впливу на формування духовного світу дітей.

Заглиблення у внутрішній світ людини, концентрування уваги на її почуттях і прагненнях відображає властиве Василю Олександровичу екзистенційне світовідчуження, яке, у свою чергу, тісно переплетене з ідеями філософії серця. Зокрема у творі "Як виховати справжню людину" (1967–1970) він розкриває свою етичну концепцію, яку можна назвати "педагогіка серця", оскільки в її основу покладено пріоритет виховання палітри почуттів, розвиток духовності через світ культурних цінностей, а "інструментом" обрання життєвого шляху виступає серце. В.Сухомлинський прагнув сформувати в школярів витонченість почуттів, тобто серця, а "одухотворення красою людського духу стверджує в юних серцях віру в людину, віру в те, що найвище людське щастя – бути духовно красивим" [21, 19].

Досліджуючи етичні погляди видатного педагога, ми встановили [5] наявність редакторських втручань в авторський текст книжки "Як виховати справжню людину" – суттєве переструктурування її розділів, що відповідало прагненню видавців, так би мовити, "підправити" рукопис ідейно, чим фактично видозмінювалася головна спрямованість педагогічної етики В.О.Сухомлинського: з особистісно-гуманістичної, якою вона в дійсності є, вона набувала державницько-ідеологічного спрямування. Завдяки публікації 1989 року авторського варіанта твору читач має змогу зрозуміти початковий, істинний задум педагога.

Звертаючись до сторінок життя і діяльності В.Сухомлинського, дивуєшся: який душевний неспокій, яку громадянську мужність йому треба було мати, щоб у радянському суспільстві, де панувало безумовне загальне наслідування генеральної лінії партії, підняти голос на захист духовності як головного принципу життєтворчості людини, який уможлиблює її особисте щастя: "Гармонія суспільного розвитку немислима без розквіту сил, здібностей, обдарувань кожної людини, неможлива без її щастя. ... людина, яку школа не зуміла виховати, в якій в шкільні роки не сформувалися трудові нахили та інтереси, не розкрилися творчі сили й здібності, яка не знайшла себе, не визначила свого місця в суспільстві, стає особисто нещасливою, а кожний нещасливий – це лихо суспільства" [16, 203]. Ці та інші вислови педагога переконують: у його серці горіло нестримне прагнення свободи – свободи духу і думки.

Головними святощами українців, "трьома коренями держави", що переплелися між собою міцно й непорушно, Василь Олександрович називав народ, працю й хліб. Власне можна стверджувати, що для нього своєрідність світобачення українців ґрунтувалася саме на цих ціннісних засадах. Набута в практичній роботі мудрість виховання, осяяна "яскравим променем народної педагогіки" [12, 476], і змушувала В.Сухомлинського відстоювати свою, глибоко народну, перевірену віками життєвого досвіду позицію щодо необхідності "зробити духовним надбанням дітей ті моральні цінності, які створив трудовий народ протягом століть, готовність подати допомогу іншій людині, співчутливість, доброзичливість, безкорисливість, жалість, щедрість" [17, 625].

Аналізуючи творчість українського педагога, розумієш, як своєрідно особливості його світовідчуження вплинули на формування авторської системи виховання. У часи, коли світогляд радянського суспільства беззастережно підпорядковувався ідеям матеріалізму, постійне звертання Василя Олександровича до проблеми розвитку духовного життя дітей, до духовності як визначальної, провідної якості особистості, сприймалося і як новаторство, і як відступ від комуністичних канонів. У його текстах виявився емоціоналізм – глибоке поцінування почуттів людини, її емоцій як засобу до пізнання світу, визнання за кожною людиною права на власний етичний шлях.



Педагогіка серця в спадщині В.Сухомлинського є свідченням нерозривного, крізь століття зв'язку моральних традицій українців і водночас набуває загальнолюдського значення для справи соціалізації молоді, оскільки містить дієву виховну технологію трансляції моральних норм і культурних цінностей від покоління до покоління на засадах синтезу народних і загальнолюдських цінностей. Висуваючи на перший план світ особистості, педагог, однак, не впадає у крайнощі вільного виховання. Він не відокремлював інтереси людини від інтересів суспільства, бо й сам гостро відчував належність до народу, до Батьківщини.

Нині відповідно до суспільних реалій сучасної України затребуваним є такий тип молодого людини – випускника школи, який не лише засвоїв суму певних знань і набув ключових компетенцій, а й здатен реалізувати себе й далі розвивати свій творчий потенціал, який володіє умінням комунікації із суспільним і культурним середовищем, а також усвідомлює необхідність екологічної турботи про довкілля як важливий чинник існування людської цивілізації. Саме так ще в середині ХХ ст. український педагог Василь Сухомлинський і уявляв собі формування особистості, невтомно наголошуючи при цьому на необхідності її постійного морально-духовного зростання, на пробудженні благородних почуттів і розвитку всіх творчих здібностей. Його твори не перестають надихати людей на високі вчинки і збуджувати високі помисли, а отже, і надалі сприяють одухотворенню ставлення до виховання і до самого сенсу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. Зб. – К., 1997. – С.8–11.
2. Бех І.Д. Педагогіка сердечності В.О.Сухомлинського // Наук. вісник Миколаївського держ. університету: Педагогічні науки. – Вип.8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С.18–21.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – С.663.
4. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х томах. – Т.2. – М.: Изд. группа "Прогресс", 1994.
5. Дічек Н.П. Діалог етичних дискурсів: повчальність у спадщині В.О.Сухомлинського як продовження культурної традиції // Наукові записки. – Вип. 52. – Ч.1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2003. – С. 112–115.
6. Кримський С. Дух // Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – С.177–178.
7. Культурна матриця українського менталітету // Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К.: Генеза, 1996. – С. 88.
8. Русин М., Колесник О. До історії питання // Хроніка 2000: Укр. культурологічний альманах. – 2000. – Вип. 37–38. – С.18–27.
9. Степаненко І.В. Методологічна функція поняття "Духовність" // Практична філософія. – 2003. – № 3. – С. 41–48.
10. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм // Історико-педагогічний альманах: Наукове видання. – 2005. – Вип.1. – С. 5–29.
11. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 3–8.
12. Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 472–489.
13. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–391.
14. Сухомлинський В.О. Педагогіка серця // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 316–321.
15. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 551–562.
16. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 55–206.
17. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393–626.
18. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Укр. мова і література в школі. – 1965. – №5. – С. 46–49.
19. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 472–489.
20. Сухомлинський В.А. К вопросу об организации школ-интернатов // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 82–88.
21. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания) / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
22. Табачковський В.Г. Людина. Світ. Світопорядки // Практична філософія. – 2003. – № 3. – С. 34–41.
23. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Наук. думка, 1992. – 321 с.



Надія КУДИКІНА

ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Професійно-художня освіта в Україні, враховуючи у своєму розвитку світові тенденції соціально-економічної і культурної трансформації суспільства, спирається на національну педагогічну спадщину, значне місце в якій посідає науковий доробок В.О. Сухомлинського. Для теорії професійно-художньої освіти ідеї вченого про естетичне виховання молоді мають методологічне значення. Вони сприяють розкриттю сутності багатьох об'єктивних процесів професійного навчання через з'ясування причин їхнього існування, розумінню законів їхнього розвитку чи функціонування, виявленню механізмів педагогічної дії тощо.

Професійно-технічний навчальний заклад як інституціолізована форма підготовки кваліфікованих робітників художнього профілю передбачає створення сукупності умов для всебічного особистісного розвитку й професійного становлення молоді людини. Однією з таких є естетизація освітнього середовища, завдяки якій забезпечується загальний розвиток особистості й формування її готовності до якісного здійснення професійно-художньої діяльності. Термінологічне словосполучення *естетизація освітнього середовища* розуміємо як процес створення в професійно-технічному навчальному закладі навчально-виробничого та навчально-виховного середовищ на засадах урахування загальних закономірностей художнього освоєння дійсності людиною, цілеспрямованого передбачення ролі мистецтва в професійному становленні кваліфікованого робітника художнього профілю, формування його прагнення до перетворення дійсності за законами краси.

Ідея естетизації освітнього середовища як умови, завдяки якій забезпечується формування готовності учня ПТНЗ до професійно-художньої діяльності, має об'єктивну обумовленість. В.О.Сухомлинський звертав увагу на те, що в підлітковому віці людина більше, ніж у будь-який інший період свого морального, розумового, емоційного і естетичного розвитку, потребує тонкощів, глибини, емоційно-естетичної ясності сприйняття оточуючого світу, а логічне пізнання наукових істин і закономірностей потребує супроводу думок почуттями [5, 580]. Таке розуміння педагогом необхідності забезпечення в освітньому процесі опори раціонального навчання на естетичне почуття суголосне розумінню прекрасного в класичній філософії: категорія *естетика* як загальна характеристика сфери “прекрасного”, за Гегелем, є “чуттєвим явленням ідеї”. В.О. Сухомлинський убачав важливе виховне завдання в тому, щоб “зробити мову почуттів доступною юній душі”. Відмітною особливістю розуміння вченим емоційно-почуттєвої сфери є те, що вона в узагальненому вигляді виступає психологічним ґрунтом реалізації змісту естетичної освіти.

Педагог надавав значної ваги почуттям як основі розуміння прекрасного, неодноразово підкреслюючи роль краси у виховання молоді. В основу естетичного пізнання навколишньої оточуючої дійсності В.О.Сухомлинським покладена *педагогіка краси*. Діяльність учителя при цьому спрямовується на гармонійне поєднання “краси, що оточує людину, і краси самої людини...” [5, 575]. Отже, вчений націлював освітян на реалізацію *ціннісно-естетичного підходу* до організації освітнього середовища, оскільки краса (прекрасне) – метакатегорія естетики, яка характеризує явища дійсності з погляду їхньої довершеності і, відповідно, такими, що володіють найвищою цінністю для людини. Як естетична цінність, прекрасне пов'язане з певною чуттєвою формою і звернене до споглядання та уяви [7, 516].

Доцільність естетизації освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу міститься не в самих об'єктивних властивостях творів мистецтва, інших створених людьми речей, що мають естетичну цінність, об'єктів природного походження, доступних для сприйняття учнями в навчально-виховному на навчально-виробничому процесі ПТНЗ та особистісних виявів людей, а в ставленні їх до суб'єкта професійної підготовки, формування його особистих *ціннісних орієнтацій* та *художнього смаку*, оскільки предметом професійно-художньої діяльності є “царство прекрасного”, або художня творчість. Тому-то ціннісні орієнтації майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю мають охоплювати як *універсальні* цінності, тобто такі, що прийняті різними народами, культурами, націями, цивілізаціями, так і цінності *партикулярні* – цінності українського суспільства, самобутньої української культури, українського народу. Цінності містять у собі спонукальний складник. Вони саме тому відіграють важливу роль в естетичному перетворенні реальності кваліфікованими робітниками художнього профілю, що виконують роль орієнтира для професійно-художньої діяльності: спрямовуючи індивідуальну професійну діяльність, вони забезпечують граничні підстави для її реалізації за законами прекрасного. Не менш важливим є вплив ціннісних орієнтацій індивіда на здійснення колективної професійно-художньої діяльності – вони відіграють провідну роль на підприємствах народних промислів і ремесел у процесі виготовлення декоративно-прикладних виробів на засадах культурно-історичних цінностей і технологічних досягнень українського народу.



Пізнання естетичних цінностей учнем професійно-технічного навчального закладу художнього профілю здійснюється як безпосередньо в процесі навчання, так і через матеріальне, природне і соціальне оточення, в якому він перебуває щодня. Зазначені складові є характерними для термінологічного словосполучення *освітнє середовище*, яким передбачаються системні впливи спеціально організованого зовнішнього світу на суб'єкта освітнього процесу. Поняття *освітнє середовище* в контексті проблеми підготовки майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю розкриває залежність між завданнями професійного розвитку особистості фахівця та педагогічними умовами, що забезпечують їхню реалізацію. Освітнє середовище є складною системою, що перебуває в постійному розвитку й репрезентує різні сфери життєдіяльності учня. Доцільно дібрані з погляду естетики об'єкти освітнього середовища ПТНЗ, виступаючи як зовнішні враження, впливають на почуттєву сферу учня, сприяючи її естетичному розвитку.

Оскільки зовнішні враження є однією з найвагоміших естетичних потреб особистості, важливою передумовою успішного розв'язання завдань естетичного виховання в процесі підготовки кваліфікованих робітників художнього профілю є цілеспрямована організація *матеріального* освітнього середовища ПТНЗ. Збагачення запасу естетичних вражень під впливом педагогічно організованого середовища сприятиме зростанню естетичної цінності створюваних образів, збагаченню суб'єктивно-емоційного сприймання навколишньої дійсності і, таким чином, підвищенню рівня естетичного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників. Матеріальне середовище, у якому перебуває учень у професійно-технічному навчальному закладі, є важливим педагогічним інструментом його фахової підготовки. На естетизацію матеріального середовища професійної підготовки учнів ПТНЗ впливає багато чинників.

До них належать предмети обстановки, гармонійно дібрані для оформлення за законами краси навчальних і рекреаційних приміщень. Предмети обстановки добираються так, щоб вони гармонійно сприймалися на тлі стін. Серед них широко використовуються твори образотворчого мистецтва різних видів і жанрів; зразки творів декоративно-прикладного мистецтва – галузі художньої творчості, яка пов'язана з утилітарними потребами, залежить від особливостей технології, матеріалу та знарядь праці й водночас має самостійне мистецьке значення, репродукції картин. Для художнього оформлення приміщення доцільно використовувати різноманітні рослини, краще, щоб їхнє листя та квіти мали різну форму й кольорове забарвлення. ґрунтом

У формуванні естетичного смаку учнів ПТНЗ художнього профілю особливе значення надається творам мистецтва. У їхньому доборі орієнтиром є зауваження В.О.Сухомлинського: “У справжньому мистецтві немає нічого елементарного. Кожний твір являє собою невичерпаний світ почуттів” [5, 601].

В естетичному оформленні професійно-технічного навчального закладу доцільно використовувати твори *декоративно-прикладного мистецтва*: керамічні вазы для квітів, рушники, оздоблені українською народною вишивкою, декоративні тарілки та ін. Простота форм і ліній, яскравість і різнобарвність творів народного мистецтва роблять освітнє середовище цікавим та привабливим, а крім того, інформативним для майбутніх фахівців підприємств народних художніх промислів і ремесел.

Твори декоративно-прикладного мистецтва є засобом формування національно-естетичної свідомості майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю. Вони впливають на ціннісні орієнтації, інтелектуальну та емоційну сфери і в такий спосіб сприяють гармонійному розвитку особистості, допомагають молоді пізнати світ і знайти своє місце в ньому. Декоративно-прикладне мистецтво через свої виражальні та зображувальні (семантичні) засоби в їхній єдності специфічно впливає на особистість. До засобів виразності належать фактура, текстура, колір, графічність, пластичність, ажурність. Зображувальні засоби – знак, символ, метафора, алегорія, емблема – виступають носіями художніх традицій і виконують інформаційну функцію. Цінність творів декоративно-прикладного мистецтва як складної естетично-інформаційної системи в освітньому середовищі ПТНЗ багатогранна. У контексті підготовки кваліфікованих робітників для підприємств народних промислів і ремесел України неocenним є їхній вплив на особистість як носіїв художніх традицій. У традиціях українського декоративно-прикладного мистецтва зафіксовані духовні естетичні цінності, котрі здобуті колективним художнім досвідом народу й передані наступним поколінням. Традиції спрямовують діяльність майстрів підприємств народних промислів та ремесел і втілюються матеріально в їхню творчість. Художні традиції виконують роль зразка, ідеалу, вони і є тим, що допомагає народному мистецтву зберегти свої цінності в умовах натиску модерну та маскультури.

У навчальному закладі, та в професійно-технічному зокрема, згідно з оцінкою В.О.Сухомлинського, значне місце необхідно відводи *репродукціям* картин різноманітних жанрів. Репродукція – це відтворення оригіналу картини в багатьох екземплярах друкарським способом. В.О. Сухомлинський радив використовувати репродукції у процесі проведення уроків, розміщувати їх на стінах різних приміщень навчального закладу, а також сприяти створенню індивідуальних учнівських картинних галерей через зберігання учнями репродукцій своїх улюблених картин.



Повторне сприйняття творів мистецтва через розглядання репродукцій, на думку вченого, є певною сходинкою емоційного розвитку особистості, оскільки воно супроводжується почуттям радості, а в переживанні радості велика приваблива сила мистецтва. “Повторне розглядання картин, – писав В.О.Сухомлинський, – збагачує, розвиває емоційну пам'ять, загострює те, що можна назвати загостреним сприйняттям краси. Саме завдяки сприйняттю конкретних творів вдруге, образотворче мистецтво і входить в духовне життя підлітків” [5, 601].

Репродукції є найдоступнішим способом ознайомлення майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю з мистецтвом живопису. У їхньому доборі є такі орієнтири: чіткий малюнок, виправдана композиція, яскравий колорит. За допомогою репродукцій є можливість збагатити естетичної досвід учнів ПТНЗ такими жанрами живопису, як натюрморт, пейзаж, портрет, побутовий, билинний та анімалістичний.

Особливо сильним засобом інтелектуального, емоційного та естетичного виховання у підлітковому віці, – вважає В.О.Сухомлинський, – є *портретний живопис*. Портретний живопис є способом відображення духовного світу людини. В.О. Сухомлинський звертав увагу педагогів на те, що найскладніший світ думок, почуттів, переживань художник передає через очі. Цьому художньому феномену має бути присвячена ціла система бесід з учнями [5, 605].

Добираючи репродукції портретного жанру для освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу, необхідно прагнути, щоб у даній серії були представлені різні види портретів: портрет однієї людини, портрети, які об'єднують членів сім'ї чи людей однієї професії, – групові портрети. У таку добірку треба обов'язково долучати портрети дітей. Бажано, щоб були також різні типи портретів: погрудний, поясний, на весь зріст.

Для формування уявлення учнів ПТНЗ про *пейзажний жанр* добираються репродукції пейзажів з різними мотивами – із зображенням дерев і лісів, луків і полів, гір і пустель, морів і озер, неба тощо. Урізноманітнюють естетичні враження учнів також пейзажі з неповторними кольорами пір року. Добре, коли серед пейзажів є широкі, панорамні, а також інтимні, котрі зображують затишні куточки природи, а крім того, сільські, міські, паркові й індустріальні.

В.О. Сухомлинський радив повторний розгляд творів мистецтва пейзажного жанру поєднувати із *спостереженнями в природі*. У такий спосіб, і це є особливо цінним для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю, людині життя пригадуватиметься “у яскравих сонячних образах: сад у білому вбранні цвітіння, неповторне звучання бджолої арфи над полями гречки, глибоке, холодне, осіннє небо з журавлиним ключем над обрієм, сині кургани в тремтливому мареві, багряний захід сонця, верба, що схилилася над дзеркалом ставу, стрункі тополі край дороги – все це нехай залишить незгладимий слід у серці як краса життя в роки дитинства, як пам'ять про найдорожче” [6, 256–257]. Повторний розгляд творів мистецтва в поєднанні із спостереженнями в природі є важливою умовою поступального емоційно-естетичного розвитку особистості.

В освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу мають бути представлені *всі жанри* образотворчого мистецтва. Пізнаючи мистецтво, – зазначав В.О.Сухомлинський, – підліток має почувати себе щасливою людиною, переживати повноту творчих сил. Це можливо, якщо сфера пізнання охоплює все прекрасне.

Педагогічну роботу в освітньому середовищі ПТНЗ із пізнання мистецтва не можна спрощувати і “зводити лише до упізнання, до нагромадження знань ... Справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина осягає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе в світі мистецтва, відчуває радість прилучення до прекрасного” [5, 586]. Складне й тонке завдання виховання В.О.Сухомлинський убачав у тому, “аби цінності мистецтва перетворювались у духовні потреби підлітків, щоб вільний час вони прагнули наповнити самою щасливою, самою життєрадісною працею осягнення прекрасного” [5, 586]. Педагогам необхідно дбати про те, щоб прекрасне як естетична якість предметів освітнього середовища була в той же час мірою утвердження людини у світі, мірою виявлення її свободи, розвитку її творчих можливостей.

Особливо значущими для професійно-технічної освіти є слова В.О.Сухомлинського про самовизначення особистості в підлітковому віці. До неї внаслідок усього комплексу впливів освітнього середовища “має прийти та оволодіти її свідомістю думка: “Хто я? Де моє місце в житті? Де мій життєвий шлях? На що я здатний?” Ця думка може виникнути в людини лише тоді, коли вона в чомусь виявила, виразила себе, чимось захопилась, у чомусь досягла значних для свого віку результатів” [5, 612]. Співзвучним завданнями професійної підготовки кваліфікованого робітника художнього профілю є така настанова вченого: необхідно виховувати учня як особистість, котра одухотворена мрією про творчу працю, одержима прагненням оволодіти секретами трудової майстерності.

В.О.Сухомлинський упроваджував в освіту діяльнісний підхід щодо формування естетичного досвіду особистості: “Поглиблене пізнання світу, самого себе і самовиховання як визначальні риси духовного життя



в підлітковому віці неможливі без самоствердження в праці. І зовсім неможливо уявити гармонійний всебічний розвиток особистості без переживання, без відчуття гордості людини за те, що вона створює. В цьому джерело щастя і повноти життя“ [5, 612].

Праця стає основою гармонійного розвитку особистості також і тому, – зауважував учений, – що в трудовій діяльності людина стверджує себе як громадянин, переживає почуття громадянської гідності. “Вона відчуває, що здатна не лише добувати хліб насущний, але й матеріалізувати свій розум, свою творчість. ... Почуття громадянської значущості праці – це поряд з радістю пізнання, освоєння світу дуже сильний емоційний стимул, котрий одухотворює нелегку працю, а праця лише тоді виховує, коли вона нелегка ...“ [5, 613].

У численних висловлюваннях ученого, як-то: “Єдність праці і емоційно-естетичного виховання досягається тим, що людина, пізнаючи світ працею, створює красу, стверджує тим в собі почуття краси праці, творчості, пізнання“ [5, 613]. “Тільки праця у всій її багатогранності, спрямованій на пізнання, освоєння світу, на самовираження, самоствердження, тільки насичення вільного часу працею, що збагачує духовне життя, може дати людині щастя“ [5, 614], “Творчість починається там, де інтелектуальні і естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, опанування, перетворення світу, при цьому людська особистість зливається зі своїм духовним надбанням“ [5, 609] та інших втілена ідея про те, що естетичне пізнання в освітньому середовищі є різновидом творчої пізнавально-духовної діяльності учня.

Підсумовуючи, можна зазначити, що процес естетизації освітнього середовища підготовки кваліфікованих робітників художнього профілю в ідеях В.О.Сухомлинського про естетичне виховання молоді має міцну методологічну основу. Це торкається питань щодо опори раціонального навчання на естетичні почуття учнів ПТНЗ; реалізації ціннісно-естетичного підходу до організації освітнього середовища, причому ціннісні орієнтації майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю мають охоплювати як універсальні цінності, тобто такі, що прийняті різними народами, культурами, націями, цивілізаціями, так і цінності партикулярні – цінності українського суспільства, самобутньої української культури, українського народу; подання в освітньому середовищі всіх видів і жанрів мистецтва з акцентом на декоративно-прикладне, оскільки воно є носієм традицій народного мистецтва; репрезентація прекрасного через різні сфери життєдіяльності учня ПТНЗ, особливо через творчу професійно спрямовану працю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери впливу. – К.: Вища школа, 1976. – 174 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценностей. – М.: ”Прогрес”, 1980. - 301 с.
3. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Зб. наук. праць. – Суми.– К.: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 336 с.
4. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: Навч.-метод. посібник. – Полтава: Інтер Графіка, 2005. – 216 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. – Т. 3. – К.: Радянська школа, – 1980. – 719 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям / Вибр. Тв.: У 5 т. – К.: Рад.школа., 1977. – Т.3. – С. 5 – 279.
7. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / За ред. В.І.Шинкарука.– Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР **ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Про багатоаспектність і багатогранність фундаменталізації освіти говорять багато вітчизняних і зарубіжних учених, на чому наголошує С.У. Гончаренко. У своїй фундаментальній методологічній статті з проблем фундаменталізації освіти С.У.Гончаренко [4] аналізує різні аспекти названих проблем, розкриває смисл і зміст самого поняття “фундаменталізація освіти”.

Метою статті є спроба дослідити деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації професійної підготовки вчителя. Об’єктом дослідження виступає “фундаменталізація професійної підготовки вчителя” як поняття і як процес, а предметом – деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації професійної підготовки вчителя.

Одним із виявлень фундаменталізації професійної підготовки сучасного вчителя є формування у нього (наприклад, протягом навчання в вищому педагогічному закладі, інститутах післядипломної педагогічної освіти, курсах перепідготовки вчителів різного рівня й профілю тощо) методологічних знань, на чому наголошують автори праць [3; 4; 5; 10]. Загалом методологічні знання в деяких наукових джерелах означаються як “знання про знання”.



Студенти вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання оволодівають знаннями, які можна розподілити на такі аспекти: фахові, що вивчаються в циклі фахових навчальних дисциплін; методичні, які формуються на заняттях з методик профільних дисциплін; знання психолого-педагогічного циклу, формування яких покладено на різні курси психології й педагогіки; знання, що формують загальну культуру майбутнього вчителя – історія, філософія, економіка, іноземна мова тощо. Згідно з висловом В.П.Щедровицького [13], такі знання можна назвати предметними. Чільне місце поруч з іншими знаннями повинні зайняти й методологічні знання вчителя.

Методологічні знання є “надпредметними знаннями” [13]. Переважна більшість навчальних планів і програм для педагогічних вищих навчальних закладів явним чином не передбачають формування в студентів методологічних знань. Формування методологічних знань учителя потрібно розглядати як формування ще одного нового погляду на педагогічний процес, ще одного аспекту професійної підготовки вчителя, ще одного жанру його мислення (з приводу жанру мислення педагога див. [8]). На погляд авторів цієї статті, формування методологічних знань учителя в сучасних умовах краще здійснювати через введення відповідних спецкурсів на старших курсах педагогічних університетів, програми яких тісно були б пов’язані з фаховими дисциплінами, з курсами методик їхнього навчання в школі, з різними курсами педагогіки й психології, з написанням наукових рефератів, з виконанням курсових, дипломних, магістерських робіт.

Традиційна підготовка майбутніх спеціалістів у вищих педагогічних навчальних закладах в основному орієнтується на “рецептурні знання” у вигляді педагогічних чи психологічних базових принципів, положень, підходів, теорій, методів, форм діяльності й на основі яких, у свою чергу, у майбутніх учителів формуються знання, уміння й навички. Такі знання будуть розрізненими знаннями у вигляді еkleктичної суміші, що є суттєвим недоліком у підготовці сучасного спеціаліста і на чому наголошує С.У.Гончаренко [4]. Сучасна педагогічна наука багато уваги приділяє інтеграції розрізнених знань [див., наприклад, І.М.Козловська [7]]. На сьогодні інтеграція знань усе більше перетворюється в дидактичний принцип. Одним із аспектів інтеграції знань є методологічний рівень інтеграції знань, важливим чинником якого, на наш погляд, є методологічні знання.

Сучасний спеціаліст повинен не тільки володіти певною сукупністю знань, а й розуміти доцільність і раціональність їхнього застосування, розуміти місце кожної педагогічної (чи іншої) теорії, методу, підходу в системі знань загалом та можливості їхнього застосування, розуміти співвідношення моделей реальності із самою реальністю. По суті навчальні програми вищих педагогічних навчальних закладів побудовані так, що віддзеркалюють тільки “позитивні” можливості підходу, теорії, методу, форми професійної діяльності. З виникненням нової педагогічної теорії, методу, форм відповідних діяльностей розпочинається їхнє впровадження в практику і з часом стає очевидним, що далеко не завжди справджуються надії науковців і практиків. Тоді починають говорити про недосконалість, обмеженість тієї чи іншої теорії й розпочинаються намагання їхнього удосконалення чи поєднання з іншими теоріями та методами.

Разом з тим, як відомо, у науці давно доведено, що ніяка наукова теорія, метод чи підхід, форма діяльності ніколи не були повними в тому розумінні, що завжди може виникнути ситуація у науці чи на практиці, які не можуть бути розв’язаними в межах даного наукового підходу, методу, виду чи форми діяльності, знання про складну реальність ніколи не були однозначними, абсолютними, цілком і чітко визначеними. Навіть у “точних” науках наведені положення про знання складної реальності сформульовані досить чітко: теорема Геделя про неповноту системи аксіом (неповні знання про реальність); багатозначна логіка, принцип доповнювальності Бора (неоднозначність знань про складну реальність); принцип відносності Ейнштейна (відносність знань); теорія нечітких множин, теорія невизначеності Гейзенберга (нечіткість і неповна визначеність знань). Ще складніша ситуація у гуманітарних науках, де неповнота, нечіткість, відносність, неоднозначність, невизначеність, суб’єктивність знань є природними характеристиками знань гуманітарних наук.

У педагогічній науці різноманітність підходів, парадигм, теорій, методів і форм навчання й виховання насамперед зумовлені величезною складністю педагогічної реальності, основними елементами якої є особистості учнів та вчителів, які самі є нескінченно-можливими реальностями. Педагогічному процесу властиві не тільки закономірність, стійкість, визначеність, прогнозованість, упорядкованість, а й випадковість, мінливість, хаотичність, біфуркаційність, спонтанність. Тому педагогічна реальність може існувати й розвиватися в найрізноманітніших видах і формах, змінювати свої форми існування й розвитку. Звідси наукові теорії як моделі педагогічної реальності розкриватимуть тільки загальні її тенденції існування й розвитку, причому такі тенденції під впливом багатьох чинників самі будуть змінюватися, наприклад, під впливом тенденцій розвитку суспільства, швидкозмінних ринкових стосунків тощо.

Майбутні вчителі здобувають досить ґрунтовні знання з фахових предметів, методик викладання відповідних дисциплін, педагогіки, психології. Наука ж, як відомо, вивчає типові ситуації, закономірне, стійке, те, що повторюється. Тому в майбутніх учителів формуються наукові уявлення про педагогічний процес, особистість, вивчаються типові форми занять тощо. Загалом формується *скінчена система* знань у



вигляді типових ситуацій, форм навчання й виховання, тоді як педагогічний процес, особистість є нескінченно-можливими системами, зокрема, у педагогічному процесі може виникнути будь-яка ситуація, котра може сприяти цілям педагогічного процесу, а може й не сприяти.

Зрозуміло, що система знань майбутнього вчителя є мізерною порівняно із нескінченно-можливими системами педагогічного процесу чи особистості й тому впоратися вчителю із педагогічним процесом тільки на основі системи знань, які він здобув в інституті, неможливо. Однак учитель певною мірою оволодіває педагогічним процесом. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики, що з педагогічною реальністю як нескінченно-можливою системою може впоратися тільки інша нескінченно-можлива система, якою є особистість учителя (а не система знань сама собою). Звідси – важливий висновок: *навчає (а тим більше виховує) не підхід, метод, форма педагогічної роботи, а вчитель як особистість, як нескінченно-можлива система.*

Педагогічний процес – це взаємодія нескінченно-можливих систем особистості вчителя (педагогічного колективу загалом), озброєного системою знань, й нескінченно-можливої педагогічної реальності у вигляді класу учнів (чи іншої спільноти учнів). Форми такої взаємодії можуть бути найрізноманітніші й ґрунтуватися на різних наукових принципах і підходах. Так, виходячи з наукових позицій Г.А.Ковальова [6], можна взаємодію поділити на суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні й діалогічні. Тоді потрібно розробляти й застосовувати відповідні методи й форми навчання й спілкування.

Педагогічна наука й практика розробили й впровадили в життя різні методи й форми навчання й виховання. Однак нескінченно-можливу педагогічну реальність не можна “втиснути” ні в яку, навіть новітню й досконалу теорію. Завжди лишиться те, що не може бути розв'язаним у ”просторі дії” певної теорії. Тоді для розв'язання певної педагогічної ситуації з'являється необхідність використання інших педагогічних теорій, методів і форм навчання й виховання, які започатковані на інших наукових началах, проте можуть виникнути ситуації, які не можна розв'язати на основі всієї сукупності педагогічних чи іншої природи знань. Тоді вони розв'язуються на основі педагогічного й життєвого досвіду вчителя, його педагогічної майстерності, особистих якостей, творчих зусиль, інтуїції, здорового глузду.

Не можна сказати, що педагогічна наука “недосконала” й ще не розробила належних методів навчання й виховання. Загалом педагогічна наука розвивається за тими ж тенденціями, що й інші науки. Справа в надзвичайній складності педагогічної реальності, часто не тільки закономірній, а й суперечливій та парадоксальній, складності педагогічного процесу як системи, що й уможливує та зумовлює різні види й форми існування й розвитку педагогічної реальності й відповідно різні підходи, погляди науковців на розв'язання педагогічних проблем. Тому й з'являється “навала” різних наукових публікацій з проблем навчання та виховання, коли науковці дивляться на розв'язання педагогічної проблеми з різних, нерідко й протилежних поглядів.

Ще однією суттєвою особливістю педагогічної науки є її основне призначення: в кінцевому підсумку створювати теорії, методи, форми й засоби педагогічної діяльності, які безпосередньо “працюють” із педагогічною реальністю, насамперед із особистостями учнів, із класом учнів. Педагогічна ж реальність активна і від нею вчителю нікуди подітися (див. В.А. Кушнір [10]). Для діяльності вчителя не створюються ідеалізовані умови (як, наприклад, для психологічного експерименту), він завжди працює з тією реальністю, яка йому дісталася, що створює додаткові суттєві складнощі для організації педагогічного процесу на науковій основі, тобто на основі скінчених базових принципів, типових ситуацій, типових форм організації навчання й виховання. По суті нічим необмежена педагогічна реальність ніяк не може на практиці охопитися тільки науковими підходами, теоріями, методами, формами й засобами навчання й виховання.

Педагогічна наука і практика дослідили й сформували типові ситуації навчання й виховання. Так, наприклад, майбутні вчителі досить ґрунтовно знають про типи уроків, методи активізації учнів, системність навчання, проблемність навчання й відповідні проблемні ситуації, вікові особливості учнів і методи та форми навчання для кожного віку тощо. І хоча сукупність усіх знань учителя є скінченною, а педагогічна реальність нескінченно-можливою, та все ж система знань уможливує бачити вчителю “наукову структуру” педагогічного процесу у вигляді певної наукової “матриці”, котра й розкриває типове, закономірне, те, що повторюється. Саме система наукових знань зорієнтовує вчителя на “матрицю” наукових уявлень про педагогічний процес у своїй професійній діяльності; допомагає розуміти, що далеко не все в педагогічному процесі описане в науковій структурі педагогічного процесу; спонукає вчителя до творчих пошуків, адже потрібно розв'язувати й педагогічні ситуації, що не входять у типове, закономірне. Учителю стає зрозумілим, що взаємодіяти, впливати на нескінченно-можливу педагогічну реальність буде його особистість, а не кимось створені на науковій основі методи й методики навчання чи виховання, що спонукає його до наполегливої праці, мобілізації волі, формування й розвитку власної особистості загалом.

Зазвичай учитель знає типові ситуації навчання й такі ж типові методи їхнього розв'язання. Отже, вчителю потрібно вміти створювати ситуації, у яких певні методи, методики та форми навчання й виховання були б ефективними (що вже доведено наукою й практикою). Тоді вчитель буде намагатися створювати



“типову” (або близьку до неї) ситуацію, яка в різних варіантах описана педагогічною наукою (чи розробити власний варіант) й намагатиметься застосовувати в ній відомі йому й ефективні для даної ситуації методи навчання чи виховання.

Педагогічна наука вивчає типові ситуації, типові методики й форми навчання, виховання, спілкування саме тому, що в таких ситуаціях і такі методики й форми навчання мають найбільше можливостей для реалізації педагогічних цілей. Власне педагогічна наука й “відшукує” та досліджує такі типові педагогічні ситуації, такі методи навчання, форми діяльності й спілкування та педагогічні умови їхнього практичного здійснення, які й дозволяли б здійснювати результативне й ефективне навчання, досягнення педагогічних цілей загалом. Найзагальніші педагогічні умови навчання й виховання виражаються педагогічними принципами.

“Типовість” розуміється в середньому статичному тлумаченні, вона не може повністю охопити окреме, часткове, особливе, індивідуальне. Якщо “типовість” надто “груба”, то виділяють її окремі класи, рівні, аспекти, які також є типовими. Наприклад, виділяють три рівні диференційованого навчання, чотири типи темпераменту, три способи психологічних впливів (об’єктний, суб’єктний і діалогічний). У такий спосіб можна побудувати ієрархію “типовостей”, з рухом згори до низу в такій ієрархії у виділених “типовостях” зменшується загальне й зростає індивідуальне. Граничним нижнім рівнем можливості такої ієрархії може бути, наприклад, індивідуальний підхід до навчання та виховання, а верхнім – колективний підхід.

“Типологізація” являє собою метод наукового дослідження, в основі якого лежить виявлення подібності та різниці серед сукупності предметів, пошук надійних засобів їх ідентифікації, стійких сполучень властивостей явищ у системі змінних, їх угруповання за допомогою ідеалізованої узагальненої моделі. Результатом типологізації є виділення визначених типів явищ, які відтворюють ідеалізовану модель реально існуючих явищ та процесів.” [11, 63]. Важливим є те, що типологізація певних предметів чи явищ приводить до певної *моделі реальності* (наприклад, педагогічної), яка характеризує суттєві властивості реальності.

Модель зазвичай є спрощенням реальності, абстрагуванням від багатьох несуттєвих властивостей реальності, її ідеалізацією. Тому модель завжди простіша за реальність й її дослідження може допомогти виявити істотні властивості реальності, які в самій реальності виявити досить важко. Науковій теорії, зокрема педагогічній, є також моделями реальності, на чому наголошує академік В.Г.Афанасьєв [1]. Отже, педагогічні теорії як моделі педагогічної реальності розкривають тільки суттєві її властивості й не можуть бути “ізоморфними” самій педагогічній реальності. Зрозуміло, що при русі по ієрархічній моделі типологізації згори до низу відмінності між типами зменшуються, а при русі знизу догори такі відмінності зростають, що досить детально показано В.А.Кушніром у праці [9].

Моделювання (створення моделей) – це і наука, і мистецтво. Наука в тому, щоб зуміти виявити й розкрити в моделі суттєві властивості реальності, стосовно типологізації – це відшукування суттєвих подібностей і суттєвих відмінностей предметів чи явищ з тим, що їх можна було б об’єднати в певні типи. Мистецтво моделювання полягає у тому, щоб при побудові ієрархічних (чи іншого типу) моделей педагогічної реальності, у намаганнях створення якомога “ширшої” та “глибшої”, а, значить, точнішої ієрархічної моделі педагогічної (чи іншої складної) реальності не створити моделі реальності, робота з якими була б складнішою, ніж із самою реальністю, на чому наголошував Н.Вінер. Чим “глибша” й “ширша” ієрархічна модель, тим вона складніша й тим важче з нею працювати. Так, наприклад, модель за трьома рівнями навчання буде простішою, ніж модель навчання за п’ятьма рівнями, а модель індивідуального навчання буде ще складнішою.

Проблема віднесення конкретного учня до певного рівня навчання (як і до іншого типу) є багатокритеріальною проблемою з різними значеннями різних критеріїв для одного й того ж учня й тому є досить складною проблемою. Не має методики, яка дозволяла б однозначно віднести конкретного учня до певного рівня навчання (чи іншого типу). Не існує й однозначних математичних методів щодо розв’язання цієї проблеми. Наявні методи класифікації багатокритеріальних об’єктів, які дозволяли б виділяти оптимальну кількість таких класів та визначати належність конкретного об’єкта (учня) до певного класу ґрунтуються на понятті “віддалі”, яку непросто ввести для складних об’єктів типу особистість учня. Тому математичні методи класифікації (кластерний, факторний аналіз, аналіз головних компонент) можуть певною мірою тільки допомогти визначити, наприклад, оптимальну кількість рівнів диференційованого навчання та допомогти визначити належність певного учня до того чи іншого рівня.

Окрім відзначеного, схема диференційованого навчання повинна передбачати процедури, які надавали б учневі можливість природного переходу до вищого рівня навчання. Такі формальні процедури мали б передбачати як намір учня, так і позицію вчителя, причому в разі різних позицій учня й вчителя повинно передбачатися розв’язання суперечності чи конфлікту без утиснення свободи вибору особистості учня. У такий спосіб дії учня щодо вибору рівня навчання будуть набувати форму відповідального вчинку в розумінні М.М.Бахтіна [2] й В.А.Роменця [11]. При такому підході учень не матиме “алібі” своїх дій, йому



не буде можливості “кивати” на когось чи на щось при прийнятті власних рішень. Для здійснення вчинку учневі потрібно активізувати власні інтелектуальні, мисленеві, моральні, естетичні зусилля, критично й свідомо оцінити власні можливості, самовизначитися в процесі прийняття рішення та прийняти це рішення у вигляді вчинку. Наступним кроком учневі потрібно довести, що він може впоратися з навчанням на вибраному ним рівні й у такий спосіб самореалізувати власні наміри й плани та нести свідому відповідальність за власний вчинок.

Вибір учителем тієї чи іншої моделі, наприклад, моделі диференційованого навчання математики здійснюється під впливом багатьох чинників: математичної і загальної підготовки учнів класу; рівня професійної підготовки вчителя, його педагогічної майстерності; цілей навчання й виховання, що ставить перед собою вчитель; професійних переваг учителя; теми, що вивчається; цілей навчання, які потрібні учням тощо. Будь-яка модель навчання має свої переваги (позитиви) й має власні обмеження, які з часом можуть перетворитися в суттєві негативи навчання. Тому вчитель повинен вчасно корегувати методи й форми навчання з метою запобігання небажаним процесом чи змінювати методи й форми навчання.

Учитель проектує той чи інший тип уроку, виходячи з багатьох чинників. Нам здається, що серед таких чинників повинно бути розуміння вчителем того, що будь-який метод чи форма навчання з часом може перетворитися в стереотип, котрий, як відомо, надаватиме для особистостей учнів тільки досить обмежений смислово-семантичний простір існування, який уможливуватиме формування певних знань, умінь і навичок в обмежених за кількістю та якістю видах діяльності учнів. Сутнісні сили людини (учня) будуть задіяні тільки частково, нових сутнісних сил стереотип задіяти, зачепити, збурити не може. З часом стереотип сформує у педагогічному процесі одноманітність, монотонність, скутість, що знизить в учнів інтерес до навчання. Особистість учня буде розвиватися тільки в певних напрямках, всебічний і гармонійний розвиток особистості проблематичний. На сьогодні навіть усіх традиційних типів уроків, видів і форм діяльності учнів недостатньо для розвитку особистості учнів, адже навіть у своїй сукупності вони створюють досить обмежений простір існування для особистостей учнів, а, отже, не відкривають нових можливостей для їхнього розвитку. Тому з'явилися нетрадиційні уроки як відповідь на обмеженість можливостей розвитку особистості учня при традиційному навчанні, пропонується навчальна діяльність учнів у вигляді створення певних проєктів, ігор, диспутів і дискусій, конференцій тощо. Виникли інтерактивні методи й форми навчання. На відміну від активних методів навчання, в інтерактивних учневі надається більше свободи дій, самостійності, вибору, злету фантазії тощо. Все це спрямоване на розширення смислово-семантичного простору існування особистості учня, на створення нових можливостей її розвитку, на збудження нових сутнісних сил учня через введення нових видів діяльності.

Розширення смислово-семантичного простору існування особистості учня (чи студента), зокрема під час навчання, здійснюється не тільки за рахунок удосконалення логічної схеми навчання, задіяння більш значних інтелектуальних зусиль учнів, а й за рахунок більш значного задіяння емоційної, естетичної, моральної, мотиваційної складових учня, за рахунок збільшення свободи й демократії в педагогічному процесі й у цьому контексті свідомого й самостійного прийняття рішень учнем у вигляді вчинків, за рахунок здійснення навчання з широким використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, Інтернету, за рахунок зростання самостійного пошуку учнем. Усе відмічене спрямоване на розвиток активності, самовизначення, самореалізації та відповідальності учня – основних критеріїв розвитку його особистості.

В інтерактивних методах навчання суттєво новим є розширення поля можливостей для діяльності учня (студента), що збільшує його можливості для “самотворення” власної особистості, при розв'язанні навчальних проблем і завдань переносить діяльність учнів із навчального середовища в життєве середовище, коли поставлені завдання учень може розв'язувати різними способами, зокрема, й тими, що не передбачаються навчальним середовищем школи. Другим важливим моментом інтерактивного методу навчання можна назвати те, що в процесі розв'язання завдань учень може пропонувати методи й способи, які не передбачені навчальною програмою, більше того, може пропонувати зміни до завдань, відшукувати нові подібні чи відмінні завдання.

Наприклад, метод проєктів як інтерактивний метод навчання уможливує змінити власний проєкт учня (студента) з певної теми, зокрема й постановку проблеми, змінити завдання проєкту в процесі його створення, а то й повної заміни завдань проєкту й по суті створення зовсім нового проєкту. Метод проєктів тим і добрий, що допомагає вчителю формувати завдання проєкту з різними полями можливостей для учнів: від жорстких вимог до проєкту з досить слабкими вимогами, що й надаватиме учневі можливість доповнювати проєкт власними “вимогами”, власним баченням. Такий підхід можна тлумачити як гру за різними правилами, що, з одного боку, вимагає від учня дотримання певних правил, а з іншого – у межах дотримання правил самостійно розв'язувати завдання проєкту, що спонукатиме до творчості, фантазії, самостійних пошуків.

Важливим (третім) моментом методу проєктів (як інтерактивного методу) є формування в учня (студента) відповідальності за проєкт, яка полягає, насамперед, в обов'язковому виконанні проєкту. Третій



момент полягає у тому, що метод проектів вимагає від учня (студента) захисту власних ідей, позицій, розробок, що спонукає до активних дій, вимагає від учня чи студента логічних і аргументованих доводів, умінь вести дискусії. З боку вчителя потрібно забезпечити учневі свободу дій у певних межах, аргументовано доводити учневі слабкі місця проекту, погоджуватися з ідеями учня, які не передбачав учитель. Тому четвертим важливим моментом методу проектів й інтерактивних методів загалом є співпраця учня (студента) з учителем (викладачем). Найбільш ефективною формою спілкування між учителем та учнем при виконанні проекту буде діалог у розумінні М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, М. Бубера, С.Л. Франка.

Інтерактивні методи навчання передбачають проблемність навчання. Тому п'ятим моментом інтерактивних методів навчання можна назвати самостійність прийняття рішення учнем чи студентом при розв'язанні навчальної (чи наукової) проблеми у вигляді відповідального вчинку в розумінні М.М. Бахтіна [2] і В.А. Роменця [11], що уводить учня чи студента в певний психологічний стан, коли мобілізуються фізичні, інтелектуальні, етично-моральні, організаційні та інші сутнісні сили людини, стимулюється формування особистості учня чи студента загалом.

Останнім часом усе частіше звучить “фундаментальність” у професійній підготовці майбутнього спеціаліста. Фундаментальність усе більше входить в освіту як дидактичний принцип, на чому наголошує С.У. Гончаренко [4]. Серед аспектів фундаментальності професійної підготовки майбутніх спеціалістів на сьогодні можна виділити такі:

1. Отримання системи базових знань з навчальних предметів, що забезпечуватимуть майбутню професійну діяльність спеціаліста. Системи базових знань для різних спеціальностей розробляються науковцями, Міністерством освіти і науки України й розкриваються в навчальних планах і програмах, кваліфікаційних характеристиках, еталонах знань. Кафедри відповідно до специфіки й умов ВНЗ, новітніх наукових розробок доповнюють навчальні програми й плани. Базові знання студентів слугують основою для їхньої творчості, самостійної діяльності й тому базові знання є необхідним рівнем професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Однак самі собою базові знання різних предметів у загальній професійній підготовці майбутніх спеціалістів є простою еkleктичною сумішшю й не можуть повною мірою сформувати спеціаліста як особистість.

2. Формування особистості майбутнього спеціаліста є основним завданням закладів освіти всіх рівнів. Особистість має два виміри – соціальний та індивідуальний. Для формування особистості майбутнього спеціаліста важливим є створення для нього певного навчально-науково-професійного простору існування, який можуть створити провідні викладачі та науковці ВНЗ. Для цього форми спілкування між викладачами й студентами повинні бути суб'єктно-суб'єктивними, а ще краще – діалогічними [10]. Саме при таких формах спілкування й навчання викладачі уводять студентів у простори власних можливостей природним чином, відкривають і передають студентам власні знання, уміння, погляди, переваги тощо, загалом – “особистісні знання” [12]. Особливо це важливо при написанні курсових і дипломних робіт, рефератів, створенні проектів. Тоді рівень професійної підготовки майбутнього спеціаліста буде прямо залежати від професійного рівня викладача певного навчального предмета, що спонукатиме викладача до власного професійного зростання.

3. Формування особистості вчителя чи іншого профілю спеціаліста з вищою освітою передбачає його активність, самовизначення, самореалізацію і відповідальність. Тому дуже важливим аспектом формування особистості майбутнього спеціаліста є створення середовища, коли проблеми навчання будуть розв'язуватися студентом не тільки в межах “навчального простору ВНЗ”, а й у значно ширшому “життєвому” просторі існування студента. Студент може розв'язувати поставлені перед ним завдання за допомогою Інтернету, консультацій з викладачами за власною ініціативою, репетиторства (якщо не вистачає знань), різних курсів (коли потрібно, наприклад, глибше освоїти комп'ютер), взаємної допомоги друзів, додатковою роботою у бібліотеках, консультацій із “не своїми” викладачами, консультацій із спеціалістами різних установ, органів освіти, учителів. По суті студент повинен здійснити “проект власної діяльності” для розв'язання поставлених перед ним завдань. Зокрема, подібний підхід до підготовки майбутнього спеціаліста передбачає “болонський процес” до організації навчання. Для розв'язання навчальної проблеми в “життєвому” просторі студенту потрібно пригадати (чи вивчити) базові знання різних предметів (відбувається інтеграція знань навколо проблеми, яку розв'язує студент), набути умінь володіння Інтернет-можливостями (значить, освоїти Інтернет), набути умінь спілкування з іншими людьми (“не своїми” викладачами, спеціалістами інших установ, товаришами тощо), набути організаційних умінь (організувати товаришів для спільних зусиль при розв'язанні навчальних завдань, знайти в інших установах “потрібних” людей та зацікавити їх своєю проблемою), набути умінь раціонального використання часу (відвідування різних курсів, додаткові заняття з репетиторами), знайти роботу й заробити гроші на придбання комп'ютера, принтера, сканера, на оплату репетитору, на купівлю нових книжок, на платні послуги Інтернету.



Без активних дій, раціонального підходу до власного життя, критичного осмислення дійсності й себе в ній, вимогливості до себе, відповідальності за власні дії здійснити наведене неможливо. Такий підхід зумовить студента до критичної оцінки діяльності викладачів, навчальних програм і планів, змісту навчального матеріалу, форм спілкування з викладачами, методів і форм навчання у ВНЗ, спонукає його до активних намагань перебудувати навчальний процес у ВНЗ у плані більшого сприяння його професійній підготовці для практичної діяльності у реальному житті. Все це й буде формувати студента як особистість. Зауважимо, що поставка проблеми підготовки спеціаліста в такому плані може здійснюватися при різних навчальних завданнях, а не тільки при створенні значних проєктів, наприклад, дипломних робіт, зокрема, при індивідуальних завданнях до певної теми і відповідному контролю їхнього виконання.

4. Навчальний процес загалом, самостійна робота студентів зокрема повинні будуватися так, щоб майбутній спеціаліст відчув “життя” суспільства, тенденції його існування й розвитку, перспективні почини в суспільстві, складнощі різного характеру в суспільстві, переваги й складнощі ринкових стосунків, які неминуче призведуть до корекції поглядів майбутнього спеціаліста на власну професійну діяльність. До тенденцій суспільства можна віднести: створення інформаційного суспільства, його комп’ютеризація, долучення суспільства до процесів глобалізації, зростання свободи в суспільстві, його демократизація, панування ринкових стосунків, зокрема, перетворення знань й умінь спеціаліста в товар, зростання ролі особистості в суспільстві. Такі тенденції спонукають студентів до розуміння й готовності підвищувати власну професійну майстерність протягом усього життя, бути готовим до зміни професійної діяльності, брати участь у політичних процесах суспільства, постійно відстежувати новинки, що стосуються власної професійної діяльності, бути постійно поінформованим подіями в суспільстві та критично осмислювати їх, користуватися Інтернетом як складовою свого професійного й громадського життя, відстоювати свої права.

5. Усі навчальні предмети повинні мати спрямування на майбутню професійну діяльність учителя (чи іншого напрямку професійної діяльності), на поглиблення його знань, на формування міждисциплінарних інтегрованих знань, на зв’язок з реальним життям зі своїми можливостями і проблемами, на формування особистості майбутнього спеціаліста. Важливим аспектом роботи кафедр ВНЗ є розробка різних стратегій навчання тієї чи іншої дисципліни. Особливо це актуально з використанням ІКТ (інформаційно-комп’ютерних технологій). Звідси важливим чинником професійної підготовки майбутніх спеціалістів є знання студентами різних ІКТ та знання можливостей цих ІКТ стосовно “свого” предмета навчання.

6. Важливим чинником фундаменталізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів є зв’язок навчального процесу ВНЗ з реальною майбутньою діяльністю. Багато майбутніх учителів чи іншого профілю спеціалістів набувають професійного й життєвого досвіду безпосередньо на робочих місцях, причому не тільки під час практики, а й одночасно працюють і навчаються, зокрема, на старших курсах навчання відбувається за індивідуальними планами. Саме індивідуальні плани навчання студента оптимізують час, коригують навчальні програми з метою надавання студенті більше тих знань, які йому потрібні на робочому місці, передбачають написання курсових, дипломних, магістерських робіт з проблем тієї установи, де працює студент, що сприяє становленню спеціаліста, спонукає його до творчих пошуків у своїй професійній діяльності.

7. Майбутні вчителі повинні мати переконання, що нестійка “статична” структура педагогічного процесу має фундаментальне значення в їхній майбутній професійній діяльності, а навпаки, “динамічна стійкість” педагогічного процесу є основою його існування й розвитку. Це твердження є одним із загальних положень, які стосуються творчості, професійної діяльності вчителя, реальності життя. Переконання вчителя, його психологічний настрій повинні бути налаштовані на постійне очікування новацій у навчанні й вихованні, на власне творення таких новацій. Тому нестандартні уроки, інтерактивні методи й форми навчання учнів чи студентів, методи проєктів, ділові ігри та новації в інших видах і формах є прикладами того, що вчителі розуміють (і відповідно професійно діють) “неповноту традиційності” навчання й намагаються доповнювати процес навчання відповідно до нових тенденцій розвитку науки, які є відображенням більш загальних тенденцій розвитку суспільства та світової спільноти. Традиційність навчання не є чимось крамольним у педагогічній науці й педагогічній практиці. У сучасних наукових уявленнях традиційність навчання є зрілою стадією розвитку певної новації, є її досконалою формою. Так новації методів й форм навчання з використанням інформаційно-комп’ютерних технологій поступово перетворюються в досконалу й стійку форму навчання і все більше стають традиційними.

Реалізації наведених завдань для ВНЗ далеко не проста. Потрібно вводити відповідні спецкурси й спецсемінари, розробляти нові методи й форми навчання та спілкування й уводити їх у педагогічний процес ВНЗ, постійно підтримувати дієвий зв’язок зі школами, освітніми установами, управліннями освіти, науковими центрами України. Спецкурси й спецсемінари повинні розглядати питання проблем використання інформаційних технологій у навчальному процесі, нові методи навчання в умовах демократії й свободи особистості учня, формування в студентів критичного мислення, методологічних знань.



У цій статті автори намагалися окреслити деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації навчання студентів (учнів). Проблеми фундаменталізації професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ (чи інших типів ВНЗ) вимагають системного й глибокого теоретичного дослідження з урахуванням специфіки спеціальності, за якою навчаються студенти, реалізації теоретичних положень на практиці, зв'язку з дійсністю життя.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.
3. Гончаренко С.У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Шлях освіти. – 2007. – № 2(44). – С. 2 – 10.
4. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 2 – 6.
5. Гончаренко С.У., Кушнір В.А., Кушнір Г.А. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя // Шлях освіти. – 2007. – № 3(45). – С. 2 – 8.
6. Ковальов Г.А. Три парадигми в психології – три стратегії психологічного впливу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42 – 51.
7. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Монографія / За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
8. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соц. психологія. – 2004. – № 4. – С. 81 – 95.
9. Кушнір В.А. Кількісні дослідження в педагогіці // Соціальна психологія. – 2008. – № 2(28). – С. 42 – 49.
10. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 1981. – 341 с.
11. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменя В.А. – Вид. 5-е, стереотип. –К.: Либідь, 2002. – 632 с.
12. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
13. Щендровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А.Пископель, В.Р.Рокитянский, Л.П.Щендровицкий. – М.: Изд. школы культурной политики, 1997. – 656 с.

Марина ГРИНЬОВА, Юрій КРАЩЕНКО

БІОЕТИКА В ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

В.О. Сухомлинський підкреслював, що виховання молоді повинно бути пронизане гуманізмом, любов'ю до дітей, повагою до особистості, турботою про її всебічний розвиток. Без турботливого і совісного ставлення вихователя до честі і гідності своїх вихованців, відкритої і мудрої, і, водночас, суворої любові до дітей в сім'ї і школі не може бути розумного і ефективного виховання.

На думку В.О. Сухомлинського головною цільовою орієнтацією є морально вихований мислитель, котрий любить Вітчизну і волю. Кінцева ціль виховання: розумна, добра, чесна, порядна людина. Підцілі: виховання гуманістичних відносин, почуття краси, людяності, поваги до батьків. Завдання школи і батьків – дати кожній дитині щастя [21, 434].

Актуалізація гуманізму зумовлена загрозливою ситуацією, в якій опинилося людство на початку нового тисячоліття, сукупністю глобальних суперечностей, які ставлять під сумнів саму можливість подальшого існування людини як виду. Запорукою та необхідною умовою виживання людства є гуманізація відносин як всередині суспільства, так і на міжнародному рівні, яка тісно пов'язана з гуманізацією освіти у сучасній школі. Процеси гуманізації освіти в Україні є відображенням світових тенденцій щодо переосмислення ролі людини формату взаємовідносин на рівні «вчитель-учень», «вихователь-вихованець», «викладач-студент».

В.О. Сухомлинський вважав, що у вихованні немає головного і другорядного. Виховання – це, передусім, людинознавство, постійне духовне спілкування вихователів і учнів, виховання людини в людині. Гуманістичне начало у вихованні: опора на позитивне у дитині, заохочення самостійності і творчості, відсутність жорсткого регламенту пізнання.

Проблеми, які нині об'єднуються терміном «біологічна етика», є своєрідним індикатором корінного перелому в історії людства. Пошук нових духовно-етичних орієнтирів наукової діяльності актуалізується розробкою і широким використанням новітніх технологій, зокрема біомедичних (трансплантологія, генна інженерія, клонування, проведення масштабних наукових експериментів на тваринах і людях тощо). Біоетика – галузь, де складним чином перетинаються світоглядні, етичні, теоретичні та практико-технологічні проблеми.



Виникнення біоетики пов'язане з розробкою оновленої системи моральних і духовних орієнтирів. У її контексті відбувається переосмислення та збагачення змісту багатьох традиційних понять природничо-наукового і гуманітарного знання – природа, людина, тілесність тощо. Створюється біоетична концепція життя як цілісного феномену, який перестає однозначно ототожнюватись тільки з її безпосередніми матеріальними носіями і починає включати в себе аспект духовності [20, 21].

Біоетика як «етика життя» в якості особливого міждисциплінарного напрямку виникає на початку 70-х років ХХ століття і починає інтенсивно розвиватися у США та країнах Західної Європи. Згідно визначенню, що наводиться в Енциклопедії по біоетиці (1978 р.) «біоетика – це така область дослідження, яка використовуючи методології різних наук, досліджує предмет – систематичний аналіз людської поведінки в області наук про життя і здоров'я у тій мірі, в якій така поведінка розглядається у світлі моральних цінностей і принципів» [3, 15].

В умовах швидкого поширення нових технологій, що кардинально змінюють не лише життєдіяльність, а сутність людської природи (аборту, евтаназії, штучного запліднення та вибору статі дитини, клонування тощо), біоетика захищає фундаментальні людські цінності – право на життя, автономію і свободу вибору, об'єднуючи їх етичними принципами благоговіння перед життям і моральної відповідальності за все, що живе [4, 38].

У вітчизняному та західному інтелектуальному просторі найбільше визнання і розповсюдження отримала система цінностей, запропонована американськими ученими Т.Л. Бошамом і Дж.Ф. Чайлдресом, яка включає чотири взаємопов'язаних принципи [1, 22]:

- автономії особистості;
- благодіяння;
- не нашкодь;
- справедливості.

Принцип автономії особистості ґрунтується на повазі людини як особистості, на визнанні її вільного вибору, права і можливості відігравати визначальну роль при прийнятті рішень, які стосуються її фізичного, психологічного і соціального благополуччя. Автономія – форма вибору і така свобода дій особистості, реалізація яких дозволяє людині приймати рішення і здійснювати вчинки у відповідності з власною системою цінностей і принципів. Тільки тоді, коли здійснюється такий вільний вибір, можна говорити про відповідальність і використовувати для оцінки вчинків етичні категорії. Разом з тим, особистість є верховна мета в собі, через що всі люди рівні, як носії святині людської особистості – одна з головних засад педагогічної діяльності вчителя-гуманіста [5, 268]. Якщо гуманне ставлення до всіх людей розглядати не лише як повагу і довір'я до можливостей особистості, яка вільно розвивається, але й як вимогу нести відповідальність за свої вчинки, то через систему не моралізаторського оцінювання дій учнів необхідно формувати ціннісні орієнтації [22, 68].

Особистість, на думку В.О. Сухомлинського, є центром виховної системи, найвищою цінністю, гармонією відносин. Пізнання світу починається з пізнання людини. У особистості є те, до чого не має права торкатись ніхто, навіть колектив.

Принцип «благодіяння» («роби благо») означає дію на благо інших людей, яке здійснюється завдяки наявності у людини відчуття відповідальності і обов'язку, альтруїзму, любові до ближнього, емпатії.

Реалізація принципу «благодіяння» пов'язана з виконанням ряду вимог, що визначають відношення суб'єкту благодіяння до інших людей:

- захист їх прав;
- попередження нанесення їм будь-якої шкоди;
- усунення умов, за яких їм може бути нанесена шкода;
- допомога слабким;
- спасіння людей, які в небезпеці [4, 38].

Гуманістично орієнтований учитель повинен мати позитивне відношення до учня: він приймає дитину такою, якою вона є, розуміючи необхідність корекції окремих її якостей з урахуванням загалом позитивного відношення до цілісної особистості дитини. Треба «любити дитину як ближнього свого», оскільки «любов, добре ставлення до дитини – найефективніший засіб виховання, основа гуманної педагогіки» [15, 256].

В.О. Сухомлинський вважав, що ученю не посудина, яку треба наповнити, а факел, який треба запалити.

Принцип «нездійснення шкоди» реалізується за умов наступних вимог:

- діяльність, наміри і вчинки не повинні бути злом і аморальністю;
- ймовірний ризик не може виступати в якості засобу для досягнення благородної цілі;
- запланована дія може мати небажані побічні наслідки, що не означає виправдання будь-яких засобів зумовлених благими цілями.



Використання основного механізму саморегуляції особистості, на думку В.О. Сухомлинського, є одним з пріоритетних. «Трагедія нашого виховання у тому, що воно лише виправляє недоліки, у той час як необхідно знаходити і вирощувати достоїнства, і тоді їх буйне зростання заглушить бур'яни недоліків».

У гуманістично орієнтованому педагогічному процесі реалізації даного біоетичного принципу сприяє управління навчанням (але не його змістом) і шкільним життям дитини з позицій її потреб та інтересів. Психолого-дидактичне завдання полягає у тому, щоб учні сприйняли зміст освіти, зацікавились ним, захопились навчально-пізнавальною діяльністю. При такому підході підбір засобів буде будуватись з максимальним урахуванням особливостей пізнавальної сфери учнів.

Принцип справедливості проголошує необхідність і можливість справедливого задоволення потреб людини і розподілу матеріальних і духовних благ.

У цьому контексті колектив, це – співдружність однодумців, співдружність громадська, ідейна, творча, трудова, у якій кожний приносить щось для збагачення його духовного життя і з якого кожний щось бере для повноти свого духовного життя, для повноти свого щастя.

Одним з наслідків науково-технічного прогресу є дегуманізація суспільства, такий світогляд коли людина та весь живий світ розглядається як «засоби» або об'єкти маніпулювання для досягнення будь-яких наукових цілей. Альтернативою цьому є природничо-наукова освіта, яка побудована на принципах біоетики, що визначають межі, міру втручання людської конструкторської діяльності в реальність живого, у тому числі – природу людини. Тобто, біоетика має визначити, що є моральним або аморальним стосовно живого, життя взагалі [16, 7].

Гуманістично орієнтована теорія освітнього процесу повинна ґрунтуватись на принципах біоетики [8, 48].

Таким чином, біоетика, як і гуманізм, має обґрунтоване право бути застосованою в якості теоретико-методологічного інструментарію для гуманізації освіти [9, 61].

Біоетика, або етика життя – розділ прикладної філософської етики, який вивчає проблеми моралі, насамперед щодо людини і всього живого. Біоетика відповідає на питання: які дії щодо живого з моральної точки зору є припустимими, а які ні. Біоетика інтегрує високі досягнення біологічної науки та медицини з духовністю і стає ознакою цивілізованості [18, 26]. Деякі вчені вважають, що біоетика – це наука, яка вивчає взаємозв'язки людини з живою природою та із самою собою як частиною цієї природи [19, 9]. Її мета – створення прийнятної етичної орієнтації, що базується на найбільшій повазі до людської гідності і найдбалішому ставленні до життєвого середовища. Вона покликана гуманізувати застосування науки і технологій з людською гідністю і унікальністю, запобігати помилкам і технологічним зловживанням. Тобто біоетика – це гуманізм по відношенню до всієї біосфери і людини як одного з її репрезентантів [6, 47].

В основі сучасної біоетики лежить цілісне сприйняття життя, яке виявило себе у численних напрямках філософії життя, що проголосили його „сутністю” всього світу і центром ціннісно-змістовного Універсуму. Ф. Ніцше і А. Бергсон висловили і обґрунтували ідеї, які важливі в контексті аналізу філософських передумов біоетики:

- в центрі світу і світогляду знаходиться життя;
- критерієм наукової істини і моралі є ступінь їх співрозмірності з явищами життя;
- людське життя – це безкінечний процес творення нових цінностей;
- життєве розкривається у становленні.

Власне початок біологічній етиці у першій половині минулого століття поклали праці видатного німецького філософа, медика і гуманіста А. Швейцера, в яких він тлумачить етику як безмежну відповідальність за все, що живе. В його концепції „благоговіння перед життям” немає поділу на вище й нижче або на більш чи менш цінне життя. Для глибоко моральної людини кожна форма життя є священною [25, 83]. Особливу увагу А. Швейцер приділяв подоланню антропоморфної обмеженості своїх попередників, поширенню біблійної заповіді «не убий» за межі людських стосунків.

Якщо у своїх витоках біоетика була напрямком виключно антропоцентричним (у центрі побудов якого – відношення «людина-людина»), то у працях Швейцера поняття моральності вже поширюється й на інші форми буття, зокрема на сферу живого. А потім воно переноситься на природу взагалі (відношення «людина-природа»). На думку відомого німецького дослідника Г. Йонаса, це необхідно як ефективний засіб захисту людини розумної (*homo sapiens*) від людини діючої (*homo faber*) [12, 15].

Екологічна криза дедалі частіше тлумачиться у сучасній літературі не як криза зовнішня, що стосується природного довкілля, а як криза антропологічна, внутрішня, духовна (світоглядна і філософсько-ідеологічна). Тому при визначенні стратегій її подолання акцентують увагу не тільки на раціональному природокористуванні, контролі за технологіями та прийнятті законів на захист довкілля, а й на формуванні нового ставлення до природи та адекватних моральних людських якостей.



Ставлення людини до природи нині набуває такого ж морального значення як і ставлення людини до людини. Тому й кажуть про перехід морального імперативу в імператив екологічний. Окреслене коло питань у сучасній літературі визначається по-різному: «етика виживання», «біосферна етика», «екологічна етика», «етика живого» тощо [13, 16].

За В.Е. Борейком [2, 7], екологічна етика – це вчення про належне у відносинах людини з природою, що сприймається як суб'єкт, котрі ґрунтуються на визнанні морального статусу природи, високій оцінці її внутрішніх і нематеріальних цінностей, повазі прав природи і обмеженні прав людини.

Нині під впливом реалій сьогодення заговорили про «особисте моральне право природи». У зв'язку з цим надзвичайно прикметною є активна інверсія біологічного матеріалу на рівень загальнонаукової та філософсько-етичної рефлексії. Тепер дослідників піддають критиці не за «біологізаторство» (схильність до аналогій між соціальним та біологічним), а скоріш за «біофобію» (невміння чи небажання вдаватися до таких аналогій, а то й втрату смаку до них). Надзвичайно складні, мінливі феномени органічної природи (невід'ємним фрагментом якої є людина) потребують зовсім інших підходів, іншої методології, ніж ті, що сформувалися у класичному природознавстві.

Хоч як це парадоксально, але реальний, живий індивід, з його багатоманітними соматичними та духовними проявами майже не береться до уваги не лиш в «науках про природу», а й у «науках про суспільство», навіть у процесі практичної діяльності. Звідси абсолютний об'єктивізм як еталон науковості і така абсурдна ситуація, як неузгодженість між потребами виробництва і потребами людини. Біологічна субстанція і нині розглядається як нонсенс, рудиментарна недоречність щодо людини з її високими духовно-соціальними чеснотами. Тим часом визнання «тварності» як органічного компонента людської природи зовсім не означає заперечення сапієнтності та культури. Водночас «подолати» її неможливо, позаяк вона є невід'ємною данністю. Людина, попри всі її досягнення, залишається земною істотою, якій властиві всі функції біологічної системи. Її життєдіяльність перебуває у повній залежності від функціонування всієї сукупності всіх біосферних механізмів. Саме ця обставина і є сутнісною для екологічної та біоетичної проблематики і зумовлює її драматизм [13, 20].

Орієнтація на повноту життєвого процесу, де органічно поєднуються розуміння минулого, сьогодення і майбутнього, контакт з природою та соціальним оточенням, стимулює пошуки «нової моралі» («етика ненасильства» - Л. Толстой, М. Ганді, М. Л. Кінг; «культура вини» та «культура сорому» - Р. Бенедикт; «принцип відповідальності» - Г. Йонас та ін.). Саме на цих засадах формується «нова інвайронментальна парадигма», головної орієнтирами якої є такі міркування:

- людина при її свої якостях – лише один із репрезентантів живого і як вид *Homo Sapiens* є включеною в єдину глобальну екологічну систему;
- вона живе не лише в соціальному, а в природному контексті;
- людина не власник (орендатор) природи, а один з членів природної спільноти;
- у цьому відношенні вона не має привілеїв, навпаки, її сапієнтність покладає на неї відповідальність за стан природного довкілля.

Е. Фромм виділяє такі принципи «нової людини»: бути, а не володіти; звільнення від нарцисизму; любов та повага до життя в усіх його проявах; відмова від ідеї експлуатації природи, формування потреби в її пізнанні та організація пошуку та організація пошуку можливостей жити в гармонії з нею [23, 92].

З позиції екологічної моралі традиційні поняття «підкорення природи», «боротьба з природою», «корисність» чи «некорисність» для людей – фрагментів природи, або окремих представників флори чи фауни є некоректними. Як альтернатива їм з'являється поняття «взаємодія з природою». Тут протиставлення людини і природи хоча і не долається повністю, проте істотно пом'якшується. Природа стає своєрідною ланкою, яка зв'язує людину з людиною. Дедалі відчутнішою є тенденція традиційну опозицію «природа - людина» тлумачити не як протиставлення, а як спів-буття. Аби не знехтувати своєю природною сутністю, необхідно культивувати в собі відчуття єдності з життям, повагу до нього в усіх його проявах та прагнення повніше зрозуміти природу. Такий підхід безпрецедентно актуалізує моральні аспекти взаємодії людини з природою і водночас зумовлює розширення дослідницької ниви сучасної етики.

Загалом же сучасна біоетика інтегрує в єдине концептуальне ціле елементи класичної етики та новітні тенденції, ініційовані екологією, медичною деонтологією і бурхливим розвитком біотехнологій. Складність біотичного дискурсу спричинюється необхідності інтеграції природничонаукової та соціогуманітарної культури. Щодо цього досить влучно висловився В. Хесле: «Людина, яка нічого не розуміє в хімії й біології, навряд чи може сьогодні сказати щось суттєве відносно нагальних конкретних етичних проблем, навіть у випадку, якщо вона оволоділа всією етичною традицією від Платона до Шеллера» [24, 281]. Тут ми маємо справу з органічним поєднанням роз'єднаних і на сьогодні фундаментальних аспектів сучасного наукового дискурсу: природознавства та гуманітарії. Прикметним у цьому відношенні є те, що головним завданням реконструкції філософії Джон Дьюї вважає наближення моралі до наукового аналізу і наукової критики.



«Коли наукова свідомість повністю дозріє до усвідомлення гуманістичних цінностей, буде порушений найбільший дуалізм, який нині обтяжує людство: розрив між матеріальним, механічним і науковим, з одного боку, і моральним та ідеальним, з другого». В цьому аспекті етика не є «каталогом дій або набором правил, що ними можна користуватися як медичними чи кулінарними рецептами. Потреба в моралі – це потреба в особливих методах дослідження й винаходу» [10, 73].

Усвідомлення і освоєння Ноосферного статусу існування людства на часі. Найближче до цього стоїть біоетика. Вона вже сформована як рух. За висловом В. Кордюма, «в її основі лежить, нехай ще і неусвідомлене, але вже не зникаюче відчуття чогось загрозливого» [14, 22]. Біоетика почала діяти, її вже знають і визнають у світі. Тому вона у своєму розвитку і може стати тим першим контрольним механізмом, який повинен забезпечити перехідний період у людській свідомості від Біосфери (з якої людина вже вийшла) до Ноосфери (куди вона вже ввійшла, не усвідомивши цього).

На поняттях моральності як способу духовного буття людини позначаються національні, історичні, соціальні, економічні, релігійні особливості суспільства. Сучасне українське суспільство ще тільки йде до цього шляху. А це можливо тільки через залучення молоді, її виховання на високих принципах моралі та духовності, які у майбутніх учителів інтегруються з високою природничо-науковою культурою.

За В.О. Сухомлинським, позиції педагога мають базуватися на гуманізмі відносин, любові до дітей, терпінні і вірі в дитину, співпереживання дитячого радості і суму, духовний контакт, мудре поєднання строгості і доброти, учіння і виховання без примусу.

Природничий факультет Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка активно залучається до інтеграції принципів біоетики у природничо-наукову освіту, розробки теоретико-методологічних основ біоетики, популяризації її засад у суспільстві. Мета професорсько-викладацького складу у цьому відношенні – сформувати у майбутніх вчителів природничих дисциплін актуалізоване уявлення про біоетику як мультидисциплінарний напрям, що покликаний гуманізувати застосування науки і технологій з людською гідністю, запобігати помилкам і технологічним зловживанням. Такий вчитель буде готовий до розвитку в своїх вихованців біоетичного мислення та думки, адже учні зустрічаються з ними повсякчас і мають адекватно реагувати.

Викладачі та студенти природничого факультету є активними учасниками симпозіумів, конгресів та конференцій біоетичного напрямку. Введено курс «Основи біоетики» для магістрантів. При студентській науковій раді природничого факультету створено клуб біоетики, метою якого є якомога ширше залучення студентської молоді до обговорення феномену нових технологій, котрі кардинально змінюють не лише життєдіяльність, а й сутність людської природи (аборт, евтаназія, штучного запліднення, вибору статі дитини, клонування і т.д.).

У системі вищої освіти України на порядку денному введення до навчального процесу самостійних курсів з біоетики та близьких до неї спецкурсів. Актуально постає питання підготовки підручника з біоетики, опрацювання програм для загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Реалізація цих завдань допоможе розвинути у молоді нове екологічне, біосферне мислення, перейти до рівноправного співробітництва з природою, а відтак – сформувати етичне ставлення до всього живого, враховуючи закони виховання В.О. Сухомлинського: радості, краси, добра, працелюбності, дружби, поваги, чистоти, ввічливості, відповідальності.

Таким чином, педагогічні позиції В.О. Сухомлинського знаходяться у фарватері сучасно-цивілізаційних біоетичних позицій і викликів, базуючись на сутнісному гуманістичному підґрунті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Beauchamp T.L., Childress J.F. Principles of biomedical ethics. – N.-Y., Oxford: Oxford university press, 1994. – 546 p.
2. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. – К., 2003. – С. 7.
3. Вековщина С.В., Кулиниченко В.Л. Биоэтика: начала и основания (Философско-методологический анализ). – К.: Сфера, 2004. – 152 с.
4. Вековщина С.В., Кулиниченко В.Л. Историчні засади та основи біоетики // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Укр. центр духовної культури. – 2000. – С. 37–48.
5. Гриньова М.В., Джурка Г.Ф., Кращенко Ю.П. Гуманізм і сучасна школа // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості / Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава: АСМІ, 2003.–С. 267-272.
6. Гриньова М.В., Кращенко Ю.П. Біоетика у методології сучасного природознавства // Теорія і практика сучасного природознавства / Збірник наукових праць. – Херсон, 2005 р. – С. 44-49.
7. Гриньова М.В., Кращенко Ю.П. Проблеми біоетики: історія та сучасний стан // Біоетика – шлях до світових стандартів / Тези доповідей II Міжнародного симпозіуму. – Харків, 2005 р. – С. 61-63.
8. Гриньова М.В., Джурка Г.Ф., Кращенко Ю.П. Біоетичні проблеми і природничо-наукова освіта // Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України / Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. – Полтава: АСМІ, 2004. – С. 45-48.



9. Гриньова М.В., Джурка Г.Ф., Кращенко Ю.П. Гуманізація освіти у вимірах біоетики // Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення / Матеріали III міжнародного симпозіуму з біоетики. – К., 2004. – С.60-61.
10. Дьюи Джон. Реконструкція в філософії. – М.: Логос, 2001. – 186 с.
11. Запорожан В.М. Біотехнології мають контролюватися суспільством // Ваше здоров'я. – 2001. – 23 листопада. – С. 8-9.
12. Йонас Г. Изменившийся характер человеческой деятельности // Человек. – 1999. – №2. – С. 15.
13. Кисельов М. Філософські та світоглядні аспекти біологічної етики // Вісн. НАН України. – 2001. – №11. – С. 15-22.
14. Кордюм В. Біоетика: минуле, сучасне і майбутнє // Вісн. НАН України. – 2001. – №12. – С. 22.
15. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
16. Кундієв Ю.І. Біоетика: витоки, стан, перспективи // Вісн. НАН України. – 1999. – №8. – С. 6-13.
17. Кундієв Ю.І. Біоетика – веління часу // Вісн. НАН України. – 2001. – №11. – С. 11-16.
18. Кундієв Ю.І. Біоетика – ознака цивілізованості // Науковий світ. – 2002. – №7. – С. 26-27.
19. Кундієв Ю.І. Біоетика // Безпека життєдіяльності. – 2003. – №1. – С. 9-11.
20. Сгречча Э., Тамбоне В. Биоетика. – М.: Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2002. – С. 21.
21. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий. – 2006. – С. 433-437.
22. Сухомлинский В.О. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. – Избранные произведения в пяти томах. – Том 1. – К.: Радянська школа, 1979. – С. 59-214.
23. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1986. – 135 с.
24. Хесле В. Философия и экология. – М.: Ками, 1994. – 325 с.
25. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 200 с.

Татьяна РУСАКОВА

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ В.А.СУХОМЛИНСКОГО О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

В работе «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности» Василий Александрович Сухомлинский пишет о том, что каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества [1]. Исходной точкой педагогического мировоззрения Сухомлинского была задача воспитания у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью. Василий Александрович основной задачей школы видел не просто передачу знаний, а открытие перед каждым, даже «перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем тех сфер развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» [2]. Сферой развития духа великий педагог считал нравственное воспитание, которое должно базироваться на чувстве справедливости: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю» [3].

Несомненная заслуга В.А.Сухомлинского – в возвращении к общечеловеческим ценностям. Он первым в советской педагогике обратился к процессам духовной жизни ребёнка, необходимости и ценности сопереживания, сочувствия, созидания необходимых условий для воспитательной деятельности родителей и учителей. Используя категории нравственного воспитания, педагог раскрывал смыслы и целевые установки формирования у детей опыта ценностного отношения к окружающим, опыт различения добра и зла и соответствующего поведения, опыт духовного (вдохновенного, не обремененного материальными интересами) творчества. Фактически, в работах В.А.Сухомлинского, посвященных проблеме воспитания подрастающего поколения, поднимается вопрос о необходимости приобретения ребенком такого вида опыта, как духовный.

Духовный опыт в философско-религиозной традиции и современными философами (Ю.Вяземский, В.Дуденко, Е.Никитин, П.Симонов, В.Федорова) рассматривается как идеальное индивидуально-личностное пространство человека. На протяжении всей истории развития философской мысли он считался той первоосновой, которая выделяет человека из животного мира и является началом человеческой гармонии. Опыт (поиск, практическая деятельность), посредством которого субъект осуществляет преобразования в себе самом, в последнее время всё чаще рассматривают как духовность человека, «духовно-практическую (не утилитарную) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без неё невозможны ни самостоянье человека, ни величие его» [4].



Трудность постижения духовного опыта вытекает из того, что вне личности мы не найдем некой структуры, которую можно назвать «свобода» или «ответственность», или «выбор». Это не элементы или подструктуры личности как способности, потребности, роли или отношения. Это именно *способы, формы ее существования и самоосуществления*. В процессе становления и формирования личности они занимают (или не занимают) центральное место в отношениях человека с миром, становятся (или не становятся) стержнем его жизнедеятельности и наполняются (или не наполняются) ценностным содержанием, которое придает смысл им самим. Наполняясь содержанием духовного уровня, они, в свою очередь, задают направленность отношений личности, создают то силовое поле, в котором личность формируется. Как пласт смысловых структур, в которых кристаллизованы конкретные содержательные отношения человека с миром и которые регулируют его жизнедеятельность, духовный опыт проявляется через производство смысловых ориентаций в процессе реальной жизнедеятельности человека, реализации его отношений с миром. На уровне экспрессивно-инструментальном духовный опыт находит отражение в чертах характера и способностях, независимо от ролей (Б.С. Братусь), включенных человеком в свой репертуар.

Духовность личности в русле личностно ориентированного образования рассматривается как имманентно присущее человеку *качество*, его *способ существования*, которому соответствует внутренняя направленность на высшие ценности, придающие человеческой жизни и всей человеческой культуре высшее измерение, высшее значение и смысл (Т.И. Власова), трансцендентирование человеком наличной действительности и своих собственных пределов (Т.И. Петракова), обусловленные свободой и ответственностью.

В таком подходе мы видим идеализацию человеческой сути: духовность (следуя христианской традиции – богообразии и богоподобии) человеку не *дана*, а *задана*, духовность ребенка *интуитивна*, но не *осмыслена*, ее развитие, связанное с совершенствованием *субъективного духа* (В.И. Слободчиков) – может иметь как положительный, так и отрицательный характер: «дух дышит, где хочет», сказано в Евангелии. Энергия субъективного духа может быть направлена только личностным *волевым усилием* (Бахтин, Бердяев, Зеньковский, Лосский, Соловьев, Франкл – представители экзистенциальной философии и др.), *автономностью* личности. Множество примеров тому содержится в мировой художественной литературе и истории – злые гении, великие завоеватели, гениальные преступники и т.д.

В соответствии с этим в содержание образования входит новый вид опыта – *опыт целостного бытия* личности, *духовный опыт*, который выступает как *способ репрезентации в сознании ребенка принципов отношения к миру*, отраженных в духовном опыте человечества в виде Абсолютных ценностей (ценностные ориентации), как *условие духовно-личностного бытия* (надличностный контроль – совесть, нравственная интуиция) и *специфический механизм позитивного личностного развития* как динамики личностных смыслов (осмысленность деятельности). Данные *функции* определяют содержание духовного опыта ребенка как ценностно-смыслового ядра личности. Полнота этих функций, их представленность в деятельности субъектов воспитательного процесса являются показателем целостности образовательного процесса.

Изучение сущности духовного опыта личности, механизмов его развития в онтогенезе и путей педагогического опосредования данного процесса возможно лишь в русле психологии и педагогики развития. Данный подход созвучен высказыванию М.К. Мамардашвили о том, что человек по преимуществу существо искусственное, само-выстроенное. Саморазвитие в психологии развития определяется либо как сознательное изменение, либо столь же сознательное стремление сохранить в неизменности собственную самость (субъектность). На ранних этапах развития самость – это «поведенческий текст», интерпретацией которого занимаются взрослые. Открытие возможности собственного авторства в творении «поведенческого текста» самости В.И. Слободчиков связывает с отроческим открытием собственного Я. Формирующийся в детском возрасте опыт взаимодействия с окружающими и построения на его основе системы отношений и является одним из источников становления духовного опыта личности.

Согласно интегральной периодизации развития субъективной реальности В.И. Слободчикова [5], первая ступень развития личности в онтогенезе – «оживление» – выражается в со-бытии, живом единстве ребенка и матери, формировании чувственно-практического опыта (от рождения до 1 года). 2 ступень – «одушевление», включает такие процессы, как прямохождение и развитие речи (от 1 года до 6 лет). В этот же период происходит развитие субъектных средств регуляции поведения (эмоций, воли, способностей). На 3-ем этапе «персонализации» (автор периодизации соединяет в названии этапа значения слов «личина» (маска, роль) и «Лик») происходит оформление личностного способа бытия, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям, проявляется способность к саморазвитию, которая, однако, еще не является внутренней свободой (7–18 лет). Тем не менее, именно в этом возрасте мы наблюдаем первую попытку ребенка сдерживать импульсивные реакции и подчинить свое поведение социально-нравственным нормам, что можно рассматривать как элементарную попытку преодоления своей самости. Этап «индивидуализации» (от 20 до 40 лет) характеризуется обретением уникального само-бытия, авторства и



творчески созидательной деятельности и в собственной жизни. На этапе «универсализации» (от 45 лет) личность реализует (или не реализует) возможность восхождения к предельной полноте реальной жизни, откровения духовного единства себя и мира. В этой периодизации В.И.Слободчикова прослеживается взаимозависимость внутренних и внешних процессов духовного становления личности, становления и развития ее духовного опыта. Т.о., институционально процесс становления духовного опыта ребенка необходимо поддерживать, начиная с первой ступени системы непрерывного образования.

Подтверждение такому выводу мы находим у А.Н. Леонтьева, который, говоря о развитии личности дошкольника, выделяет в качестве основной вехи трехлетний возраст, когда на смену импульсивно сменяющим друг друга мотивам приходит их интеграция, иерархизация и соподчинение в единую структуру. Возникновение такой структуры означает, что ребенок теперь «может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного» [6]. Именно это соподчинение является, по А.Н.Леонтьеву, основой той сложной организации, с наличием которой связано становление личности человека. «В противном случае, т.е. тогда, когда такой соподчиненности мотивов нет, когда отдельные побуждения вступают в простое взаимодействие друг с другом, мы имеем, наоборот, картину распада личности, картину возвращения к чисто «полевому», чисто реактивному поведению» [7]. Важное добавление вносит Л.И.Божович, отмечая, что определенные формы соподчинения мотивов есть и у животных, и у новорожденных младенцев. «У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т.е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях» [8].

В этой связи интересными являются виды духовного опыта, приобретаемые ребенком, по убеждению К.Д.Ушинского [9], в раннем детстве. Первый из них – опыт овладения и пользования словом, «даром слова», в котором заключен исторический опыт развития всего народа, его культуры и которое является орудием его обретения и главным средством человеческого развития. Другим духовным опытом, приобретаемым ребенком в раннем детстве, является опыт отношения к другому человеку, взаимоотношений с другими людьми. В основе его лежит сложная система представлений и чувств, связанных с удовлетворением или неудовлетворением многочисленных стремлений, желаний и нежеланий. «Истинное» отношение предполагает признание равенства своей личности с личностью другого. Это означает не уподобление другого своим особенностям, возможностям, но принятие его как человека, отличного от нас, но имеющего с нами «равное право на жизнь». Формирование подобного отношения Ушинский связывает со способностью самосознания, ядром которого выступает образ Я. Такое самосознание в младшем школьном возрасте становится основой для дальнейшего развития чувства доброты, справедливости, свободы воли.

Концептуальный анализ работ отечественных философов (С.Л.Франк, Л.П.Красавин, Н.С.Трубецкой, Н.А.Бердяев и др.) показывает, что самореализующее начало личности и ее способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования находятся в тесной зависимости с формированием образа Я, его оценкой, контролем и изменением содержательного наполнения. В работах психологов (А.Маслоу, К.Роджерс, Ч.Кули, Дж.Мид, У.Джемс и др.) образ Я, Я-концепция определяются как система представлений человека о самом себе, совокупность установок, направленных на себя и обладающих субъективной значимостью. Активная роль образа Я в становлении и развитии личности, ее деятельности и поведения подчеркивает важность обеспечения позитивной направленности ее развития. В контексте культурологического подхода (Е.В.Бондаревская) под «позитивной направленностью личности» мы подразумеваем положительную ориентированность мыслей, чувств, желаний, поступков человека, его интенциональную направленность на Абсолютные ценности, что реализуется в произведениях духовной культуры человечества. В литературе духовно-религиозного характера (В.А.Андрусенко, Д.В.Пивоваров и др.) зачастую проводится параллель между образом Я и душой человека, отмечается его определяющая способность к реализации человеком функций самоконтроля, творения, самоопределения и самоутверждения в мире [10]. Духовный опыт по своей сути – это тот человеческий потенциал, который не внутри нас, а в наших отношениях с миром, в мироотношении. Формула С.Л.Рубинштейна «внешнее через внутреннее», объясняя внутренние источники изменений в человеке, позволяет провести аналогию между образом Я (совокупностью установок, направленных на себя) и духовным опытом личности (*совокупностью эмпатийных установок на других*) и выделить в последнем три структурных компонента:

1) *смыслообразующий* (совокупность смыслозначимых идеальных образов (эталонов), определяющих уровень духовных отношений с окружающим миром (в первую очередь, миром людей) и способы проявления этих отношений);



2) *содержательный* (духовные новообразования: духовные состояния ребенка; милосердие; интенциональная направленность на Абсолютные ценности);

3) *процессуальный* (смена и глубина переживаний, их позитивная направленность).

Для того, чтобы выявить первичные проявления духовного опыта ребенка и определить критерии его сформированности, мы предприняли комплексный анализ источников, описывающих мир личностных, душевных и духовных переживаний ребенка в научно-рациональной и художественно-образной форме. Среди первичных проявлений духовного опыта можно выделить три группы: мотивационные, знаниевые и поведенческие. К группе *мотивационных проявлений* относятся:

1) эмпатическое ощущение душевных переживаний других людей – признание их способности к самостоятельному миропониманию мироощущению, желание помочь, поддержать их, ослабить их страдания;

2) ощущение переживания жизненности других объектов живой и неживой природы, наделение их такими же чувствами, которые может испытывать сам ребенок, переживание, понимание того, что другие люди – такие же люди, как и сам ребенок, чувствующие боль и заботу, переживающие за близких, испытывающие радость, чего-то страшась и т.д.;

3) неосознанное переживание чувства долга, вызванное ориентацией на пример, показанный другими людьми (забота родителей друг о друге, о старшем поколении) – долг, представленный в образцах поведения других людей;

4) бескорыстное желание помочь другому.

В группу *знаниевых* проявлений входят:

1) представления о собственной нравственной ответственности за жизнь, здоровье, настроение, самочувствие других людей (страх потери, по Я.Корчаку, ощущение смерти – самое первое ощущение ребенка);

2) знание правил поведения и требований данного социума, соотносимые с моралью.

К *поведенческим* проявлениям относятся:

1) умение оказывать посильную помощь и поддержку;

2) умение выражать сочувствие, жалеть;

3) умение быть терпеливым, сдержанным в ситуациях, когда это может помешать другим людям;

4) проявление самостоятельных действий, несмотря на неумелость, отсутствие конкретных навыков «делания» (самостоятельные добрые дела);

5) стремление снять с других заботу о себе (внешнее действие «я сам»).

В.А.Сухомлинский в книге «Воспитание гражданина» подчеркивал, уже в раннем детстве человек должен почувствовать, что есть другие люди, что у них есть свой внутренний мир, что они могут страдать, болеть, что им может быть трудно; ребенок еще не умеет этого выразить, но может дать почувствовать, что у другого человека есть своя душевная сфера. Согласно В.А.Сухомлинскому, творение человека человеком, творение человеческого в человеке начинается с «духовного общения», в котором ребенок отдает «частицу своей души», свою «внутреннюю красоту» другому человеку, испытывая при этом огромное счастье. Это предполагает внимательное и чуткое отношение педагога к духовной жизни и внутреннему миру ребенка.

На основе выявленных первичных проявлений духовного опыта ребенка мы выделили основные критерии его сформированности:

1) *мотивационно-потребностный* (принятие ребенком нравственной нормы («хорошо-плохо») как безусловного и неоспоримого правила поведения в любых ситуациях (впитывается с молоком матери: ребенок не знает, почему это нельзя, но принимает как императив; собственное, осознанное и добровольное, желание выполнять эту норму без принуждения извне («я сам», «не могу по-другому», «по-другому нельзя (не знаю, почему)»));

2) *гностический* (знание примеров, образцов, эталонов духовно-нравственного поведения в соответствующих ситуациях (из жизни великих людей – героев, мудрецов, др. выдающихся личностей); умение выделить правила поведения, исходя из ситуации (поступить так, чтобы не было плохо окружающим);

3) *поведенческий* (стремление выделить и закрепить свои добрые поступки, следовать своим собственным добрым поступкам (продолжать следовать); сохранить свой имидж доброго человека, культурного ребенка в глазах окружающих (когда заслуженно похвалили); умение входить в контакт с другими людьми, общаться; умение находить приемлемый для данной ситуации способ помощи, умение эмоционально поддерживать, взаимодействовать, проявлять толерантность по отношению к другим людям; не причинение зла: стремление избегать насилия, умение находить мирные способы решения вопросов и проблем; стремление искать и находить пути поддержки других людей, умение обсуждать и находить совместные приемлемые решения, стремление к конструктивному взаимодействию с окружающими в напряженных ситуациях).



Т.о., в детском возрасте (период от 3-х до 10–11 лет) духовный опыт *структурально* выступает как совокупность смыслозначимых для ребенка идеальных образов и образцов (эталонов), определяющих уровень его духовных отношений с окружающим миром (в первую очередь, миром людей) и способы проявления этих отношений, *содержательно* – как результат переживания духовных состояний, *процессуально* – как источник установления духовных связей с окружающими, в основе которых лежит понимание и чуткое отношение к человеку, забота о его благополучии.

Признавая, что любой человек обладает элементами духовного опыта, психологи справедливо утверждают, что без специальной работы по его обретению эти элементы переживаются не систематически, часто разрозненны и не осмысленны, изолированы от остального содержания модели мира. Для того, чтобы включить его элементы в эту модель и организовать вокруг него остальной опыт, духовный опыт необходимо перевести в устойчивые психические формы – когнитивные структуры, образы и др., т.е., говоря словами А.И.Зеличенко, проявить посредством интерпретации [11]. В своих рассуждениях мы также исходим из того, что внутренний мир ребенка – это не только мир ясных, отчетливых знаний, представлений. Это мир изменяющихся, развивающихся, причудливых образов, невероятных аналогий, фантастических представлений (по Н.Н.Поддьякову), которые, соприкасаясь с идеальными образцами духовных творений человечества, оказывают непосредственное влияние на формирование духовного опыта ребенка. Из этого следует, что на процесс становления духовного опыта ребенка существенное влияние способны оказать такие факторы, как искусство с его эмоциональным художественно-образным строем и специфическая деятельность педагога, выполняющего роль медиатора в мире духовной культуры и искусства и, одновременно, духовного наставника.

В образовательном процессе формирование духовного опыта ребенка можно обеспечить только фасилитирующими, но отнюдь не заданными воздействиями. Педагогически организованной формой такого фасилитирующего воздействия является содействие. Действие (англ. action, performance) – произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего, т. е. процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели. Действие, как и поступок, есть истинное бытие человека, в нем индивидуальность действительна (Гегель). Для человека, усваивающего действие, оно выступает в качестве цели, а для усвоившего действие его исполнение становится потребностью, мотивом. Т. о., «внутренняя картина», «внутренняя драматургия» действия постоянно обогащается, что является неперемным условием повышения не только его внешней эффективности, но и творческого потенциала. Важнейшей компонентой действия субъекта является образ, который ориентирует его в конкретной ситуации, направляет на достижение поставленной цели и разворачивает само действие в пространстве и времени. Содействие мы рассматриваем как процесс сопровождения, поддержки усваивающего действие усвоившим действие, для которого исполнение этого действия стало потребностью, мотивом. Взаимообусловленность индивидуальных действий определяет поведение каждого из участников – фасилитирующие действия педагога направлены на повышение эффективности процесса усвоения действия воспитанником.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России. М., 1999. – С. 373.
2. Там же.
3. Там же.
4. Зинченко В. Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С.86.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000.
6. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.Б.Запорожца. – М.; Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – С.8–9.
7. Там же.
8. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 98–99.
9. Ушинский К.Д. Собрание соч. – М.-Л.: Изд. АПН, 1950.
10. Андрусенко В.А. Формирование духовности (Пособие для учителей, педагогов дополнительного образования, студентов). – Оренбург, 1977. – С.61.
11. Зеличенко А. И. Психология духовности. – М., 1996.



Ольга ЖОРНОВА

АРХЕТИПИ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ ЯК ВИМІР ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ (НА ПРИКЛАДІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО)

Вивчення архетипів педагогічною наукою дотепер відбувалось у чітко накресленому напрямі, котрий досліджував його у форматі юнгіанської аналітичної психології. Але для педагогічної науки важливий не тільки такий ракурс педагогічних та соціально-педагогічних проблем. Відомо, що інші науки витлумачують поняття архетипу набагато ширше й не подібно до психології. Названа дефініція не тільки набуває додаткових визначень, котрі конкретизують її науково-дослідний аспект, але й значно змінює зміст, містить несхожу квінтесенцію. Так, підкреслюючи різні сторони феномена, філософи, етнологи застосовують поняття етноархетипу, соціологи – соціального, відповідно інші науки – культурного, релігійного, літературного та ін. архетипів.

Навчання і виховання молоді тією чи іншою мірою завжди засновані на національних традиціях, підстави для котрих становлять прадавні світоглядні уявлення. Зрозуміло, що освітні процеси в конкретному суспільстві залежать від соціальних ідеалів і цінностей. А ось вибір архетипів для використання в педагогічній системі – свідомий чи несвідомий, демонстративний чи стихійний, навмисний чи непередбачений – є безпосереднім чи опосередкованим, але свідченням про бажане суспільство, способи досягнення його ідеального стану, допустимий тип стосунків із вихованцями, способи реалізації педагогічних впливів тощо. Тому архетипи як її засадові підвалини безпосередньо засвідчують і глибинність та укоріненість педагогічної системи в національній культурі, і спрямованість на національну самосвідомість, і рівень її гуманістичності.

Педагогічна наука звертається до архетипового в ситуаціях, котрі можна диференціювати за критерієм "рівень заглиблення в проблему": від врахування психосемантичної опозиції "чоловіче – жіноче" з її різноманітними виявами активність – пасивність, аномія – норма та т.ін. до використання типових паттернів переживань для досягнення психотерапевтичного ефекту від мистецтва, спілкування тощо (яскравим фактом є музично-психологічна методика діагностики особистості на основі несвідомо-архетипічного сприймання музики і спілкування в музично-міфологічному просторі А. Торопової).

Спроба аналізу педагогічної спадщини на рівні архетипічного зроблена Н. Сивачук (на прикладі праці В. Сухомлинського "Серце віддаю дітям"). Як випливає із назви та концепції статті, для витлумачення підвалин педагогічної спадщини видатного педагога автором використано поняття етнічного архетипу. Такий підхід має уразливі місця, котрі постають наслідками витлумачення етноархетипу через залучення термінології психоаналізу та зіставлення його з проблематикою етнології ("колективне несвідоме *кожного народу*", його "виявлення навіть тоді, коли людина користується *іншою* мовою" та ін.) [1, 4–5]. Відомо: ідея К. Юнга стосовно всесвітності свідомості та проведені ним експерименти щодо можливих відмінностей архетипів показали їхню універсальність, загальнолюдську природу та відсутність не те що національних, а навіть расових несхожостей. Саме цей факт і пояснює силу впливу архетипів, бо вони є, за розумінням К. Юнга, голосом більш могутнім, ніж наш власний, трансформує нашу особисту долю в долю людства. Архетип, котрий центрує авторка, не збігається з вузькозмистовим архетипом юнгівської школи психоаналізу. Останні є загальнолюдське колективне несвідоме, первинні уявлення про навколишній світ, котрі є автономними щодо рівня отриманих індивідом знань, життєвого досвіду, раси, спадковості, як ми думаємо, не можуть бути об'єктом вивчення основ педагогічної системи, бо вона завжди є продуктом суспільних цінностей, ідеалів та національних традицій. Натомість вагомим є її глибинні національні культурні засади. Тому висновок про національний дух педагогічної системи є абсолютно правильним, але це одночасно посилює сумнів щодо наведення дефініції архетипу за К. Юнгом.

Тим часом, нам невідомі дослідження, у котрих було б зроблено аналіз педагогічної системи через її засадові підвалини на рівні інших колективних несвідомих елементів національних культурних традицій, що передаються як соціокультурний досвід і становлять підвалини національного світогляду. Нами припущено, що тривалість існування і життєздатність будь-якої педагогічної системи залежить від того, наскільки вона стає генератором постійно обновлюваної системи знання про формування особистості як її здатності до розвитку й функціонування в ідеально змодельованому суспільстві при самокорекції відповідно до суспільної ситуації. Іншими словами, педагогічна система повинна перебувати в стані *самооновлення* для забезпечення сталості й рівноваги педагогічному процесу в ситуаціях його хисткості, невизначеності чи малопрогнозованості. Це можливо через багатоваріантність її прочитання, полішаровість реалізації, спроможність її піднесення на новий рівень суспільної цінності. Для дослідження підвалин такої системи обрано педагогічну систему В. Сухомлинського.

Визнання ефективності педагогічної системи В. Сухомлинського, створеної за часів радикально відмінної від сучасної суспільної ситуації та пріоритетів несхожих суспільних цінностей, її повноцінне



використання в нових соціокультурних умовах та життєздатність зумовлені, на нашу думку, характерологічними підвалинами, а саме архетипічними особливостями суспільства і культури, які викликали її до життя. Саме вони роблять її неординарною і становлять непересічний інтерес для дослідника. Відповідно в центр стають інші базисні елементи культури, котрі впливають на сталі моделі поведінки.

У попередніх наших розвідках було сформульовано положення про культурно-історичний, об'єктивний характер практик обмеження перетворювальної активності індивіда, котрі коригували потрібний її рівень через образ майбутнього як вектор руху еволюційних змін, збалансованість часу та простору дозволених відхилень і безальтернативного дотримування правил [2]. Але найбільш глибинний рівень регулятиву – архетипи соціального життя – досліджено не було, хоча вони відіграють важливу роль у забезпеченні функціональності групової свідомості. Тому метою цієї статті є вивчення соціальних, культурних або як визнання неподільності соціального і культурного – соціокультурних архетипів, котрі склали ґрунт для педагогічних систем, визнаних науковим загалом найбільш вдалим і перспективними для сучасності (на прикладі педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога В. Сухомлинського).

З більшою вірогідністю вивчення особливостей педагогічної системи можливе через з'ясування рис і властивостей національного характеру з погляду їхнього відбитку в ній. Цей етап дослідження побудований на працях філософів, соціологів, культурологів, які висвітлюють проблеми національної ідеї, самоідентифікації українського народу, особливості його менталітету як суб'єкта культури, характер, світогляд, релігійність. Ми спираємося на дослідження таких науковців, як М. Головатий, І. Гончаренко, М. Грушевський, М. Драгоманов, В. Жмир, Ю. Пахомов, А. Русначенко, Т. Рудницька, Ю. Терещенко, у яких простежуються процеси формування сутнісних національних характеристик, ментальності впродовж значного історичного часу аж до наших днів.

Урахування в педагогічному процесі глибинних чинників ментальної сутності людини та національно-культурні фактори освітніх та виховних процесів виокремлено в працях О. Клепікова, І. Кучерявого, Ю. Терещенко, Д. Тхоржевського, Д. Чижевського та ін. У контексті соціокультурного й культурологічного аналізу соціальних процесів і явищ в Україні (С. Кримський, В. Луговий, Ю. Павленко, А. Свідзинський, В. Шинкарук та ін.), ідей культуротворчої парадигми українського націєтворення (В. Андрущенко, В. Бітаєв, А. Гуржій, В. Литвин) та історичних, соціокультурних, етичних розвідок про світосприйняття українців (М. Грушевський, М. Драгоманов, митрополит Іларіон (І. Огієнко), Н. Полонська-Василенко, В. Смолій, Ю. Терещенко), українець як суб'єкт перетворювальної діяльності постає неоднозначним. Передусім, наголошується, що українському народові необхідні вибори й можливість вільного їхнього здійснення, характерні прагнення рівності, толерантність, дух свободи аж до схильності до анархізму, індивідуалізм та невміння єднатися, але якщо в цьому є потреба, то тільки добровільне об'єднання, федеративність, яка ґрунтується не на законодавстві, а на домовленості. Окремо зазначають, що для українського народу характерні інтровертивність, що позначається на постійному прагненні творчості, духовних і моральних екзерсисів, містицизм і релігійність, деякою мірою пасивність і заглибленість, покірність, терплячість після вилуви творчих сил, які потребували енергії і активності, байдужість до всього в моменти творчих спадів.

Українське суспільство визначається як таке, що не здійснює необхідні зміни чи за умови здійснення якихось змін, навряд чи вони будуть на краще (О. Забужко). Цінності в кризовому суспільстві загалом і в Україні, зокрема, значно позначаються на всіх сферах життєдіяльності. Не становить виняток і педагогічна діяльність. Дослідники Н. Наумова, І. Попова, В. Ядов уважають цінність соціальної справедливості фундаментальною для суспільства. Необхідність "суспільного договору", "доброго" суспільства, "справедливої гри", які передбачають погоджене спільне існування/функціонування на засадах визнання прав та обов'язків, моральної рівності, є наслідком набагато серйознішої причини, ніж небажання відчувати на собі соціальну нестабільність, прагнення рівноправ'я тощо. Як фундаментальна цінність вітчизняної культури, соціальна справедливість позначається на інших культурних цінностях, а саме: свободі індивідуальної творчості, соціальних обмеженнях такої свободи, відповідальності за наслідки творчості тощо.

Звернімося до історіософських праць, які присвячені дослідженням архетипів вітчизняної культурної традиції. Так, О. Кобзар зауважує, що соціальний архетип пов'язаний із неусвідомленим досвідом чужої культури. Щодо українського менталітету, то він сформований під впливом візантійської культури, яка дістає визначення як "рідкісно традиційна", котра не пориває з минулим і не оновлюється аж до невпізнання. Це стає поштовхом до виникнення психокультури, яка регулює всі сфери соціального життя тільки як "дозволені" чи "не дозволені". За результатами аналізу сучасного суспільного становища інтелектуальної меншості, від якої власне й очікують запровадження нового, О. Кобзар робить такі висновки: це інфантильна страта, яка породжує нову форму інтелектуальної активності, а саме – афективний інтелект. Він є реакцією на ситуації екстремуму, а вибір за умови спокою є вельми непродуктивним. Такий тип мислення породжений архетипами візантійської культурної традиції і передбачає тоталітарний режим [3].



Тим часом, навряд набула б завидної життєздатності педагогічна система, котра продукувала б афективний інтелект, необхідний за умов жорсткого суспільного ладу. Формування особистості завжди сфокусовано в точці перетину інтересів індивіда й соціального оточення. Пошук порозуміння між ними стає обов'язковою складовою і філософських, і психологічних, і соціологічних, і педагогічних праць. Виходячи з мети публікації, зупиняємося лише на культурфілософських ученнях, котрі цінності культури (у нашому випадку – це педагогічна система В. Сухомлинського) осмислюють із позицій їхньої взаємодії (Г. Батищев, М. Каган, В. Малахов та ін.). З'ясовуємо, що "культура не може бути надбанням чи властивістю хоч кого окремішньо – ні індивідуального, ні навіть колективного, суспільного суб'єкта, який розглядається у відриві від інших рівнозначущих різних суб'єктивностей – людини і людини, культури і культури, суспільства і суспільства...", потрібні "творча взаємодія, спілкування різноманітних культур, націй, груп та окремих особистостей, у сукупності це людство утворювальних" [4, 56]. Отже різнохарактерна та різнорівнева взаємодія між індивідом і соціальним оточенням, її природа, практика (зумовлена типом суспільства та його цінностями) виявляють справжній потенціал артефакту (ним виступає спадщина видатного педагога), бо саме за результатами взаємодії продукт вводиться чи не вводиться у сферу актуального буття культури й тим створюється, перетворюється чи інтерпретується як культура.

Із усіх можливих різновидів архетипів (чи варіантів осмислення феномена залишків у людині найбільш правданого як родового) звернемо увагу на один – соціокультурний (соціальний, культурний). Пояснимо такий вибір. Науковцями зроблено висновок, визнаний сьогодні універсальним: якщо зміни не враховують архетипічні особливості суспільства і культури, то вони не спроможні забезпечити вищий рівень розвитку й функціонування суспільної системи. Натомість руйнують або деформують традиційні суспільні та культурні цінності, ставлять на межу маргіналізованості велику кількість людей, чим призводять до вкрай негативних і навіть драматичних наслідків. Тому впровадженню будь-яких змін повинна передувати експертиза, під якою розуміють визначення архетипів [5]. Складовою перетворень постає культурна компонента як культурний архетип чи логіка еволюції. Вивчення індивіда як представника певної культури необхідно ставити вимоги врахування моделей минулого і теперішнього стану культури, реалії культури як конфігурації поведінки [6, 172]. На основі отриманих фактів дослідники вибудовують культурні конструкти, які є умовною сукупністю найрізноманітніших моделей реальної культури. Конструкти, що є відображенням моделей реальної культури, придатні для вивчення соціокультурного оточення людини [6, 174]. Задля максимальної достовірності результатів досліджень уводять поняття "реальна культура", яке охоплює фактично наявну поведінку її представників, сукупність моделей поведінки, засвоєних засобом навчання, та поняття "конструкт культури", під яким розуміються засоби дослідження, що відповідають реальній культурі, зразкам її варіантів [6, 172].

Соціологи у свою чергу констатують, що і модернізація як логічне продовження розвитку, послідовна і закономірна його стадія нівелює негативні соціокультурні процеси в суспільстві, бо всі наслідки сприймаються як природні при переході до вищого рівня його існування [7]. Якщо ж оновленню в будь-якій системі здійснено опір, то це є свідченням порушення його логіки: нове появилось передчасно, випередило чергові еволюційні кроки. Отже, за результатами досліджень можемо зробити висновок про необхідність дотримання при створенні педагогічної системи логіки розвитку культури як її еволюціонування. Це забезпечить її прийняття соціальним середовищем.

Зосередимо увагу на дефініції соціокультурного (соціального, культурного) архетипу, котра має декілька найбільш уживаних варіантів. Найбільш детально виокремлений різновид архетипів розібрано К. Касьяною. Так, вона робить акцент на почуттях та емоціях, які в носіїв культури продукують певні ідеї, речі. Типові дії породжують яскраві почуття, які є наслідками появи у свідомості означених речей чи ідей. Щодо їхньої спадковості, то зроблено висновок про наступність соціальних архетипів як соціального досвіду, а також їхнє існування на невербальному, а частіше – нерефлексованому рівні [8].

Прагнення віднайти найбільш чіткий та адекватний формат прамоделі сприйняття, мислення і дій підводить науковців до осмислення поняття архетипу з етнокультурних підходів. Це позначається і на дефініціях архетипів, які отримують уточнення у вигляді конкретизації їх як "етнокультурних" [9, 10]. Соціальне середовище як відбиток макросередовища, де діють соціально обумовлені фактори й закономірності, містить простір для впливів та спілкування між індивідами, які входять у малі групи і приймають чи не приймають впроваджені індивідом зміни. Умови, які пропущені через комплекс факторів, визначають властивості соціокультурного середовища як сфери дій малих груп та особистості і в такий спосіб зумовлюють перспективи введення в актуальне буття культури необхідних для конкретних ситуацій тих чи інших архетипів та їхнє оновлене витлумачення. Тому науковці виокремлюють навіть архетип психосоціальної еволюції [11], а подібні трактування розвитку суспільних явищ і процесів стали підставою для означення відповідних архетипів як соціокультурних [12].

Нами встановлено й сформульовано в педагогічно значущому форматі такі характеристики соціальних, культурних, етнокультурних, соціокультурних архетипів:



– зводять до зрозумілих і легко пояснювальних систем різноманітність навколишнього світу через дуальність "санкціоноване – не санкціоноване", "схвалене – не схвалене", "дозволене – не дозволене", "потрібне – непотрібне", "пристойне – непристойне" тощо;

- детермінують способи обмеження перетворювальної активності індивіда соціальним середовищем;
- впливають на рівень перетворювальної активності індивіда;
- визначають рівень самообмеження індивідом;

– зумовлюють навколо смислового ядра практично безмежну кількість полісемантичних значень і смислів, котрі набувають для молодого покоління цінності відповідно до їхнього центрування дорослим на відміну від архетипу юнгівського кшталту, котрий не може бути зведений до означення іншого об'єкта;

- призначають культурні зразки вчинків, дій, мотивів, цінностей, ідеалів;
- означають межі колективного через деміфологізацію та індивідуалізацію;
- закарбовують поведінкові моделі через ритуалізацію;
- засновують розв'язання світоглядних проблем через міфологізацію і фольклоризацію;
- маркують кордони загальнолюдського та національного, а також полікультурного.

Виходячи з того, що соціокультурна парадигма розглядається нами як провідний підхід до вивчення освітніх процесів [13–18], поняття архетипу в пропонованій роботі розуміємо як соціокультурне утворення і далі інтерпретуємо його відповідно до цього посилання як соціокультурний. Тому нами піддано аналізу педагогічну спадщину В. Сухомлинського на предмет виявлення соціокультурних архетипів. Опишемо архетипи в його творчості, котрі склалися як ґрунт педагогічної системи, а для ілюстрації наведемо лише зразки невеликих уривків.

"Ми йшли в степ, сідали на вершину кургану, дивилися на широкі поля, засіяні пшеницею, милувалися квітучими садами й стрункими тополями, синім небом і співом жайворонка. захоплені красою землі, де жили діди, прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас" [19, 256].

"Я пам'ятаю, як одного разу після співання пісні, в яку народ вклав глибокі почуття, ми пішли в степ. Перед нами розкинулося безмежне море пшениці, на обрії синіли стародавні кургани, поміж жовтими нивами вузькою смужкою виляла дорога, у блакитному небі співав жайворонок. Діти спинилися, вони наче вперше побачили цей куточок рідної землі" [20, 190].

Архетипічний вимір лексики: земля і небо; життя і смерть; злет і падіння; вічність і миттєвість; обмеженість і безмежність; краса і потворне.

Карта трансформації архетипічного в етноархетипічне:

- гора, вершина – курган;
- земля – степ;
- пісня – жайворонок.

Соціокультурне наповнення архетипу: добро і зло; праця і лідарство; свято і повсякдення; увічненість і забуття; безсмертя, невмирущість і непотрібність; відродження в родоводі і покинутість.

Соціокультурні архетипи як задані моделі поведінки: пісня – пшениця – обрій; кургани – дорога – небо; спів – стоянка (як укоріненість) – земля; звучання – відкриття – єднання.

В. Сухомлинський як справжній педагог і науковець у доступному для пересічних людей форматі сформулював ідею оживлення прадавніх образів у педагогічній діяльності: немає дитини, яка, вражена красою поетичного слова, не створила б власного образу.

Отже, видатний педагог широко використовує цілу низку образів, котрі можна інтерпретувати як архетипічні. Але це соціокультурні архетипи. Саме вони стають підвалинами його педагогічної системи. Нині цей метод як винятково модерновий та оригінальний подано в зарубіжних дослідженнях на перетині менеджменту та соціоекономічних знань. Зокрема, створення брендів на ґрунті архетипів Young & Rubicam у методиці під назвою Y&Rchetypes [21]. Але вітчизняна педагогіка вже тривалий час має у своєму розпорядженні цей прийом і впродовж усього періоду застосування могла пересвідчитись у його ефективності та невмирущості.

Висновуємо з вищевикладеного наступне. Вивчення архетипів педагогічною наукою необхідно зумовлює визначення методів, котрі забезпечують найбільш удалим і непересічним педагогічним системам довготривалого використання в практичній педагогіці. Дотепер відбувалося вивчення архетипічного у форматі юнгівської аналітичної психології. Але для педагогічної науки значний інтерес становлять і соціокультурні, і релігійні, й архетипи психосоціальної еволюції. Педагогічні системи, котрі претендують на визнання їхньої спроможності бути ефективними впродовж тривалого часу, повинні перебувати в стані **самооновлення** для забезпечення постійного сучасного прочитання. Це можливо через широке застосування прийомів, початок яким покладено видатним педагогом нашого часу В. Сухомлинським, а саме через вплив на молодь соціокультурними архетипами.



Наступні завдання дослідників полягають у вивченні структурних зв'язків між різновидами архетипів всередині педагогічних систем, котрі становлять науковий інтерес для педагогіки. Важливо також з'ясувати мотиви й чинники вибору педагогом саме тих архетипів, які здатні постійно оновлювати систему на рівні, що стає потрібним відповідно до нового етапу суспільного розвитку. Проблемним на даній стадії теорії та історії педагогіки залишається пояснення механізмів самооновлення педагогічних систем, подібних до тієї, що визначила напрям розвитку всієї вітчизняної педагогіки на цілі покоління – В. Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сивачук Н. Етнічний архетип у праці В.О. Сухомлинського "Серце віддаю дітям" // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Вип. 21. – С. 4–9.
2. Жорнова О. І. Обмеження перетворювальної активності індивіда в традиціях і практиках різних суспільств // Вісник Книжкової палати. – 2008. – № 2. – С. 43 – 47.
3. Кобзар О. Візантійська культурна традиція і особливості формування українського менталітету <http://www.vesna.org.ua/txt/donvisn/t2/index.html>
4. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность. – К.: Наукова думка, 1984. – 120 с.
5. Федоров Ю.М. Универсум морали. – Тюмень: Российская АН Сиб. отделение. Тюменский научный центр, 1992. – 416 с.
6. Линтон Р. Понятие культуры // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. II. – Вып. 4 (6). – С. 160–177.
7. Матвеева С. Модернизация общества и конфликт ценностей http://www.libertarium.ru/libertarium/l_lib_matv1
8. Касьянова К. <http://www.hrono.info>
9. Тлеуж А.Д. Этнокультурные архетипы адыгейского народа: опыт философско-культурного осмысления <http://vak.ed.dov.ru/announcements/filosof/leugAD.dok>
10. Туренко В. Український організований націоналізм у координатах етноментальних характеристик українства <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php>
11. Донченко О. Архетип психосоціальної еволюції з точки зрення політичного менеджмента // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 51–65.
12. Анисина С.С. Соціокультурні архетипи сім'ї і брака <http://www.ebdb.ru>
13. Жорнова О.І. Постмодернові версії культуротворчості як мейстримовий напрям соціокультури // Вісник Книжкової палати. – 2004. – № 1. – С. 45–48.
14. Жорнова О.І. Соціокультурна парадигма як концептуальна схема розв'язання глобальних проблем культуротворчості з позицій пересічного громадянина // Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії і практики: Міжнародний міжвуз. зб. науч. работ / Редкол.: О.Л. Скидин (головний ред.) і др. – Запорозжє: Видавництво ГУ "ЗІГМУ", 2005. – Вип. 27. – С. 99–106.
15. Жорнова О.І. Соціокультурний контекст проблем викладання фундаментальних дисциплін у вищій школі // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 83–90.
16. Жорнова О.І. Соціокультурний практикум як пропедевтика культуротворчої діяльності майбутнього фахівця // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 48–55.
17. Жорнова О.І. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів // Мистецтво і освіта. – 2003. – №4. – С. 7–10.
18. Формування культуротворця як глобальний соціокультурний проект // Теорія і практика матеріально-художньої культури: Матеріали VI електронної наукової конференції (27 грудня 2004 р.). – Харків: ХДАДМ, 2004. – № 6. – С. 7–10.
19. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
20. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7 – 279.
21. Иудин А. Бренд на основе архетипов: национальная специфика <http://www.kbdt.ru/>

Ольга ЗАБОЛОТСЬКА

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Процес розбудови сучасної української освіти, що здійснюється згідно з вимогами Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України в ХХ ст., Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» неможливий без урахування наявного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» наголошується, що навчально-виховний процес повинен здійснюватися на національному ґрунті, в «органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями». Це зумовлює потребу переосмислення історико-педагогічного досвіду в історії української педагогіки. У зв'язку з цим на науково-обґрунтовану оцінку заслуговують ідеї, погляди, концепції визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого, глибоке вивчення яких збагачує й



урізнманітнє наше уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу.

Водночас на сучасних умовах державотворення в Україні зростає роль гуманістичного виховання підростаючого покоління. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Велика роль у цьому процесі належить учителю, адже школа й учителі повинні формувати особистість, індивідуальність учня відповідно до вимог сьогодення.

Визначним учителем, педагогом, дитячим письменником початку ХХ ст. є В.Сухомлинський (1918 – 1970 рр.). Творчість В.Сухомлинського увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями та думками. *Мета* нашої статті полягає у спробі дослідити теоретичні положення гуманістичної педагогіки В.О.Сухомлинського, які стали джерелом збагачення сучасної педагогічної науки і практики.

В.О.Сухомлинський у свій час сказав: «Світ входить у вік людини. Більше, ніж коли б то не було, ми повинні думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини» [4, 247].

Сьогодні, коли в нашому суспільстві все більше утверджуються принципи демократії, плюралізму поглядів, думки В.О.Сухомлинського стають особливо цінними. Як тоді, так і нині, ідеї В.Сухомлинського втілюються в особистісно-орієнтованому підході, у розробках гуманістичних моделей освіти: „Школа діалогу культур” – С.Ю.Курганов; „Школа комунікативної дидактики” – Ю.Л.Троїцький; „Особистісно-орієнтована модель навчання” – М.Алексєєв, І.С.Якіманська, В.В.Сериков; „Соціально-культурна концепція” – Є.В.Бондаревська; „Особистісно-орієнтована дидактика” – О.Петровський, Л.В.Занков; „Розвиваюча модель” Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов; „Вітагенна освіта” – А.С.Белкін; „Етична педагогіка” – Дудіна.

На перший план у В.Сухомлинського виходить проблема індивідуальності. Людська індивідуальність – це неповторний світ думок, почуттів, волі, характеру переживань. Вона розкривається й набуває свого розвитку через діяльність, від неї залежить повнота духовного життя людини, її щастя. Вивчати дитину, пізнавати її індивідуальні особливості, проникати в духовний світ – означає бачити взаємодію дитини зі світом, з предметами, явищами, з людьми, із силами природи. Василь Олександрович, розкриваючи поняття „внутрішній світ дитини”, мав на увазі особливості інтелекту, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, задатків, нахилів тощо. При цьому підкреслював, що дитяче сприйняття світу, дитяча емоційна й моральна реакція на оточуюче середовище вирізняються своєрідною яскравістю, тонкістю, безпосередністю.

Поставивши в основу всього шкільного життя завдання всебічного розвитку індивідуальності дитини, В.О.Сухомлинський звернувся до питань вікової психології і передусім до усвідомлення існуючих у дитячому віці індивідуальних, типологічних відмінностей. Із одного боку, він прагнув виявити і якомога точніше описати певну типологію школярів, з іншого – будувати навчально-виховний процес із урахуванням одержаних даних. „Пам’ятайте, що немає і не може бути абстрактного учня” – цей заклик виступає як лейтмотив усієї спадщини В.О.Сухомлинського [5, 340].

Але у вихованні індивідуальність реалізується тільки за допомогою вихователя для переходу у формат «само». Тому важливою стає проблема особистості педагога. Так складається педагогічна антропологія Василя Сухомлинського, у центрі якої розв’язується питання виховання індивідуальної сутності дитини, самотворчості вихованця, здатності до самоосвіти, самовиховання, тобто реальний розвиток індивідуальності людини за активного впливу педагога в умовах виховного гуманістичного середовища. Основа педагогічної антропології Василя Олександровича – виховання індивідуальності, що повністю реалізує свої задатки.

Друге коло ідей педагогічної антропології В.Сухомлинського – формування виховуючого, гуманістичного середовища – полягає у вихованні в ім’я щастя дитини, котре він розумів як гармонію почуття власної гідності, радості, повноти творчого життя, усвідомлення обов’язку перед іншими людьми.

Новим для педагогіки є положення В.Сухомлинського про гармонію інтересів особистості й колективу. Видатний педагог виступав проти підпорядкування окремої особистості колективу, унеможлилював будь-які форми конформізму: “як всі, так і я”, “колектив завжди правий” тощо. Колектив, на його думку, стає дійовою силою лише тоді, коли особа вкладає сили своєї душі в іншу людину, турбується про неї. Одне з найжиттєдайніших джерел виховної сили колективу полягає у тому, щоб вихованець прагнув бути хорошим, щоб про нього добре думали. В.О.Сухомлинський звертає увагу на формування громадянських якостей у колективі, громадянське ідеологічне багатство діяльності дитини, взаємини між дітьми та іншими нешкільними колективами. Необхідно добиватися того, щоб вихованця вже в дитинстві турбувало теперішнє і майбутнє Вітчизни.



Питанням формування емоційної сфери особистості В.О.Сухомлинський надавав першочергового значення. Виходячи зі своїх переконань, талановитий педагог багато уваги приділяв вихованню душевної чутливості, чуйності до горя та страждань інших людей. При цьому зазначав, що навчити відчувати – це найскладніше у вихованні. Саме психологічний аспект цієї проблеми повинен забезпечити суб'єкту позицію студента, його самореалізацію, саморегуляцію, саморозвиток та самоактуалізацію.

Людина розглядається В.О.Сухомлинським як істота досить пластична, така, що підпадає виховному впливу, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою задатки. Функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування.

Здійснення виховання В.О.Сухомлинським розглядається з погляду феномена людської індивідуальності, у напрямі розвитку вищих цінностей життя, пошуку призначення людини.

Очевидно, що Сухомлинський не розробляв спеціальну концепцію людини в педагогіці, однак ним визначено основні напрями дослідження та перспективи, котрі можуть бути покладені в основу педагогічної уваги до індивідуальності людини.

Антропологічний принцип містить одну з головних аксіом педагогіки майже з моменту її зародження. Він так чи інакше був наявним у працях усіх без винятку педагогів минулого. І лише Сухомлинський підніс його до рівня головної мети виховного процесу, заявивши: мета нашого виховання – формування всебічно розвиненої особистості, а ширше – виховання індивідуальності, яка повністю реалізовує свої задатки. І в цьому основа його педагогічної антропології.

Для розуміння змістової сторони педагогічної антропології В.О.Сухомлинського вважаємо за необхідне розглянути детальніше кожне положення його антропологічного принципу.

В умінні бачити в кожному вихованцеві індивідуальність В. Сухомлинський розумів уміння педагога сприймати цю індивідуальність такою, якою вона є: з усіма її позитивним і негативним потенціалом, з усіма радощами і бідами, успіхами й невдачами, приємними чи неприємними для педагога реальностями. Під індивідуальністю він розумів сукупність індивідуально-психічних особливостей, що надають індивіду унікальності, неповторності. До індивідуальності особистості вихованця Сухомлинський відносив:

- стан розвитку і здоров'я психічного і фізичного; історію життя вихованця;
- статеві відмінності: вияви (фізичні, психічні, соціальні) дівчат і хлопців, специфіка їхнього внутрішнього розуміння належності до тієї чи іншої статі, вияви статевої поведінки, емоційний стан повинен бути зрозумілим і прийнятним педагогами й батьками;
- своєрідність якостей особистості: специфіка перебігу психічних процесів (відчуття, сприйняття, уява, увага, пам'ять, мислення, усне й писемне мовлення, емоційно-вольова сфера), спрямованість особистості (потреби, мотиви, інтереси, нахили, переконання, світогляд), задатки та здібності (умови та можливості їхнього розвитку вдома, у школі, у позашкільних закладах, можливість самореалізації), специфіка характеру й темпераменту;
- виховне середовище: до нього Сухомлинський відносив дім, найближче побутове оточення, школу, позашкільні заклади, дитячі об'єднання.

Сухомлинський уважав, що результати вивчення особистості учнів, класного колективу, перебігу й результатів навчально-виховного процесу за допомогою різноманітних методів емпіричного дослідження й дослідницько-експериментальної роботи дають змогу педагогу піднятися на більш високий рівень усвідомлення всієї виховної роботи; грамотно й тонко організувати розвиток індивідуальності своїх вихованців в умовах організованого ним виховного середовища й колективної творчої діяльності, тобто здійснити індивідуальний та диференційований підхід до процесу виховання.

Розв'язання проблеми індивідуального підходу у В.О.Сухомлинського – це максимальне сприяння розвитку індивідуальності учня, вияв якої можливий і в його інтересах, ідеалах, характері. «Досвід переконує, – пише В.О.Сухомлинський у статті “Народний учитель”, – якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, треба шукати шістсот індивідуальних стежок» [4, 243].

Це відбувається через залучення дітей до різноманітних видів класної та шкільної діяльності на основі їхніх здібностей та інтересів, через участь їх у різних додаткових заходах, які організуються у школі й за її межами. Цінним є використання різноманітних гуртків, об'єднань, де кожен може спробувати себе в різноманітних видах діяльності. Потрібно, щоб основні захоплення дітей не відгороджували дітей від інших сфер життя, а допомагали їм увійти в ці сфери зі своїми спеціальними інтересами.

В організації духовної діяльності учнів Сухомлинський убачав джерело формування їх ідеалів, внутрішніх цінностей людини. У духовній діяльності він убачав відображення суспільних відносин у внутрішньому світі людини, у його вподобаннях, прагненнях і бажаннях. „У душі дитини повинні виникати благородні бажання, що стимулюють поведінку, породжують пристрасті й вчинки, у яких людина стверджується, котрі породжують нові бажання”, – говорив Сухомлинський [5, 470]. Ідеали, на думку В.Сухомлинського, стають святими й непорушними не тоді, коли вони запам'ятовуються, а тоді, коли живуть у думках і почуттях, у творчості й вчинках.



Поважне ставлення до людської гідності, людської особистості учня є, говорячи словами В.О.Сухомлинського, найважливішим педагогічним інструментом, оскільки дає змогу зберегти всі гарні людські якості, що були закладені в дитини від народження – доброту, людяність, невгамовність, і не дає змоги розвинутися поганим властивостям – безвольній і мовчазній покірності, безсердечності, жорстокості.

Кінцевою метою такого підходу є, за словами В.О. Сухомлинського, творити дуже ніжну, тонку річ: «бажання бути хорошим, стати сьогодні кращим, ніж був учора». Виховується бажання бути хорошим багатьма способами: красою, людяністю, добротою, чуйністю; на прикладі педагогів і батьків; правдою; повчанням; через подолання труднощів тощо. Але насамперед радістю. «Життєвий шлях від дитинства до отроцтва має бути шляхом радості, бадьорості», – пише В.О. Сухомлинський у праці “Духовний шлях школяра” [5, 112].

Для В.О. Сухомлинського особистісною першоосновою виступала категорія «сердечність» як особливий вимір духовності, пов'язаний із серцем як її носієм. «Сердечність – безсердечність» – такими видавалися крайні межі розвитку людини як особистості, і якраз у нейтралізації стану безсердечності й культивуванні сердечності вбачав педагог сутність процесу виховання підростаючої особистості.

«Виховання серця – це цілий світ турбот і тривоги, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, – наголошує В.О. Сухомлинський, щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і насамперед до людини» [5, 114]. З огляду на це В.О.Сухомлинський зосереджувався на характері міжособистісних взаємин.

В інноваційній виховній системі Сухомлинського існують психологічні засоби, які уможливають досить ефективно формувати систему добрих почуттів (чуйність, піклування, емпатію). По-перше, згідно з Сухомлинським, педагогові слід забезпечити глибоке усвідомлення вихованцями даних емоційних утворень, тобто чуйності, піклування, емпатії. І не тільки на рівні уявлення, а й участі у вчинках, які співвідносилися з цими почуттями.

По-друге, для Сухомлинського принципово важливою була ситуація, коли суб'єктами згаданих вчинків виступали рідні дитини (батько чи мати), учитель. Емоційно теплі родинні взаємини, впливаючи на перебіг цих вчинків, справляли на дитину сильні переживання – враження, які тривалий час залишаються в її моральному досвіді.

По-третє, батьківська чуйність, піклування, емпатія, які відчуває дитина стають головною спонукуючою для її моральних вчинків. У виховному досвіді В.О. Сухомлинського становлення сердечності особистості стосується всього живого на землі – рослини, тварини, людини, у які вона вкладає свої духовні сили. Обмеження дії сердечності лише суб'єкт-суб'єктними стосунками зменшує рівень її духовності. Тому другом у дитини можуть бути не тільки мати й батько, учитель, а й дерево, квітка, пташка.

Навчання у поглядах Сухомлинського – це не механічне передавання знань від учителя до учня, а це – дуже складні людські взаємостосунки. Вчений радить здійснювати навчання в дусі співробітництва. За таких умов учитель стає помічником і партнером учня.

Положення про необхідність високих особистих якостей учителя, розроблене В.Сухомлинським, може розглядатися як принцип залежності особистості учня від особистості вчителя. Доброта і чесність, людяність, любов до дітей, уміння розуміти їх та спрямувати розвиток особистості є показником педагогічної майстерності. Ідея гуманізму пронизує всі 100 порад, адресованих вчителю. Уважаючи глибоке знання вчителем матеріалу, що він викладає, однією з основ педагогічної культури, В.О. Сухомлинський звертає увагу на таку її особливу і дуже важливу рису: чим вільніше вчитель володіє своїм предметом, тим яскравішим, емоційно ширшими є і його виклад, спілкування і взаємостосунки з учнями. «А що ви відчуваєте на уроці тоді, – підкреслює Василь Олександрович, – коли між учителем і учнями немає контакту, коли вчитель уткнувся в поурочний план, а діти розглядають стелю або хмаринку, що пливе на небі? Вам незручно перед учнями, незручно і за вчителя, і за себе, і за педагогіку» [4, 452].

Головною метою навчально-виховного процесу В.О.Сухомлинський уважав всебічний розвиток особистості.

Одним із основних напрямів у системі його поглядів на сутність навчально-виховного процесу є положення про неповторність кожної дитини, яке безпосередньо пов'язане з твердженням В.О. Сухомлинського – про відсутність нездібних, бездарних і ледачих дітей.

Розкриваючи суть індивідуального, диференційованого підходу до навчання й виховання учнів, В.О.Сухомлинський постійно використовує поняття особистість дитини, визначає кожного учня особистістю.

Навчання, – на думку Василя Олександровича, – це важка розумова праця, і щоб ця праця була успішною, вона має бути цікавою, бажаною для учнів. При чому цікавим може бути не тільки предмет, а й спосіб пізнання. Одним із найефективніших способів пізнання, пише В.О.Сухомлинський у статті “Розумова праця і зв'язок школи з життям”, є дослідницький підхід до предмета вивчення. Шкільна пошуково-дослідницька діяльність – один із аспектів самостійного добування знань учнями, якому В.О.



Сухомлинський надавав великого значення. У талановитих дітей успіхи в навчанні можуть породжувати почуття запаморочення від успіхів, зазнайство. «Щоб запобігти цим небажаним явищам, – пише В.О. Сухомлинський, – слід уміло вести підлітка шляхом подолання труднощів» [4, 227].

Важливим чинником ефективності навчання В.О.Сухомлинський уважав людяність, любов, доброту, чуйність, сердечність, тактовність стосовно учнів. З цим положенням безпосередньо пов'язане наступне положення В.О.Сухомлинського про розуміння оцінки як інструмента виховання, а не покарання. В.О. Сухомлинський наголошував «якщо дитина зазнала потрясіння, пов'язаного з покаранням, в її душі послаблюються внутрішні сили, які самою людською природою призначені для самовиховання. Чим більше покарань і чим вони жорстокіші, тим менше самовиховання» [5, 238].

Позаурочна діяльність педагога має ще й аспект диференційованого підходу, тобто є роботи з групами учнів, створеними за різними ознаками: дівчат і хлопчиків, активу й пасиву, за групами інтересів і нахилів, обдаровані діти, діти з низькою успішністю, проблемні підлітки, діти з відхиленнями фізичного й психічного розвитку, діти з ослабленим здоров'ям, діти з не благополучних сімей. Це може бути робота спеціально з ними: бесіди з малою групою, читання книг і статей, відвідування театру чи музею, прогулянки, вечори тощо. Не менш головне призначення всієї такої роботи - досягнення загальної мети виховання, залучення різних категорій дітей до загальної життєдіяльності, до системи запланованих стосунків – на основі їхньої індивідуальної своєрідності [5, 503].

Отже, цей аспект діяльності педагога можна було б назвати так: допомога людині, що дорослішає, у „сходженні до індивідуальності”. У цьому полягає місія шкільного педагога.

Залишається фактом, що саме В.О.Сухомлинський услід за Ф.Ф.Корольовим і М.А.Даниловим застосував проблемний підхід до виховання людської індивідуальності. Окрім того, виділення моральної сфери як системоутворювального фактора видається досить обґрунтованим й узгоджується зі всією структурою його концепції.

Теоретичні узагальнення В.О.Сухомлинського містять положення, які розглядаються як принципи особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання і були покладені в його фундамент.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гребенюк О.С. Проблемы развития индивидуальности и воспитания личности // Развитие личности и формирование индивидуальности: Сборник материалов – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1996. – С.39 – 42.
2. Делигинский Т.Г. В защиту человеческой индивидуальности // Вопросы философии. – 1990. – №3, – С.31 – 45.
3. Старцева И.А. Педагогическая антропология В.А. Сухомлинского: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2002. – 231с.
4. Сухомлинский В.О. Выбранные творения. В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – 650с.
5. Сухомлинский В.О. Выбранные творения. В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – 638 с.

Артур АЛЛАГУЛОВ

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД, КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПАВЛЫШСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аксиологический подход в современной педагогике рассматривается как механизм связи между познавательным, теоретическим подходом к действительности и практическим, позволяющим решать задачи гуманизации общества исходя из его потребностей. Образование в целостном единстве учебного и воспитательного процесса выступает как общечеловеческая ценность, будучи аксиологически ориентированным на ценности культурно-исторические, с практическим их использованием: социуму нужен компетентный человек, умеющий оценить природную и социальную действительность по «наличному состоянию» и при необходимости воздействовать на них адекватно, с учетом своих сил и возможностей. В то же время этот компетентный человек должен быть «изнутри» ориентирован на нравственно-этическое решение проблем. Одна из максим И. Канта гласит: «Я должен и потому могу» [2, 47].

Аксиологический подход характеризуется рядом принципов:

- толерантности к чужим мнениям, верованиям, поведению;
- признание равноправности менталитетов, уважительное отношение к самосознанию другого этноса и другого народа;
- признание необходимости диалога культур во времени и пространстве;
- приоритетность общечеловеческих нравственных ценностей перед относительными;



- «экзистенциальное равенство» людей и гуманизм, признающий человека как высшую ценность, как цель общественно-исторического развития;
- солидарность и сострадательность, способность к высоким чувствам;
- способность к педагогической любви как особому педагогически значимому качеству.

Истоки понятия «нравственная ценность» мы находим в 60-е годы XX столетия, когда в отечественной науке были определены место и роль теории ценностей в марксизме, ее значение для развития комплекса наук о человеке и обществе, обозначились перспективы ее развития в единстве гносеологического, социологического и педагогического аспектов. В исследованиях философов С.Ф. Анисимова, А.Г. Здравомыслова, Л.П. Бугевова, Ю.А. Замошкина, М.С. Кагана, Л.П. Фомина, В. Момова, В.Н. Сагатовского, В.П. Тугаринова, И.Т. Фролова и других оформился категориальный аппарат, который включает понятие «ценность», «ценностное отношение», «оценка», «ценностные ориентации» [4, 34].

Ценности определяются в философии как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы). К ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

В.П. Тугаринов определяет ценности как предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приняты и др.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов [6, 156].

Ценности не первичны. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека. Внешние ценности выступают как свойства предмета или явления, однако они присущи ему не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений. По отношению к субъекту ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям. Наряду с такими предметными ценностями, которые являются аспектами направленных на них интересов, в качестве ценностей выступают также некоторые явления общественного сознания, выражающие эти интересы в идеальной форме (понятия добра и зла, справедливости и несправедливости, идеалы, моральные нормативы и принципы). Данные формы сознания не просто описывают какие-то действительные или воображаемые явления реальности, а выносят им оценку, одобряют или осуждают их, требуют их осуществления или устранения, то есть являются нормативными по своему характеру.

Определяющим моментом в ценностях является их объективизация. Признаваемая в результате оценки нравственная ценность, осознаваемая и переживаемая в качестве таковой, способна стать ориентиром поведения. Объективным критерием истинности нравственной ценности является мораль, выраженная в нравственных нормах и образцах.

Субъективные ценности и ценности фактические, объективные, опредмеченные, разграничивают понятие «потребность». Понятие «ценностное отношение» следует из анализа понятий «потребность» и «ценность». Оно отражает единство нужды субъекта и свойств объекта. То есть в основе формирования ценностного отношения лежит воспитание потребности в этой ценности, а нравственное формирование личности можно рассматривать как воспитание потребностей в нравственных ценностях [3, 76].

Осознание личностью ценности предполагает наличие у нее определенного способа ориентировки в каком-либо виде или группе ценностей. Способ ориентировки, в свою очередь, является внутренним психологическим механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности, по характеру и направленности которых можно определить и особенности ее ценностных отношений.

Во-первых, ценность может выступать как идеал, выработанный общественным сознанием, содержащий представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. Такие ценности могут быть как общечеловеческими (истина, добро, красота), так и конкретно-историческими (диктатура пролетариата, монархия, социализм).

Во-вторых, ценность может быть представлена в объективированной форме либо в виде произведений материальной и духовной культуры, либо в форме человеческих поступков, являющихся конкретным воплощением общественных идеалов.

В-третьих, социально-значимые ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личности в форме личных ценностей, являясь одним из источников мотивации ее поведения.

Каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.



Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распределения индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры.

Эволюция ценностей общества происходит постоянно, изменяя приоритеты и иерархию, обесценивая одни и выдвигая другие. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения.

Историко-критический анализ различных этических воззрений делает А.Ф. Шишкин в работе «Человеческая природа и нравственность». Он приходит к выводу о том, что нравственные ценности представляют наиболее общие принципы, выражают мораль определенного общества, его представления «о смысле жизни, нравственном идеале, о добре и зле, достоинстве человека, о должном нравственном отношении между людьми».

Историко-социологический анализ системы духовно-нравственных ценностей дает ряд наиболее существенных вех в историческом процессе и приводит к выводам о том, что:

- система ценностей в широком смысле слова – это внутренний стержень культуры общества, объединяющее звено всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания;

- система ценностей – это действенная сторона общественного сознания, взятого в совокупности всех форм. В системе ценностей находит выражение мера решимости, готовности личности к изменению мира, которая не остается стабильной и неизменной.

Содержание конкретной ценности раскрывается через комплекс идей. Ценности, ценностные ориентации в связи с этим подвижны применительно к обществу и истории и к отдельному человеку. Многие философы (А.Г. Здравомыслов, В.А. Лекторский, Г.Г. Дилигенский, П.С. Гуревич) считают, что скачок в любое общество становится возможным не тогда, когда возникают новые идеи, а когда вызревают новые ценностные ориентации [5, 8–11].

Ценностные ориентации как научная категория возникла на стыке ряда дисциплин – философии, аксиологии, социологии, социальной психологии, а также многочисленных направлений и течений в этих областях.

Из работ по проблеме ценностных ориентаций (В.В. Водзинский, С.Г. Вершловский, А.В. Кирьякова, Л.Н. Лесохина, В. Момов, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов, В.Б. Ольшанский, М.В. Демин, К.Н. Хабибулин, А.Г. Здравомыслов и др.) следует, что ценностная ориентация – важнейший компонент в структуре личности, который определяет ее поведение и отношение к окружающему миру. Это перспективное, индивидуальное отражение в психике и сознание человека социальных ценностей общества и природы на данном историческом этапе. Ориентации определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, отражающуюся в его поведении, характеризуют жизненную позицию личности, направленность ее устремлений, ее активности. Ценностные ориентации представлены в сознании человека в идеалах, целях, убеждениях, интересах, других проявлениях и воплощаются в поступках [1, 56].

Процесс ориентации на нравственные ценности в наследии В.А. Сухомлинского можно представить рядом фаз:

1 фаза – присвоение ценностей общества личностью. Она обеспечивает создание ценностного «образа мира». На этой основе происходит формирование ценностного отношения к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентаций личности во всех сферах ее жизнедеятельности. Теоретическим обоснованием вычленения этой фазы процесса ориентации служат исследования по проблеме формирования убеждений.

2 фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей. Это такой период в развитии процесса ориентации, когда личность сосредотачивает внимание на себе, происходит самопознание, самооценка, формируется образ «Я». На этой стадии в процессе развития ценностного отношения к миру вплетается самосознание, процесс приобретает качественно новые характеристики: переоценка ценностей, их большая дифференциация, стабилизация. Теоретическим основанием для выдвигания и обоснования этой фазы ориентации служит психологическая теория «Я-концепции».

3 фаза – прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего». На этой стадии развития процесса ориентации происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций личности. Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретает новые характеристики – пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее – формируется жизненная перспектива. Теоретической основой для выдвигания этого положения является теория прогнозирования.

Остается актуален вопрос о том, какая ценность является наивысшей. Софисты, Сократ, стоики утверждали, что жизнь и здоровье представляют собой относительные ценности, а добро и справедливость –



абсолютные. Сторонники натуралистической этики считали социальные ценности выше витальных. Вся европейская этика зиждется на том, что ценностное содержание жизни выше самого факта жизни. В основе новой этики лежит практическое осознание той истины, что среди ценностей самая важная – право на жизнь. Требование новой этики «отстоять право на жизнь – значит сделать жизнь достойной» объясняется тем, что в новой этике речь идет, во-первых, не просто об отношении личности к свободе собственной жизни, а о жизни вообще, как пространстве человечества, истории; во-вторых, жизнь перестала быть только естественной предпосылкой существования человека, даром судьбы, богов и т.д., она все более становится продуктом сознательной деятельности, предметом морального выбора; общепланетарная жизнь зависит от того, каким смыслом будет наполнена человеческая жизнь. Жизнь как естественный базис бытия человека и достойная жизнь как высшее нравственное качество этого бытия совпадают.

Сердцевину новой жизни составляет переход от этики вражды и насилия к этике доверия и терпимости, переход от узкогруппового, национально-классового, ограниченного мышления общечеловеческому.

На основании того, что высшей ценностью в иерархии общечеловеческих ценностей является Жизнь, можно утверждать, что высшей ценностью является также Человек как субъект жизни. Отношение к человеку как высшей ценности является нравственным. А закон «Человек – высшая ценность» следует считать высшим законом нравственности. Все остальные законы, принципы, правила нравственности, которые носят более частый характер, подчиняются этому закону.

Учитывая тот факт, что жизнь как естественный базис бытия человека и достойная жизнь как высшее нравственное качество этого бытия совпадают, естественная предпосылка становится нравственным результатом, можно сделать вывод о том, что Человек достоин отношения как к высшей ценности не только как человек с уже сформированным нравственными ориентациями, но и как человек, находящийся в процессе их формирования.

Анализ становления ценностных ориентаций позволяет выделить те из них, которые представляются в аксиологии как общечеловеческие и характеризуют собой социальную доминанту ориентации во все времена развития общества. Таковыми являются: жизнь, человек, познание, красота, труд, Отечество.

В вычленении ведущих идей обозначенных групп ценностей мы опирались на специальные исследования, раскрывающие современное понимание ценностных категорий человек как ценность (А.И. Титаренко, О.Н. Крутова), красота как ценность (Ю.Б. Боров, Л.Н. Столович), отечество как ценность (Л.В. Скворцов, В.Е. Давидович), познание как ценность (А.М. Коршунов, Ю.И. Пономарев), труд как ценность (Л. Мяхоч, П.П. Бунич).

В.А. Караковский в своей книге «Стать человеком» выделяет восемь ценностей общечеловеческого характера, на которые может ориентироваться в своей работе современный педагог – Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек. В них нет ничего нового. Это и понятно: они вырабатывались в сознании человечества веками. Они так или иначе присутствуют в жизни каждой школы.

Разделение им основных ценностей на восемь – чисто условно. Оно может быть и другим. Знания и Культура могут рассматриваться воедино. Или Земля и Мир, ее охраняющий, тоже тесно связаны. И все они в конечном итоге воплощены в главной – в Человеке.

Аксиологическая функция в деятельности учителя, формирующего нравственные взгляды, убеждения и идеалы школьников, приобщающего их к нравственным ценностям, является внешней по отношению к ребенку. Для педагога эта функция является внутренней, поскольку он, приобщая детей к системе ценностей, целенаправленно включая их в деятельность, в процессе которой они присваивают ценности, реализуют ту систему ценностей, которые определяют внутреннюю позицию учителя, выявляют его ценностное отношение.

Ориентация школьников на нравственные ценности – необходимая составляющая нравственного развития личности в целом. Под нравственным развитием понимается процесс изменений в духовно-нравственном мире ребенка, его сознании, чувствах и поведении, с одной стороны; с другой стороны – это результат воспитания. В этом процессе ведущая роль принадлежит воспитанию, которое призвано стимулировать развитие ребенка.

Концептуально важным для организации нравственного воспитания представляется выдвинутое А.Н. Леонтьевым положение о том, что качественные сдвиги в развитии ребенка связаны со сменой ведущей деятельности – деятельности, в связи с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития.

Эта деятельность означает неизбежность волевых усилий личности в ее осуществлении, а это – ключевая составляющая рефлексии, нравственной самокоррекции.

Таким образом, организация нравственного воспитания немыслима без социально-ценной деятельности, инициированной волевым актом индивида, в процессе которой происходит интериоризация и экстериоризация нравственных ценностей. Представленный методологический принцип изучения



педагогического наследия В.А. Сухомлинского позволит определить конструкторы моделей нравственного воспитания в Павлышской школе значимые для современной практики воспитания.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. – М., 1980.
2. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография. Оренбург, 1996.
3. Мошкова Л.В. Подходы к концептуализации историко-педагогического знания в отечественной науке 90-х XX века/ Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО.
4. Рындак В.Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу). Оренбург, Издательский центр ОГАУ, 2000.
5. Сафонова З.Г. История образования в России: Учебное пособие для студентов педагогических университетов. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001.
6. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. ЛГУ, 1960.

Адам БИК

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Необхідність реалізації потужного масиву перспективних результатів галузевих і прикладних досліджень [1] пріоритетних напрямів розвитку інформаційно-технологічного суспільства, потреби продуктивного використання інтелектуального потенціалу системи освіти на основі запровадження наукомістких технологій господарської діяльності вимагають фундаментальної розробки теоретико-концептуальних засад формування стратегії цивілізаційної самореалізації молодого покоління.

Зазначені вище потреби актуалізуються ще й тим, що в умовах освоєння нових економічних відносин гостро постає завдання практично доцільного поглиблення пошуків конкурентоспроможних моделей упровадження даних теоретико-методологічного вивчення організації навчально-виховного процесу й спрямування його на задоволення інтересів широких верств населення в постійному підвищенні якості освіти відповідно до кон'юнктури ринку праці, оновлення професійних та загальноосвітніх знань, збагачення духовно-інтелектуального потенціалу нації. Саме цим, очевидно, пояснюється той факт, що в досить різноаспектному масиві науково-дослідних процесів, які розгортаються на концептуальному ґрунті новітньої філософії й ідеології державотворення, відбувається посилення наукового інтересу до широкого кола проблем формування змісту шкільної освіти як визначального чинника освітньо-інтелектуального поступу держави (Н.М. Бібік, С.У. Гончаренко, Л.І. Даниленко, О.Я. Савченко та інші).

Водночас динамічні процеси модернізації загальної середньої освіти на основі утвердження гуманістичних цінностей суспільного життя настійно вимагають глибокого переосмислення історичних надбань психолого-педагогічної науки та відповідного поцінування творчого доробку видатних національних педагогів-практиків.

На особливу увагу в цьому зв'язку заслуговує непересічна педагогічна спадщина одного із фундаторів української гуманістичної освітньої традиції в організації шкільної справи Василя Сухомлинського. У контексті нинішнього етапу розвитку системи освіти в Україні надзвичайно актуальними, з нашого погляду, є теоретико-концептуальні підходи видатного педагога й письменника до формування змісту шкільної освіти.

“Без глибокого аналізу того, що зроблено й досягнуто в минулому, - писав він, - без постійного осмислення теоретичної спадщини немислима науково-дослідна робота взагалі, у дослідженні ж проблем виховання всебічно розвиненої особистості забуття історичного аспекту призвело б до дилетанства і кустарщини” [2, 58].

Зміст шкільної освіти, за В.Сухомлинським, є визначальною основою, системоутворювальним компонентом освіченості особистості, а за своєю спрямованістю, глибиною та обсягом, соціокультурним значенням і психолого-педагогічним потенціалом має найбільш повно розкривати реалії сьогодення, світові тенденції розвитку як освітніх систем, так і науки, техніки, виробництва. У цьому зв'язку варто підкреслити, що зміст шкільної освіти як об'єкт навчальних зусиль учня і вчителя розглядався В.Сухомлинським не як продукт минулого, а як сукупність орієнтирів для майбутнього розвитку виробництва, науки, особистості. Саме в такому розумінні змісту шкільної освіти криються, очевидно, джерела практичного втілення В.Сухомлинським ідеї життя у світі знань і краси [2, 481].

Важливо також наголосити, що поняття “знання” вживається видатним педагогом переважно у розширеній інтерпретації, яка найбільш повно охоплює і відображає природу знання як такого. Більше того,



знання як феномен освітньої діяльності В.Сухомлинського й результат розвитку його філософії освіти має стати, за нашим переконанням, предметом спеціальних наукових узагальнень й уважного вивчення на різних рівнях науково-педагогічного пізнання: теоретико-методологічному, психолого-педагогічному, науково-методичному, інформаційно-технологічному, пошуково-експериментальному тощо. Такі дослідження можуть бути надактуальними вже хоча б тому, що перехід загальноосвітньої школи на новий зміст і структуру освіти без наукового обґрунтування структури, складу та обсягу шкільного змісту знання загрожує перетворитися на кострубату траєкторію спроб і помилок освітньої практики. Ось чому, за нашим переконанням, розв'язуючи проблеми формування змісту шкільної освіти, Василь Сухомлинський ґрунтовно досліджував змістові складові знання, якими має опанувати кожна дитина шкільного віку.

Знання, за В.О.Сухомлинським, – це складне соціокультурне явище, яке не тільки характеризується єдністю форми і змісту, а й являє собою багату полісмилову палітру.

Таким чином, можемо переконливо стверджувати, що В.Сухомлинський уживав, розглядав, характеризував поняття “знання” в єдності його форми, змісту й полісмилових виявів. Знання, за В.О.Сухомлинським, – це основа змісту шкільної освіти, своєрідне духовне осердя соціального життя дитини і визначальний критерій її самооцінки в школі. За допомогою знань внутрішній світ дитини взаємодіє із внутрішнім світом інших дітей, із минулим, сьогоденням і майбутнім людства. Саме завдяки знанням дитина пізнає світ і себе в ньому. Упродовж такого пізнання дитина не тільки збагачує свої знання, а й самоутверджується як особистість, розширює горизонти своїх бажань, інтересів та потреб, олюднює себе й своє оточення.

Знання дитини, за В.Сухомлинським, – це ніби її справжня друга природа. Саме з неї дитина черпає нову енергію пізнання і саме до неї звертається, окреслюючи пріоритети майбутнього життя. Саме ця “друга природа дитини” всотує образи навколишнього світу, “трансформує” їх у реальні дії, вчинки, способи поведінки та інші явища й факти суспільного життя дитини.

Варто зазначити, що серед актуальних підходів теоретико-концептуального характеру, які тою або іншою мірою розкривають методологічні засади бачення В.Сухомлинським педагогічної реальності, особливо важливим, на наш погляд, є системний теоретико-концептуальний підхід до змісту, обсягів та складових цих знань, якими мають оволодіти учні впродовж їхнього навчання в школі.

Проблема теоретико-концептуальних підходів до знань як таких є однією з найбільш гострих методологічних проблем психолого-педагогічної науки. У контексті ж аналізу теорії і практики формування В.Сухомлинським змісту шкільної освіти як соціально-педагогічної технології важливо не тільки окреслити обриси науково-методичних пошуків, а й визначити ту практичну основу, на базі якої, власне, видатний педагог реалізував соціокультурний потенціал та креативну спрямованість технології формування змісту шкільної освіти.

Ураховуючи сказане, існує потреба розглянути в контексті педагогіки В.Сухомлинського складові знання як фундаментальні компоненти змісту шкільної освіти.

При цьому маємо констатувати, що підхід В.Сухомлинського до визначення складових знань як таких не є однозначним, а ґрунтується на системно-ієрархічному баченні їхньої структури. Більше того, за нашим переконанням, саме системно-ієрархічний підхід до аналізу природи знань став для павлицького вчителя живильним джерелом наукових та навчально-методичних узагальнень, пошуків і знахідок, які в підсумку суспільно та історично оформились як педагогіка Василя Сухомлинського.

Розглядаючи знання як результат і зміст пізнання дійсності, В.Сухомлинський “фіксував” у знанні як суспільно-історичному феномені не тільки інформаційний, а й процесуальний аспект. Він виходив з того, що в знаннях щонайперше конкретизуються, синтезуються, інтегруються й генералізуються уявлення як ідеальні форми предметів, явищ, зв'язків, процесів тощо.

Уявлення, за В.Сухомлинським, є чуттєво-наочним образом предметів і явищ. А тому видатний педагог настійно рекомендував своїм колегам особливо турбуватися про те, щоб уявлення, які формуються в дітей у процесі навчання, були яскравими, багатими, глибокими і, що особливо важливо, власними, особистісними. І як закономірність, а не випадковий збіг обставин, необхідно сприймати й оцінювати насиченість думок, положень, узагальнень, характеристик, методичних вказівок і наукових висновків В.Сухомлинського численними, але яскравими й точними порівняннями, аналогіями, епітетами, синонімами, антонімами, прикметниками, прислівниками і т.ін.

Уявлення особистості, за В.Сухомлинським, формуються на основі відчуття і сприймання дитиною конкретних предметів та явищ дійсності, які в той або інший момент можуть безпосередньо й не впливати на органи чуття людини, але мають для неї певне значення чи містять актуалізований смисл. А тому уявлення дитини будуть, за переконанням В.Сухомлинського, повними, глибокими, яскравими, точними й стійкими тільки тоді, коли актуалізовані “живуть” у дитячій пам'яті, постійно збагачуючись, конкретизуючись та оновлюючись.



Важливою, на нашу думку, особливістю педагогічного кредо В.Сухомлинського є диференціація уявлень дитини на зорові, слухові, нюхові, дотикові, смислові, рухові, а також на історичні, географічні, біологічні, технічні й інші.

Формуючи, наприклад, просторові уявлення дітей, В.Сухомлинський зосереджує їхню увагу на таких властивостях і відношеннях, як величина, форма, взаємодії, взаєморозміщення чи переміщення предметів та їхніх частин, виділяючи при цьому не тільки одиничні об'єкти, а й загальні залежності, характеристики, особливості тощо й концентруючи пізнавальні сили своїх вихованців на істотному, важливому та основному. Саме такі істотні, важливі, основні, більш повні й глибокі властивості та характеристики на основі особистісного досвіду й слова як засобу логічного викладу думки мають, за В.Сухомлинським, закріплюватися в пам'яті й свідомості дітей у формі життєвих чи наукових понять. Причому сукупність понять, якими видатний педагог описує у своїх творах процес формування змісту шкільної освіти, є надзвичайно багатою, відкритою, динамічною, внутрішньо диференційованою й структурно ієрархізованою за обсягом, змістом, родовими й видовими домінантами тощо.

Не обтяжуючи свої твори спеціальними класифікаціями понятійного апарату науково-педагогічного аналізу освітньої діяльності, В.Сухомлинський з властивою йому науковою проникливістю і життєвою мудрістю точно, тонко, яскраво, своєрідно й до простоти прозоро охоплює й відображає в одиничних, загальних, конкретних, абстрактних та інших смислових відтінках психолого-педагогічну реальність, що, безперечно, особливо імпонує потребам, уподобанням і намірам креативної самореалізації освітян сьогодні.

Понятійна палітра педагогіки В.Сухомлинського найбільш повно, на нашу думку, розкриває сутнісну домінанту пізнання педагогічної дійсності в усьому її багатстві й різноманітних виявах. Саме тому, мабуть, поняття як особливі форми мислення і знання присутні в поглядах В.Сухомлинського на формування змісту шкільної освіти на різних рівнях: аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення і порівняння в єдності й гармонізованій взаємодії візуальних, інтуїтивних, наочно-дійових, наочно-образних, наукових, міфологічних, практичних, теоретичних, технічних, художньо-поетичних, егоцентричних, ідейно-інтелектуальних та інших аспектів дитячого життя.

Чільне місце в сукупності складових знань як визначальної компоненти змісту шкільної освіти посідають, за В.Сухомлинським, ідеї, норми, правила, формули, аксіоми, винятки із правил, принципи, закони й закономірності, концепції, теорії та окремі науки, а також, що, особливо важливо, казки, приказки, прислів'я, пісні, вірші, оповідання тощо як своєрідні етюди шкільного життя дітей.

Будучи переконаним прихильником і яскравим виразником гуманістичної традиції у педагогіці, науці й суспільному виробництві, В.Сухомлинський розглядав зміст шкільної освіти як живильне джерело для розвитку, саморозвитку й самореалізації кожної дитини. Саме тому зміст шкільної освіти, за Сухомлинським, має бути не тільки доступним, науковим, систематизованим, перспективним, цілісним, ідейно спрямованим, предметним, ієрархічно структурованим, ціннісно орієнтованим, а й глибоко диференційованим залежно від вікових, фізіологічних, психолого-педагогічних, інтелектуально-духовних, морально-етичних, художньо-естетичних та практично-продуктивних особливостей учасників навчально-виховного процесу. Не заперечуючи, власне, ідею уніфікації змісту шкільної освіти, В.Сухомлинський настійно впроваджував у практику освітньої діяльності варіативний підхід до оволодіння знаннями, уміннями й навичками кожною дитиною й на кожному етапі процесу навчання.

“Завдання в тому, – стверджував В.Сухомлинський, – щоб привести кожну дитину до невичерпних джерел думки, до яких би вона, ставши підлітком, юнаком, зрілою людиною, батьком дітей, поверталася потім усе своє життя. Цими джерелами я вважаю природу, працю, моральну красу людської поведінки, книгу й творчість. Бути справжнім мислителем – це далеко не одне й те саме, що сумлінно засвоїти курс середньої школи й одержати атестат” [2. 477 – 478].

Яскравим прикладом прилучення дітей до джерел думки є впровадження В.Сухомлинським у навчально-виховний процес своєрідних “других” навчальних, освітніх та виховних програм.

“Кожен учитель, – писав В.Сухомлинський”, – даючи передбачене програмою коло знань, у той же час розкривав другу програму – програму знань необов'язкових. Необов'язкові знання – це все те, що виходить за межі шкільної програми. Вони визначались і розвитком науки, і кругозором учнів, і матеріальними можливостями, середовищем, яке оточує підлітка, і його індивідуальними нахилами, інтересами, покликанням. Останнє особливо важливе: з одного й того самого предмета межі другої програми (інтелектуального фону навчання) в одного учня ширші, в іншого – вужчі. Розширення цих меж залежить від учня, але перший поштовх, перша іскра, що запалює вогник жадоби знань, – це культура вчителя, його кругозір, ерудиція” [т.4, 412]. Завдання таких необов'язкових програм, які за В.Сухомлинським, мають бути гармонізовані з обов'язковими – збудження інтелектуальних сил, посилення ролі мимовільного запам'ятовування й настроювання мозку дитини “на осмислювання й збереження в пам'яті обов'язкових знань”, а оволодіння другою програмою має ставати самою суттю інтелектуального самоутвердження



підлітків, багатогранного духовного життя колективу, постійного обміну духовними багатствами [3, 412–413].

Необхідно наголосити, що, дотримуючись традиційної педагогічної інтерпретації змісту шкільної освіти, В.Сухомлинський акцентує увагу однаковою мірою як на системі знань, умінь і навичок, так і на способах діяльності, котрими мають оволодіти учні. Але оволодіння різноманітними способами діяльності не може здійснюватися поза цією діяльністю чи за відсутності безпосереднього або опосередкованого контакту з її предметами. Ґрунтуючись на цих положеннях, В.Сухомлинський фактично вводить до змісту шкільної освіти природу як докільця у всій сукупності зв'язків і залежностей органічного та неорганічного світу, реалізуючи, таким чином, природовідповідний підхід до формування змісту шкільної освіти.

Органічний і неорганічний світ в усіх виявах рослинного і тваринного світу, кліматичних умов, рельєфу місцевості, навколишнє географічне середовище, особливо рослинний світ навколишньої місцевості за межами поселень, де багато зелені та свіжого повітря, мають стати, за В.Сухомлинським, безпосередніми об'єктами навчальної діяльності й пізнання. Звідси, очевидно, беруть витоки ідеї видатного педагога щодо облаштування в школах куточків, кімнат, осередків живої природи, де з навчальною, освітньою й виховною метою мали б зосереджуватися, систематизуватися і за різними ознаками класифікуватися, зберігатися й експонуватися різноманітні колекції рослинного і тваринного світу.

Творче використання пізнавального, дидактичного, освітнього, виховного й розвивального потенціалу докільця як об'єкта навчальної діяльності учнів в освітньому процесі – це, за В.Сухомлинським, запорука інтенсифікації розвитку пізнавальних сил дітей, збагачення їхнього духовного світу й морально-етичного зростання. Спілкування ж учнів з докільцям має бути яскравим, сповненим почуттями щирого захоплення її красою, здивуванням від побаченого, відкритого й поцінованого людьми багатства її плодів.

У творах В.Сухомлинського педагогічний потенціал природовідповідного підходу до формування змісту шкільної освіти розкривається за допомогою яскравих образів, порівнянь, зіставлень, характеристик, оцінок й узагальнень. Він, наприклад, дуже широко використовував такі висловлювання, як жива природа, на лоні природи, дари природи, на природі, продукт природи, витвір природи, нежива природа, диво природи, дитина природи, а також природна обдарованість, природні нахили й здібності, природа дала, природні звуки, кольори й багато-багато інших.

У цьому, за нашим переконанням, яскраве підтвердження розширеного тлумачення й, що особливо важливо, практичної реалізації відомого в психолого-педагогічній науці природовідповідного підходу до навчання.

Своєрідний за змістом і практичною реалізацією є комунікативний підхід В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти. Ідея цього підходу, на нашу думку, бере свої витоки з оцінки видатним педагогом місця і значення слова в житті дитячої особистості. Слово, за В.Сухомлинським, – це найтонший інструмент учіння, викладання, навчання, освіти, організації діяльності і самореалізації особистості. У слові як первинній клітинці мови і мовлення зосереджується енергія духовних поривань людини. Саме через слово дитина виражає себе як особистість, ідентифікує свій світ з докільцям, з іншими людьми, їхніми взаєминами, моральними, естетичними, інтелектуальними, культурними, матеріальними й іншими цінностями суспільного життя. “Робота над словом, – підкреслював В.Сухомлинський, – прагнення до точного вираження своєї думки, заглиблення в суть предметів й явищ з допомогою слова – все це починає посідати значніше місце в духовному житті підлітків. У силі свого слова, своєї зовнішньої мови учні цього віку вбачають свою інтелектуальну силу, навіть свій авторитет у колективі (до речі, саме в цей період значна кількість вихованців дуже гостро переживає недоліки своєї мови). В зв'язку з цим посилюється інтерес до зображувальних засобів, особливо до крилатих слів і метафор” [2, 320].

Реалізація принципу єдності змісту, форми і полісміслових значень слова уможливило окреслити обриси, виокремити й визначити в їхньому взаємозбагаченні такі теоретико-концептуальні підходи В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти, як цілісний, діалектичний, системний і ціннісний.

Кожен з цих підходів має свою природу, зміст, властиві функції, сферу реалізації та інші важливі і менш важливі ознаки, риси і характеристики.

Так, наприклад, цілісний підхід означає таку інтерпретацію В.Сухомлинським процесу формування змісту шкільної освіти, яка дає змогу сприймати й осмислювати його як єдине, внутрішньо інтегроване і зовнішньо виокремлене соціокультурне явище, у якому суб'єктивні й об'єктивні складові, закономірне й випадкове, соціальне та етнічне, масове й одиничне, можливе і дійсне, індивідуальне й особисте тісно взаємодіють і взаємозбагачуються.

Цілісний підхід до формування змісту шкільної освіти означає також практично-процесуальну констатацію того факту, що процес навчання в школі не може трактуватися інакше, як єдність особистісного й діяльнісного факторів, компонентів, аспектів, моментів тощо.

Діалектичний підхід до формування змісту шкільної освіти полягає, за В.Сухомлинським, насамперед у тому, що цей процес розглядається, аналізується, трактується і, безперечно, здійснюється в динаміці, у



розвитку, на засадах врахування всього багатства тих зв'язків і залежностей, які існують, виникають і зникають у ході навчання. Сутність цього підходу В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти виражається у розчленуванні й структуруванні процесу навчання як єдиного цілого й психолого-педагогічному дослідженні та інструментуванні його складових.

Системний підхід В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти ґрунтується на такій його організації, за якої навчання здійснюється шляхом органічного поєднання і взаємодії у просторі й часі всіх складових, ланок і компонентів, об'єднаних між собою такими зв'язками та залежностями, які забезпечують самодостатність функціонування і розвитку кожної складової і процесу навчання загалом.

Ціннісний підхід В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти являє собою таку організацію процесу навчання, яка дає змогу виділити цілісну базову сукупність цінностей, своєрідне ціннісне ядро процесу навчання, його стрижневе осердя, що має відігравати роль провідної рушійної сили соціалізації кожної дитини.

Сутність ціннісного підходу В.Сухомлинського до формування змісту шкільної освіти полягає, за нашим переконанням, у визначенні та забезпеченні умов для створення, функціонування і розвитку таких осередків освітнього процесу, які у своїй єдності складають динамічну основу утвердження фундаментальних цінностей життя особистості.

Найбільш вираженими рельєфно й внутрішньо диференційованими сферами для утворення таких освітньо-ціннісних осередків є, за В.Сухомлинським, сфери особистісно значимої діяльності, потреб, інтересів, мотивів, повинностей, настановлень та орієнтацій тощо школярів.

Зрозуміло, що кожна з цих сфер має глибокий зміст, сутнісні характеристики, функціонально-прагматичний потенціал, властивості й пріоритетні напрями взаємозбагачення в процесі формування і реалізації змісту шкільної освіти як цілісного соціально й особистісно значущого явища, а погляди В.Сухомлинського на природу цього явища далеко не вичерпуються фрагментарними спробами їхньої теоретико-концептуальної інтерпретації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – Бібліогр.: с. 431.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. К., “Рад. школа”, 1976. – 654 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К., “Рад. школа”, 1977. – 670 с.

Тетяна ДЯЧЕНКО

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Проблема взаємодії людського суспільства й природи є однією з найактуальніших проблем сучасності, успішне розв'язання якої залежить від рівня екологічної культури кожної особистості, рівня суспільної свідомості в цілому. Глобальна екологічна криза загрожує знищити людство, якщо воно негайно не змінить свого ставлення до природи, стилю діяльності й життєву філософію. Важливість формування бережливого ставлення до природи підростаючих поколінь підкреслюється в ряді праць В. О. Сухомлинського.

Видатний педагог, організовуючи процес навчання і виховання, розглядав організоване спілкування дітей з природою як необхідний засіб виховання. Важливим наслідком цього стало формування в учнів екологічної свідомості як складової нового типу свідомості, що вкрай актуально в умовах сучасної глобальної екологічної кризи й відповідає принципам реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття).

Слід відзначити, що питанням взаємодії людини й природи займався багато вчених, зокрема Д.Б.Ельконін, І.С.Конох, Г.С.Костюк, О.М. Леонт'єв, але постійний інтерес до творчої спадщини Сухомлинського пов'язаний з її універсальністю, багатоперспективністю, загальною гуманістичною спрямованістю. Значним внеском у дослідженні педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського стали праці І.А.Зязюна, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської, М.А.Антонця.

Метою цього дослідження є розгляд виховання бережливого ставлення до природи як складової частини еколого-естетичного виховання у педагогічній системі В.О.Сухомлинського.

Проблема виховання бережливого ставлення до природи займала одне з провідних місць у педагогічній системі О.В.Сухомлинського, активно реалізовувалася видатним педагогом в естетичному вихованні.

«Лікування красою – так можна назвати одну з граней моєї педагогічної системи», – писав В.О.Сухомлинський [4, 306].



Він підкреслював необхідність навчити дітей бачити, милуватися, розуміти, любити й цінувати красу природи.

На думку педагога, «чим більше краси бачить людина навколо себе, тим більше хвилює, зворушує її краса – і створена іншими людьми, і перевозданна, нерукотворна» [4, 378].

В.О.Сухомлинський наголошував на необхідності системного підходу до еколого-естетичного виховання школярів, постійного ускладнення завдань, змісту, форм і методів відповідно до віку учнів та рівня їх розвитку:

- від сприйняття краси природи – до складання казок, віршів, творів-мініатюр;

- від простих спостережень – до активної творчої діяльності, стимулювання прагнення жити й творити за законами природи.

Для цього в практиці роботи педагогічного колективу ефективно використовувались у комплексі природа й мистецтво.

Практичними кроками до реалізації даного завдання були в Павлиші:

- подорожі у світ краси, години милування красою («для виховання дуже важливо знайти куточки краси і хвилини краси, що їх дитина повинна побачити, відчути, зрозуміти, зберегти назавжди в своєму серці» [4, 78];

- читання художніх творів про красу оточуючого світу на лоні природи;

- продумана тематика письмових робіт (Як сходить сонце. Туман над ставком. Краплина роси на квітці. Райдуга над річкою. Осіннє вбранні лісу. Журавлиний ключ в блакитному небі. Перші сніжинки впали на землю. Хуртовина. Троянда і ромашка. Бджолина музика. Зацвіла біла акація. Зоряна ніч. Голубі далі за Дніпром та інші);

- виставки дитячих малюнків («Настала золота осінь», «Зима», «Мрії про польоти в космос» та ін.);

- цикл спеціальних бесід про красу природи.

Виховання бережливого ставлення до природи в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського ґрунтувалося на емоційності: насамперед це виявлялося в спілкуванні з природою. Особлива увага зверталась на виховання у дитини здатності ставитися до природи як до естетичної цінності. Ця здатність передбачала чуттєве пізнання світу, в результаті якого дитина починала бачити особливе в природі, розуміти унікальність і неповторність кожного її об'єкта, піклуватися про його збереження.

На думку видатного педагога, формування бережливого ставлення до природи починається з набуття вміння відчувати красу природи, сприймати її серцем. «Треба навчитись сприймати природу як нове диво світу», – наголошував він. «Людина була і завжди залишиться сином природи, і те, що ріднить її з природою, повинно використовуватись для її залучення до багатств духовної культури. Світ, який оточує дитину, це перш за все світ природи з нескінченним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, в природі, вічне джерело дитячого розуму» [2, 22].

В.О.Сухомлинський починав процес шкільного виховання із впливу на емоційно-естетичну чутливість дітей через активне, кероване спілкування з природою. Тому першим кроком учнів у «Школі радості» стало дослідження краси органічно близького їм світу природи. Це давало змогу не тільки виховувати в учнів перші естетичні почуття, а й сприяло адаптації дітей до шкільного життя, створенню життєрадісного емоційного фону та умов для подальшого всебічного розвитку, але й давало змогу прищепити їм емоційно-естетичне ставлення до природи як джерела краси, гармонії і життя, котре необхідно берегти й цінувати. Учений-педагог використовував схильність дітей до фантазії та гіперболізації і домагався сприйняття ними явищ природи як живих, тендітних істот, взаємопроникнення учнів у світ природи, допомагав їм відшліфувати людське в природі й природне в людині. Одночасно з цим він прищеплював своїм вихованцям моральні почуття цінності всього живого, співпереживання, самообмеження, необхідності берегти не тільки людей, а й природу, якій «теж болісно». Отже, перший крок виховання бережливого ставлення до природи – створення в дітей естетичного, підсвідомого захоплення природою. Цьому була присвячена більшість занять у «Школі радості».

«Естетичне пробудження душі» повинно викликатись у результаті націленої роботи уже в ранньому віці через «трепет перед красою й величчю рідної природи» [3, 432]. «Чутливість, сприйнятливність до краси», «чутливість до радощів і журби» найбільш глибока в дитячі роки, „пропущене в дитинстві ніколи не надолужити в роки юності», уважає В.О.Сухомлинський [4, 119]. Можливо, саме це переконання змусило педагога так багато уваги приділяти розвитку емоційної сфери дитини.

За рекомендаціями В.О. Сухомлинського, дітям необхідно надавати можливість відчути чарівну музику природи, «... яка є найважливішим джерелом емоційного забарвлення слова, ключем до розуміння і переживання краси мелодії» [1, 188].

В.О.Сухомлинський був глибоко впевнений, що природа не містить у собі якоїсь магічної сили, вона «стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причиново-наслідкові зв'язки» [1, 137].



Його «мандрівки в природу» були мандрівками до витоків мислення і мови. Тут учні в емоційно-естетичній формі здобували знання про предмети та явища навколишнього світу, про життя рослин і тварин, про рідний край, трудову діяльність людей.

У зіткненні з природою загострялося сприймання, пробуджувалася творча думка, народжувалося поетичне слово. Воно давало можливість висловити захоплення красою природи, людської праці, героїчного подвигу, рідного краю, Вітчизни. Так з'явилися «Павлиські казки», твори, вірші та оповідання.

В. О. Сухомлинський наголошує, що організація процесу виховання бережного ставлення до природи повинна починатись із збереження «казкового бачення» дітьми світу. Першим кроком у формуванні «добрих» почуттів до природи виявляється «споглядання» природи, потім – «милування красою» природи. Милування красою пов'язане з виникненням елементарної чуйності до виразності природних об'єктів, яка виявляється у сприйнятливості до зовнішньої виразності природи: «тиші полів, шелесту діброви, пісні жайворонка в блакитному небі, шепотіння зріючого колосся пшениці, дзижчання бджіл і джмелів» [4, 83].

Усі учні молодших класів обов'язково складали казки про бундючного півня, у якого під дощем опустився пишний хвіст; білку, що захотіла поласувати холодними сніжинками й застудилася.

Основний шлях виховання бережливого ставлення до природи В. О. Сухомлинський убачав в утворенні «емоційних ситуацій», під час яких дитина вчиться сприймати навколишній світ, розуміти стани оточення, що виступає базою будь-якого співробітництва як з людьми, так і з природою. Створення подібних ситуацій можливе в умовах гри, яка несе із собою «животворний потік уявлень, понять про навколишній світ» [4, 127]. Гра забезпечує активне пізнання природи, яке відбувається в практиці видатного педагога при ознайомленні школярів з «книгою природи», створенні «куточка краси», праці в «пташиній лікарні» [4, 296].

У побудові еколого-естетичного виховання бере участь передусім наочний матеріал, а також слово. Однак саме слово без опори на наочний матеріал не дає позитивного образу. Головну роль у пізнанні й розумінні природи відводилося спостереженням, адже саме завдяки цьому розвивається сенсорна система дитини, збагачується її чуттєвий досвід, закладаються основи відповідального ставлення до природи. Дітей учили помічати красу та вміння милуватися мальовничим краєвидом природи. Характерні ознаки живої й неживої природи легко закарбовувалися під час спостережень.

Спілкування дітей з природою привертало увагу до краси лісу й до життєдайної сили сонця, животворного впливу дощу, діти милувалися житами, що половіють, чи золотистою пшеницею на полі. Дитина ставала спостережливою. Вона бачила, як змінюється вигляд поля кожної пори року. Спілкуючись із природою, дитина переживала різні настрої: навесні, коли оживає природа й перелітні птахи повертаються у рідні краї, і восени, коли в бездонній блакиті курликає журавлиний ключ. Живучи серед природи, дитина вбирала в себе тишу природи, спів пташок, шум дощу, завивання вітру. Явища природи сприймали як живі істоти. Цим самим прищеплювалися моральні почуття цінності всього живого, необхідність берегти природу, якій «теж боляче». Це був перший крок до виховання бережного ставлення до природи.

Василь Олександрович водив своїх вихованців у сад, у ліс. Учив їх розуміти й любити природу проникати в її таємниці, захоплюватися її красою.

«Дивіться, діти, – говорив він, – які чудові бруньки – і обережно торкався їх пальцями. – Скоро вони набубнявють, стануть м'якими, соковитими і запахнуть весною. А в цій бунці лежить маленький листочок – дитина дерева, його зпеленала яблуня, щоб йому було тепло зимою. Але вже настає весна, стрімкіше починають текти соки дерева, і листочок не хоче більше лежати, він хоче на волю, на сонечко» [4, 60].

Аналіз поглядів В. О. Сухомлинського свідчить, що успішне розв'язання проблеми виховання бережного ставлення до природи як складової еколого-естетичної культури залежить від педагога, його установки на «виховання здатності емоційно ставитись до краси і потреби естетичного характеру», знань про сутність та особливості побудови процесу, рівня педагогічної техніки [4, 84]. Формування бережного ставлення до природи, яке виступає запорукою ціннісного ставлення до навколишнього середовища, вимагає особливої майстерності педагога.

Виховання естетичних почуттів до природи В.О. Сухомлинський пов'язує з такими чуттєвими утвореннями, як «чуйність» і «сприйнятливість». Поняття «чуйність» В.О. Сухомлинський вживає у таких значеннях: «душевна чутливість», «чутливість до настрою, переживань, почуттів людини», вміння «співпереживати», здатність до «ласки і жалю» [4, 316]. «Сприйнятливість» розуміється як здатність до «бачення краси», відчуття її «найтонших відтінків», уміння сприймати «аромат квітів, запах землі, музику рідних степів і лісів», «витонченість, емоційна чутливість юного серця» [4, 261]. «Сприйнятливість» передбачає здатність до сприйняття чимало численних звуків, запахів, кольорів навколишнього світу, розпізнання емоційних станів іншої людини, природних об'єктів; виявляється базовою для формування чуйності й виступає однією із складових бережного ставлення до природи.

В.О.Сухомлинський зазначає, що будь-яка істина стає переконанням дитини лише в тому разі, коли вона «одухотворяється яскравими образами, що впливають на почуття». Особливості психічного розвитку учня, думка якого невіддільна від почуттів і переживань, передбачає «емоційну насиченість процесу



навчання, особливо сприйняття навколишнього світу» [4, 61]. З перших днів шкільного виховання В.О. Сухомлинський учить дітей бачити, сприймати, відчувати й розуміти красу навколишнього світу, не обмежується подачею знань про природу, а націлює свою роботу на формування переконань про естетичну цінність природи, необхідність бережливого до неї ставлення. Педагог уважає, що вводити у світ природи дитину потрібно, відкриваючи для неї в цьому світі щось нове, розвиваючи сприйнятливості і чуйність до навколишнього.

Учений-педагог був переконаний, що дитяче серце чутливе до заклику творити красу й радість людям, а тому він наголошував на необхідності організації природозберігальної діяльності.

Підґрунтям такої діяльності стає переконання учнів у необхідності збереження і примноження живого й прекрасного. Ці внутрішні спонукання морально-естетичного характеру змушують їх створити власні куточки краси в класі, у квітнику, серед живої природи. Сухомлинський наголошував на необхідності впровадження природних знань і морально-естетичних почуттів учнів у практичній, дослідницькій та природоохоронній діяльності. Ним були розроблені й задіяні різноманітні види такої роботи: спостереження за розвитком рослин і тварин, аналіз складу ґрунту, елементи селекційної роботи, дослідження зальних і органічних добрив, боротьба з ерозією ґрунтів тощо. Отже, поряд з природоохоронною роботою була навчальна й практична діяльність.

Слід відмітити, що В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності організації екологічного виховання, але відзначав складність, довготривалість і значущість цього процесу: «Потрібно багато місяців терплячого, постійного, розумного доторкання педагога до розуму дитини, доторкання з тією метою, щоб дитина побачила себе як частинку природи, здивувалася, навіть була вражена думкою про те, що людина до того часу сильна й могутня, поки вона вірний син матері-природи, що вміє берегти почуття вдячності за те, що вона живе, поки вона діяльна клітина організму, що називається природою. З цього, на погляд Сухомлинського, повинні починатися освіта і виховання» [4, 559].

У еколого-естетичному вихованні підлітків В. О. Сухомлинський велику увагу приділяв врахуванню соціальної природи людини. Він уважав, що в гармонійному поєднанні краси, що оточує людину, та її внутрішньої краси провідна роль належить красі людських взаємостосунків, які учень ще не в змозі оцінити думкою, але які він убагає у реальності справедливості.

Вивчення краси природи продовжує виховувати в підлітка здатність відчувати, сприймати тонкощі й відтінки речей, явищ, допомагає відчутти красу людини, є школою культури естетичного сприймання. Тому, Сухомлинський виховне завдання убачав у тому, щоб емоційно-естетичні багатства, здобуті в процесі спілкування учнів з природою у дитинстві, входили в життя як одна з головних внутрішніх потреб, а пізнання природи – глибше, ніж у ранньому дитинстві, сприяло пізнанню гарного, високого в самому собі. «Пізнаючи відтінки краси природи, хлопчики і дівчатка переживали життєрадісне почуття повноти духовних сил, жадобу до пізнання все нових джерел естетичних багатств» [4, 539], констатував Сухомлинський. Він був упевнений, що в підлітковому віці людина найбільше потребує тонкості й глибини емоційно-естетичного сприйняття навколишнього світу. Це пов'язано з необхідністю гуманізувати, «одухотворити» велику кількість знань і логічних істин, що здобуває учень у цей час. Дуже важливими є твердження видатного педагога про необхідність постійного спілкування підлітка з природою, яке розглядається в контексті органічної єдності інтелектуального світу, праці, естетичного й морального розвитку. Тому природа повинна стати сферою докладання не тільки розумових, фізичних, а й духовних сил дитини. Отже, В. О. Сухомлинський прагнув до такого спілкування вихованців з природою, щоб відкриття таємничих джерел життя викликало в них почуття гордості за розум, за людину, загострювало естетичну чутливість. Разом з тим він застерігав, що в еколого-естетичному вихованні неприпустимі дидактизм і штучність милування красою.

Таким чином, В. О. Сухомлинським було створено систему виховання бережного ставлення до природи, яка передбачала формування не тільки екологічних знань та вмінь, але й морально-естетичних якостей особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лосев А. Ф. Эстетика // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1970 – Т. 5. – С. 570–576.
2. Печко І. П. Эстетика природы и личность. - Прометей, 1994.
3. Сухомлинский. А. Рождение гражданина. –К: Радянська школа, 1987.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям - К: Радянська школа, 1977.

**Василь КУЗЬМЕНКО****В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ
НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА СВІТ**

Навчально-виховна система видатного вітчизняного педагога В.Сухомлинського є однією з відомих у світі. Сьогодні після отримання Україною незалежності виникла можливість більш об'єктивно проаналізувати його творчий доробок, знайти в ньому способи розв'язання багатьох актуальних питань. Одним з них є формування в учнів наукових поглядів на світ, адже в усі історичні періоди питання формування картини світу та світогляду особистості були в центрі уваги діяльності освітніх закладів. Не виняток і навчально-виховний процес сучасної школи, з метою вдосконалення якого науковці та практики традиційно звертають свою увагу на багату педагогічну спадщину нашого народу, оскільки без аналізу досягнуто в минулому та його осмислення неможливе розв'язання проблем виховання особистості.

Варто зауважити, що праці видатного педагога вже були предметом досліджень багатьох відомих вітчизняних науковців (В.Кузь, О.Савченко, М.Ярмаченко та ін.). Окрім них, розв'язання окремих проблем педагогіки у науковій спадщині В.Сухомлинського вивчали: Н.Базидевич – розумове виховання, Т.Будняк – естетичне виховання, І.Остапівський – гуманізацію управління школою, Р.Пузинкевич – трудове виховання тощо. З'являються нові дослідження з вивчення спадщини вченого щодо аналізу його системи роботи в практичній діяльності. Разом з тим усі вони зосереджені на організації процесу виховання особистості та оволодінні учнями знаннями. Однак, учені не ставили за мету з'ясувати, як саме розв'язував Василь Олександрович проблему формування в учнів наукової картини світу.

Мета статті – проаналізувати творчий доробок В.Сухомлинського й на основі аналізу розглянути можливі способи формування в учнів наукової картини світу.

Вагомий внесок у дослідження проблеми формування наукових поглядів на світ зробив В.Сухомлинський. Основоположник вітчизняної гуманістичної педагогічної науки у своїх працях досить ґрунтовно подав психолого-педагогічне обґрунтування значущості світоглядних знань у процесі формування особистості. Критерієм якості засвоєння й розуміння учнем оточуючої дійсності є узагальнена картина світу, чинниками формування якої традиційно виступають: праця, різноманітні дослідження, експерименти, самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, перші літературно-творчі спроби, творча діяльність тощо. Їх у практиці роботи Павлівської школи широко використовував видатний педагог. У своїх працях він наводить ґрунтовне психолого-педагогічне обґрунтування значущості світоглядних знань у процесі формування особистості й детально описує процес створення у свідомості дитини „картини навколишнього світу”.

Для Павлівської школи характерним був постійний зв'язок навчальної роботи з життям, а її учні мали широкий кругозір, ґрунтовні, свідомі знання, неабиякі практичні вміння і навички. Такий підхід до організації навчально-виховного процесу уможлилював сформувати у вихованців школи інтегровану наукову картину світу, на базі якої успішно формувалася їхній світогляд.

Важливо, що в Павлівській школі в школярів формували стосовно знань особисту життєву позицію, яка полягала передусім в активному ставленні до набутих знань. Педагогічний колектив школи прагнув, щоб „дитину хвилювало все: і перші уявлення про те, що в навколишньому світі відбувається вічна взаємодія живого і неживого, і узагальнення про людство, народ і особистість, й ідея обов'язку перед Вітчизною, перед народом” [7, 94].

В.Сухомлинський особливу увагу приділяв формуванню в підлітків уміння сприймати гармонійну єдність предметів як у процесі зорового сприйняття, так і при їхньому словесному описі. Такі вправи, на його думку, розвивали „зоро-слухо-моторний” тип уявлень. Ураховуючи, що в підлітковому віці значної ваги набуває абстрактне мислення, у дітей такого віку в Павлівській школі виробляли вміння абстрагувати, аналізувати, зіставляти, протиставляти предмети і явища навколишнього світу, знаходити причинно-наслідкові зв'язки. Підлітки також училися самоспостереження й самоконтролю. Тобто, пізнаючи світ, вони пізнавали й себе. Саме на цій основі діти осмислювали навчальний матеріал та робили його логічний аналіз [2, 21–27].

Педагоги школи враховували те, що підлітки завжди прагнуть багато осягнути, зрозуміти й узагальнити і тому намагалися не допустити бездумного заучування та механічного запам'ятовування навчального матеріалу. Вони не лише створювали у свідомості підлітків „картину навколишнього світу”, а й допомагали їм утвердитись у власних поглядах і переконаннях, прагнули, щоб основи наукових знань про природу стали для школярів своєрідним полем для пізнання [5]. „Щодня перед вихованцями розкривається світ істин: одні з них черпаються із життєвих явищ, інші із знань, що їх дають учителі, книжки”, – писав В.Сухомлинський [7, 108]. Він уважав, що в процесі формування в дітей світосприйняття вони мають з'ясувати, що в



навколишньому світі відбувається вічна взаємодія живого і неживого, проходить постійне узагальнення знань про особистість, природу, техніку, народ, людство та ін.

Добре коли дитина приводить у рух свої знання, думає про них, аналізує, застосовує у практиці життя, використовує для пояснення невідомого й проникнення в незрозуміле. Для того, щоб це було можливим, потрібно залучати її до творчого використання знань. У Павлівській школі з цією метою використовували творчі письмові роботи, задачі з народної мудрості, казки, пісні [7].

Василь Олександрович також відзначав, що оволодіння знаннями забезпечує певний рівень загального розумового розвитку дитини, який у свою чергу впливає на здатність оволодіння нею новими знаннями. У Павлівській школі організовували навчальний процес таким чином, щоб не тільки дати учням певну суму знань, а й розвинути їхні розумові сили й здібності. Знання в школі В.Сухомлинського перетворювалися на „інструмент, за допомогою якого вихованець свідомо робить свої нові кроки у пізнанні навколишнього світу” [7, 92].

У школярів у процесі навчання має вироблятися певне ставлення до знань, на основі якого виникатиме певне ставлення до навколишньої дійсності та формуватися наукова картина світу. З огляду на це, В.Сухомлинський застерігав, що кожна відкрита школярами істина повинна відкриватися їм як світоглядна позиція, як певна об’єктивна частина життєдіяльності людини та пробуджувати думку дитини до аналізу, співставлення, роздумів.

І дійсно навчання не може бути простим нагромадженням знань, які діти зможуть використати тільки в дорослому житті. Треба, щоб учні бачили їхню життєву необхідність та можливість використання на практиці. Школярі повинні ставати трудівниками на ниві повсякденної освітньої праці, у результаті якої вони досягають знання, бо останні є підґрунтям для формування наукових поглядів, переконань, особистої оцінки і самооцінки, об’єктивного бачення світу й відповідно наукової картини світу.

Учений надавав великого значення всім шкільним дисциплінам, оскільки був переконаний, що кожен навчальний предмет окремо і всі разом необхідні дитині для всебічного гармонійного становлення її особистості, розвитку індивідуальних нахилів, здібностей, покликань тощо. Кожен школяр, на його думку, повинен бути певною мірою і математиком, і фізиком, і хіміком, і літератором, і біологом, і істориком, а шкільні знання з цих предметів необхідні для формування в дитини об’єктивного сприйняття навколишньої дійсності та внутрішнього світу, на основі якого й буде сприйматися зовнішній світ.

Педагог підкреслював, що однією з причин виникнення труднощів у навчанні є те, що набуті знання не використовуються школярами взагалі і, головне, не застосовуються для здобуття нових знань. Він підкреслював, що знати – це насамперед уміти застосувати знання. Отже, чим більшими знаннями оволодіють школярі, тим легше їм буде вчитись. Активність використання набутих знань, на думку педагога, виступає основною умовою їхнього розширення і поглиблення.

Уся отримана інформація у свідомості школяра об’єднуються в певну частину картини світу, але цей процес вимагає часу, а його успіх залежить від того, наскільки знання, вміння й навички доступні віковій й розвитку учнів та від організації навчання. Описуючи досвід роботи своєї школи, В.Сухомлинський писав так: „У V класі почалось вивчення систематичного курсу основ наук про природу, суспільство, людину. Ми прагнули, щоб ці три елементи освіти, органічно поєднуючись, не тільки створювали в свідомості підлітків картину навколишнього світу, а й допомагали їм утвердитись у власних поглядах на світ, на минуле, сучасне й майбутнє людства, на самих себе. Підкреслюю виняткове значення гармонійного поєднання трьох елементів освіти. Без знань про людину освіта не була б повною...” [5, 387].

Видатний педагог уважав, що формування світогляду починається з тієї сходинки мислення, піднявшись на яку людина розглядає навколишній світ і відчуває себе частиною його, що реальний погляд на навколишнє життя формується в процесі всього періоду навчання дитини в школі й залежить від того, чи сформовано в учнів узагальнену картину світу. Однією з найважливіших передумов успішного здійснення цього завдання є забезпечення високого рівня знань із усіх шкільних предметів і вміння використовувати їх у практичній діяльності. Практична діяльність у Павлівській школі була основою трудового виховання [1, 75–77.]. Варто додати, що система трудового виховання Павлівської школи охоплювала всіх учнів молодшого, середнього й старшого віку.

Треба зазначити, що В.Сухомлинський великого значення надавав урокам трудового навчання, вважав їх важливим етапом у підготовці дітей до життя, до майбутньої трудової діяльності, наголошував на тому, що саме на цих уроках учні набувають умінь та навичок, які потрібні кожній людині в її повсякденному житті. У його школі, починаючи з першого класу, учні оволодівали елементарними вміннями та навичками, що були базовими для подальшого навчання, на основі яких відбувалося формування більш складних умінь і навичок.

Він звертав увагу на те, щоб праця дітей будь-якого віку мала суспільно корисний характер. Наприклад, учні першого класу Павлівської школи вирізали з паперу й склеювали пакетики, у які потім збирали насіння квітів та овочів, виготовляли ялинкові прикраси, папки для зошитів тощо. Хлопчики 3–7 класів виготовляли



різноманітні речі з деревини і металу: лінійки, штативи, вішалки, ящики для кролів, гайкові ключі та багато іншого. Дівчатка-старшокласниці вмiли вишити українську сорочку й пошити собі сукню тощо [3].

Характерною рисою роботи всіх гуртків Павлівської школи був дослідницький характер їхньої діяльності, де поєднувалися зусилля рук і розуму [6, 14]. Необхідно відзначити, що саме в такій діяльності учні набували великого життєвого досвіду, бачили реальну можливість використання набутих на уроках теоретичних знань у своїй практичній діяльності. Слід підкреслити, що в гуртковій роботі часто поєднувалася суспільна значущість праці з індивідуальною зацікавленістю школярів. Найважливішим стимулом, який зумовлював старанність у роботі, була чітка спрямованість трудової діяльності: учень повинен не просто вчитись, а зробити цінну річ. Це допомагало школярам усвідомити, що людська праця лежить в основі існування світу.

Директор школи вважав, що треба давати дітям спеціальні трудові завдання, спрямовані на становлення в них власної думки. Він писав: „Знання перетворюються у дійовий фактор тоді, коли особистий погляд на явища навколишнього світу охоплює всі сфери духовного життя вихованця – його мислення, почуття, волю, діяльність” [7, 93].

Навчання в Павлівській школі організовувалось таким чином, щоб кожен учень виконував трудові завдання, які б мали світоглядну спрямованість. „Ця праця, – писав педагог, – вчить активно сприймати світ, вона стверджує найважливіше переконання: людина не тільки пізнає навколишній світ, але й своїм розумом, своїми творчими силами освоює, використовує сили природи, перетворюючи життя” [7, 93].

Учителі будували навчальний процес так, щоб школярі не тільки пізнавали явища й закономірності навколишнього світу, а й формували власне ставлення до них, своє світобачення. Оскільки наукові знання завжди є об'єктивними і здобуваються в ході пізнання людиною світу, то учень повинен здобувати їх не тільки зі слів учителя чи при проведенні практичних робіт, а й за допомогою спостережень, дослідів, аналізу явищ навколишнього світу, своєї власної діяльності, де інтегруються зусилля рук і розуму. Ураховуючи те, що усвідомленню й інтеграції картини світу в школярів сприяють спостереження за явищами природи, за роботою людей, машин, механізмів, у Павлівській школі вчителі природничих дисциплін, окрім демонстрацій, лабораторних і практичних робіт, широко залучали учнів до самостійних спостережень. „Спостерігаючи те чи інше явище, учні, звичайно, ще не можуть зрозуміти його закономірностей, причинних зв'язків, але таке завдання перед ними й не ставиться. Важливо, що учні замислюються над суттю явищ, у них виникає багато запитань, і прагнення зрозуміти ту чи іншу закономірність стає потребою”, – писав В. Сухомлинський [6, 6].

У творчому доробку педагога знаходимо і такий приклад: „Задовго до вивчення теми „Умови проростання насіння” викладач природознавства дав дітям таке завдання: проростити кілька зерняток бобової і зернової культури, уважно спостерігати, як з тієї чи іншої насінини розвивається корінець і росток, і коли є якась відмінність, то подумати, у чому саме вона полягає. Діти з великим інтересом виконують подібне завдання. Хоч вони самотужки ще не можуть дійти правильних висновків, проте намагаються зрозуміти причини явищ, а це прагнення і є джерелом тієї великої активності, тієї жадоби до знань, яку виявляють вони при вивченні названої вище теми” [6, 6].

Після проведених спостережень в учнів виникає бажання знайти певні відповіді, набути конкретні наукові знання. Вони починають активно працювати з учителем, шукають відповіді на свої запитання. Звісно це вносить елемент свідомого в працю учнів, допомагає заповнити прогалини в знаннях, у світосприйнятті. Крім того, під час вивчення учнями наук про природу, суспільство, людину треба не тільки створювати у свідомості підлітків „картину навколишнього світу”, але й допомагати формувати погляди на світ.

Інтегрована наукова картина світу виникає в учня тільки тоді, коли він добре усвідомлює, що саме робить, вбачає у трудовій діяльності не тільки можливість докладання фізичних зусиль, а й інтелектуальну діяльність. Тобто картина світу створюється на основі знань, які учні вже набули, а також завдяки залученню їх до відповідної діяльності, де задіяні декілька (чи більша частина) органів чуття.

На думку В.Сухомлинського, важливо, щоб учні спиралися на теоретичні знання під час набуття практичного досвіду, і навпаки, спиралися на свій практичний досвід у процесі набуття теоретичних знань з основ наук. Він писав, що „вивчення розвитку зернових і овочевих культур завжди ґрунтується на конкретному матеріалі: діти розповідають, як вони готували ґрунт під посів, які добрива вносили, як доглядали за рослинами, як спостерігали за їх розвитком, який урожай зібрали. При вивченні матеріалу, зв'язаного з тваринництвом, вони розповідають на уроках про догляд за молодняком великої рогатої худоби на колгоспній фермі” [6, 7].

Усвідомлення школярами необхідності свідомого використання знань у практичній діяльності, а набутого досвіду при вивченні наук створює у них цілісну картину світу, допомагає зрозуміти значення праці в житті людини. У дітей виникає бажання вдосконалювати свою працю, працювати творчо, отримувати задоволення від роботи. Цінним є те, що в Павлівській школі „викладачі фізики, хімії і



природознавства, виходячи з власного досвіду, склали певний мінімум таких практичних умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні в процесі вивчення теоретичного курсу того чи іншого предмета” [6, 8].

Тут велика увага приділялася чіткій організації навчальної роботи учнів, а одним із правил стало, щоб усі самостійні, лабораторні та практичні роботи, передбачені програмою, кожен учень виконував індивідуально [6, 8]. Значну увагу самостійній роботі учнів приділяли вчителі-математики, які прагнули, щоб діти самостійно розглядали умови задачі, пояснювали отримані результати. Знання, набуті на їхніх уроках, школярі вміло використовували під час проведення на місцевості практичних робіт з географії. При цьому, що дуже важливо, математичні знання у свідомості школярів інтегрувалися зі знаннями, набутими на уроках географії, біології та інших навчальних дисциплін.

Педагог рекомендував під час вивчення нового матеріалу не вимагати від учнів заучування його, а поступово підводити їх до осмислення фактів, явищ. Осмислення, на його думку, і буде запам'ятовуванням фактів, істин в узагальненому вигляді. А чим свідоміше знання, тим краще учень може використати їх на практиці. Звідси можна зробити висновок, що ефективність застосування знань на практиці залежить від того, як саме школяр прийшов до їхнього запам'ятовування – через заучування чи через осмислення.

Якщо дитина опанувала абстрактні істини в процесі осмислення, то, як відзначав учений, у неї формувалися вміння думати над причинно-наслідковими, часовими, функціональними зв'язками, подумки охоплювати й пов'язувати речі, предмети, явища та ін. Причому наявність таких зв'язків у мозку дитини залежить передусім не від міжпредметних зв'язків, які повинні охоплювати весь навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, а від характеру розумової праці школярів, у ході якої вони роздумують над тим, що їм повідомив учитель, перевіряють правильно зрозуміли навчальний матеріал, пробують застосувати набуті знання на практиці.

В.Сухомлинський радив уже з перших кроків вивчення нового навчального матеріалу не допускати поверхового осмислювання закономірностей, фактів, явищ. Кожну істину, на його думку, учні повинні осмислити, установити логічні зв'язки та реальну суть фактів, явищ, предметів оточуючого світу [9].

Відомий учений закликав робити все, щоб не перетворити дитину на „сховище знань, комору істин, правил і формул”, а навчити її думати, мислити, сприймати яскравий навколишній світ із його закономірностями, явищами, фактами, істинами. Він був переконаний, що чим більше абстрактних істин, узагальнень треба засвоїти учневі на уроці, чим більш напруженою буде розумова праця, тим частіше дитина повинна звертатися до першоджерела знань – до природи, тим яскравіше повинні закарбуватися в його свідомості образи й картини навколишнього світу. Діти повинні добре зрозуміти зв'язки, що існують між явищами навколишнього світу, а для цього потрібно їх навчити охоплювати одночасно ряд предметів, явищ, подій, осмислювати зв'язки між ними, мислити абстрактними поняттями [8].

З огляду на те, що основним завданням розумового й трудового виховання є введення людини у світ творчості на основі розвитку її розумових сил і здібностей, педагоги Павльської школи намагалися, щоб через злиття думки і фізичної праці учні ставали мудрими мислителями й дослідниками, а не „споживачами готових знань”. Для єдності праці та інтелектуального життя в школі, як уже зазначалося, було створено значну кількість різноманітних гуртків практичного спрямування. Це давало змогу кожному учневі проводити свідомий вибір на основі „шукування самого себе”. У них була можливість за власним бажанням переходити від однієї справи до іншої, змінювати свої захоплення і поступово знаходити те, що найбільш відповідало б їхнім задаткам [5].

В.Сухомлинський неодноразово підкреслював, що виховна сила знань виявляється у світоглядній стороні. Тому людина може не тільки пояснити світ, а й усвідомлювати себе носієм цього світу, представником людського суспільства. Ураховуючи зазначене, вчителі Павльської школи будували навчально-виховний процес так, щоб діти не тільки пізнавали явища й закономірності навколишнього світу, а й формували своє ставлення до них, висловлювали своє ставлення до навколишньої їх дійсності, вміли встановити взаємозв'язки між фактами, явищами повсякденного життя, діяльності, розуміли, як саме вони взаємодіють тощо.

Видатний педагог роз'яснював, що вчитель повинен прагнути, щоб діти бачили в ньому не людину, яка тлумачить явища навколишнього світу, а людину, котра має свої погляди; дослідника, який творчо аналізує навколишній світ на основі власного світобачення; старшого товариша, який допомагає їм аналізувати явища і факти, вдумуватись у їхню суть, робити власні висновки. А тому вчитель має не тільки передавати учням знання, а й ознайомлювати зі своїми поглядами на дійсність, своїм ставленням до неї.

Для спрощення запам'ятовування навчального матеріалу педагог пропонував на заняттях, коли вивчалися перші наукові поняття (наприклад: життя, жива речовина, спадковість, обмін речовин, організм та ін.), використовувати матеріал, спеціально підібраний у наукових та науково-популярних журналах, книжках, брошурах [9, 449].

Розвиток дитини відбувається на тлі світоглядних питань. Увагу підлітка привертає невидима суть процесів, проникнення в думках у причинно-наслідкові зв'язки та в суть тих явищ, які не мають



безпосереднього впливу на органи чуття. На уроках фізики, хімії, ботаніки, зоології учень усе більше цікавиться інтелектуальною, творчою працею, в основу якої покладено набуті на заняттях знання. Інтелектуальна активність, характерна для школярів підліткового віку, дає можливості для залучення їх до конструювання, моделювання, проведення експериментів, тобто до інтелектуальної творчої діяльності [4]. А така діяльність у свою чергу сприяє формуванню в них інтегрованої наукової картини світу.

Велике значення при цьому відіграє відповідальне ставлення до навчання, до самостійної праці. Прагнення перевірити результати своєї праці повинно виходити з доброї волі учнів, з їхнього бажання перевірити свої сили й здібності, пережити радість відкриття істини. Школяр сприймає, осмислює, засвоює знання як незаперечні істини, але далеко не всі ці істини стають його переконаннями, тобто вони не завжди переходять у світогляд, а в більшості випадків так і залишаються у свідомості дитини на рівні картини світу [7].

Таким чином, проведений аналіз педагогічної спадщини видатного вченого дає змогу констатувати, що він зробив значний внесок у розв'язання проблеми формування в школярів наукової картини світу. Зокрема, його твори уможливають зробити наступні висновки:

- усвідомлене та якісне засвоєння учнями знань, формування в них картини світу – багатовимірний і складний процес, який успішно розвивається лише за умов відповідального ставлення школярів до результатів своєї діяльності;

- викладання шкільних дисциплін повинно проводитися в тісному зв'язку учнів з довкіллям, що допоможе встановленню зв'язків між фактами, явищами повсякденного життя, діяльності, взаємодії тощо;

- пізнання можливе тільки тоді, коли картина світу розглядається в певній системі з усіма наявними взаємозв'язками та взаємозалежностями;

- формування в учнів наукової картини світу неможливе без зв'язку навчання з життям, усвідомленого та якісного засвоєння учнями знань;

- для формування у школярів інтегрованої наукової картини світу слід навчати їх спостерігати за навколишнім життям, проводити необхідні дослідження, пояснювати отримані результати, залучати до самостійного виконання практичних завдань;

- цілісна наукова картина світу формується в педагогічній системі з усіма її взаємозв'язками та взаємозалежностями лише за умов поєднання навчально-пізнавальної і трудової діяльності, використання дослідницького методу навчання, творчих завдань, участі школярів у гуртковій роботі, продуктивній праці тощо.

Отже, означені видатним педагогом В.Сухомлинським ще у ХХ столітті способи побудови ефективної освітньої системи навчання не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Тому подальші розвідки науковців можуть бути спрямовані на подальші пошуки способів формування в навчально-виховному процесі школи узагальнених наукових поглядів на світ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузьменко В.В. Ідеї формування в учнів наукової картини світу в спадщині В.О.Сухомлинського // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск № 12. – Вінниця: Друкарня ТД „Едельвейс и К”, 2005. – С. 75–77.
2. Кузьменко В.В. Питання формування в учнів наукової картини світу у творчому доробку В.О. Сухомлинського // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 39. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С. 21–27.
3. Сухомлинський В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1959. – 440 с.
4. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 209–400.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Там само. – Т. 3. – С. 283–582.
6. Сухомлинський В.О. Підготовка учнів до трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1957. – 22 с.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 55–208.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Там само. –Т. 3. – С. 7–279.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів // Там само. – Т. 2. – С. 419–654.

Василь ЛИКОВ

РОЗВИТОК В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ ІДЕЙ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Модернізація національної системи освіти, етнізації особистості на засадах української етнопедагогіки, історії і традицій, збереження та збагачення культури українського народу – ці пріоритети визначені і в державних документах про освіту [5, 3], і в основних напрямках наукових досліджень, розроблених АПН України [4, 7].



Реалізація та втілення названих пріоритетів неможливі без використання спадщини зарубіжних та вітчизняних педагогів, які розвивали ідеї народної педагогіки.

Взірцем упровадження в практику роботи школи досвіду використання та розвитку народнопедагогічних ідей слугує спадщина видатного педагога світового масштабу Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970), який, живучи в тоталітарну епоху, поєднав суспільне виховання з народним, розвинувши останнє, ідею соціалізації особистості підніс засобами гуманізму та наукового осмислення народного педагогічного досвіду, що сьогодні, в епоху активного впровадження в практику виховання та навчання новітніх технологій, досвід народної педагогіки є неоціненним багатством, який не поступається кардинальним перетворенням суспільства.

Педагог проголосив культурно-історичні традиції народу як високу цінність; гуманізм, демократизм, толерантність, совість як найвищі пріоритети; Людину та культуру особистості як умову розвитку цивілізації; народні традиції як найвищі моральні імперативи. Фундаментом цих вартостей учений уважав народність виховання, яка «найповніше віддзеркалює духовні скарбниці народу, його культуру та творчість» [9, 255], тобто такий принцип, де кожен майбутній громадянин у дитинстві повинен відчувати й переживати радість праці, творчості й творення, що стимулює удосконалення особистості, бо мудрі народні настанови та моральні цінності трудового народу стають духовним надбанням дітей.

Аналізуючи ступінь досліджуваності проблеми, слід зазначити, що в працях учених І.Д.Беха, Л.П.Вовк, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.Г.Кузя, В.А.Кушніра, О.Я.Савченко, О.С.Сухомлинської, М.Д.Ярмаченка обґрунтовані методологічні основи педагогічної науки, діалектика розвитку педагогічного процесу, системний аналіз ідей видатних педагогів, що слугує фундаментом дослідження спадщини В.О.Сухомлинського.

В історико-педагогічних працях учені А.М.Бойко, Н.М.Гупан, Н.П.Дічек, М.Б.Свтух, І.В.Зайченко, В.С.Курило, Н.С.Побірченко, М.І.Сметанський, Є.І.Сявавко, Г.Г.Філіпчук логічно та цілісно обґрунтували принципи, зміст і підходи до аналізу педагогічної системи та педагогічних явищ, що є зразком для подібних досліджень.

Народнопедагогічні та народознавчі аспекти наявні в працях учених Г.Н.Волкова, В.В.Зелюка, В.Л.Омелянєнка, Н.С.Савченко, Н.С.Сивачук, М.Г.Стельмаховича, Л.М.Степаненко, Д.Г.Федоренка, О.Д.Ярмоленка, Т.О.Яценко, які дотично розглядали проблему розвитку ідей народної педагогіки в спадщині В.О.сухомлинського.

Учені-сухомлиністи змістовно дослідили творчу систему павлівського вчителя (М.Я.Антонєць, М.І.Бондаренко, І.А.Зязюн, А.Б.Іванко, В.І.Кушнір, А.М.Луцюк, І.І.Осадченко, Л.Д.Ткачук), зміст, принципи виховання та самовиховання особистості (Л.С.Бондар, В.О.Кравцов, М.В.Левківський, Н.С.Фоломкіна), громадянське та морально-етичне виховання (А.С.Бик, А.М.Богуш, І.А.Зязюн, Г.В.Калмиков, О.Б.Петренко, А.А.Семез, З.М.Шевців), дидактичні проблеми (Н.В.Безлюдна, В.А.Василенко, М.М.Дубінка, Л.І.Мамчур, А.Я.Розенберг), творче впровадження ідей видатного педагога в практику навчально-виховних закладів (В.Ф.Деркач, Н.А.Калініченко, Г.М.Перебийніс, А.І.Постельняк, І.А.Шевченко), але проблема розвитку В.О.Сухомлинським ідей народної педагогіки залишається недослідженою.

Аналіз зарубіжних джерел наводить на думку, що спадщина видатного педагога є прийнятною, зрозумілою та актуальною у Росії, Польщі, Болгарії, Греції, Китаї, Німеччині, США, Кореї, Японії та в інших країнах світу. Так, методологію спадщини В.О.Сухомлинського дослідив М.І.Мухін (Росія), становлення педагогічної системи вченого – М.Библюк, С.Лашин (Польща), гуманістичні ідеї – Л.Мілков (Болгарія), І.Буєва (Росія), Ван Ігао, Сяо Су, Бі Шуджі (Китай), морально-етичне виховання – Ш.Амонашвілі, М.Богуславський (Росія), В.Іфферт (Німеччина), творче впровадження ідей педагога – Х.Франгос (Греція), Лі Цзихуа (Китай).

Отже, актуальність проблеми дослідження педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського та зовсім не досліджувана тема розвитку павлівським ученим ідей народної педагогіки викликає інтерес до системного, цілісного вивчення, аналізу та обґрунтування його народнопедагогічної спадщини.

Метою дослідження є обґрунтування народнопедагогічної концепції В.О.Сухомлинського, а завданнями – вивчення зародження, становлення та розвитку ідей народної педагогіки в освітньо-виховній теорії та практиці павлівського вченого, а також творчої екстраполяції названих ідей у практиці сучасної школи в Україні та за рубежом.

Керуючись принципами історизму, науковості, достовірності, цілісності, народності та багатогранності, нами обґрунтований історико-педагогічний підхід до аналізу розвитку В.О.Сухомлинським народнопедагогічних ідей, що немислимий без таких критеріїв: історичний розвиток національної педагогіки; зв'язок народнопедагогічних ідей павлівського вченого з ідеологією, культурою та духовністю народу; народність культури та освіти; виявлення нових ідей педагога та створення системи цінностей; можливість творчої екстраполяції ідей В.О.Сухомлинського на виховне поле сьогодення; світоглядні виміри народних цінностей; створення народного інформаційно-культурного середовища в Павлівській школі;



свобода вибору школярів у спільній діяльності з учителями та батьками; вивчення дитини як біосоціального феномена; родина як віддзеркалення ідей народної педагогіки.

Застосувавши названі критерії до аналізу педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського, ми дійшли висновків:

1. Павлівський учений утверджував гуманістично-демократичну педагогіку; ввів педагогізацію стосунків родини та школи, втілював у життя школи народні традиції, звичаї, свята та обряди.

2. Учений створив теорію дбайливого та батьківського ставлення до дитини як до майбутнього народу, розвивав творчі сили дітей на основі морально-етичних, естетичних і трудових цінностей народу, проголошуючи культу Вітчизни, рідного слова, батьків, праці, духовності.

3. Педагог-новатор суспільне виховання поєднав з народним, загальнонародське – з національним, виховання в сім'ї – з етнокультурою, навчання дітей – з народною мудрістю та етномораллю, виховання особистості – з народними традиціями, де Людина, Народна Мудрість, Народна Мораль, Національні та Загальнонародські Цінності є основними чинниками.

Дослідження періодів розвитку ідей народної педагогіки в Україні [1, 84–91] сприяло:

- виявленню намагань людини виробити побутові правила, морально-етичні закони та кодекси співжиття, засновані на загальнонародських цінностях (X–XVI ст.);

- виокремленню у релігійно-моральному вихованні законів співжиття, етичних норм та правил у праці, спілкуванні, сповідунні християнських заповідей, заснованих на народних вартостях (XVI–XVIII ст.);

- аналізу посилення й розвитку ідей народної педагогіки та їхнє втілення в суспільне виховання, поглиблення та вплив на виховання у нових суспільних умовах, де зароджувалися найважливіші цінності – людина, мудрість, національна школа, мораль, народні традиції (XVIII–XX ст.).

Аналіз науково-практичної діяльності В.О.Сухомлинського дав нам змогу виокремити розвиток ним ідей народної педагогіки, а саме:

I етап – створення передумов зародження народнопедагогічної системи (1935 – 1951 рр.), де вона накреслювалася (походи в природу, зимові народні ігри, піклування про здоров'я учнів, акції милосердя, спроба наукової організації шкільної праці, удосконалення роботи вчителів, виховання без покарань, новий підхід до оцінювання діяльності школярів).

Працюючи у Василевській та Зибківській школах (1935 – 1938 рр.), педагог організував з дітьми зимові народні ігри (снігову карусель, будували казкове снігове містечко), що було стимулом до усвідомлення школярами єдності людини й природи, ролі мезосередовища та народних засобів у зміцненні здоров'я нації [10, 30].

Учителювання В.О.Сухомлинського в Увинській школі Удмуртії (1942 – 1944 рр.) свідчить про творення педагогом милосердя та добра: організував працю школярів на допомогу сім'ям фронтовиків; видавав батькам своїх учнів талони на лагодження взуття; виявляв батьківське піклування про дітей-сиріт. Директор школи виявляв гуманізм та народність поглядів у вихованні дітей.

II етап – початок становлення народнопедагогічної системи (1951 – 1957 рр.), де вчений поряд з вихованням педагогічних кадрів, політехнізацією навчання, профорієнтацією учнів, розвитком їхніх здібностей, розв'язував проблеми навчання серед природи, емоційного пробудження розуму, зв'язку виховання з мезосередовищем, упровадження в життя школи народного календаря, трудових свят, що посилювало гуманістичне ставлення до дітей, сприяло етнізації особистості.

Починаючи з літа 1951 року, сільський учитель проводить експеримент із шестилітками, який тривав десять років і наслідком якого було переведення дітей початкової школи на трирічний строк навчання. Педагог сформував нові принципи виховання, які розкривали сутність виховання, а саме: гуманізм у стосунках з дітьми; навчання серед природи; зв'язок виховання з мезосередовищем; принцип емоційного пробудження розуму школяра; етнізація особистості засобами народних свят, фольклору, трудових традицій, звичаїв та обрядів.

Так, формуючи режим і традиції школи, В.О.Сухомлинський зазначає, що умовою успіху в цій справі є:

- «уміння педагога дивитися на дитину очима батька та матері» [8, 27];

- доведення до свідомості школярів сутності традицій, які «бережно охороняють, закріплюють та передають від одного покоління до наступного закони та звичаї колективу» [8, 24];

- формування в учнівському колективі взаємодопомоги та побратимства, а в учительському – наставництва та народної пошани вчителю.

Про тісний зв'язок науково-практичної діяльності вченого з народною педагогікою свідчить монографія В.О.Сухомлинського «Виховання радянського патріотизму та національної гордості у школярів» (1953, машинопис) [7, 182], у якій зазначено:

- мезосередовище формує істинний патріотизм;

- вивчення минулого та сучасного народу, історії рідного краю – це ґрунт, що сприяє формуванню громадянина;



- джерелами виховання національної гордості, тобто «патріота в дії, не відірваного від життя», є рідна мова, фольклор, сім'я та праця [7, 35].

Отже, початок становлення народнопедагогічної системи в спадщині павлівського вчителя засвідчує активне використання нових підходів, принципів виховання, народності педагогічних впливів, де провідними чинниками були гуманізм, етнізація середовища, вивчення дитини, шкільні традиції.

III етап – *розвиток та вдосконалення народнопедагогічної системи (1957 – 1970 рр.)*, де були створені кращі книги, статті, художні твори для дітей, у яких педагог пропагував ідею гуманізму у вихованні громадянина, обґрунтував нову технологію навчання, основою якої є народна педагогіка (дбайливе ставлення до дитини, використання народної мудрості в навчанні, створення системи родинно-шкільного виховання, удосконалення традицій школи, педагогізація народного календаря, використання елементів козацької педагогіки, гармонійний розвиток душі й тіла школярів, формування інтелекту, почуттів та волі дітей, гармонійне поєднання інтелекту, праці та моралі у вихованні школярів, упровадження уроків громадянськості, моральності, совісті та милосердя), що сприяло вихованню в дітей пошани до народних цінностей.

Реалізуючи на практиці принцип народності у вихованні, що є методологією його народнопедагогічної системи, В.О.Сухомлинський показав способи сходження до народного виховання: гуманне ставлення до людини; удосконалення духовності особистості; окультурення середовища; педагогізація народних традицій; піклування про свободу волевиявлення дітей; залучення родини до виховання; пошанування рідного слова та культури народу; залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками; використання у навчально-виховному процесі школи народних джерел, народної мудрості, етноморалі, національних та загальнолюдських цінностей.

Павлівський педагог створив народнопедагогічну концепцію, у якій яскраво виражені ідеї народної педагогіки:

- дбайливого та гуманного ставлення до дитини;
- творчого використання народної мудрості;
- любові та відданості рідній землі;
- звеличення родинно-шкільного виховання;
- раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками;
- єдності національних та загальнолюдських цінностей;
- самореалізації школярів як вияв загальнолюдського.

Учитель вивчав дитину, піклувався про неї, допомагав, коректно та етично впливав на неї. У формуванні в школярів причетності до народу Василь Олександрович діалектично поєднав фольклор, народний календар, педагогізував шкільні свята, створив фольклорне середовище з казкою, природою та морально-етичною освітою, зосередив увагу на етнічних стосунках у родині та школі.

Реалізація вченим ідей народної педагогіки мала на меті підготувати молодь до життя та засвоєння нею соціально-культурного досвіду народу, його мудрості, моралі, цінностей, формування в неї адекватного ставлення до народного життя, поєднання свідомості, почуттів та волі у вдосконаленні навколишнього світу.

У зміст народної педагогіки В.О.Сухомлинський вкладав організацію життєдіяльності школярів (розумово-інтелектуальної, трудової, морально-етичної, емоційно-естетичної та спортивно-фізичної), що ґрунтувалася на принципах, методах, формах та засобах народного виховання.

Активно використовуючи основні ідеї, які визначали зміст народного виховання (принципи), а саме: природовідповідності, демократизму, гуманізму, патріотизму, національної спрямованості, етнізації, зв'язку з народним життям, вихованні в праці поруч із батьками, батьківської вимогливості, суворості, поваги та любові до дитини, урахування віку, життєвого досвіду та психології дітей, павлівський учитель домагався усвідомлення школярами норм та правил етнетики, формувалася почуттєва сфера та діяльнісно-вольовий досвід. Довірчі бесіди з дітьми, приклад батьків-трудівників, методи напучування, розтлумачення, поради, настанови, повчання, схвалення та заохочення стимулювали виховання в дітей милосердя, гуманізму, працелюбства, дотримання норм життя в колективі. Експресивні бесіди з дітьми про подвиги героїв-земляків, ауготренінг для самовиховання, довіра школярами відповідального завдання (будівництва допоміжних приміщень), аналіз морально-етичних життєвих ситуацій (про стосунки в шлюбі), критика й самокритика в навчанні несумлінних учнів – ці форми та методи допомагали вчителю формувати почуттєву сферу дітей, без якої «неможливо виховати людину-борця, людину-патріота, людину-переможця» [3, 5].

Виявляючи любов та повагу до всіх дітей, уміння силою рідного слова та особистого прикладу переконувати школярів у значущості народних традицій, застосовуючи методи виховних ситуацій, створюючи ситуації успіху, використовуючи великий арсенал різноманітних організаційних форм впливу на школярів (співбесіди, сімейні читання, екскурсії, свята, ігри, зустрічі, акції милосердя) та засобів (природа,



фольклор, народне мистецтво, сім'я, праця, рідне слово, казка, народний календар), В.О.Сухомлинський збагачував вольовий досвід школярів засобами народної педагогіки.

Аналізуючи особливості народнопедагогічної концепції вченого, слід зазначити, що ідеї народної педагогіки, які розвивав В.О.Сухомлинський, перебувають в активній залежності одна від одної: ідея дбайливого ставлення до дітей залежить від формування в них гуманізму, патріотизму, а також залучення їх до продуктивної праці поруч із батьками; без використання природи, народної мудрості та етноморалі неможливо було сформувати самосвідомість та пошану до національних та загальнонародських цінностей; розвинувши ідеї народної педагогіки, павлівський учений свідомо сформував особистісно-зорієнтований підхід до виховання, який є основою гуманізму.

Важливим досягненням педагога є обґрунтування моделі народного вчителя, структура якої складається із таких компонентів: соціального (спроможність учителя ввести учня в життя); психологічного (бути тонким знавцем внутрішнього світу дитини); педагогічного (формувати, спонукати, розвивати дух творення в школярів); феліцитологічного (бажання вчителя зробити дитину щасливою); фамілістичного (турбота педагога про добре ім'я сім'ї, родини); аксіологічного (пансофія виховання цінностей людини), що розкривають сутність народного виховання.

Павлівський учений, педагогізувавши народну мораль, обґрунтував ідею любові та відданості рідній землі, використавши такі форми організації виховного впливу: уроки мислення, подорожі, екскурсії, години творчої праці, а також азбуку моральності, морально-етичний кодекс досконалої особистості й хрестоматію моральних цінностей, в основі яких «лежить народна філософія» [6, 10] з гармонією людини, природи, народної мудрості й етнетики. Кінцевим результатом втілення в практиці школи народної моралі є формування педагогом гуманістичної ідеології, яка реалізувалася засобами народних джерел.

Учитель з Павліша пропагував серед школярів та їхніх батьків педагогіку доброти й школу сердечності, підвищував педагогічну культуру батьків, упровадив у родині культ знань, доброти, праці, краси та совісті.

Знахідкою ученого в розвитку ідей народної педагогіки є система раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками, яка складалася із: дослідження дітьми довкілля; залучення їх до окультурення народного середовища; реалізація трудової діяльності поруч із батьками (подорожі у світ праці, організація іграшкового заводу та майстерні рукоділля, упровадження Тижня саду, Свята урожаю, насадження дерев та кущів, догляд за садом, теплицею, організація колективного сінокосу, вирощування розсади квітів, праця на виноградній плантації, вишивка, інкрустація, допомога місцевому колгоспу та школі, обробка іменного поля померлого тракториста), що підтверджує розвиток ідей народної педагогіки, зокрема реалізацію народних принципів зв'язку виховання і навчання дітей із життям народу та працею.

Отже, цінність цієї концепції полягає у тому, що педагог активно використав народні джерела та засоби, об'єднав національне із загальнонародським, створив систему залучення дітей до осмислення історії народу, традицій та звичаїв, азбуки моральності, поєднавши суспільне виховання з народними традиціями, етномораллю та народною мудрістю. Розвинувши ідею самореалізації школярів як вияв загальнонародського, учитель залучав дітей до самовиховання, проектування завдань творчої праці, коректно та етично проникав у внутрішній світ вихованців, створював ігрову романтичну самодіяльно-творчу атмосферу, використовуючи народні засоби виховання, які допомагали виховувати справжню людину.

Дослідивши творчу екстраполяцію народнопедагогічних ідей В.О.Сухомлинського на виховне поле середніх та вищих навчальних закладів, зазначаємо:

- за життя видатного педагога в школах Кіровоградщини були створені школи казки, школи продовженого дня, відкривалися учнівські виробничі бригади, табори праці та відпочинку, діяла школа О.Гіталова, існували учнівські наукові товариства та клуби за інтересами, була єдність школи, сім'ї та громадськості;

- ідеї відомого вченого використовуються нині в загальноосвітніх середніх та вищих навчальних закладах України центрального та західного регіонів (школах Кіровоградщини, Черкащини, Полтавщини, Тернопільщини, Закарпаття, Івано-Франківщини), а саме:

- у дбайливому ставленні до дітей;
- у вихованні любові та відданості рідній землі;
- у співдружності школи та родини;
- у залученні дітей до продуктивної праці;
- у творчому використанні народної мудрості;
- у вихованні школярів на національних та загальнонародських цінностях.

У загальноосвітніх школах діють народознавчі клуби, народні музеї, школи-ліцеї козацько-лицарського виховання; організовані малі академії народних мистецтв; проводяться уроки громадянськості, моральності, етикету, совісті, акції милосердя; діють шкільні фермерські кооперативи, товариства народних умільців, що сприяє формуванню національно свідомої особистості.



У вищих педагогічних навчальних закладах Кіровограда, Умані, Черкас, Полтави творчо втілюються ідеї видатного педагога в таких формах:

- підготовці кваліфікованого вчителя, який розумів би психологію дитини;
- залученні майбутніх учителів до експериментально-пошукової діяльності;
- формуванні педагога-гуманіста з креативними вміннями та навичками, здатного до організації школи доброти, сердечності, милосердя.

Кімнати-музеї В.О.Сухомлинського, педагогічні клуби, педагогічні читання, присвячені дню народження відомого педагога, проведення конкурсів на кращого знавця творів ученого, опікування багатодітних сімей та дітей-сиріт, дослідження спадщини павлівського вчителя – ці напрямки, форми та методи роботи з майбутніми вчителями сприяють досягненню мети – виховання справжнього педагога, який своє серце віддавав би дітям.

Народнопедагогічні ідеї павлівського педагога творчо впроваджуються в країнах Європи – Греції, Польщі, Болгарії, Німеччини та країнах Сходу – Китаї, Кореї, зокрема: в гуманізмі у вихованні; використанні народних традицій та засобів; у вихованні патріотизму; пошануванні родини; у формуванні любові до праці, духовності, рідної мови та культури; у самовихованні Людини.

Таким чином, ідеї видатного педагога екстраполювалися у виховне поле світової цивілізації, бо вони актуальні – гуманні, демократичні, національні та загальнолюдські.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ликов В.Н. Народна мудрість педагогіки В.О.Сухомлинського: [Монографія]. – Кіровоград: Народне слово, 2003. – 212 с.
2. Ликов В.Н. Розвиток народної педагогіки в Україні: [Монографія]. – Кіровоград: Центр.-Укр. вид-во, 2000. – 182 с.
3. Лунчжен Лю. Передмова до книги В.О.Сухомлинського «Виховання морального вдосконалення людини». – Пекін, 1992, – С.3–5 // Фонд В.О.Сухомлинського ДНПБ АПН України.
4. Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання // Пед. і психол. – 2002. – № 1-2. – С.5-11.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. / Освіта України. – Жовтень, 2001.
6. Основи національного виховання: Концептуал. положення / В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та ін.; За заг.ред. В.Г.Кузя та ін. – К.: Інформ.-Вид. центр «Київ», 1993. – Ч.1. – 152 с.
7. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма и национальной гордости у школьников // ЦГАВОВУ Украины. – Ф.5097. – Оп.1. – Д.24. – 182 л.
8. Сухомлинский В.А. Организация режима и создание традиций в школе // ЦГАВОВУ Украины. – Ф.5097. – Оп.1. – Д.7. – 27 л.
9. Сухомлинський В.О. Народний учитель // Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.5. – С.255.
10. Тартаковский Б. Повесть об учителе В.Сухомлинском. – М., 1978. – 160 с.

Віра МЕЛЕШКО

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Проблема розвитку та вдосконалення системи шкільної освіти зумовлена переходом на новий зміст, структуру навчання, підвищеними вимогами суспільства до якості освіти. Успіх у розв'язанні поставлених завдань перед сучасною школою залежить від якості кожного компонента, що створює цілісне освітнє середовище, у якому учень здобуває знання, формується як всебічно розвинена особистість. Проте пізнання, при всій значущості цієї категорії, недостатньо для організації повноцінного освітнього процесу, оскільки це може призвести лише до інтелектуального споживання. З огляду на це навчально-виховне середовище має бути таким, щоб спонукало до простійшого розвитку: інтелектуального, фізичного, духовного.

Сучасна загальноосвітня школа, розміщена в селі, як інститут становлення особистості поєднує у собі різні функції: освітні, виховні, культурно-освітні, соціально-педагогічні та ін. Для повноцінного розвитку дитини в умовах сільської школи потрібно постійно дбати про змістовне, розгалужене, насичене, доступне для кожного учня середовище, здатне забезпечити реальні умови для вибору та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку здібностей, інтересів, талантів.

У процесі дослідження ми прийшли до висновку, що ідея формування освітнього середовища як ключова умова розвитку особистості усвідомлюється як цілісне явище. Це означає, що цілі, зміст, організація навчальної діяльності тісно взаємодіють і виступають складовими навчально-виховного середовища. Нові завдання різних навчальних закладів, варіативність навчальних програм, підручників,



динаміка соціокультурних процесів, розгортання інформаційного простору – ось неповний перелік факторів, що формують структуру освітніх середовищ, впливають на способи взаємозв'язку між його компонентами.

Розвиваючи різні форми взаємодії із середовищем, школа, у якій працював В.О. Сухомлинський, завжди була наповнена цікавим змістом, перетворилася із навчального закладу в потужний освітньо-культурний центр села. Як керівник школи, Василь Олександрович постійно дбав, щоб і предметне середовище позитивно впливало на емоційний стан дитини, про що красномовно свідчить оформлення коридорів, класних кімнат, навчальних кабінетів. Увагу дітей щоденно привертала серія малюнків, виставки дитячих робіт, краєзнавчий матеріал, що доповнювали та закріплювали здобуті знання учнів на уроці. З цього приводу В.О. Сухомлинський підкреслював: “Естетичність оточення досягається такою гармонією нерукотворного і створеного людиною, яка пробуджує почуття радості. Ми прагнемо до того, щоб на шкільному подвір’ї дитина всюди бачила красу природи, яка стає ще кращою від того, що про неї виявила піклування сама дитина. Гармонія оточуючих речей створює загальний естетичний дух оточення за умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх нібито не помічаєш” [1, 389].

Провідні ідеї В.О. Сухомлинського лягли в основу дослідження проблем формування навчально-виховного середовища у сільській школі, що здійснюється в лабораторії сільської школи Інституту педагогіки АПН України. У процесі дослідження виявлено впливові чинники, що позначаються на структурі та змісті навчально-виховного середовища, та встановлено взаємозв'язки між його компонентами, зокрема:

- процес формування навчально-виховного середовища детермінується із потребами особистості, рівнем її розвитку, осмислення потреб та інтересів;
- зміст навчально-виховного середовища школи залежить від впливу специфічних чинників (культурологічних, соціальних, економічних, регіональних та ін.);
- учитель як суб’єкт освітнього процесу є посередником між учнем і соціумом, у діалозі та єдності здійснює цей процес, використовуючи сучасні технології та найширші можливості школи, дбаючи про інтереси та потреби учнів.

Результативність та якість навчально-виховного середовища в цілому залежить від багатьох факторів, що впливають на зміст, форми, види початково-пізнавальної діяльності. Проте сукупність умов, у яких відбувається навчання, виховання та розвиток особистості, можна простежити в сільських школах різного типу: від престижних при-університетських гімназіях, ліцейх до нечисленних сільських шкіл, віддалених від культурних центрів.

Саме в сільській школі творив і постійно дбав про сприятливе середовище великий учений В.О.Сухомлинський, наповнюючи його цікавим змістом та найголовніше, гуманним ставленням до дитини. Неоціненний досвід відомого педагога можна вважати значним поступом в оновленні діяльності сільської школи як відкритої соціально-педагогічної системи.

Провідне місце в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського належить ідеї гуманізму, людяності та доброчинності. Педагог переконливо стверджує, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення добра, і саме цій проблемі присвячено багато праць. На думку вченого, ідея людяності, насамперед, реалізується через розвиток усіх позитивних якостей особистості. Всебічно розвинена особистість утілює у собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість.

Теоретична спадщина та практичний досвід В.О. Сухомлинського свідчать про відданість ідеям гуманізму, що пронизують всі грані шкільного життя, у якому повсякденно формується особистість учня. Вчений надавав великого значення дитинству як найвищій цінності, до котрої треба ставитися бережливо. Яскравим прикладом цьому свідчить сформоване середовище Павлівської школи, яка стала школою радості для дітей, навчання – природним станом дитинства, складовою частиною дитячого життя, що спиралося на гуманістичні стосунки [1, 128]

Свою невтомною працею В.О. Сухомлинський переконливо довів, що школа в селі спроможна на високому рівні виконувати освітні функції та розв’язувати найважливіші завдання за умов тісної співпраці з навколишнім середовищем, усіма зацікавленими сторонами, що в тісному взаємозв'язку створюють умови для повноцінного фізичного, духовного, інтелектуального розвитку й саморозвитку дитини.

На думку вченого, завдання школи полягає не в тому, щоб у комплексі виховувати різнобічні матеріальні й духовні потреби та особливу увагу приділяти й домагатися «...гармонійного розвитку особистості, особливо тих якостей, що спрямовані на задоволення потреб вищого порядку – потреб духовних» [2, 267]

Про сучасність ідей В.О. Сухомлинського щодо формування гуманістичного освітнього середовища свідчать його праці, відомі великому загалу «Серце відаю дітям», «Духовний світ школяра», де автор наполягає, що саме школа повинна прагнути до утвердження самоцінності кожного періоду дитячого життя. Як зазначає автор, «...кожен віковий етап має своє незамінне значення у розкритті тих можливостей, які відповідають власне даному вікові» [3 524].



На сучасному етапі проблеми формування освітнього середовища активно вивчаються, досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Ідеї середовищного підходу науковці використовують у дослідженнях загальнонаукових, педагогічних, психологічних проблем, Зокрема, психолого-педагогічні аспекти проектування середовища використано в дослідженнях В.І. Панова, С.К. Слободчикова, В.О. Ясвіна та ін.

До значущих характеристик навчально-виховного середовища відносять його тип, структуру, зміст, цільове спрямування або векторність, якісні показники, що характеризують освітній ефект закладу.

Відомий педагог Я. Корчак уважав, що тип освітнього середовища визначається, насамперед, тими умовами й можливостями, що сприяють розвитку активності (чи пасивності) дитини та його особистісної волі (чи залежності)... З огляду на це, для побудови моделі навчально-виховного середовища й визначення його типу та рівня сформованості принциповим є діагностика забезпечення в даній школі комплексу можливостей та умов для розвитку особистості, її інтересів та здібностей.

На організаційному етапі формування навчально-виховного середовища необхідно зважити на такі процедури, як: прогнозування структури, забезпечення розробки стратегії, моделювання, планування заходів та дій, відпрацювання механізмів і технологій щодо реалізації поставлених завдань.

Ряд дослідників (Ю.С. Мануйлов, В.О. Ясвін) виділяють формальні параметри навчально-виховного середовища, його структурованість, фактори та умови функціонування, розробляють правила використання інструментарію середовищного підходу в педагогічному процесі.

Формальними параметрами освітнього середовища виступають: широта, інтегрованість, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [5, 212].

У дослідженнях В.І. Слободчикова виокремлено три способи організації освітнього середовища, що залежать від типу зв'язків та відносин між його компонентами:

- середовище, організоване за принципом однаковості (домінують адміністративно-цільові зв'язки і відносини);
- середовище, організоване за принципом розгалуженості (зв'язки й відносини мають конкурувальний характер, відбувається автономізація освітніх систем);
- середовище, організоване за принципом варіативності як єдності різноманіття (зв'язки й відносини мають кооперувальний характер, відбувається об'єднання різних видів ресурсів у межах освітніх програм, що забезпечують можливості для реалізації особистісних освітніх траєкторій суб'єктів навчально-виховного процесу).

Важливим показником навчально-виховного середовища слугують ті чинники, що забезпечують можливості для всебічного розвитку особистості, умови для її розкриття та найширшої самореалізації.

У нашому дослідженні навчально-виховне середовище розглядаємо як спеціально організовані умови для навчання, виховання і розвитку особистості, де цілі, зміст, методи й організаційні форми навчання стають доступними для кожної дитини, враховуючи її інтереси, можливості, природні задатки та нахили, а знання, уміння і навички виступають не метою, а засобом для здобуття освіти й розвитку творчого потенціалу особистості.

Складовою навчально-виховного середовища розглядаємо навчальну діяльність, що здійснюється через використання різних організаційних форм та засобів. При цьому забезпечуються інтенсивні зв'язки між учасниками навчального процесу.

Крім того, навчально-виховне середовище розглядаємо як відкриту педагогічну систему, тісно пов'язану із зовнішніми чинниками, що не може функціонувати поза їхніми межами, розуміємо як мобільну, структуровану систему.

Шкільне середовище як педагогічна система визначається множиною взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів.

У навчально-виховному середовищі школи відбувається реалізація навчальних програм, засвоєння змісту інваріантної та варіативної частин навчального плану, здійснюється позашкільна навчальна діяльність: працюють гуртки, філії позашкільних навчальних закладів, реалізується проектна діяльність тощо.

Формування навчально-виховного середовища розглядаємо як інноваційний цілісний процес, що спрямований на задоволення освітніх потреб сільського школяра.

Нові завдання школи, різноманітність навчальних закладів, навчальних програм, підручників, соціокультурні процеси, пов'язані з гуманізацією освітнього простору, також виступають вагомими чинниками, що впливають на якість освітнього середовища, тому таке середовище не може бути стандартним, не може бути чітко й однозначно описано та об'єктивно має високий ступінь невизначеності.

У процесі своєї педагогічної діяльності В.О. Сухомлинський велику увагу приділяв формуванню сприятливого шкільного середовища, у якому утверджувалися гуманні стосунки, приклади толерантності,



суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітнього процесу, а школа стала для дитини домівкою, взірцем реалізації співбуттєвого підходу.

Школа, за переконанням ученого, повинна функціонувати для дитини й не забирати в малюків дитячих радощів. Завдання, що ставилися перед учителем, який проводив роботу з наймолодшими дітьми, вимагалося детального вивчення якостей особистості, її інтелектуальних інтересів та можливостей, уподобань та нахилів через спостереження. Головною метою початкової школи передбачалося навчити дитину вчитися, саме в цей період, на думку вченого, відбувається становлення людини, проходить її інтенсивний розвиток. У своїх працях Василь Олександрович зазначає: "Роки навчання в початкових класах – цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра" [3, 100].

Якість навчально-виховного середовища, рівень його впливу на учня значною мірою залежить від педагогічного колективу, його керівника та організатора, що має бути зразком професійності, сумлінного й творчого ставлення до виконання своїх обов'язків. Тільки за таких умов директор школи матиме право висувати вимоги до підлеглих та батьків, давати поради й настанови, формувати творчий колектив однодумців.

У центрі уваги видатного педагога є діяльність вчителя та його проблеми: багатогранна діяльність, культура спілкування з дітьми, педагогічна майстерність, духовність, готовність до роботи з дітьми тощо. "Сто порад вчителів" – праця, яка має стати постійним порадищем вчителя, як і інші його визначні твори, що мають велике пізнавальне значення для освітян.

Розглядаючи діяльність учителя, В.О. Сухомлинський уважав, що джерелом його творчої індивідуальності є книга, особиста бібліотека; її призначення полягає у тому, щоб уводити вихованців у світ книги. Педагог називав бібліотеку найважливішою складовою своєї педагогічної системи. У бібліотеці Сухомлинського був золотий фонд світової культури: художні твори найвидатніших письменників усіх народів, література про людей і людство; з мистецтва, з різних галузей природничих знань і математики, фізики, хімії, біології, геології, мінералогії, астрономії, медицини. Окремо в бібліотеці були книги про мови народів світу, посібники для самостійного вивчення мов, словники, книги, видані іноземними мовами тощо. В.О. Сухомлинський радить учителеві мати свою особисту бібліотеку, аби можна було повсякденно користуватися книгами, читати й перечитувати їх, щоб уводити у світ книг своїх вихованців.

Особливий статус має учитель у сільській місцевості, він завжди в центрі уваги сільської громадськості, його поважають односельчани, тому й вимоги до нього зростають. Підкреслюючи вагомість гуманістичних стосунків у середовищі школи, В.О. Сухомлинський ставив високі вимоги до вчителя, серед сукупності якостей до найважливіших належать: професійна майстерність, різнобічні здібності, педагогічний такт і найважливіше – любов до дитини. Педагог, на думку В.О. Сухомлинського, повинен на професійному рівні здійснювати повноцінну організацію шкільного життя дітей, проводити позашкільну роботу на засадах взаємоповаги, доброзичливого партнерства, тісного зв'язку з громадськістю села, врахувати традиції та звичаї. Віра в людину, зазначав вчений, – величезна моральна сила, що втілює у собі саму суть стосунків у нашому суспільстві. І в школі цю віру вчитель повинен підтримувати завжди і в усьому. Справжнім педагогом може вважати себе тільки той, хто в кожному вихованцеві бачить людину в майбутньому [3, 119].

Розмірковуючи над проблемами сімейного виховання, В.О. Сухомлинський особливо ретельно заглиблювався у вивчення проблеми сім'ї, батьківської педагогіки, сімейного виховання як значущої ланки освітнього середовища, що впливає на формування основ особистості, становлення її характеру та моральних якостей.

Повноцінним суб'єктом освітнього середовища сільської школи педагог розглядає батьківську громаду, яка бере активну участь у житті школи, впливаючи на формування позитивних якостей учнів. У цьому контексті В.О. Сухомлинський підкреслював: «Шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховати молоде покоління, а й одночасно дуже важлива умова вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька й матері у житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємин духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства» [3, 14].

Координація зусиль школи та сім'ї у навчанні та вихованні дітей, удосконалення сімейного виховання вимагає змістовної роботи щодо формування в батьків основ педагогічної культури, що вважається важливим чинником успішного як сімейного, так і суспільного виховання дітей у нових соціальних, демографічних, культурологічних та економічних умовах.

Забезпечуючи тісну взаємодію школи з громадськістю, В.О. Сухомлинський указував на роль педагогічного впливу, що проявляється в різних видах спільної діяльності (трудої, спортивній,



мистецькій, пізнавальній та ін.). Аналізуючи великий педагогічний досвід, Василь Олександрович указував на значущість суспільного виховання, про що зазначав: «Сім'я з її взаєминами між дітьми і батьками – перша Школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного розвитку. Батько, мати, старші брати і сестри, дідусь і бабуся – перші вихователі дітей у дошкільному віці і лишаються ними, коли їхні вихованці пішли до школи. Духовне і морально-естетичне багатство сімейного життя – найважливіша умова успішного виховання дитини і в домашніх умовах, і в дитячому садку, і в школі» [4, 12].

Широкі соціальні зв'язки школи активно використовувалися з метою розвитку кожної дитини, зміцнення її фізичного, морального, психологічного стану, забезпечення педагогічної підтримки тощо. У цьому контексті В.О. Сухомлинський зазначав: «Гармонійний, всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одночасно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є єдиними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання» [4, 86].

Тільки злагоджена робота педагогів, батьків, громадськості зможе забезпечити успіх дитини, що досягається в процесі тісної співпраці, про що свідчить аналіз спадщини В.О. Сухомлинського, котрий створив цілісне, гармонійне навчально-виховне середовище як педагогічну систему, в якій органічно поєднувалися здобутки класичної педагогіки та новаторські творчі доробки. Новаторські здобутки великого педагога закладені в основу Школи радості, Школи під блакитним небом, в уроках мислення, предметі людинознавства, які активно використовуються у сучасній педагогічній практиці.

Успішній практичній педагогічній і творчій науково-педагогічній діяльності В.О. Сухомлинського сприяло глибоке знання народної педагогіки. Вийшовши з глибин народу, він усвідомив можливості народної педагогічної мудрості в навчанні та вихованні юного покоління. У багатьох своїх творах педагог радив учителям, батькам брати все цінне, створене народною педагогікою і використовувати в родинному спілкуванні. В.О. Сухомлинський широко використовував казки, оповіді, приказки і прислів'я, пісні, народні традиції та обряди в повсякденній вчительській роботі, у своїх творах показував їхню доцільність у духовному зростанні учнівської молоді. «Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу», – зазначає педагог. У багатій спадщині В.О. Сухомлинського знаходимо педагогічні казки для дітей, які побачили світ уже після смерті їхнього автора.

На сучасному етапі провідні ідеї В.О. Сухомлинського широко використовуються у розробленні нових моделей розвитку сучасної національної школи, його педагогічна спадщина слугує підґрунтям для розроблення теоретичних основ формування навчально-виховного середовища та методологією у розвитку середовищного підходу як інноваційного напрямку в педагогічній науці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.А. Павлышская средняя школа. – М.: просвещение, 1969.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах: Т.1-5 –К.: Рад. школа, 1976–1977.
3. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система // Радянська школа. – 1988. – № 8. – С.87–91.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1969.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. – ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

Віталій ОМЕЛЬЯНЕНКО

АПОСТОЛ ДУХОВНОЇ МУДРОСТІ НАРОДУ

У системі вирішення завдань всебічного гармонійного розвитку особистості питання формування морально-духовних якостей займає провідне місце. Особливої актуальності набувають ці питання в умовах засилля науково-технічної революції, зокрема інформаційних технологій, коли людина стає своєрідним додатком до технократичних систем.

Педагоги-гуманісти, зокрема В.О. Сухомлинський, питання формування моральних цінностей особистості визначали як пріоритетні. Але в останні роки спостерігається деякий відхід від цієї стержневої ідеї у системі виховання підростаючого покоління на користь концепції прагматизму, "свободи" від моралі, обов'язку, від загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей.

Педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського досліджували багато вчених, з неї черпали педагогічну мудрість учителів-вихователів. Проте варто з позицій сьогодення актуалізувати безцінні надбання педагога-гуманіста, аби знову й знову відчуті його духовну велич та історичну значущість. Мета нашої наукової розвідки – заглибитися в педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського для виокремлення пріоритетності моральної величч людини в структурі її всебічного гармонійного виховання.

Про Матерів і Батьків можна розповідати безконечно багато. Вони – начало нашого життя. Не випадково в православній вірі свято підносять і славлять Матір Божу. А в біблійних заповідях



проголошується: "Шануй свого батька та матір свою, щоб довгі були твої дні на землі". Російський письменник Максим Горький, вкарбовуючи в слові мудрість народів про велич материнського подвигу, начало всіх начал у реалізації природного сенсу життя – продовження роду людського, писав: "Прославимо жінку-Матір, чия любов не знає перепон, чийми грудьми вигодуваний увесь світ. Усе прекрасне в людині – від променів сонця і від молока Матері. Без сонця не квітнуть квіти, без кохання немає щастя, без жінки немає кохання, без Матері – немає ні поета, не героя" [2, 38].

Діяльність Матері і Батька в плані соціального становлення особистості дитини продовжує вчитель. Тому наш народ споконвіків покладав на вчителів велику надію у вихованні дітей, шанував їх. Уже в народних прислів'ях закарбована ця благородна думка: "Учитель як мати, прагне все краще дітям дати", "Учитель, як сівач доброго насіння, вчить підростаюче покоління", "Один учитель ліпше, як дві книжки", "Професія вчителя прекрасна, мов на небі сонце ясне", "Де праця вчителя завзята, там країна на героїв багата", "Учитель – добра і розуму повелитель" та ін.

Нині через руки вчителя проходить кожна дитина. Без перебільшення можна сказати, що ми так чи інакше вийшли з розуму й серця своїх учителів. І не треба думати, що від учителя залежить лише освіченість молоді людини. Учитель засіває у розум і душу дитини благородні зерна духовного багатства. Тому "Об'єктом нашої праці (педагогічної – авт.), – писав В.О. Сухомлинський, – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин" [3, 421].

У кожного з нас були свої вчителі. Але в пам'яті на все життя залишаються передусім ті, хто посіяв у душі кожного з нас зерна добра, гуманності, щирості, доброзичливості, толерантності, любові, патріотизму, добротності, чесності, совісності та інших духовних багатств. Тому й про вчителів-вихователів, як і про Матерів та Батьків, можна розповідати багато й з особливим пієтетом.

Життя, його історія влаштовані таким чином, що з величезної суми суєтностей, повсякденних дріб'язковостей відбирає, підносить найбільш суттєве, значуще, величне. Хоча ці поняття дещо відносні, та все ж історія – найбільш об'єктивний суддя. Вона відбирає у різних галузях діяльності найбільш вагомий, значущий постаті, які стають ідеалом, вартим наслідування. У царині виховання історія-правдолюбниця виділила багато таких імен Педагогів: Я.А. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Я. Корчака, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка та багатьох інших. І серед них – постать Василя Олександровича Сухомлинського. Прикметно, що всі відомі педагоги безпосередньо займалися навчально-виховною роботою у дитячих освітніх закладах. Бо лише на цьому тлі народжувалися, перевірялися і втілювалися в життя значущі педагогічні ідеї. Пригадаймо педагогічну діяльність і педагогічну творчість А.С. Макаренка. Лише перебуваючи в гущі щоденних виховних турбот, "перелопачуючи" гори педагогічної літератури, Антон Семенович мав змогу успішно займатися педагогічною творчістю.

Життя і педагогічна творчість В.О. Сухомлинського нерозривно пов'язана зі школою, з дітьми. У роки своєї наукової зрілості Василь Олександрович писав: "Працювати, працювати, працювати...Цілі дні я перебував з дітьми. А вночі просипався, – о другій, третій годині, і не міг заснути до ранку...І зараз кожного ранку чекаю на дітей, з ними моє щастя. Мене часто запитують: як вам вдалося написати так багато? Так, можливо і багато: 320 наукових праць, серед них 33 книги. Мене надихають двоє почуттів – любов і ненависть. Любов до дітей і ненависть до фашизму" [1].

Академік АПН СРСР Ф.Ф. Корольов, заглибившись у педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, познайомившись з його подвижницькою педагогічною діяльністю як учителя, директора школи, відзначав: "Якщо говорити про Сухомлинського, то варто відзначити безстрашність, сміливість його думок. Він не був кабінетним ученим. Його педагогічна діяльність конкретна. Павлиш так само реальний, як і Куряж у Макаренка. А така реальність у педагогіці володіє значно більшою узагальнювальною силою, аніж будь-які теоретичні викладки" [1].

Василь Олександрович не мав будь-якого наміру залишити працю в Павлівській школі. Його не приваблювали ніякі "вигідні" запрошення працювати в педагогічних інститутах чи науково-дослідних установах. Свою школу педагог уважав своєю головною лабораторією. Вона й сприяла його педагогічному злету.

У своїй повсякденній діяльності педагога-вихователя, учителя учителів В.О. Сухомлинський на перше місце висував завдання формування морально-духовного світу юного покоління пам'ятаючи, що "Людина – міра всіх речей". З позиції гуманістичної педагогіки він виявляв турботу про утвердження моральної величчя кожної особистості. В одній з останніх праць Василь Олександрович у цьому контексті писав: "Вік математики, чуєш на кожному кроці, вік електроніки... Усі ці вислови не відображають сутності того, що відбувається в наш час. Світ вступає в добу Людини. Людина – ось що головне" [1]. У цьому плані думки



Василя Олександровича перегукуються з міркуваннями Л.М. Толстого, висловлені ним ще на початку ХХ століття: "Почали говорити про те, яким буде невдовзі матеріальний інтерес, як електрика і т. под. І мені шкода стало їх, і я почав говорити, що я чекаю і мрію, і не лише мрію, але й дбаю про інший винятково важливий прогрес – не електрику й літання в повітрі, а про прогрес братства, єднання, любові... [6, 112]. А що сказав би Л.М. Толстой у наш час, коли техніка, комп'ютерні технології витісняють людину на узбіччя розвитку суспільства. Пророчою залишається мудрість, викладена в Євангелії: "Примножуючи пізнання, ми примножуємо клопоти".

Геніальність В.О. Сухомлинського як педагога-гуманіста була передусім у тому, що він у своїй педагогічній концепції у центрі виховного процесу ставив Людину. Не "маленьких" хлопчика чи дівчинку, а Людину, Особистість. Серцевиною його творів є ідея морально-духовного звеличення цієї Людини-школяра, яка стане зрілим громадянином своєї Батьківщини. Він виходив ще й з того, що не кожній дитині доступні вершини у сфері розумової діяльності. Але в морально-духовній сфері кожна дитина може досягти бажаної досконалості.

У своїй повсякденній шкільній праці багато хто схильний оцінювати результати діяльності учителів-вихователів за безпосередньою якістю знань учнів та за тим, скільки випускників школи вступили до професійного навчального закладу. Але ж не це головне. Головне в тому, який рівень морально-духовних якостей цих молодих людей, якими вони будуть у майбутньому матерями й батьками, якою мірою у них сформовані почуття громадянськості, національної гідності.

У цьому зв'язку пригадується виступ В.О. Сухомлинського на обласній нараді керівників шкіл у м Кіровограді. Василь Олександрович аргументовано висловив думку про головні завдання загальноосвітньої школи у вихованні підростаючого покоління. Головне в цій справі, – наголошував педагог, – виховувати насамперед не майбутнього агронома, інженера, механізатора, лікаря, а морально багату людину, громадянина. А саме – майбутніх Матір і Батька, сформувати в них святий культ родини, Матері і Батька як носіїв цього культу. В обговоренні із запереченнями такої думки виступили передусім партійні бонзи області. А за ними й деякі запопадливі керівники шкіл. І тільки директор Богданівської середньої школи І.Г. Ткаченко підтримав важливість цієї думки Василя Олександровича. З позицій розуміння сенсу життя людини – у продовженні свого роду, з об'єктивної оцінки сучасного стану функціонування сім'ї ці думки залишаються архіважливими і в наш час.

Уся практична діяльність В.О. Сухомлинського, його педагогічні твори наскрізь просякнуті прагненнями стояти на сторожі морально-духовних цінностей Людини, примножувати їх, утверджувати у свідомості нових поколінь.

Особливе місце в контексті цілеспрямованої діяльності В.О. Сухомлинського з формування морально-духовних цінностей підростаючого покоління займає його монографія "Як виховати справжню людину". Це одна з останніх праць педагога, що була опублікована вже після його смерті. Цікавий жанр цієї книги: вона являє собою зібрання повчань, зміст яких наповнений морально-духовними цінностями. У них закарбовані духовні багатства нашого народу, які він збагачував упродовж тисячоліть, оберігав їх і примножував. Нам бачиться, що коріння цих повчань беруть своє начало з Біблії.

Досить оригінально й талановито побудована структура монографії: по-перше, матеріал скомпонований у формі бесід з юними вихованцями, а, по-друге, автор до кожного тематичного блоку подає методичне забезпечення щодо ефективного використання учителями-вихователями цього матеріалу в практичній діяльності. Ця частина наповнена конкретними методичними рекомендаціями, фактичним матеріалом з народної мудрості (казки, легенди, притчі та ін.), який можна використовувати в процесі виховної роботи. Принагідно сказати, що під час підготовки згаданої монографії Василь Олександрович створив і систематизував за тематичним принципом багатющий дидактичний матеріал у вигляді хрестоматії з етики. Частина цієї праці була опублікована лише 1990 року [4], за що педагоги-вихователі мають бути вдячні донці Сухомлинського – Ользі Василівні.

Варто вказати на ще одне достоїнство цієї монографії: автор виявив педагогічну мудрість – про складне говорити просто, доступно, зрозуміло. У цьому В.О. Сухомлинський наслідував думку Г.С. Сковороди: "Усе потрібне – просте, а все складне не потрібне".

Торкнемося тільки побіжно окремих аспектів цієї дивовижної за змістом й оригінальної за побудовою праці В.О. Сухомлинського. Уже у вступній частині автор робить сміливий намір означити поняття "справжня людина": "Це означає, що сам процес виховання автор розглядає як прагнення до ...ідеалу – живого образу тієї людини, яка втілює в собі найдосконаліші відносини ідеального суспільства" [5, 149]. І тут же окреслює ті риси, якими має володіти *справжня людина*. Це, по суті, програма формування, творення ідеалу Людини. Програма складна, багатогранна, розрахована на перспективу. В ній відображені надбання загальнолюдських морально-духовних цінностей і сподівання на збереження наступними поколіннями цих духовних багатств.



Основним інструментом як засобом виховного впливу Василь Олександрович вважав *слово*. Тому й наголошував: "Ця книжка – про виховання словом" [5, 151]. Бо ще в Біблії сказано: спочатку було слово.

У перших бесідах педагог акцентує увагу на понятті "Людина": "Ти народився людиною. Але Людиною треба стати" [5, 158]; "Людина не може жити сама. Найвище щастя і радість – спілкування з людьми" [5, 184]; "Люби людей. Любов до людей – це твоя моральна серцевина. Живи так, щоб твоя серцевина була здоровою, чистою і сильною. Бути справжньою людиною – це значить віддавати сили своєї душі в ім'я того, щоб люди навколо тебе були красивішими, духовно багатшими, щоб у кожній людині, з якою ти зустрічаєшся в житті, залишилось щось хороше від тебе, від твоєї душі" [5, 188]; "Доторкаючись до людини, ти береш часточку її життя, – роки і роки йдуть на те, щоб розкрити перед вихованцями простий і разом з тим незмірно мудрий зміст цієї істини" [5, 198].

У бесіді "Ставлення до батьків, рідних, близьких" В.О. Сухомлинський з позицій загальнолюдських духовних цінностей, з позицій християнської моралі: "Шануй батька свого та матір свою, щоб довгі були твої дні на землі" зосереджує увагу на формуванні у вихованців культу Матері і Батька. Тут яскраво і переконливо реалізується думка педагога: школа, – разом із сім'єю, – повинна виховувати майбутніх Матір і Батька. "У світі є батьки й діти, – напучує Василь Олександрович. – Твій батько і твоя мати – діти своїх батьків і матерів – твоїх дідусяв і бабусь... Людина смертна, але безсмертний народ. Його безсмертя – в наступності поколінь... Повага, шанування старших – закон нашого життя. Поважати старших треба тому, що вони мудріші, духовно багатші за тебе [5, 201].

У формі таких бесід Василь Олександрович охоплює широку палітру морально-духовного життя людей, справжніх людей. Він веде своїх вихованців стежками морального змужніння від раннього дитинства до юності, коли пробуджуються найбільш високі почуття – почуття кохання. "У житті є велике щастя і великий труд – любов, – пише автор. – Любов юнака й дівчини, чоловіка й жінки – це сфера виняткової суверенності. Уміння не втручатися в цю найтоншу сферу людських взаємовідносин – показник і критерій педагогічної і взагалі людської мудрості й культури... Любов і шлюб, дітонародження – найтонша і найніжніша, найбільш горда і найбільш уразлива, найбільш скрита і найбільш відкрита сфера людської свободи. Той, хто вміє розумно, красиво, з гідністю любити, – справді красивий і справді вільний. Невігластво, некультурність, моральна неохайність у сфері любові принижують людину" [5, 379].

Темі кохання, створення сім'ї, високоморальних стосунків між юнаком і дівчиною, між дружиною і чоловіком, народження дитини, священного ставлення до цих почуттів педагог відводить особливе місце, відстоюючи цим самим загальнолюдські, високоморальні погляди на цю сферу людської діяльності. Такі думки Василя Олександровича кличуть, аби ще і ще вчитуватися у рядки, заглиблюватися у мудрість думки. Особлива цінність цієї мудрості з погляду поширення сучасних аморальних тенденцій у поглядах на кохання, одруження, створення родини.

Цінним у цій праці В.О. Сухомлинського є те, що глибокі міркування педагога не залишаються порожніми сентенціями. У рамках кожної бесіди вчений пропонує багатий і різноманітний матеріал (оповіді, легенди, казки, життєві приклади та ін.), який учителі-вихователі можуть використати в процесі формування у вихованців тих чи інших моральних якостей.

Варто звернути увагу ще на один аспект виховної діяльності педагога в системі всебічного гармонійного розвитку особистості. Це використання певних застережень-повчань. Такі прийоми широко використовувалися в народній педагогіці. Батьки, старші люди, запобігаючи можливим негативним діям дітей, повчали їх: не можна руйнувати гнізда птахів, бо з'явиться ластовиння на обличчі; не плюй на вогонь, бо будуть пухирі на язиці та ін.

В одній із бесід В.О. Сухомлинський розглядає питання, яке стосується формування "гідності людської особистості". "Гідність, – пояснює автор, – це мудра влада тримати себе в руках. Благородство твоєї людської особистості виявляється в тому, наскільки мудро і тонко ти зумів визначити, що *гідне* і що *негідне*. Гідне повинно стати самою суттю твоєї духовної культури, негідне нехай викликає в тебе презирство і огиду [5, 297]. І тут же визначає одинадцять негідних речей, на презирстві до яких будується переконаність і емоційний світ морально порядної, духовно красивої людини:

1. *Негідно* добувати своє благополуччя, радощі, втіхи, спокій за рахунок утисків, невлаштованості, горя, хвилювання іншої людини.

2. *Негідно* залишати товариша в біді, небезпеці, проходити байдуже повз чуже горе, страждання.

3. *Негідно* користуватися результатами праці інших, ховатися за чужу спину.

4. *Негідно* бути боязким, розслабленим; ганебно виявляти нерішучість, відступати перед небезпекою, хникати.

5. *Негідно* давати волю потребам і пристрастям, що ніби вийшли з-під контролю людського духу.

6. *Негідно* мовчати, коли твоє слово – це чесність, благородство і мужність, а мовчання – легкодухість і навіть зрада.



7. *Негідно* справжньої людини не тільки обманювати, лицемірити, плазувати, підлашуватися під чиюсь волю, але й не мати власного погляду, втратити своє обличчя.

8. *Негідно* легковажно кидатися словами, давати нездійсненні обіцянки.

9. *Негідна* надмірна жалісливість до самого себе, як і безжальне ставлення, байдужість до іншої людини.

10. *Негідно* бути спокійним, байдужим, коли поряд з тобою важко жінці.

11. *Негідне* пияцтво та обжерливість. Алкоголь затуманює свідомість і дає волю інстинкту, приводячи людину до тваринного стану [5, 297–300].

Розкриваючи ті чи інші складники моральних багатств, якими має володіти молода людина, В.О. Сухомлинський не лише проповідує, вказує на їхню сутність, але й (і це дуже важливо в педагогічній діяльності!) використовує ефективні методи й прийоми, які допомагають вихованцям сформувати власні переконання. Наприклад, розкриваючи сутність такої моральної категорії, як *дружба*, педагог формулює *Закони дружби*. "Ці закони, – пише він, – самі по собі – велике моральне багатство колективу. Ми роз'яснюємо їх підліткам і юнакам, намагаючись піднести благородство людської вірності, відданості, вимогливості, повинності" [5, 307]. А потім формулює 14 таких Законів. Для прикладу вкажемо на два з них: "Не залишай друга в біді. Бути *вірним* другом – значить, ділити з другом не тільки радість, а й горе. У друга можуть бути помилки, труднощі, випробування. Якщо ти бачиш, що у друга біда, іди йому на допомогу. Відвертатися від друга в тяжку для нього хвилину – значить морально готувати себе до зради... Юність без вірної дружби убога і порожня. Не вмійчи дружити, ти обкрадаєш себе. Роки юності, осяяні яскравою, духовно насиченою дружбаю, це духовна енергія всього твого життя. Від того, що ти зумів створити в роки юності й узяти із собою в зрілі роки, залежить щастя всього твого життя..." [5, 307, 309].

Для глибокого розуміння того, яким чином мають реалізовуватися, виявляти себе благородні духовні пориви людини, Василь Олександрович наводить яскраві приклади життєвих дійсств людей, у яких формуються, виявляють себе моральні вчинки особистості. У цьому яскраво простежується педагогічний професіоналізм і майстерність Метра.

Ми торкнулися тільки однієї з фундаментальних праць В.О.Сухомлинського "Як виховати справжню людину", у якій подана повна програма формування всебічно розвиненої особистості й передусім становлення її морально-духовного ества, геніально, з високим рівнем педагогічної майстерності показана технологія й техніка роботи з виховання підростаючого покоління.

Серцевиною всіх праць Василя Олександровича є морально-духовне возвеличення Людини з раннього віку й до соціальної зрілості. Він зумів акумулювати в них невичерпні багатства народу в царині виховання. Педагог своїми практичними діями, творчим доробком стояв на варті найцінніших надбань багатьох поколінь – морально-духовних багатств. Як Прометей, Учитель високо підніс смолоскип педагогічної мудрості. Його педагогічна творчість – це оберіг загальнолюдських і національних духовних надбань, що так важливо в нинішніх соціальних умовах, коли спостерігаються вияви руйнування гуманістичної моральності на догоду так званої "масової культури".

Без перебільшення можна стверджувати: життя В.О. Сухомлинського, його педагогічний подвиг – це діяння Апостола, який піднявся над часом і своєю подвижницькою працею, своїми творами стоїть на сторожі найціннішого в Людині – її морально-духовних скарбів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Б. Бесстрашие мысли // Учительская газета. – 1978. – 28 сент.
2. Горький О.М.Твори: В 12-ти томах. – Т. 7. – К.: Худ. літ., 1958.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 2. – С. 419–655.
4. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 2 – К.: Рад. шк., 1976. – С. 149–418.
6. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 22 т. – Т.22. – М.: Худ. лит., 1985.

Оксана ПЕТРЕНКО

ТРАДИЦІ ПАВЛИСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЧАСІВ В.СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ФАКТОР ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. В останні роки тематика, пов'язана із соціальними й культурним осмисленням людської статі в педагогічній науці, набуває все більшого поширення й популярності. Гендерна соціалізація особистості довгий час лишалася поза сферою досліджень педагогіки в силу як об'єктивних, так і



суб'єктивних причин. Сучасна педагогіка інтенсивно надолужує згаяне. Проблема соціалізації дітей різної статі є достатньо складною та актуальною в сучасній психолого-педагогічній науці. За визначенням Т.Говорун, гендерна соціалізація – це процес уходження індивіда як представника певної статі в систему соціальних зв'язків, це сукупність етапів в онтогенезі особистості з набуття гендерної ідентичності та її збагачення, що є важливим для змісту освіти й процесу виховання особистості, оскільки закладає фундамент неупередженого ставлення до особи незалежно від її статі [3]. У свою чергу, В.Кравець під гендерною соціалізацією розуміє “процес засвоєння, прийняття й відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки в суспільстві” [5]. А Т.Таранова гендерну соціалізацію визначає як двосторонній соціально-педагогічний процес створення в хлопців і дівчат уявлень про мужність і жіночність, спрямований на вдосконалення їхньої індивідуальності (чоловічої чи жіночої) й орієнтований на становлення і розвиток статевої поведінки [17].

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У контексті історії педагогіки теж робилися спроби аналізу поглядів окремих персоналій на проблему гендерної соціалізації особистості. До проблеми статевої соціалізації особистості в педагогічній спадщині видатних українських педагогів, зокрема Василя Сухомлинського, за останні роки зверталися такі вітчизняні дослідники, як Т.Говорун О.Кікінежді, В.Кравець, О.Петренко [4; 8; 9].

Незважаючи на наявність окремих праць, усе ж на сьогодні очевидна потреба в сучасному осмисленні теоретичних підходів і практичної організації процесу статевої соціалізації особистості в Павлівській середній школі.

Саме тому предметом дослідження в нашій статті є традиції Павлівської середньої школи часів В.Сухомлинського як фактор гендерної соціалізації школярів

Основним завданням статті є розгляд основних традицій та визначення їхньої ролі в процесі гендерної соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі гендерної соціалізації школярів значну роль відіграють агенти соціалізації, серед яких провідну роль відіграє найближче оточення (сім'я, школа, однолітки), а також особливості та зміст навчально-виховного процесу як видів соціокультурної діяльності.

Одним із соціальних інститутів, які забезпечують підготовку індивідів до життя в суспільстві, визначають гендерні ідентичності, можливості особистісного, громадянського й професійного вибору, є школа. Процес гендерної соціалізації не є визначальною метою її функціонування, однак саме школа надає дитині важливі уроки гендерних стосунків. Школа виконує цілий ряд таких латентних функцій, як формування взаємодії класної кімнати, прихованого навчального плану й учнівських субкультур. Очевидною функцією школи можна вважати підготовку особистості до освоєння й виконання різних соціальних ролей і засвоєння ціннісних стандартів, що панують у суспільстві, моралі й ідеології. Причому передача соціального досвіду відбувається в школі не тільки й не стільки на уроках і позакласних заходах, скільки через загальну атмосферу школи, через особливості організації шкільного життя.

Василь Сухомлинський уважав школу тим місцем, де дитина повинна відчувати щастя повноти свого духовного життя, радість праці й творчості. Він підходив до шкільного інституту діалектично – від незвичайної “школи під голубим небом”, школи природи й чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як вогнища духовності, культури, місця раннього прилучення до моральних цінностей, місця розв'язання протиріч, конфліктів, ідейних зіткнень [11, 12].

Школа – це те соціальне середовище, де на повну силу виявляють своє практичне значення гендерні стереотипи, остаточно визначаються гендерні ролі, чітко закріплюються паттерни взаємин із протилежною статтю. Досвід, набутий у школі, стає важливим фактором у розвитку гендерної ідентичності, яка припускає усвідомлення людиною належності до тієї або іншої соціальної групи на основі статевих ознак з урахуванням усієї сукупності властивостей особистості (особливості поведінки, соціальні ролі, зовнішній вигляд і т.д.).

Саме школа, котра відкрита для соціуму, котра безпосередньо пов'язана як з учнями, так і з їхніми батьками, може завдяки цим зв'язкам, а також завдяки особистості вчителя, який володіє спеціальними знаннями та вміннями, створити умови для гендерної соціалізації особистості учня. Школа відображає гендерну стратифікацію суспільства і культури загалом. Зразки поведінки, які транслиуються в школі, сприймаються учнями, потім ними засвоюються й надалі набувають значного поширення. Особливо це стосується сільської школи, роль якої в соціалізації сільської дитини важко переоцінити. Адже у сільській місцевості більшою мірою зберігається соціальний контроль за поведінкою людини, тому що там досить локальний і стабільний склад жителів, слабка соціальна й культурна диференціація, тісні родинні та сусідські зв'язки. Для сільської місцевості характерна відкритість і прозорість спілкування. Василь Сухомлинський зауважував, що “сільська школа – найважливіший, головний, іноді, в силу умов, що складаються, єдиний осередок культури. Вона задає тон всьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села” [15, 418]. Здійснюючи аналіз школи як важливого агента статевої соціалізації



особистості, слід говорити не тільки про саму школу, а про так зване “освітнє середовище”. Воно містить у собі сукупність матеріально-речового середовища, організаційно-освітній простір, соціальні компоненти, міжособистісні стосунки, прихований навчальний план.

У вітчизняній педагогіці Василь Сухомлинський вже у 1965 – 1966 н.р., напевно, не знаючи про дослідження західних соціологів і педагогів, на аналізі власного практичного досвіду звернув увагу на сукупність факторів шкільного життя, що здійснюють як прямий, так і опосередкований вплив на становлення школяра і назвав їх “фоном” [16].

Стосовно Павлівської середньої школи західний термін “прихована програма” вперше був вжитий польським дослідником Маріаном Библюком 2004 р., який провів паралель між діяльністю українського сільського директора школи й провідними тенденціями розвитку західної педагогічної науки [1]. Терміном “прихована програма” М.Библюк позначає “позанавчальні, але важливі з виховного боку наслідки буття учнів” [1, 41]. До сфер вивчення прихованої програми він відносить “професійну роль учителя, міжособистісне спілкування, шкільні будинки і приміщення, позашкільне середовище, організаційні умови, зміст освіти й виховання” [1, 42]. Однак, польський учений аналізує вплив (як позитивний, так і негативний) прихованої програми Павлівської школи із загальних педагогічних позицій, наше ж завдання – здійснити аналіз ролі прихованого навчального плану Павлівської середньої школи в гендерній соціалізації особистості.

Відповідно до фону, до прихованого змісту, прихованої програми особливого аналізу при розгляді процесу гендерної соціалізації школяра потребує організація навчального закладу, котрий визначається не лише як колектив і приміщення, але й ще як система правил, за якими вчителі та учні взаємодіють між собою, той порядок, що допомагає їм працювати, як особливості соціальної структури школи, зміст навчальних предметів, підручників, сценаріїв виховних заходів, шкільних традицій і звичаїв, а також їхнє сприйняття суб’єктами освітнього процесу [18].

Російський соціолог М.Макарова (2003) довела, що специфічна атмосфера, дух, уклад школи не меншою мірою визначають освіту, аніж набір або перелік навчальних предметів, освітні рівні, обсяг вивченого матеріалу і т.п. [6].

Здійснюючи аналіз педагогічної реальності Павлівської школи, вважаємо, що у Василя Сухомлинського вона визначається гармонійним і специфічним поєднанням основних чотирьох об’єктивних реальностей, які надають форму педагогічному процесу: реальність природи, реальність предметного світу, котрі становлять єдине цілісне предметно-просторове середовище; реальність соціального простору, яка визначає локальну субкультуру стосунків, та реальність образно-знакових систем, що містить у собі ті елементи предметно-просторового середовища, у яких вбачається додатковий смисл (за класифікацією А.Остапенко) [7].

У нашому дослідженні акцент зробимо на аналізі четвертої реальності – реальності образно-знакових систем, якою була так багата Павлівська середня школа за часів Василя Сухомлинського. Ця реальність поєднує у собі елементи предметно-просторового середовища й локальної субкультури стосунків, що наповнені додатковим смислом.

Знаково-символьна реальність, яка існувала в Павлівші, була значущо-символічною для кожного, хто в ній вчився або працював. До неї відносимо, з одного боку, явища, речі, які в школі набули особливого смислу (знаки, символи, стіннівки і т.д.), а з іншого – пам’ять школи (шкільний музей, стенди з іменами медалістів школи та інші атрибути матеріально зафіксованої історії школи).

У процесі гендерної соціалізації школярів знаково-символьна реальність відіграла велику роль, вона становила “культурний фон” школи. Школяр, потрапляючи в цю живу культуру, засвоював і «привласнював» її, тобто в нього проходив процес інкультурації. Так, уже при самому вході в приміщення школи дитині візуально кожного дня нагадували, що вона – не безстатєва істота, а майбутній чоловік чи жінка-мати, дитина своїх батьків, адже відразу в коридорі можна було побачити стенд з написом: “Бережіть своїх матерів!”, а поруч – інший, звернений до матерів: “Мати, пам’ятай, що ти головний педагог, головний вихователь. Від тебе залежить майбутнє суспільства”. Далі був розміщений прекрасно оформлений стенд з написом “Без матері немає ні поета, ні героя”. На ньому розміщувалися портрети видатних історичних діячів та героїв сучасності та їхніх матерів. Постійно зупиняючись поглядом на стендах, школяр “привласнював” написані там істини, вони ставали його власними, проходив процес інтеріоризації. Цей процес відіграв значну роль у становленні особистості школяра чи школярки. З часом школяр ставав причетним до живої культури школи, доповнював й удосконалював її. Крім того, сформований уклад, сформована локальна структура стосунків школи становила живу традицію школи (ритуали, обряди, ініціації, етикет, правила, закони і т.д.).

На думку С.Бондирєвої та Д.Колесова, “традиція – це наступність/зв’язок у часі, що несе в собі значущий для безлічі індивідів зміст” [2, 13], а “сукупність конкретних традицій визначає самобутність конкретного співтовариства” [там само, 20] (у нашому випадку, школи). Зміст традиції (у т.ч. і традиції школи), відповідно, становить ряд факторів, що утворюють понятійне коло: “Понятійне коло – сукупність з



декількох взаємодоповнювальних понять, які фіксують найбільш істотні риси свого об'єкта, кожне з яких частково виводиться з іншого поняття цієї сукупності, а частково його повторює, але не в головному, тобто зберігає свій "суверенітет" [2, 39].

У реальності шкільного життя в Павлиші традиції займали важливе місце. У селищі сільського типу люди особисто знали один одного, там існувала система жорсткого соціального контролю за поведінкою кожного, особливо школяра, у вигляді звичаїв, традицій та умов. Василь Сухомлинський у Павлиші запровадив єдиний режим дня для учнів, узгоджений з особливостями сільськогосподарської праці й психофізіологічними рекомендаціями, які надавала тодішня наука. Єдина спільність селищної громади значно полегшувала вплив педагогів на школярів, на установки батьків. Можна говорити про відносну спільність стилю життя й поведінки всіх учнів школи. За таких умов директор Павлиської школи створював систему взаємозв'язаних засобів педагогічних впливів на дітей, запроваджував й організовував шкільні звичаї та традиції

Традиції становили суттєву частину педагогічної системи Василя Сухомлинського. З їхньою допомогою педагог не лише досягав певної виховної мети, але й створював атмосферу святковості, піднесеності, краси й високої духовності.

До свят, традицій, які в Павлиській школі сприяли статево-рольовій соціалізації особистості, відносимо свято Матері, свято Батька, день Дівчаток, свято Казки, свято Книги, свято Урожаю, свято Квітів, свято Першого Дзвінка, свято Останнього дзвінка, свято Першого хліба, закладання садів, алей.

У Павлиші кожен першокласник, який переступав поріг школи, розпочинав свою статево-рольову соціалізацію з "романтичної традиції, яка виховує почуття поваги до дівчинки, дівчини, жінки" [12, 127]: він саджав "Яблуньку Мами, Яблуньку Бабусі, Сестри". Діти турботливо доглядали своє дерево протягом усіх років навчання в школі й перше яблуко, вирощене власними руками, несли в подарунок своїй мамі, бабусі, сестрі [там само]. Плодовий сад, посаджений учнями, Василь Олександрович назвав Садам Матері.

Наприкінці першого року навчання діти закладали Сад Вдячності. Для нього обиралися, як завжди, ділянка неродючого ґрунту, яка старшими школярами перетворювалась у ґрунт високої родючості, потім висаджувалися виноград, яблуні, груші, сливи. Така діяльність давала змогу підняти хлопця і дівчину на вершину морального розвитку [12, 147].

У школі восени й навесні проводилися Свята Матері. Вони – вершина Культу Матері, який утверджував В.Сухомлинський. Спочатку в школі проводилося осіннє свято Матері. Кожен учень приносив цього дня матері те, що створив власною працею. Згодом у Павлиші народилося і весняне свято Матері. У цей день діти йшли до лісу, знаходили квіти, зривали їх і несли своїм матерям, керуючись девізом: "Перша квітка, яка прикрасила землю, – матері". Діти дарували матерям усе найкраще, що було ними вирощене, зроблене, написане: квіти, альбоми, вірші, твори. Цінність подарунка вимірювалась тими духовними порухами, які вкладали у свою працю дитина. У цей день діти повідомляли матерям щось радісне, приємне про свою працю, про навчання в школі.

У День Дівчаток, який у Павлиській школі святкували в зимові канікули, у першу неділю січня, кожен хлопець готував своїми руками подарунок своїй сестрі чи подрузі. "Найчастіше їхні подарунки – це вирізані з фанери фігурки персонажів дитячих казок, тварин, птахів, а також ляльки, шкатулки, вироби з паперу, малюнки. Але це не головне. Головне – це квіти. Хлопчики, підлітки, юнаки вирощують до цього дня квіти або квітучі гілочки дерев. Виростити взимку квіти проліска, конвалії, добитися, щоб зацвіла гілочка вишні, – це важче, ніж випилити найхімернішу фігурку. Як добре, що хлопчики докладають зусиль, турбуються, тривожаться – і все в ім'я того, щоб принести радість дівчаткам" [12, 126].

Такими же емоційними були свята квітів. Так, в осіннє Свято Троянди кожен першо-, другокласник садив дома на присадибній ділянці куш троянди. Вчитель давав кожній дитині саджанець троянди і говорив: "Візьми, посади, доглядай, створюй красу, принеси радість матері, батькові, дідусяві, бабусі". Така праця, зауважував педагог, загалом нескладна, однак вимагає багато терпіння від дитини, бо чекання триває два роки. "Для мене найбільше щастя, – писав Василь Олександрович, – бачити сяючі очі в ту мить, коли дитина зрізує троянду і несе її матері. Очі дитини одухотворені в цю мить чистим сяйвом людяності" [14, 221]. Минали роки, розквітали кущі троянд у кожній дитячій домівці, а в сім'ях з'являлися добрі традиції – у день народження матері, батька, дідуся, бабусі діти дарували їм квіти, а якщо це траплялося взимку, то діти брали на подарунок квіти, вирощені в шкільній теплиці.

Весняне Свято Троянд теж стало традицією для павлиських школярів. Кожен учень перед закінченням навчального року приносив увечері на подвір'я школи одну квітку. "Ніякого змагання, першості і т.п. тут немає – вся суть свята полягає в тому, що діти милуються красою... Одна особливість цього свята впадає у вічі: хлопчики дарують свої квіти дівчаткам, а дівчатка – хлопчикам. Підліткам ці хвилини приносять велику радість: краса квітів краще за найкрасивіші слова висловлює перші виникаючі почуття кохання, взаємної симпатії" [12, 95-96].



Важливою традицією у процесі статевої соціалізації вважаємо і Весняне Свято Конвалій, яке проводили в Павлівській школі. Під час цвітіння конвалій піонери й комсомольці приходили увечері до школи, “кожен приносить на це свято одну рослину – два стрілчасті листки, між якими біле гроно крихітних, ніжних, задумливих квітів... Юнаки і дівчата знають про неписане правило: якщо головки квітів, які дарує тобі друг, спрямовані ніжними відкритими пелюстками до тебе (а вони всі завжди спрямовані в один бік), значить той, хто дарує тобі квітку, висловлює тобі своє почуття симпатії, значить ти для нього дорога людина” [12, 96].

Особливо ефективною у процесі гендерної соціалізації, на нашу думку, була традиція виготовлення випускниками подарунків школі. Під час виготовлення подарунків поряд зі старшими школярами – молодші. Школярами виготовлялися навчально-наочні прилади й посібники: радіоприймачі, моделі машин і механізмів, сівалки, трактор, два автомобілі, косарка, молотарка, зерноочисні машини, теплоелектростанції, генератори, електрична залізнична дорога. Частина з них і дотепер зберігається в музеї В.Сухомлинського в Павлівці. Стосовно проблеми нашого дослідження, то важливим є те, що виготовлення практичних і потрібних школі речей здійснювалося під керівництвом учителів, було внесено в план роботи школи, охоплювало учнів залежно від інтересів та гендерної належності. Про це свідчить запис у плані роботи Павлівської школи на 1969–1970 н.р. [10]. Так, у розділі “Виготовлення обладнання, наочних посібників і приладів” чітко розписувалися завдання учителям трудового навчання, фізики, біології, хімії, які разом з учнями мали виготовити верстати, моделі сільгоспмашин, залізниці, радіоприймачі, гербарії, моделі ДНК, колекції ґрунтів, зернових і технічних культур, прилади для спостереження руху іонів в електричному полі [10].

Роль емоційної насиченості традицій у становленні шкільного укладу добре усвідомлювалася педагогом, тому вплив цих подій на шкільне співтовариство не пускався на самоплив. Василь Олександрович працював з дітьми, душі яких були обпалені війною. Він особливо делікатно ставився до дітей, які пережили ситуацію гострого горя. Саме для них, повоєнних дітей, він створив свою “Школу радості”.

Шкільні традиції, започатковані директором, завжди мали заздалегідь визначений результат, були різними за масштабом і розмахом. Але вони не були частими, інакше вони втратили б якість події (унікальності) і набули якості заходу (буденності), що часто спостерігається в сучасній школі. Вже 1965 р. Василь Олександрович зауважував, що в їхніх свят “немає зайвої парадності, за якою, на жаль, часом мало щирих дитячих почуттів і багато штучного” [14, 220].

Особливого значення в процесі гендерної соціалізації набували різноманітні сюжетно-рольові ігри, у яких діти реалізовували своє прагнення стати учасниками життя дорослих, випробовували себе в новій якості. Уживаючись в образ, школяр щиро переживав роль, відповідну своїй статі, переймався турботами свого персонажу. Підкоряючись правилам гри, він відмовлявся від деяких власних звичок, привілеїв. Це формувало відповідальність за свої вчинки, сприяло виробленню певних рис характеру, виробленню нових форм поведінки. На думку педагога, “найглибший виховний смисл гри в тому, що хлопчики в гурті, а не на самоті, переживають хвилююче почуття перемоги над власними слабостями, пишаться власною витривалістю й стійкістю, відчують себе мужчинами” [13, 560].

Традицією у Павлівській школі стало проведення військових ігор, уявних ігор (наприклад, гра “Подорож у минуле народів”) для різних вікових категорій школярів [12, 102].

Отже, виховна система Павлівської середньої школи за часів В.Сухомлинського через цикл виховних заходів, звичаїв і традицій сприяла формуванню уявлень у школярів про мужність та жіночність забезпечувала підготовку школярів і школярок до виконання комплексу ролей, у тому числі й гендерних, необхідних для повноцінного життя в соціумі.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Таким чином, традиції, у які “занурений” учень разом з педагогічною системою школи, разом з усім освітнім процесом, становили в Павлівці єдиний феномен, який можна визначити як прихований (неявний) зміст освіти. Він складався з предметно-просторового середовища школи, локальної субкультури стосунків у школі (укладу) і знаково-символьної реальності школи. Сукупність цих компонентів, з одного боку, утворювала живу культуру школи, а з іншого – її живу традицію. Цей культурно-традиційний пласт визначив неповторне обличчя Павлівської середньої школи, її імідж та соціальний статус. У Павлівській школі цей культурно-традиційний пласт був цілісним, динамічним, стабільним фактором формування статевої соціалізації особистості школяра, його свідомості відповідно до того, що чекає суспільство від особистості-дівчини, особистості-хлопця.

У контексті викладеного вище перспективними вважаємо дослідження впливу інших агентів соціалізації: сім’ї, однолітків, літератури на гендерну соціалізацію павлівських школярів у 50–70-ті роки ХХ століття.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библиук М. Прихована програма школи Василя Сухомлинського // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С.41–45.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, 2007. – 280с.
3. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я–концепції: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 2002. – 375 с.
4. Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 144с.
5. Кравець В. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник – Тернопіль: Джура, 2003. – 416с.
6. Макарова М.Н. “Скрытый учебный план” как проблема социологии образования: многообразие субъектов конструирования // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия, 2003. – С.111–123.
7. Остапенко А.А. “Скрытые” факторы образования // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 16–39.
8. Петренко О. “Листи до сина” та “Лист до дочки” В.О.Сухомлинського: спроба гендерного аналізу // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 5. – 354 с. – С.286–291.
9. Петренко О.Б. Гендерний підхід до виховання у спадщині В.О.Сухомлинського // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2001. – № 5. – С.83–86.
10. План роботи Павлівської середньої школи Онуфріївського району Кіровоградської області на 1969–1970 н.р. // Архів Державного педагогічно-меморіального музею В.О.Сухомлинського у с. Павлиш Кіровоградської області. – №23. – 47 арк.
11. Сухомлинская О.В. Идеи и свершения Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970) // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С.11–17.
12. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263с.
13. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибр. твори : В 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – С. 403 – 637.
14. Сухомлинський В.О. Народження добра // Вибр. твори : В 5т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – С. 217 – 223.
15. Сухомлинський В.О. Особлива місія // Вибр. твори: В 5–ти т.–К.: Радянська школа, 1977. – Т.5.– С.418–422.
16. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.4. – С.393–626.
17. Таранова Т.М. Педагогические условия полоролевой социализации подростков. Дисс. ... канд. пед. Наук: 13.00.01. – Челябинск, 2003. – 216 с.
18. Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С.102–110.

Лідія ПИРОЖЕНКО**В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗБУДОВУ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Характерною рисою освіти ХХІ ст. є динамізм. Система освіти України, як і більшості європейських країн, переживає серйозну структурну перебудову, відбувається активна модернізація змісту, методів і засобів навчання. В основу реформування шкільного змісту покладаються ідеї гуманізму, розуміння дитини як головної педагогічної цінності. Провідною вимогою до відбору, структурування та реалізації змісту освіти стає забезпечення гармонійного розвитку дитини, збереження її індивідуальності. Ці ідеї повною мірою співзвучні з тими цінностями, що їх понад три десятиліття тому обстоював у своїх працях та практичній діяльності видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський.

Історичний досвід формування та реалізації змісту освіти завжди був у полі зору науковців. Питання дидактичного оформлення змісту освіти та його втілення у практиці загальноосвітньої школи знайшли висвітлення в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Б. Єсіпова, В. Красівського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо розкрито процес практичної реалізації змісту загальної середньої освіти в 60-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору та структурування змісту навчання в історії української школи цього періоду. Існує потреба повернення до педагогічної спадщини та освітньої практики минулого як важливого джерела подальшого розвитку дидактичної думки в Україні.

Освітні процеси в суспільстві, школа і, зокрема, зміст загальної середньої освіти завжди дещо відставали від вимог суспільства, що постійно розвивалося. Та якщо століттями це відставання не було надто відчутним, то в 60-х рр. ХХ ст. незадоволеність суспільства шкільною освітою стала наростати. Для цього періоду характерні освітні реформи в багатьох країнах світу, у тому числі й СРСР. І хоч ці реформи були більш чи менш успішними, проблеми, що їх вони мали розв'язати, актуальні й сьогодні. Про кризу школи говорять в усіх цивілізованих країнах – Англії, США, Франції та ін., причому її ознаки всюди більш



чи менш однакові: зниження престижності знань та освіти, рівня успішності, значний відсоток функціональної неграмотності, перевантаження учнів навчальним матеріалом, невисока кваліфікація вчителів та ін. [1, 7].

Освітні реформи кінця 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст., перехід до загальної середньої освіти, процеси демократизації, що відбувалися в країні на початку 60-х рр., зумовили подальший розвиток педагогічної науки в цілому й теорії змісту освіти зокрема. У 1960-х – 70-х рр. у громадській та педагогічній думці відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти й завдань та перспектив загальноосвітньої школи. Це був глобальний процес заміни рецептивно-відображального підходу на конструктивно-діяльнісний. На думку О.Сухомлинської, «реформування змісту освіти в цей період було найбільш серйозним, продуманим і виваженим кроком порівняно з іншими етапами розвитку змісту середньої освіти, особливо щодо поєднання репродуктивної та розвивальних функцій освіти» [2, 42].

Таким чином, поступово на зміну «зунівської» (знання, вміння, навички) моделі приходять особистісно-діялісна модель, за якої учень – повноцінний партнер учителя та інших учнів, а зміст освіти – засіб організації навчального діалогу. Проте, хоч у 60 – 70-ті рр. зміст освіти зазнав значних змін, змінювалися підходи до його реалізації, концептуально, «згідно з метою навчання – всебічно розвинутої особистості – він відображав підходи, які можна класифікувати як дидактичний енциклопедизм» [2, 42].

У «Педагогічній енциклопедії» 1966 р. зміст освіти трактується як «чітко окреслене коло систематизованих знань, умінь та навичок, які є основою всебічного розвитку учнів та формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду, комуністичних поглядів та пізнавальних інтересів» [3, 170]. Таким чином, автори, трактуючи зміст освіти, розглядають його як сукупність знань, умінь і навичок. Як зазначав В. Краєвський, аналізуючи підходи до побудови змісту загальної середньої освіти у 60-ті рр., таке розуміння «цілком узгоджується з конформістськими позиціями, оскільки не розкриває характеру цих знань та умінь і не ґрунтується на всій людській культурі» [4, 9].

Такі підходи до трактування поняття «зміст освіти» були викликані вимогами, що їх висувало суспільство. Радянська школа цього періоду являла собою заклад для підготовки робітників та потенційних студентів технікумів та ВНЗ. Подібна спрямованість освіти приводила до перевантаження програм і підручників з предметів, за якими стоять певні науки, і до зменшення кількості навчального часу (а інколи й виведення з навчальних планів) дисциплін, з яких не склалися вступні іспити до вищих навчальних закладів. До списку таких «не важливих» навчальних предметів періодично потрапляли фізкультура, малювання, музика, тобто дисципліни, що є складовою всебічного розвитку особистості.

Отже, попри спроби політехнізації, посилення зв'язку школи з життям в основу побудови змісту загальної середньої освіти в 60-ті рр., як і в попередні десятиліття, був покладений знанієвий компонент, що приводило до постійного розширення змістового наповнення навчальних предметів, спричиняло перевантаження учнів, але не сприяло розв'язанню нагальних педагогічних проблем. Без відповіді залишалися запитання, що порушувалися педагогічною громадськістю:

- 1) чому далеко не завжди засвоєння знань та умінь сприяє розвитку розумових здібностей, пізнавальної самостійності, вихованню учня;
- 2) чому за однакових знань та умінь не всі учні виявляються здатні до творчої діяльності;
- 3) що додатково до традиційних знань та умінь необхідно засвоїти учневі, щоб стати творчою та всебічно вихованою особистістю.

Ці питання спробував розв'язати В.О. Сухомлинський, розквіт таланту якого припадає на 60-ті рр. Педагог активно виступив проти авторитарно-догматичного змісту навчання та виховання, зробив значний внесок у розвиток теорії та практики виховного навчання. Для Василя Олександровича виховне навчання можливе тільки за умови активізації духовних сил дитини, пробудження в неї почуття гордості та особистого достоїнства. На досягнення цієї мети повинна бути спрямована діяльність учителя, зміст й організація усього процесу навчання. Не маючи змоги впливати на формування змісту освіти на державному рівні, педагог розробив ряд заходів, спрямованих на його вдосконалення в рамках очолюваного ним навчального закладу.

Дитина у Василя Олександровича – це самодіяльна, незалежна особистість, котра висловлює у різноманітній діяльності свою особисту людську сутність [5, 55]. Кожна дитина має індивідуальний талант і тому не може бути єдиною для всіх «усередненої освіти». Збагачення знаннями має відбуватись з урахуванням інтересів, можливостей кожного учня. Кожна дитина, має право на вибір оптимального обсягу знань, необхідного й достатнього для розвитку закладеного в нею природою. Адже здібності людини, згідно із сучасними дослідженнями, на 40 – 70 % визначаються генетично, а на 60 – 30 % – умовами її розвитку. І щоб повноцінно використати 60% можливостей педагогічного впливу, потрібно витратити зусилля цілеспрямовано, розвиваючи й поглиблюючи закладене природою, допомагаючи дитині відчути й оцінити свій потенціал.



У часи, коли офіційна педагогіка підкреслювала головну функцію школи як закладу, що готує дітей до життя і певних професій, В.Сухомлинський, розкриваючи у своїх працях вічні загальнолюдські цінності, стверджував, що особистість має бути глибшою і ширшою своєї професії, її основне призначення творити нове. І хоча Павлівська школа розвивалась у 60–70 рр. як трудова політехнічна, проте Василь Олександрович уважав, що загальноосвітня школа не може ставити за мету дати учням професійну підготовку. «Учень, який закінчив середню школу, – підкреслював педагог, – повинен лише орієнтуватися в головних галузях виробництва і мати вміння та навички, які полегшують свідомий вибір спеціальності» [6, 318].

Василь Олександрович надавав надзвичайно великого значення змісту знань як важливому інструменту розумового виховання учнів. Аналізуючи навчальні плани, педагог наголошував, що в них відсутні основи таких наук, як геологія, мінералогія, біохімія, космогонія, психологія, стилістика, етнографія, що робить немислимим повноцінне розумове виховання [6, 225]. Елементарні знання з цих наук у Павлівській школі учні мали змогу здобути на заняттях наукових гуртків, дослідницький характер яких не в останню чергу залежав від майстерності вчителів-предметників.

Одним із перших у вітчизняній педагогічній науці Василь Олександрович (поряд із І.Лернером та М.Скаткіним) висунув ідею взаємопов'язаності та взаємозумовленості змісту та процесу навчання. Педагог був переконаний, що зміст освіти може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель створює умови для активної діяльності учнів, яка містила б у собі не лише ілюстрацію до знань, а й була б джерелом нових істин, відкриттів, закономірностей. Готуючись до викладання в середніх та старших класах, учителі повинні знайти можливості для такої праці, в якій усі поняття навчального предмета розкривалися б у конкретних планах, і продумати план «набуття знань у дії». Зміст шкільних дисциплін не може бути повноцінно засвоєним без насиченої думкою праці, без практичних умінь та навичок, без яких неможливий розумовий розвиток дитини [7, 472].

В. Сухомлинський одним із перших звернувся до проблеми відповідності методів навчання змісту й меті уроку. Педагога хвилювала надзвичайна регламентація дій учителя, переважне використання ним комбінованого типу уроку та обмеженого арсеналу методів, що приводило до зниження інтенсивності навчального процесу. «Не можна вважати нормальним, – писав педагог – таке становище, коли кожний урок, незалежно від його змісту, будується за шаблонною схемою: опитування – розповідь вчителя – закріплення – домашні завдання». Неодмінне чергування цих етапів на кожному уроці, наголошував Василь Олександрович, не є обов'язковим. Використання різноманітних типів уроків та вміння використовувати можливості того чи іншого методу навчання залежно від змісту – одне з центральних питань не лише педагогічної теорії, а й практики навчально-виховного процесу. «Не лише зміст знань, які здобуваються на уроках, а й сам характер розумової діяльності учнів у процесі навчання повинні відповідати завданням підготовки до трудового життя. Забезпечення цього – дуже важливе питання педагогічної теорії та практики, яке вимагає уважного й глибокого дослідження» [8, 9–12].

Необхідність суворо дотримуватись навчальних планів та програм, користуватися єдиними, заідеологізованими підручниками – усі ці реалії 60-х рр. змушували Василя Олександровича вдаватися до пошуків нових форм, методів навчання, що могли б нівелювати недоліки навчально-методичного забезпечення та його змістового наповнення, створити умови для повноцінного розвивального навчання та виховання учнів.

У цей період криза середньовічної знанієвої моделі загальної освіти стала очевидною для будь-якого глибокодумного педагога. Скільки не відкривай перед учнем нескінченні скарбниці з інтелектуальними надбаннями і скільки не вимірною мінімуми необхідних знань, що їх вони повинні засвоїти, реальна освіченість від цього не збільшується. Завдання освіти полягає не у визначенні необхідного для засвоєння учнями мінімуму знань, а в створенні оптимальних умов для освітнього діалогу особистості з різними галузями культури. А якість освіти має визначатися не максимальним засвоєнням формалізованого змісту освіти, а тим, наскільки учень зумів активізувати й розвинути свої освітні потреби й здібності в різних сферах життя соціуму.

Василь Олександрович дійшов висновку: чим складніший й об'ємніший інформаційний простір освіти, тим більш диференційованою (менш загальною) має бути загальноосвітня підготовка учнів. «Будь-яка програма з будь-якого предмета – це певний рівень, коло знань, але не жива дитина. До цього рівня, до цього кола знань усі діти йдуть по-різному» [7, 467].

Одним з основних недоліків наявного змісту освіти педагог уважав хибне визначення понять «знання», «знати». Знати – означає не лише вміти відповідати на поставлене запитання, відтворити прочитане чи почуте, як часто трапляється в практиці сучасної школи. Знати, пише педагог, – це, насамперед вміти застосовувати знання. «Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивались, поглиблювались» [7, 452]. «Знання – і мета, і засіб» – такий заголовок однієї з частин праці Василя Олександровича «Сто порад учителям», написаної у 1965 – 1967 рр. Передача



учням знань, навчання – мета школи. Та в міру того як учень накопичує, розвиває знання, чим більшими знаннями він володіє, тим легше йому вчитися. Знання поступово перетворюються на засіб навчання [7, 452].

Василь Олександрович уважав, що процес оволодіння знаннями про органічний світ невіддільний від застосування цих знань – це необхідна умова формування наукового світогляду. Поєднання процесу набуття знань і їхнього практичного застосування в реальній, здавалося б зовсім не навчальній ситуації, надає дітям впевненості в тому, що знання, які пов'язані з біологією (географією, історією і т.д.), мають величезне значення для підвищення продуктивності праці, реальну матеріальну основу, можуть контролюватись.

Досліджуючи життя садів, лісів, степів, спостерігаючи за життям у ставках, річках та озерах, кожна дитина починає думати, розрізняти причини та передбачати наслідки явищ. Вона починає розуміти найбільш поширені в природі зв'язки, аналізувати та узагальнювати, розвивати абстрактне мислення, висувати гіпотези та перевіряти їх на практиці. Тому, вважає Василь Олександрович, чим частіше мислення дитини встановлює зв'язки з конкретними явищами, тим більше явищ вона може осмислити, тим кращою буде її увага та спостережливість.

Василь Олександрович не лише закликав педагогів сприяти перетворенню знань учнів з нерухомого, мертвого багажу в засіб повноцінного інтелектуального, морального, емоційного та естетичного розвитку, а й давав практичні поради практикуючим вчителям, використовуючи досвід Павлівської школи. Важливим засобом впливу, яким, на думку В. О. Сухомлинського, повинен володіти кожен учитель, є *слово*. Василь Олександрович, на відміну від панівного в педагогіці 60-х рр. негативного ставлення до словесних методів навчання, що певною мірою було реакцією на абсолютизацію цих методів у попередній період [9, 8], уважав слово одним з найголовніших інструментів творчості вчителя.

Якщо дитина байдужа до слова вчителя, то це є приводом для серйозних роздумів про ефективність навчання. Словесні методи навчання неефективні якщо учні тільки заучують чужі думки, а не творять свої і не висловлюють їх словами. «Байдужість, несприятливість до слова – велике горе в навчанні; якщо це горе пустило глибокі корені, людина мовби відчужується від навчання» [7, 454].

В умовах чіткої регламентації навчального процесу підручники виступали не лише як засіб навчання, а й у ролі об'єкта вивчення школярами, як основного джерела для побудови проекту уроку. Найчастіше за втіленою у підручнику методичною системою створювались і методичні посібники для вчителів. Підручники були єдиними для всіх країн Радянського Союзу, не враховували ні національні, ні регіональні особливості, ні різний рівень підготовки та умови роботи вчителів. Часто навчальні посібники були переобтяжені матеріалом, заідеологізовані, не містили розвивальних завдань. Аналіз шкільних підручників з історії, проведений 1965 р., засвідчив, що з 2600 завдань 92,5 % потребували лише відтворення знань і тільки 7,5% містили елементи проблемності, сприяли розвитку самостійного мислення [10, 47].

На протигагу наявній практиці навчання В.О.Сухомлинський, не раз підкреслюючи величну роль книги для формування гармонійно розвиненої особистості, у своїх порадах учителю не дає жодної рекомендації щодо використання підручника. Підручник має на увазі, коли йдеться про «заучування, зазубрювання правила, закону». Знання, на думку педагога, можуть прийти до дитини лише через постановку запитання, усвідомлення прогалин у знаннях та практичну діяльність, що якраз і є їхнім оволодінням. Самостійно здобуті й осмислені знання не потребують заучування, вони запам'ятовуються автоматично.

Говорячи про великий обсяг матеріалу в підручнику з історії, Василь Олександрович радить учителям навчити дітей *віддалятися* від матеріалу – не помічати деталей і придивлятися до головного, не читаючи всього підряд. Уміння відхилитися від другорядного й зосереджувати увагу на головному – одна з основ формування світогляду [7, 468]. На уроках з гуманітарних дисциплін (зокрема історії) осмислення – це пошук причинно-наслідкових, смислових зв'язків у новому матеріалі. Саме для осмислення нового матеріалу, для повторення раніше вивченого матеріалу «без читання всього підряд» і потрібен, на думку В.О.Сухомлинського, підручник. «Таке повторення найефективніше, бо по самій суті своїй воно – думання» [7, 462].

Василь Олександрович не уявляв собі повноцінного оволодіння змістом освіти дітьми, які не читають науково-популярну літературу. «Не може бути й мови про непохитний інтерес до знань, якщо учень не виходить за межі підручника» [7, 473], – писав педагог. Наука розвивається настільки швидко, що навіть часті зміни навчальних планів, програм та підручників не забезпечать учням належних вимогам часу знань. І тут, на думку Василя Олександровича, все залежить від того, наскільки зможе вчитель пробудити в учнів інтерес до читання наукової літератури, до самостійного пошуку інформації. При цьому бажано, щоб учні не тільки поглиблювали знання вже вивчених розділів, а й читали додаткову літературу з незнайомих їм тем, навіть якщо вона містить незрозумілу інформацію. Чим більше в учнів запитань, тим вищим буде інтерес до знань на уроці, у процесі вивчення нового матеріалу.

Важливу роль у розвитку інтересу до знань Василь Олександрович відводив різноманітним науково-предметним гурткам, у яких учні під керівництвом досвідченого, знаного, захопленого своєю роботою



вчителя розглядають питання, що виходять за межі навчальної програми. Завдання школи та вчителів предметників В.О. Сухомлинський убачав у тому, щоб, окрім ґрунтовних знань з усіх навчальних предметів, розвивати в учнів особливий інтерес до одного чи кількох предметів, навчати учнів самостійно оволодівати позапрограмним матеріалом з галузей знань, що їх цікавлять. У Павлівській школі учні, які мали стійкий інтерес до якогось предмета, комплектували домашню бібліотеку з книжок відповідної галузі знань [6, 244].

Василь Олександрович поділяв знання на ті, що потребують постійного зберігання в пам'яті, що є ніби поясненням для нових і нових фактів, явищ, і знання допоміжні, ілюстративні, які підлягають лише обдумуванню. До кожного питання, обов'язкового для запам'ятовування, повинен існувати своєрідний інтелектуальний фон матеріалу необов'язкового: учень повинен багато подумати, осмислити, тільки тоді в його свідомості утвердиться правильне ставлення до минулого, сьогодення і майбутнього. Усе це вимагає ознайомлення з набагато більшим фактичним матеріалом, ніж вкладається в поняття знати. Звертаючись до вчителів, педагог радить: «Аналізуючи зміст знань, чітко виділяйте в них те, що учні повинні твердо запам'ятати й міцно зберігати в пам'яті. Дуже важливе вміння учителя правильно визначити в програмі ті «вузли» знань, від міцності яких залежить розвиток мислення, розумових здібностей, уміння користуватись знаннями. Ці «вузли» – важливі висновки й узагальнення, формули, правила, закони й закономірності, які відбивають специфіку предмета». Проте «кістяк» знань, поданих для запам'ятовування, має бути обмеженим. Перевантаження навчального матеріалу деталями, на думку Василя Олександровича, заважає формуванню в учнів системи знань.

Причина перевантаження учнів на початку 1960-х рр. полягала, на думку В.Помагайби, не лише в збільшенні обсягу змісту навчальних планів та програм. Досить часто вчителі намагалися дати учням знання понад програму. Внаслідок цього зміст навчання настільки збільшився, що «учні стомлювалися від надмірної навчальної праці або засвоювали матеріал формально, поверхово; намагання виконати заплановане на уроці позбавляло вчителів можливості застосовувати такі методи навчання, «які б забезпечували не тільки свідоме й міцне, засвоєння учнями програми, а й всебічний розвиток їх, розвиток розумових сил учня, що так важливо для робітника сучасного виробництва» [11, 8]. Однак, підкреслював В. Помагайба, проблема унормування навантаження учнів навчальною працею не може бути розв'язана через безоглядне зменшення обсягу знань, навичок і вмінь. Не можна допустити, щоб «середня школа незадовільно готувала учнів до участі у виробництві з його сучасною високою технікою як у галузі промисловості, так і сільського господарства. Зниження обсягу середньої освіти привело б до того, що молодь не змогла б успішно навчатися у вищій школі» [11, 41].

Великого значення проблемі перевантаженості учнів у процесі навчання надавав і Василь Олександрович. «Це здається з першого погляду парадоксом, – підкреслював педагог, – учень може успішно навчатися лише за умови, коли не весь час у нього йде на навчання, а залишається чимало вільного часу» [7, 526]. Адже вільний час – це одна із важливих проблем не тільки навчання, а й всебічного, гармонійного розвитку дитини, перша умова багатства її інтелектуального життя, неодмінна умова ефективності навчання [7, 527].

Проблеми, що стояли перед школою часів Василя Олександровича Сухомлинського, не розв'язані й сьогодні. Пов'язані вони, насамперед, з тим, чого і як навчають. Це і зниження престижності знань, рівня успішності, невисока кваліфікація вчителів, слабка підготовка випускників шкіл до адаптації у суспільстві та ін. Одним із способів їх подолання є творче використання спадщини великого педагога, його практичного досвіду в сучасному навчальному процесі. Однак, потрібно пам'ятати, що педагогічна спадщина Василя Олександровича становить цілісну виховну систему, в якій немає і не може бути дрібного й другорядного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Прогностическая концепция целей и содержания образования/ Под ред. И.Я. Лернера и И.К.Журавлева. – М., 1994.
2. Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004.-№3.
3. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т.-М.: Наука, 1966.
4. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Пед. общество России, 2000.
5. Сухомлинська О. В. Ідея свободи у вихованні в європейській педагогіці і спадщині В. Сухомлинського// Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст . Матеріали міжнар. наук. –практ. конф., присвяч. 75-річчю від дня народження видатн. укр. педагога. – К., 1993.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.4.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів. Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 2., 1976.
8. Сухомлинський В.О. Відповідність методів навчання змісту і меті уроку // Радянська школа. – 1959. – № 11.
9. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.
10. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М., 1978.
11. Помагайба В.І. Про унормування навчального навантаження. Методичний лист. – К.: Радянська школа, 1963.



Анатолій РАЦУЛ

**В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СІМЕЙНО-ШКІЛЬНЕ
ТА РОДИННЕ ВИХОВАННЯ**

Теоретичні положення та науковий доробок В.О.Сухомлинського знайшли втілення в його практичній та організаторській діяльності з питань педагогічного батьківського всеобучу, у повсякденній роботі з батьками та вчителями в Павлівській школі, у вихованні своїх дітей. Ним розроблена ціла методика "шкільно-сімейного виховання", яку він постійно зі своїми колегами втілював у практику роботи школи, пропагував її серед громадськості, вчителів, батьків, науковців, у державних управлінських органах освіти. Усі праці пройняті ідеєю виховання патріота своєї Батьківщини, громадянина з великої літери.

У той історичний час, коли виховання дітей зводилося тільки до виховання у школі, В.О.Сухомлинський писав, що всі шкільні проблеми стоять і перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю.

Аналіз науково-педагогічної спадщини та його звернення до питань сімейного виховання на сторінках вітчизняних газет і журналів („Радянська Україна”, „Семья и школа”, „Литературная газета”, „Сільські вісті”, „Правда”, „Робітнича газета”, „Правда України”) дає змогу стверджувати, що концептуальні положення батьківської педагогіки, педагогічні погляди на питання виховання і навчання дітей у сім'ї містять не тільки завдання, що робити, а чітко визначають теоретичні й практичні засади реалізації цієї проблеми. В.О.Сухомлинський у своїх працях виділив декілька напрямків сімейного виховання: морально-етичні сторони, батьківський авторитет виховання дітей у неповній сім'ї. Він був надзвичайно високоерудованою, мудрою людиною з широким світоглядом, постійно прагнув до філософсько-методологічної єдності різних педагогічних напрямків навчання і виховання учнів.

У своїх концептуальних положеннях відомий учений виходив із того, що успіху у вихованні дітей та молоді можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи і громадськості: „шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства” [4, 13–14].

Слід зазначити, що творча думка педагога постійно розвивалася, збагачувалася, поглиблювалася, вибудовувалася цілісна концепція сімейного виховання, основні положення якої стали предметом нашого вивчення, а окремі аспекти цієї проблеми вивчалися провідними вченими України: І.Д. Бехом, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинською, М.І. Сметанським, М.Д. Ярмаченком. До педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського з питань виховання дітей у сім'ї звертаються у дисертаційних дослідженнях Г.В. Сухорукова, А.Я. Попова, Л.П. Петрук, О.Б. Петренко. В окремих публікаціях (Т.Ф. Постовий, В.Ф. Шморгун, М.Я. Антоненко) аналізується внесок ученого в загальний процес розвитку вітчизняної родинної педагогіки, висвітлюється підхід до розв'язання проблеми шкільно-сімейного виховання.

У більшості наукових досліджень педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дається теоретичний аналіз сімейної педагогіки, виявляються основні принципи родинного виховання, вплив його практичної діяльності на розвиток виховання в цілому.

На сьогодні різні грані науково-педагогічної, вчительської, публіцистичної і літературної діяльності В.О. Сухомлинського з позицій сімейної педагогіки ще не досить глибоко вивчені історико-педагогічною наукою.

На нашу думку, подальшого вивчення вимагають питання мети, завдань, змісту й структури сімейного виховання, його закономірності й детермінанти, питання методики й дидактики навчання та виховання дітей у сім'ї, теоретико-методологічні і методичні проблеми сімейного виховання і навчання в умовах сьогодення.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати й довести, що В.О.Сухомлинський розглядав не окремі аспекти сімейної педагогіки, а теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї родинного та шкільно-сімейного виховання.

Розглядаючи сім'ю як першооснову соціалізації особистості, В.О. Сухомлинський визначав мету виховання в сім'ї як цілісний процес гармонійного розвитку особистості, творення нової людини [1, 22].

В.О. Сухомлинський збагатив педагогіку новими формами і способами організації родинного та шкільно-сімейного виховання учнів. В.О.Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей. Уважав, що Батьківщина починається із сім'ї, що найважливіші якості й риси громадянина-патріота зароджуються в сімейному вихованні.



В.О. Сухомлинський розглядав соціальні умови, мету й принципи сімейної педагогіки, науково обґрунтував зміст і методи, засоби і прийоми ефективного виховання дітей. Він перший у вітчизняній науці гостро ставить непрості питання, які стосувалися оцінки стану сім'ї, її майбутнього, ролі й місця сім'ї у суспільному вихованні, народних традицій сімейної педагогіки й необхідності їхнього збереження, соціальних і морально-психологічних аспектів материнства і батьківства, організації системи педагогічної освіти батьків, цінностей сім'ї.

Саме В.О. Сухомлинський не протиставляв сімейне виховання шкільному, а виступав за єдність у роботі. Він розглядав сім'ю як необхідний інститут первинної соціалізації дитини, що буде сприяти становленню громадянського суспільства, яке гарантує соціальні права батьків і дітей, здійснює охорону материнства, забезпечує умови повноцінного сімейного виховання. В.О. Сухомлинський перший у педагогіці обґрунтував питання цінностей сім'ї і на їх основі – виховання дітей у сім'ї.

Мету і завдання сімейного виховання вчений поєднує не тільки із загальними завданнями побудови суспільства, але виводить їх, виходячи з природи дитини, яка спонтанно передбачає цілісний, всебічний, гармонійний її розвиток.

В.О. Сухомлинський збагатив педагогіку новими формами й способами організації родинного й шкільно-сімейного виховання учнів. Він був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей. Він вважав, що Батьківщина починається із сім'ї, що найважливіші якості й риси громадянина-патріота зароджується в сімейному вихованні; сім'я – це найменша клітинка нашого суспільства, у якій, як у фокусі, відбивається все життя країни, і тим сильніший вплив здійснює сім'я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства й культурний рівень.

В.О. Сухомлинський уважав, що необхідно ввести в зміст школи мінімум педагогічних знань, зокрема в галузі батьківської педагогіки виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальності щодо батьківської місії. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. „Важкі діти” – це передусім результат неправильного виховання, вад сімейного життя, несприятливого психологічного клімату й ненормальних стосунків у сім'ї.

Написана В.О. Сухомлинським енциклопедія сімейного виховання „Батьківська педагогіка” – це захоплива й трепетна поетична розповідь про найважливіший, священний обов'язок батьків щодо своїх дітей, це пристрасний гімн благородній душі дитини, її сподіванням, прагненням, людському сімейному щастю. Водночас – це гірка правда про те, як батьківська нерозсудливість, сліпа потворна любов до дітей, духовне зубожіння, призводять до трагічних наслідків – спотворення душі дитини, появи антисоціальних явищ, дармоїдства, марнотратства, дитячої злочинності. Сухомлинський пише: „У сім'ї шліфуються найтонкіші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини – культурної особистості. Із сім'ї образно кажучи, починається громадянське виховання, закладається коріння, з якого виростають, потім і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи [4,22].

В.О. Сухомлинський умів підмітити найтипівіші види сімейного виховання. Однією з них є споживацький характер способу життя багатьох дітей. Радість споживання матеріальних і духовних благ – єдина діяльність багатьох дітей, що призводить до небезпечних наслідків – марнотратства, паразитичного способу життя. Психологія малого негідника формується вже з ранніх років, розпочинається з нескінченних розваг або дитячої бездіяльності. Через усі педагогічні праці В.О. Сухомлинський проводить основину ідею – ідею самоутвердження особистості у творчій праці. Дати дитині радість творення, радість праці – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей. Роль сімейних традицій, виховання потомствених хліборобських, робітничих династій – у розробці цих питань В. Сухомлинському належить велика заслуга.

З нових позицій Василь Олександрович підходить до ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї – рівноправні її члени, активні учасники сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків. В.О. Сухомлинський порушує і таку актуальну проблему сучасності – проблему спілкування дітей з дорослими, проблему соціального середовища, виховання дітей за місцем проживання. Дефіцит інтимного спілкування, відсутність досвіду емоційної культури і, як результат, взаємне відчуження батьків і дітей – поширена вада сімейного виховання.

Як і А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський порушує питання, як треба любити дитину. „Любити дитину треба мудро”, – говорить Сухомлинський. Він показує батькам шкоду від любові деспотичної, любові підкупу, любові розчулення. Любов розчулення – це інстинктивна любов. Дитина не знає слів „не можна”, „можна”, „треба”. Вихований у душі розчулення – егоїст. Він не знає свого обов'язку перед батьками, не бажає працювати. Дитина вважає, що вона приносить батькам радість уже тим, що живе на світі.



Деспотична любов – суміш егоїзму й неповаги. Батьки ставляться до дітей як до речей: „Моя дочка – що захочу, те й зроблю”. Такі стосунки озлоблюють дітей.

Любов підкупу – третя різновидність нерозумної батьківської любові, коли батьки переконані в тому, що матеріальними витратами можна вимірять батьківську любов. Такі батьки не розуміють своїх громадянських обов'язків, а діти ростуть в атмосфері духовного зубожіння.

Якою повинна бути батьківська любов? В.О. Сухомлинський відповідає: „Батьківська любов повинна бути такою, щоб у дитини пробуджувались чуттєвість серця до навколишнього світу й передусім до самої людини”. Він рекомендує максимально олюднити ставлення до людей, викликати повагу до батька і матері. Роки життя в сім'ї і в школі повинні бути школою ширості.

В.О. Сухомлинський уважав, що в сім'ї повинен бути культ матері і влада батька. Батько приносить у виховання дух чоловічої твердості, принциповості, чіткої організованості, спартанства; мати вносить у виховання душевну м'якість, ніжність, ласку. Таким чином створюється гармонія у вихованні. Проте перші корені морального розвитку дитини – в розумі, почуттях матері.

Є батьки, які страждають морально – емоційною товстошкірністю. Вони дивляться на виховання дітей, як на щось окреме від громадянських обов'язків. Якщо й мати не приділяє достатньої уваги дітям, то їх оточує атмосфера духовного зубожіння. Їхнім серцям не доступні ласка, співчуття, жалість.

Доброю сім'єю В.О. Сухомлинський називає сім'ю, у духовному початку якої стоїть розумна, духовно багата, горда мати. Від неї виходить духовна сила, що морально дисциплінує батька, яка утверджує у нього почуття відповідальності за сім'ю. Безглуздо вважати, що від чоловіка виходить більш сильний вплив, а від жінки більш ніжне почуття. Зіткнення з дитиною істоти чоловічого роду не означає виявлення „твердої руки батька”. Справжня мати тверда і ніжна. Поєднання любові і волі, вимогливості і доброти, суворості, ласки, покірності – у цьому мудрість материнської і батьківської любові. Але роль батька особлива. Вона визначається його відповідальністю. Його воля дисциплінує думки, почуття, бажання дітей. Мужність батька – в умінні захищати, берегти дітей і жінку.

Прикладом духовної єдності і дружби батьків і дітей є „Листи до сина” і „Листи про кохання (листи до дочки)”.

В.О. Сухомлинський уважав за необхідне виховання майбутніх батьків і матерів, моральну й духовну підготовку наших синів і дочок до високої місії батька і матері. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться суспільству. Невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дитини і морально-психологічною зрілістю молодих батьків обертається лихом для суспільства і дітей, якщо молоді батьки не знайомі з елементарними правилами виховання дітей в сім'ї, не усвідомлюють свою батьківську місію і відповідальність перед суспільством.

В.О. Сухомлинський навчав юнаків і дівчат, як морально готуватися до шлюбу, з чого складається культура людських взаємостосунків. „Зміст і мета сімейного життя – виховання дітей... Сімейне щастя не може бути і ніколи не буває суспільним святом. В ньому більше тривоги, хвилювань, турбот, ніж чистої радості. Ти будеш змушений ділити з коханою людиною горе, біду, неприємності. Хороші чи погані діти – це дзеркало вашої моралі, вашого громадянського обов'язку, вашої поведінки, вашої культури” [5, 314].

Багаторічний досвід дозволив В. Сухомлинському зробити висновок: поєднання батьківської любові з вимогами педагогічної науки формує основу, на якій спорюється будова духовного розвитку дитини. Аналіз батьківської педагогіки В.О. Сухомлинського уможливило вичленити декілька типів сімей, а тому поради щодо диференційованого й індивідуального підходу до них мають актуальне значення і сьогодні; це сім'ї, у яких панує висока моральна атмосфера; сім'ї з притаманною моральною порядністю. Члени такої сім'ї пасивні до носіїв морального зла.

Умови виховання суттєво змінилися під впливом глибоких змін у суспільному житті й викликають гостру потребу в удосконаленні педагогічної культури. Показниками рівня педагогічної культури батьків є арсенал методів і засобів виховання, усвідомлення цілей виховання, педагогічна майстерність. Спостерігається перекис у бік вербальних методів порівняно з методами організації діяльності. Багато є сімей, у яких діти не беруть участі в трудових турботах сім'ї. Деякі батьки вважають, що живуть вони тільки заради щастя своїх дітей.

Розвиток споживацької психології у дитини приводить до того, що в неї розвиваються підвищені вимоги до життя, до оточення і відсутні вимоги до себе. В.О. Сухомлинський вважає, що потреби, бажання дітей треба окультурити. Дати дітям щастя – це зробити їхні бажання морально виправданими, здійсненними. Тільки праця і ще раз праця виховує людські бажання. Це не тільки фізична праця, але й така, що вимагає напруження духовних, вольових та моральних сил.

Іншим недоліком сімейного виховання є низький рівень педагогічної культури, дефіцит спілкування, відсутність емоційної культури. А без співпереживання, світлих почуттів до іншої людини не може бути ні доброго працівника, ні громадянина. Глухий до інших людей не зможе емоційно оцінити й свої вчинки. До



цього призводить і відсутність мудрої батьківської любові. Любов замилювання, деспотична любов або підкупу – це суміш егоїзму й безкультур'я.

Недоліком педагогічної культури є неузгодженість виховних впливів з боку батька та матері, розподіл виховних функцій між ними. У сім'ї все повинно виконуватися спільно.

Розкриття В.О.Сухомлинським суті такого поняття, як „педагогічна культура”, аналіз її компонентів та недоліків дають можливість у сучасних умовах визначити тенденції її розвитку і способи вдосконалення. Ефективно використати педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського з питань організації сімейного виховання означає: усвідомити його основні ідеї, вивчити сучасний стан родинного виховання, знайти помилки та недоліки, озброїти батьків знаннями та вміннями, зробити критичний аналіз досягнутих результатів.

Аналіз педагогічного доробку В.О. Сухомлинського в галузі шкільно-сімейного виховання у ХХ столітті дає змогу стверджувати, що його ідеї і сьогодні є досить актуальними, мають велике теоретичне, історико-культурне й практичне значення для розв'язання сучасних проблем сімейної педагогіки. В.О.Сухомлинський – фундатор наукової галузі родинної педагогіки, яка сьогодні досить інтенсивно розвивається, є основним навчальним предметом у педагогічних навчальних закладах, становлення якої як самостійної галузі наукового знання почалося порівняно недавно, і без перебільшення можна сказати, що науково-педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, його практична діяльність і діяльність його учнів – основа сімейної педагогіки й домашнього виховання, що й може бути окремим предметом наукового дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Попова А.Я. Родительская педагогика В.А.Сухомлинского (1918 – 1974). – Казань, 1988. – 223 с.
2. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання. – Кіровоград, 2002. – 82 с.
3. Родинна педагогіка: Навчально-метод. посібник /А.А.Марушкевич та ін. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978. – 263 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад.школа, 1976. – 650 с.

Наталія САВЧЕНКО

УКРАЇНСЬКА ЕТНОПЕДАГОГІКА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Говорячи про видатного українського прогресивного педагога-новатора і вченого-гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського, завжди хочеться пригадати й перерахувати всі його досягнення і здобутки, але педагогічна спадщина Василя Олександровича настільки насичена новаторськими пошуками в царині педагогічної науки, що охопити всі його педагогічні ідеї в одній статті справді неможливо. Проте, одразу можна із впевненістю зазначити, що Сухомлинський майже докорінно перебудував українську педагогіку, поставивши її на радикально гуманістичні засади, взявши за основу своєї діяльності такі педагогічні принципи, як єдність навчання і виховання, пріоритетність творчого розвитку дитини, єдність виховних впливів з боку сім'ї та школи, всебічний гармонійний розвиток дитячої особистості, надання кожній дитині свободи творчого вибору, розвиток задатків дитини на лоні природи, спірання лише на позитивні вчинки дитини, товариські стосунки між учителем й учнем та інші. Серед методів виховання, визнавав він лише такі як переконання і заохочення, всіляко засуджуючи покарання. У центрі його педагогічної системи завжди перебувала дитяча особистість з її пізнавальними й духовними потребами, а індивідуальний підхід у своїй навчально-виховній діяльності Василь Олександрович завжди брав за основний. Сухомлинський завжди залишався тонким психологом, умів глибоко проникнути у внутрішній духовний світ кожного зі своїх вихованців, безпомилково визначити духовні потреби кожного з них, але, піклуючись про їхній духовний розвиток, він ніколи не забував і про матеріальну сторону їхнього життя, завжди цікавившись тим, у яких матеріальних умовах, у якому психологічному кліматі проживають його вихованці, в яких стосунках вони перебувають з батьками, що їм хотілося б у своєму житті змінити. І робив він це не показово, а щиро переймаючись долею кожного зі своїх юних друзів, відвертою бесідою він намагався налагодити стосунки між дітьми та їхніми батьками, допомогти їм порозумітись і за власний кошт посприяти їхнім сім'ям у разі матеріальної скрути. Адже великий педагог уважав, що позитивного навчально-виховного результату можна досягнути тільки тому разі, коли дитина приходиться до школи з посмішкою на обличчі і легкістю на душі. Отже, усе це свідчить, що В.О. Сухомлинський виробив власний самостійний підхід до тогочасних проблем навчання і виховання, і як показав досвід роботи створеної ним у селі Павлиш експериментальної «Школи радості», цей підхід виявився надзвичайно плідним, ставши надійним дороговказом для наступних поколінь не лише українських, а й світових педагогів.



Усе ж найбільшу увагу хотілося б звернути на тісний зв'язок педагогічної системи В.О. Сухомлинського з віковими набутками української народної педагогіки, найбільший пласт якої становить українська козацька педагогіка, що формувалась у тісному зв'язку з історичними державотворчими процесами протягом майже п'яти століть і ввібрала в себе найкращі риси ментальності українського етносу, акумулювала нагромаджені ним за всю історію свого існування невмирущі традиції і, ставши апогеєм формування народних ідеалів, пустила могутні паростки в наступні віки. Нині, коли Україна утверджується як незалежна держава, українська педагогічна думка намагається звільнитися від радянських стереотипних нашарувань, відродження фундаментальних засад української етнопедагогіки є вкрай актуальною проблемою. Саме для її розв'язання ми й звертаємося до близької нам, українцям, у духовному та світоглядному плані неосяжної педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського. Директор Павлівської середньої школи ім. В.О. Сухомлинського М. Семенков у своїй статті «Етнопедагогічні основи», присвяченій 75-й річниці від дня народження великого педагога, писав: «...ім'я В.О. Сухомлинського особливо близьке нашому сучаснику своїм зв'язком з глибокою народною традицією, долею народу, якому він присвятив усі свої духовні поривання, помисли і творчі пошуки. Сьогодні, як і епохальна значущість педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, не може бути осягнена інакше, ніж з погляду її зв'язку з народом у контексті системного відображення в ній національної культури, всього духовного багатства народу».

Внесок Сухомлинського в подальший розвиток не тільки української, а й світової педагогіки справді важко переоцінити, адже його досягнення були й залишаються невичерпним джерелом передового педагогічного досвіду, який досі не втратив і ще протягом багатьох років не втратить своєї актуальності. Адже ідеї великого педагога не можна вписати в жодні чи то просторові, чи то часові рамки, вони дійсно універсальні, тому що в основу їх покладено такі вічні загальнолюдські цінності, як любов до рідної землі, праця на благо суспільству, щастя сімейного спілкування, світла дружба та безліч інших.

Зважаючи на життєвий шлях цієї видатної людини, ми отримуємо вичерпне пояснення такого тісного духовного зв'язку його педагогічної системи з традиціями української козацької педагогіки.

Козацька педагогіка, реалізована в козацьких сім'ях і школах на глибоких гуманістичних засадах, стала найвищим досягненням національної системи виховання.

Найпершим і найголовнішим принципом, покладеним в основу козацької педагогіки, є звичайно «внутрішня свобода». Козаки були народом вільним, не терпіли зверхності однаковою мірою як від земляків, так і від чужоземців, завжди слухалися лише свого серця і діяли на користь батьківщині. Цей вільний дух був успадкований наступними поколіннями, а в українських діточках він і нині виявляється у найприроднішому вигляді. З особливою повагою ставився до внутрішньої волі дитини В.О. Сухомлинський, а подекуди навіть боготворив її, вбачаючи в ній дуже сильне творче начало. Вдаючись до антропологічного підходу у вихованні, він уважав дитину вільною істотою, самодіяльною, незалежною особистістю, котра вкладає у будь-яку діяльність маленьку частку своєї світлої душі. Ось де виявляється безмежний гуманізм великого педагога. Саме ідея свободи вибору покладена в основу його концепції розвивального навчання, тобто такого, що ґрунтується на вільному виборі дитиною навчального матеріалу відповідно до її інтересів. Звичайно, Василь Олександрович не ідеалізує внутрішню свободу дитини, а тому говорить про необхідність керувати нею, виховуючи в дитини моральні почуття, залучаючи її до життя колективу, а згодом – і суспільства. Неабияке місце тут займає і керування бажаннями дитини, яке має відбуватись одночасно з наданням їй свободи, вихованням здатності саме в моральній діяльності виявляти свою людську суть через самостійність, утвердження свої сил. Головними напрямками цієї діяльності Сухомлинський уважав діяльність серця (духовне життя), діяльність розуму (інтелектуальне життя) і діяльність руки (праця і творчість як засіб самовираження). «...Моральна свобода – це велике людське багатство, але воно дається не природою..., це багатство стає благом лише тоді, коли людина усвідомлює себе частинкою колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси та потреби, підкоряється власному почуттю обов'язку і на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ...» («Як виховати справжню людину»).

Українські козацькі сім'ї завжди славилися міцними патріархальними традиціями, вважались носіями народних духовних цінностей. Ще задовго до виникнення козащини виховання дітей починалось у сімейному колі, але якщо в період родової общини воно доручалось старійшинам роду, то в козацьких сім'ях виховний вплив на дітей мали всі члени родини. Звичайно, найбільше поважалися поради дідусів і бабусь як носіїв величезної життєвої мудрості, але не применшувався і вплив батька та матері. Жодної статевої дискримінації у козацьких сім'ях не існувало, їм були притаманні любов, взаємоповага і довіра, панувала цілковита рівноправність чоловіка та дружини, отже, вони були справжнім осередком демократизму й гуманності. В Ізмайлов у своїй «Подорожі в південну Росію, у листах» писав: «...Взаємна любов створює в їхньому домашньому господарстві кращу гармонію і порядок, ніж влада і послух у нас (росіян)...». У такій атмосфері природно втілювались ідеали народної педагогіки: повага до старших,



працьовитість, гідність, самостійність, волелюбність і патріотизм. Виховні впливи розподілялися наступним чином: батько виховував у дітях силу духу, мужність, фізичну міць, готовність за будь-яких обставин стати на захист своєї батьківщини в той час, як матір плекала в їхніх серцях любов до рідної пісні, слова, гартувала їхні душі на лоні рідної природи, привчала їх цінувати домашній затишок, теплоту родинного кола, бажання завжди линути до рідної оселі.

Подібні ідеали сімейного виховання бачимо і в «Батьківській педагогіці» В.О. Сухомлинського. Про значення сім'ї у житті суспільства свідчить українська народна мудрість: «Без сім'ї немає щастя на землі», «З родини йде життя людини». Для В.О. Сухомлинського сім'я – головний хранитель традицій. «Повнокровна і гармонійна людська особистість народжується материнською і батьківською мудрістю, – писав він, – багатівковим досвідом і культурою народу, що втілена в знаннях, моральних цінностях, у неминущих багатствах, що передаються з покоління в покоління». Найпершу і найсуттєвішу роль у перші роки життя дитини Сухомлинський відводив матері. Утверджуючи Культ Матері, він писав: «...биття ваших сердець, радість вашого буття, висока мрія про ідеал, благородне поривання до вияву себе в творчості, ваша любов, щастя людської відданості, творення нової людини, віра у непохитність і нездоланність у найважчі хвилини життя, радість подолання труднощів й усвідомлення власної мужності – все це від матері...Мати народжує наше буття, мати одухотворює живий згусточок життя духом твого народу, рідним словом, думкою, любов'ю..., відданістю і непримиренністю...Мати творить твою неповторну людську особистість...» («Як виховати справжню людину»). Сухомлинський всіяко доводить, що мати плекає у дитячій душі всі найсвітліші почуття, наділяє дитину любов'ю до добра і краси. Не меншим на дитину має бути і вплив батька, а його авторитет у сім'ї повинен беззаперечно шануватись: «...батько – найрідніший, найдорожчий для тебе чоловік, в особі якого виражена людська відповідальність за твою появу на світ, за кожен твій крок і вчинок, за весь твій життєвий шлях...В батьківстві – велика місія продовження роду людського, творення нової людини..., морального вдосконалення особистості...Бути гідним свого батька – це твоя особиста честь. Із умінням дорожити добрим ім'ям, славою і працею батька ти стаєш громадянином...». Звичайно, на думку великого педагога, цілісність сімейного виховання не мислиться без участі в ньому бабусь та дідусів: «...Дідусю й бабусі – поважне місце в оселі. Якщо ідеш на яку-небудь непросту і нелегку справу, перше слово нехай належить дідусю й бабусі...Якби повною мірою поважали мудрість старих, у житті було б незрівнянно менше юнацького невігластва, що походить від невідання життя...». В.О. Сухомлинський також висуває деякі оригінальні концепції сімейного виховання, зокрема виховання дітей як майбутніх матерів і батьків та одночасне виховання батьків і дитини в батьківській школі.

Сімейне виховання в українських козацьких сім'ях завжди існувало в тісному зв'язку з трудовим. Уміле ведення господарства і знання багатьох ремесел завжди були основою добробуту кожної української родини. Найголовнішим своїм родинним обов'язком козак і козачка вважали виховання в дітях любові до праці, зокрема праці на землі. Ця любов до праці на землі глибоко укорінилась у ментальність українців, а в особі селянина-хлібороба втілювався народний ідеал працьовитого господаря. З інших видів праці хлопців змалечку залучали до різноманітних ремесел, необхідних у щоденному побуті, дівчатам же відкривали всі найпотаємніші секрети рукоділля, а українські жінки знали їх безліч. У Січових та полкових школах праця взагалі вважалася чи не найважливішою після військової справою козаків, розвивалося безліч промыслов (половання, рибальство, бортництво) та ремесел (теслярство, ковальство, бондарство та зброярство), в яких козакам дійсно не було рівних. Козацтво вірило, що фізична праця такою ж мірою вдосконалює тіло козака та загартовує його дух, як і військова служба. Чільне місце займає праця і в педагогічній системі В.О. Сухомлинського, а принципи трудового виховання він саме черпає з народної педагогіки. На думку відомого педагога, праця дитини має починатися ще з перших років її життя і виховувати в дитини повагу до праці мають, передусім, батьки, зокрема на власному прикладі. Важливо підкреслити, що В.О. Сухомлинський застерігає батьків від спроби заохотити свою дитину до праці прагматичною мотивацією, він вважає, що насправді працелюбну дитину, яка цінуватиме як свої власні, так і результати праці інших, можна виховати лише наповнивши «працю дитини красою». Тільки за цієї умови в дитині можна пробудити духовне начало, а не холодний розрахунок. З цього приводу Сухомлинський зауважує: «...любов до праці, органічна потреба в праці... Це не просто вміння зробити те й те, не просто бажання одержати матеріальний результат праці. Це щось глибше: особиста радість, гордість тим, що зроблено власними руками. Це означає, що праця повинна полонити серце, перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності. Як важливо, щоб уже в роки дитинства людина відчула, що праця веде її до вершини, з якої відкривається захопливий шлях до щастя та нових вершин...» («Батьківська педагогіка»). Звичайно, говорячи про дитячу працю, Сухомлинський не міг не наголосити також на таких принципах трудового виховання, як висока моральність праці, її різноманітність і творчий характер, приклад і допомога дорослих, безперервність і посиленість, та найголовніше ж – це надання дитині можливості самовиразити й самоутвердити себе у власній трудовій діяльності, розвинути найкращі природні задатки. У



своїй «Школі радості» він постійно залучав учнів до роботи в садочку та в теплицях: діти саджали дерева, квіти і зернові культури, а потім охоче піклувалися про них і, нарешті, захоплено милувалися плодами своєї праці.

Нерозривний зв'язок трудового й художньо-естетичного виховання як один із засадних ідеалів педагогічної системи В.О. Сухомлинського також можна вважати відлунням традицій української етнопедагогіки. Розглядаючи українську педагогічну систему періоду козаччини, ми помічаємо, що вже тоді спочатку в сімейному колі, а згодом і в школі в малих козачат виховували світоглядний естетизм, тобто плекали любов до всього прекрасного, а саме: замилування барвами природи, увага до охайності свого вбрання і художнього оформлення власної оселі. Можна назвати два чинники цієї риси української ментальності. Християнський естетизм, тобто одночасне запровадження разом з християнською релігією Культу християнського мистецтва. А тому, що козацькі родини виховували своїх дітей глибоко віруючими і вчили їх поважати християнські традиції та християнську мораль навіть більше за власних батька та матір, то вони підсвідомо плекали в їхній душі й прихильність до краси. Про те, що мистецькі ідеали черпалися з християнства, свідчить і народний комплімент господині добре прибраної та гарно оздобленої оселі – «у хаті як у церкві». Тісний зв'язок козацьких шкіл з церквою зумовив почесне місце естетичного виховання у козацькій педагогічній системі. Другий чинник – це підсвідоме обожнювання природи, своєрідний відбиток в українській ментальності язичницького культу природних сил, що панував ще до впровадження християнства.

Відомо, що в січових школах, окрім ремесел та промислів, козаків навчали ще й живопису, малярства, писанкарства, гончарства й навіть архітектурного фортифікаційного мистецтва. Можна проте охарактеризувати місце естетичного виховання в українській козацькій педагогіці, зазначивши лише, що козацька доба стала одночасно добою розквіту мистецтва козацького бароко. Систему естетичного виховання В.О. Сухомлинського без перебільшень можна назвати «родзинкою» його педагогіки, адже видатний педагог стверджував, що найповніше дитяча особистість формується тільки у творчій діяльності: «...Творчість дітей – це глибоко своєрідна сфера їх духовного життя, самовираження та самоствердження, в якому яскраво розкривається індивідуальна самобутність кожної дитини...». Щоб залучити дитину до творчості, він пропонує спочатку вивести її на природу і вказати їй на красу природи, для цього дитина має протягом перших років навчання якомога більше часу проводити на лоні природи: «...Краса природи загострює сприйняття, пробуджує творчу думку, наповнює слова індивідуальними переживаннями...». Досвід створеної Сухомлинським «Школи радості», де з ранньої весни й до пізньої осені уроки проводились на відкритому повітрі, у спеціально облаштованих у садочку класних кімнатах, підтвердив ефективність цього педагогічного методу. Щоденні спостереження за природою підтримували у вихованців постійний пізнавальний інтерес і надихали їх на створення казок, оповідань, пісень та віршів. У цій школі завжди панував Культ краси і природи, у кожній класній кімнаті діти створювали живі куточки. В.О. Сухомлинський докладав неабияких зусиль, щоб природа стала для його вихованців не лише осередком естетичного виховання, а й фізичного: він ходив зі своїми учнями в походи, влаштовував з ними екскурсії на лани і в ліс, при цьому дбаючи про те, щоб тривалий рух на свіжому повітрі зміцнював здоров'я його вихованців: «...Бути в русі – одна із найважливіших умов фізичного гарту...Еліксиром здоров'я є повітря...». Під час таких походів Сухомлинський завжди намагався давати своїм вихованцям матеріал для роздумів, щоб і тіло, і душа, і думка в дитини були одночасно гармонійно задіяні.

Виховна система Василя Олександровича настільки органічно поєднує у собі різні аспекти виховання, що, все глибше розглядаючи її суть, розмежовувати їх стає дедалі важче. Беззаперечним є своєрідна єдність естетичного та екологічного виховання, з одного боку, і така ж єдність екологічного та фізичного виховання – з іншого. Найцікавішим тут є те, що українська козацька педагогіка характеризується подібними зв'язками. Ми вже зазначали, що чинниками формування відчуття краси у дітей, вихованих у козацьких традиціях, був християнський естетизм та природа, що входила в життя дитини з перших днів її існування. Про роль природи в житті української козацької родини свідчать фольклорні порівняння молодого дівчини з калиною, тополею, берізкою, а парубка – з дубом, ясенем.

Тут варто зазначити про існування серед козаків так званих характерників, козаків, яким приписували надприродні здібності. Серед козацького люду ходили чутки, що характерники володіють здатністю виходити неушкодженими з поля бою, силою думки відвертати військо ворога, ставати невидимими під час розвідки. Саме з характерниками пов'язують таке поняття, як «козацька медицина», тобто знання дії цілющих трав і вміння вилікувати їх сумішами різні хвороби та зцілювати рани. Деякі ж дослідники козацької доби спростовують ці легенди й стверджують, що характерником міг уважатися кожен січовий козак саме завдяки бездоганному фізичному вихованню та глибокому знанню місцевої флори як елементів козацької педагогіки, доведених до найвищого рівня досконалості. В.О. Сухомлинський привчав своїх вихованців до регулярних фізичних вправ як одного із засобів не тільки зміцнення тілесного здоров'я, а й духовного: «...Вже у «Школі радості» діти звикли до ранкової гімнастики... Турбота про здоров'я людини,



тим паче про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм та правил, не звід вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це перш за все турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і увінчує цю гармонію радість творчості...». У цих словах дуже яскраво виражене поєднання Василем Олександровичем у своїй педагогічній практиці естетичного, екологічного та фізичного виховання.

Та найбільше нас цікавить тут саме те, що ці елементи української козацької педагогіки стали складовими принципами педагогічної системи виховання В.О. Сухомлинського, який, говорячи про здоров'я своїх вихованців, на перше місце ставив цілющий вплив природи й свіжого повітря, вважаючи, що в природі можна знайти ліки від усіх хвороб. Лише природу він наділяв здатністю зцілити й зміцнити як тіло, так і душу дитини, проте вплив природи мав постійно підкріплюватись емоційно піднесеним настроєм вихованців. Підтримувати в дитині радість від пізнання нового, захоплення спостереженням навколишнього світу було чи не найголовнішою його порадою колегам. Він порушив питання про щастя дитини на якісно новий рівень і покладав однакову відповідальність за створення усіх умов, щоб дитина росла щасливою, і на батьків, і на вчителів. «...Коли б мене запитали, у чому справжня мудрість виховання – батька, матері, педагога – я б відповів в умінні дати дитині щастя. Щастя дитинства – це й спокійне вогнище, яке дає тепло і їжу; але вогонь цей може перетворитися в пожежу. Усе залежить від того, як ви керуєте цим вогнем, дорогі батьки. У мудрості бити кочегаром біля цього вогнища – по суті, вся мудрість виховання...», – звертається до батьків Василь Олександрович.

Стрижнем педагогічної системи В.О. Сухомлинського завжди було моральне виховання, саме прагнення зробити з дитини Людину, адже за його словами – «...Ти народжений людиною; але Людину треба стати...», – і призвело до того, що виховання моральності стало органічним компонентом всіх інших видів виховання. Це зумовив і безмежний гуманізм педагога, його віра в дитину, намагання завжди бачити в усіх своїх вихованцях лише добре і, чіпляючись за це добре, знаходити стежку до найпотемніших закутків дитячої душі. Велику роль Василь Олександрович приділяв пробудженню в дитині совісті та почуття людяності в ставленні до оточення. Ось тільки деякі з його настанов щодо виховання совісті: «...Живучи у суспільстві, вмій керувати своїми діями, вчинками, поведінкою, намірами. Моральною особистістю ти станеш лише тоді, коли у душі твоєї назавжди поселиться совість, сором, відповідальність та обов'язок. Це чотири важливих джерела, що живлять твою моральну доблесть і культуру. Вони взаємопов'язані, тісно переплітаються між собою. У совісті гармонійно поєднуються знання і відчуття нашого обов'язку перед суспільством, перед людьми, а звідси – перед самим собою. Змалечку вчись жити так, щоб тобі було добре, коли ти зробив добро людям, і неприємно, коли ти зробив щось погане, осудливе. Совість живе в людській душі лише на плідному ґрунті совісності сорому; совість – це знання, багаторазово помножене на переживання, відчуття, добутком же цієї дії є сором, відповідальність, обов'язок...Совість лише тоді стає стражем твоєї поведінки, коли вона живе у твоїй душі...». Також у світлі формування моральності видатний педагог розглядає і виховання культури бажань («...Культура людських бажань – це стрижневий корінь сімейно-шкільного виховання...») та культури почуттів між юнаком та дівчиною, а згодом – між майбутніми чоловіком і дружиною.

Тут моральні принципи Сухомлинського виявляють свій глибинний зв'язок із традиціями козацької етнопедагогіки. Адже відомо, що в козаків існував справжній кодекс лицарської честі та доблесті, порушити який уважалося для козака чи не найбільшою ганьбою, що й засвідчує високу моральну культуру козацького середовища. Взагалі, щоб стати такими національними героями, яким були для українського народу козаки, треба було відповідати критеріям народної моралі, а отже, бути шляхетним та освіченим, сміливим і безстрашним. Ідеал козацької моральності був тісно пов'язувався з патріотичним духом козацтва, адже, по суті, козацтво й виникло з метою захисту своєї країни: охорони її кордонів від нападників і від зазіхань загарбників на її території. Такий же тісний зв'язок громадянського і морального виховання успадкувала й педагогічна система В.О. Сухомлинського. Найбільш плідні роки праці Сухомлинського припали на повоєнні роки, коли народний патріотичний дух ще палав у душах захисників незгасним вогнем, а тому є цілком природним те, що принцип патріотизму пронизує червоною стрічкою усю виховну систему видатного педагога. Головним у вихованні громадянського почуття Василь Олександрович уважав не насадження державної ідеології, до якого вдавалося багато радянських педагогів, а виховання любові до своєї батьківщини – через любов до її природи, народних трудівників, традицій і мови: «...Справжнє народження твоє як громадянина, мислячої, одухотвореної шляхетними ідеями особистості, трудівника, борця за панування правди та щастя, сім'янина відбувається завдяки тому, що ти – син свого народу; в тобі, як сонячний вогник у краплині води, відображена уся його багатовікова історія, його велич та слава, його любов і надія, його нерозривна єдність з тими безмежно любимими нашому серцю куточками, котрі входять у наше життя як вічне, незнищене, незгасиме...».

Завдяки органічному поєднанню у своїй педагогічній системі багатовікових традицій української козацької етнопедагогіки і власних новаторських ідей, і, беручи за основу гармонійну єдність усіх аспектів виховання з метою формування всебічно розвиненої особистості, значущість педагогічних ідей Василя



Олександровича Сухомлинського неможливо не оцінити, особливо на даному етапі, коли ці педагогічні ідеї успішно втілюються у життя в багатьох українських школах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. В.О. Сухомлинський «Батьківська педагогіка». – Київ: Радянська школа, 1978. – 263с.
2. Сухомлинський В.А. «Как воспитать настоящего человека»: Педагогическое наследие/ Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогіка, 1990. – 288с. – (Б-ка учителя).
3. В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям». – Киев: Радянська школа, 1977. – 380с.
4. «Школа радости»/ Календарь Школьника, 1990. – С. 88-89.
5. «Філософ дитячого щастя»/ Освітнянське слово, 1998. – №9.
6. «Про серце, віддане дітям»/ Освіта, 1993. – №33.
7. «Народна педагогіка В.О. Сухомлинського»/ Освітнянське слово, 1996. – №12. – С. 3.
8. Ольга Сухомлинская «Серце, отданное детям»/ Комсомольская правда в Украине, 1998 (25 сентября). – С. 12–13.

Наталія ТАРАПАКА

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА РОДИНИ

Як зазначено в державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), в основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності та спадковості поколінь, прищеплення поваги до батьків, організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу [2, 27].

Сім'я – це перша суспільна шаблони в житті людини. Для того, щоб сім'я успішно виконала свої виховні завдання, необхідно, щоб батьки знали основні педагогічні вимоги й необхідні умови сімейного виховання. Донесення до батьків цих знань – одне з головних завдань педагогів. Залучення батьків до співпраці з педагогами щодо розвитку дитини та підготовка до школи – одне з базових питань дошкільного компонента. Відповідно до сучасних державних пріоритетів потребує розробки та практичного розв'язання проблема педагогізації батьків.

Актуальність цієї теми зумовлена орієнтацією сучасної педагогічної теорії і практики на гуманізацію виховного процесу в сім'ї, де дитина має почуватися найбільш захищеною, необхідністю виконання програми "Діти України" і Конвенції ООН про права дитини.

Розв'язання цієї проблеми зобов'язує до глибокого осмислення стану сучасного сімейного виховання, аналізу причинно-наслідкових зв'язків та ґрунтовного викладу здобутих результатів наукового пошуку, оскільки вона торкається кожного і в цілому має суспільну значущість на рівні окремої особистості.

Практично майже перед кожною сім'єю, особливо молоддю, незалежно від соціального статусу, належності до етносу та педагогічної освіченості батьків, постають питання "Що робити?" і "Як робити?", щоб виростити й виховати дитину здоровою, розумною, чуйною до інших, врешті-решт, щасливою. Ці питання вічні, як вічне й саме виховання. Адже протягом усієї історії людства становлення сімейного виховання так і не було знайдено єдиного, універсального рецепта успішного виховання дитини в сім'ї. І це не дивно, адже немає однакових дітей, немає однакових батьків, як немає і однакових сімей.

Кожна особистість унікальна, неповторна й самоцінна. Для кожної сім'ї характерний свій тип стосунків, стиль спілкування, а, отже, і свій мікроклімат. Він може бути сприятливим для самореалізації особистості, проте може бути й пригнічувальним, напруженим, однозначно несприятливим, тобто таким, за якого і сім'я, і суспільство отримують виховний ефект, протилежний очікуваному. Тому до кожної сім'ї – батьків і дітей – необхідно шукати свої підходи, орієнтуючись на їхні особливості. А саме сімейне виховання слід сприймати й вивчати як комплексну проблему, що стосується особистості, її життя і тих умов, за яких вона розвивається, – соціальних, економічних, педагогічних, психологічних, культурологічних тощо.

На виховання дитини дошкільного віку, її соціалізацію впливає практично все, що її оточує, незалежно від того, цей вплив відбувається безпосередньо чи опосередковано. Найбільшою мірою у своїх почуттях, поведінці та рисах характеру дитина зобов'язана своєму найближчому оточенню – сім'ї, її благополуччю та найближчим для неї людям – батьку і матері, рівню сформованості їхньої загальної та педагогічної культури, ступеня готовності до виховання дитини, їхнім особистісним якостям та ціннісним орієнтаціям тощо. Все це, по суті, є надзвичайно важливими умовами сімейного виховання [2, 3].

Сім'я виступає середовищем, що впливає на дитину, і водночас суб'єктом виховного процесу. Її педагогічний потенціал також зумовлений різними чинниками, а саме: готовністю батьків до виховання дитини, рівнем загальної та педагогічної культури, можливостями їхньої реалізації (матеріальними та



побутовими умовами, структурою сім'ї, наявністю вільного часу тощо), ступенем взаємоузгодженості дій батьків у питаннях виховання, їхніми індивідуальними особливостями – темпераментом, моральними якостями, комунікативними здібностями, станом здоров'я та віком, врешті-решт, – життєвим досвідом, власним досвідом виховання дітей та ціннісними орієнтаціями.

Об'єктом нашого дослідження є спадщина В.О.Сухомлинського про роль батьків у формуванні розвиненої особистості. Мета дослідження полягає у тому, щоб показати роль використання ідей В.О.Сухомлинського в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу та родини.

У визначенні соціально-педагогічних умов, накресленні способів поліпшення сімейного виховання дітей значний внесок зробили філософи і соціологи: В.Г.Афанасьєв, І.В.Бестужева-Лада, Ю.С.Васильєва, І.С.Кон, В.Меньшутін, В.Я.Титаренко, О.Г.Харчев, Л.В.Чуйко; психологи: Б.А.Ананьєв, І.Д.Бех, А.А.Бодальов, О.Л.Кононко, О.В.Петровський, І.А.Трухін, педагоги: Ю.Азаров, І.В.Гребенніков, О.М.Докуніна, О.С.Короткова, Т.В.Кравченко, А.С.Макаренко, В.Г.Постовий, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинська, М.Г.Стельмахович, С.Русова, О.Л.Хромова та ін. Практично усі вони погоджуються з тим, що для кожної сім'ї характерна неповторність умов середовища та морально-емоційних стосунків.

А.С.Макаренко головною умовою успішного сімейного виховання вважав любов до дитини та батьківський авторитет, С.Ф.Русова – ласку матері та духовну культуру сім'ї, що ґрунтується на гармонійному поєднанні народного, національного, фольклорного його аспектів із загальнокультурним. Л.Ф.Лєсафт уважав, що головними умовами нормального розвитку дитини є:

- чистота;
- послідовність слова і діла в спілкуванні з дитиною;
- відсутність сваволі в діях батьків-вихователів або зумовленість цих дій;
- визнання особистості дитини із ставленням до неї як до людини;
- повне визнання за дитиною прав особистої недоторканості [3].

І.В. Гребенніков [1] до умов, що створюють виховний вплив сім'ї, насамперед відносив: структуру сім'ї, освіту батьків та їхню педагогічну підготовленість, уміння змістовно проводити дозвілля, аналізувати свою виховну діяльність.

Як видно з наведеного огляду, надзвичайно важливою умовою сімейного виховання дослідники вважають стиль внутрісімейних взаємин.

Саме ці проблеми, які актуальні і в наш час, розкривав В.О.Сухомлинський у своїх наукових працях та практичній діяльності в Павлівській школі. Василь Сухомлинський наголошував, що кожна особистість унікальна, неповторна й самоцінна. Для кожної сім'ї характерний свій тип стосунків, стиль спілкування, а, отже, і свій мікроклімат. Він може бути сприятливим для самореалізації особистості, проте може бути й пригнічувальним, напруженим, однозначно несприятливим, тобто таким, за якого і сім'я, і суспільство отримують виховний ефект, протилежний очікуваному. Тому до кожної сім'ї – батьків і дітей – необхідно шукати свої підходи, орієнтуватися на їхні особливості. А саме сімейне виховання слід сприймати й вивчати як комплексну проблему, що стосується особистості, її життя і тих умов, за яких вона розвивається – соціальних, економічних, педагогічних, психологічних, культурологічних тощо.

Особливу увагу Василь Олександрович звертав на відповідальність батьків перед суспільством за виховання своїх дітей. На його думку, свою важливу місію та відповідальність за дітей мають відчутти молоді люди ще до того, як у них з'являться діти, а морально не підготовлені до народження і виховання дітей батьки є великим нещастям для суспільства, наголошував педагог.

У своїй відомій праці "Батьківська педагогіка" педагог зазначав, що останнім часом стало досить помітним таке явище – невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дітей і морально-психологічною зрілістю молодих батьків та усвідомлення їхньої батьківської місії і ролі, величезної відповідальності перед суспільством за виховання своїх дітей.

«Батьківська педагогіка, – на погляд В.О.Сухомлинського, – це педагогічна освіта батьків і матерів, освіта тих, кому завтра бути батьками й матерями» [4, 22].

У дошкільному закладі, у батьків та вихователів єдині завдання: зробити все, щоб діти росли щасливими, здоровими, активними, життєлюбними, комунікативними, щоб вони стали гармонійно розвиненими особистостями. «Кожен учитель, кожен батько мріє про те, щоб його діти вирости допитливими людьми, щоб у кожному серці запалав вогник жадоби пізнання. Але як запалити цей вогник? Треба розкрити перед дітьми книгу життя, живі, яскраві сторінки навколишнього світу. Нехай дитина сама перегортає сторінки цієї книги, нехай відчуває себе шукачем і землепрохідцем. Від нас, дорослих, залежить те, щоб дитина відчула романтику, красу пізнання» [4, 22].

Зі свого боку дошкільний заклад робить багато для того, щоб спілкування з батьками було насиченим і цікавим. Зберігаючи все найкраще й перевірене часом, педагоги шукають і впроваджують нові, більш ефективні форми взаємодії із сім'ями вихованців.



За В.О. Сухомлинським, і в наш час «найгострішим, найжагучішим питанням, яке ставлять батьки, є питання *як? Як виховати? Як знайти гармонію батьківської любові, ласки і вимогливості? Як дати дітям щастя?»*

Питання виникають, а ось часу, можливостей для «навчання» у батьків часто не вистачає. Провідну роль в організації спілкування з батьками вихованців належить вихователям. Щоб вибудувати його, вихователю необхідно мати комунікативні навички, вміння орієнтуватися в проблемах виховання та потребах сім'ї, мати інформацію про останні досягнення в науці. Він повинен дати батькам відчуття своєї компетентності і зацікавленості в успішному розвитку дитини, показати батькам, що він убачає у них своїх партнерів та однодумців.

В.О. Сухомлинський зазначав, що «виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але хто творить цей дух, цю культуру? Звичайно ж, батьки. Без батьківської мудрості нема виховуючої сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них – її коріння й джерело» [4, 21] Але яка ж буде злагода й порозуміння дітей, вихователів і батьків, якщо випаде будь-яка ланка. Ні для кого не секрет: необхідна взаємодія вихователя і батьків, дитячого садка і сім'ї. Але в житті вона трапляється досить рідко. Чому? На це питання не просто відповісти. Причин багато. По-перше, батьки, як завжди, не вважають себе повною мірою відповідальним за виховання і розвиток своїх дітей «ми народили, годуємо, даємо все, що можемо, а виховують і учать хай у дитячому садку й школі», – так уважають вони. Напевно, це прикмета часу... Звідси відсутність інтересу до того, що робиться в дошкільній установі. Так, батьки зайняті, завантажені. Але хіба це може стати виправданням того, що місія бути першими вихователями своєї дитини знижена до нуля?! Батьки часто не вважають дошкільне дитинство важливим періодом становлення особистості, не надають йому такого ж значення, як школі. Багато мудрого терпіння і терпимості, великодушності й доброї волі потрібно обом сторонам, щоб це подолати заради дитини, її комфортного стану в колективі.

Як показує практика, батьки не люблять зборів. Анкети, опитувальники теж непопулярні. Насильно нічого зробити неможливо. Зробити щось можна, тільки якщо вдасться досягти взаємної поваги, довір'я, збудити в батькові або матері батьківські відчуття, інтерес до своєї дитини як особи. Що може сприяти цьому? Педагоги впевнювались в тому, що на святах у дитячому садку батьки перетворюються – тане льодок, спалахують очі. Часто батьки вперше бачать свою дитину, яка танцює, розповідає вірші, граючи якусь роль. Більшість батьків це радує, розчулює, викликає нове бачення своєї дитини і, мабуть, нове, більш тепле до неї ставлення. Виникає і подяка до тих, хто з дитиною працює, хто в неї щось вкладає. Тому періодичні свята, театралізовані дійства і т.п. потрібні й корисні. Це поки основне, що хоч якось зближує батьків і педагогів. Допомогає зближенню і такий прийом, як знайомство батьків у кінці дня з роботами дітей (малюнки, аплікації, вироби). Більшість батьків хоче знати, як їхня дитина виявляє себе без них. При цьому вони хочуть знати тільки позитивне, бо їм часто не вистачає саме позитивного бачення своєї дитини. Здебільшого батьків більше лають, ніж хвалять своїх дітей, особливо останнім часом. Тому кожне добре слово про їхню дитину як бальзам на душу.

Так, труднощів в організації роботи з батьками вистачає: це і недостатнє розуміння ними важливості режиму дошкільного закладу, і постійне його порушення, і відсутність єдності вимог у сім'ї та садку. Як показує практика, для зближення і порозуміння ефективною є будь-яка спільна діяльність батьків та педагогів. В.О. Сухомлинський вважав за потрібне створення школи для батьків.

На думку В.О. Сухомлинського, робота "батьківської школи" повинна відповідати таким умовам:

- чітка організація всієї системи освіти, що об'єднує у собі масові, групові та індивідуальні форми роботи педагогічної пропаганди;
- диференціація змісту освіти батьків з урахуванням вікових особливостей дітей і рівня педагогічної культури батьків;
- практична спрямованість усіх ланок;
- зацікавленість учителя в здійсненні цієї роботи;
- позитивне ставлення батьків до педагогічної освіти, активне сприйняття педагогічних знань [7, 1–2].

Василь Олександрович зазначав, що червоною ниткою через усе, про що ми говоримо з батьками, проходить думка про мудрість материнської і батьківської любові, про гармонію доброти і вимогливості, ласки і суворості. У роботі дошкільних закладів на засіданнях батьківських клубів, «Сімейних ліцеїв», батьківських зборів, консультаціях педагога, як і Василь Олександрович, з великим тактом, не торкаючись особистого, часто хворобливого, прагнуть запобігти помилкам батьків у цій найтоншій справі духовного життя.



Місточком до налагодження взаємостосунків, встановлення довіри та співпраці є індивідуальні бесіди та консультації. Вони надають можливість педагогу дізнатися про стиль взаємин у сім'ї, про індивідуальні особливості та нахили дитини, про методи батьківського виховання.

Особливе місце займають виставки спільної творчості батьків і дітей. Основна мета такої роботи – зблизити покоління, зміцнити дитячо-батьківські стосунки і, звичайно, посилити батьківський авторитет. В.О.Сухомлинський говорив: «Піднімайте себе в очах своїх дітей тим, що діти бачитимуть: вищим сенсом вашого життя є засів того зерна, з якого виростає буйна парость людського щастя» [4, 159]. У розв'язанні цього педагогічного завдання допомагають стінгазети певної тематики, фотовиставки, проекти «тато, мама, я – дружна сім'я», «Бал квітів», «Мій татусь най..., най..., най...», виготовлення годівниць для птахів, поробок, альбомів. Коли дитина разом з батьками щось виконує, то в неї «виростають крила», підвищується самооцінка, гордість за батьків. Як зазначав Василь Олександрович, що тільки там, де батько сам виховує себе, народжується дитяче самовиховання. І що як не спільні свята об'єднують всю родину! Дуже корисним та повчальним для кожного члена родини є родинні свята, такі, як: Мамин день чи День захисника Вітчизни, а саме Родинне свято, де дитина сама бере участь, і всі члени родини є безпосередніми учасниками свята. Дідусі дарують бабусям букети, татусі кажуть мамам лагідні слова, сестрички та братики співають і танцюють. І таке свято дійсно запам'ятається дитині душевністю, теплом і щастям. Відомо, що питання виховання дитини вирішуються ефективніше, якщо в цьому процесі бере участь сім'я. Батьки, які зацікавлені в тому, щоб їхня дитина стала розумною особистістю, товариською, здатною творити, щоб вона знайшла своє місце в світі, займають в дошкільному закладі активну позицію: вони й організатори цікавих справ, і порадики в їхньому виборі. А діти відчувають задоволення від спільної з батьками творчості, наповнюючи свої душі добром, любов'ю, фантазією, грою, набувають впевненості в собі.

В.О. Сухомлинський науково обґрунтував формування потреб дитини у сімейному вихованні. На його думку, потреби є рушійною силою людського життя, з них випливають бажання. Практична реалізація принципу поєднання вимогливості з повагою передбачає опору на позитивне в дитині. Це допомагає учителям і батькам проектувати, створювати й закріплювати позитивні якості дітей. Ознайомлення з життям дітей у різних сім'ях допомагає батькам критично усвідомлювати власний досвід. Завдання педагогів – вивчати сім'ї своїх вихованців, виявляти все позитивне й використовувати його для виховання учнів. Досвід В.Сухомлинського переконує: завдання батьків і педагогів – у тому, щоб, створюючи позитивне у виховному процесі й сімейному укладі, настроювати дитину на довіру, щирість, віру в свої сили і, врешті-решт, спонукати до самовиховання.

Формування єдиного колективу батьків і педагогів, на думку В.Сухомлинського, забезпечить єдність вимог педагогів і батьків, допоможе уникнути розбіжностей у виховних діях. Школа і родина, підкреслював він, "не тільки діють одноставно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є одностайними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання" [6, 86]. Висока вимогливість і повага до особистості дитини, вважав Василь Олександрович, – дві неодмінні, нероздільні сторони виховного впливу. Він указував на необхідність постійних, систематичних вимог і глибокої поваги до вихованця; був переконаний, що школа досягне позитивних результатів, коли батьки підтримуватимуть її вимоги, створюватимуть вдома умови, які сприяли б правильному вихованню дітей. Педагог уважав, що принцип поваги і вимогливості у виховній роботі підвищує їхню відповідальність за власні слова і вчинки, розвиває творчу ініціативу й самостійність. Педагогам і батькам, зокрема тим, котрі тільки розпочинають виховну роботу з дітьми, він радив старанно продумувати вимоги до дітей, тому що в цьому – основа всієї виховної системи.

Сучасне життя вимагає від педагогів, батьків усвідомити й спрямувати всі сили на те, щоб процеси виховання, навчання, фізичного вдосконалення і загартування дітей були поєднані з розумовим, моральним, естетичним розвитком, що в комплексі сприяє формуванню нового громадянина України.

Отже, складовим компонентом цілісного підходу до виховання на всіх вікових етапах, у тому числі й на етапі дошкільного віку, є обґрунтований Василем Олександровичем Сухомлинським принцип єдності суспільного і родинного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гребенников И.В. Опыт исследования воспитательного потенциала семьи // Социология исследований, 1982. – №2.
2. Державна національна програма «Освіта» /Україна XXI століття// – К: Райдуга 1994. – 62 с.
3. Лесгафт Л.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. – М.: 1991
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. К., Радянська школа. – Т.1. – С. 188.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори. – С. 393–625.
7. Сухомлинський В.А. Слово к учителю начальная школа // Спр. 610. – 6 арк. ЦДАВО України.



Світлана ТАРАСОВА

ГРОМАДСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

На сучасному етапі розвитку й становлення національної системи освіти перед загальноосвітніми навчальними закладами поставлено складне й відповідальне завдання – формування людини нового типу, інтелектуальної, творчої, вихованої, з почуттям національної гідності, патріотом своєї Батьківщини.

Розв'язання цих завдань вимагає створення принципово нової системи виховання, яка раціонально поєднувала б зміст, форми і методи впливу на підлітків, про що наголошується в провідних документах нашої держави: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді, Державній комплексній програмі естетичного виховання тощо.

Тому тема громадського виховання молоді є актуальною у наш час. Це обґрунтовано тим, що держава не перебуває на достатньому рівні економічного розвитку, низький рівень життя підштовхує молодих людей на від'їзд до інших держав на заробіток, а потім – назавжди. Таким чином держава залишається без кваліфікованих кадрів та подальшого розвитку. Підрастаюче покоління зорієнтоване на закордонні цінності, літературу, фільми, наслідує закордонних героїв, забуваючи або ж не звертаючи зовсім ніякої уваги на народних українських героїв.

В. Сухомлинський застерігав, що «трудність виховання в підлітковому віці полягає якраз у тому, що дитину мало вчать бачити, розуміти, відчувати себе як часточку колективу, суспільства, народу» [5, 287].

Саме «у дитинстві закладається людський корінь, жодної людської рисочки природа не відшліфує – вона тільки заклала не відшліфувати нам – батькам, педагогам, суспільству» [6, 291].

Тому зараз треба впроваджувати державні різноманітні програми із залучення молодих людей до проблеми громадського виховання, треба виховувати повагу до своєї держави та гордість називатися українцем. Якщо людина буде вірити у свою державу, свій народ, то вона буде впевнено досягати своїх цілей і творити на благо держави.

Перед педагогами постає завдання належного забезпечення процесу громадського та національного виховання, створення відповідних педагогічних умов, пошуку ефективних форм та методів, які сприяли б підвищенню рівня сформованості національного патріотизму та громадської вихованості підлітків. Вагомий внесок у розробку цієї проблеми розкрито в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, різноманітна творчість якого співзвучна із сучасними тенденціями у вихованні молоді.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження громадського виховання молоді, системи національного виховання зазначають дослідження М.Я.Антонєць, Л.С. Бондар, І.А.Зюзюр, Л.В. Повалій, В.І. Постовий, В.Л. Омеляненко та ін., які будуються на науково обґрунтованій меті виховання – виховати національно свідомого громадянина України, патріота Батьківщини.

Виклад результатів дослідження

«Громадське бачення світу – це жива плоть і кров моральності. Я прагнув, щоб вихованці не тільки знали, розуміли добро й зло, справедливість й несправедливість, честь і безчестя, а й переживали непримиренність, ненависть до соціального зла, безчестя, несправедливості» [5, 435].

Зміст національного виховання можна подати триадою «громадянин-патріот-гуманіст». В. Сухомлинський відзначав, що «справжнім громадянином, стійким борцем за високі ідеали стає тільки людина, яка в роки дитинства й отрочества оволоділа високим мистецтвом людяності, – навчилася бути відданим сином, відданою дочкою своїх батьків. Відданість – не безмовна покора, а облагороджування взаємовідносини сім'ї, створення радощів для матері й батька».

На наш погляд громадянськість – це насамперед свідомість, відповідальність, обов'язковість. Людина, як громадянин, повинна сама відповідати за власне життя, дії, вчинки.

«Громадянське виховання – це виховання громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. Основні риси громадянина закладаються в дитячому, підлітковому та юнацькому віці на основі досвіду, набутого в родині, школі, соціальному середовищі і в подальшому формуються протягом усього життя людини» [5, 75].

Виховання нової людини, людини з високою громадянською свідомістю, яка навіть ціною власного життя здатна відстоювати інтереси нації, держави – найважливіше завдання сучасної школи. «...Громадське ідеологічне багатство діяльності дитини в колективі, взаємовідносин між дітьми й іншими, нешкільними колективами. Домогтися того, щоб виховання вже в дитинстві хвилювало сучасне і майбутнє Вітчизни – одна із найважливіших передумов запобігання моральним зривам у роки отрочества. Громадські думки, почуття тривоги, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це серцевина почуття людської гідності. Той, у кого Ви сформували ці якості душі, ніколи не виявить себе в чомусь поганому, навпаки – він прагнучиме тільки до доброго, гідного наших ідей, нашого суспільства» [5, 293].



Основні риси громадянина виховуються в дитячому, підлітковому та юнацькому віці. Дитячі роки – це той вік, коли саме «закладаються корені громадськості».

«Громадянські думки, громадянські переконання, праця – це є та сфера духовного життя в роки отрочтва, яка стає основою благородної, чутливої вимогливої до себе совісті – голосу людського сумління. Щоб наш підліток дорожив найвищими цінностями – святинями народу, він повинен поважати в собі громадянина» [5, 302].

Видатний педагог стверджував, що протягом усіх років навчання в школі учням слід давати не лише систему знань з основ наук. Передусім дітей треба вчити жити, вчити найважливішої мудрості: буття – громадянськості.

«Громадянське життя в роки отрочтва – ціла ділянка виховної роботи. Я завжди прагнув до органічної єдності громадянських думок, почуттів і діяльності, щоб почуття, переживання знаходили свій вияв у благородних вчинках, у праці для людей, для суспільства, для Вітчизни» [5, 302].

Національна ідея виховання – головний принцип побудови системи навчально-виховної процесу в освіті. В. Сухомлинський стверджував: «Одне з найголовніших виховних завдань я вбачаю в тому, щоб бачення світу, особисте ставлення підлітка до явищ навколишньої дійсності, відповідало його внутрішнім силам, здібностям, можливостям. Серцевиною морального виховання, моральної зрілості підлітка є ідея Вітчизни. Моральна вихованість, духовне благородство людини в роки отрочтва досягається тим, що вона бачить світ через свій обов'язок перед вітчизною; найдорожчої святинею для неї є честь, слава, могутність і незалежність Батьківщини. Те, що входить у сферу повсякденної поведінки (ставлення до людей, допомога слабшому, працьовитість, скромність), визначається ставленням людини до святинь народу» [5, 301–302].

Метою національного виховання на сучасному етапі є:

- утвердження у свідомості молоді національної культури, мовної єдності, національної виразності й неповторності, розуміння важливості для розвитку нації власної держави й необхідності розбудови її;
- виховання національно-державних активістів-патріотів, пріоритетним для яких є добро всієї нації і піклування про її поступ;
- всебічна підготовка до творчої чинної праці з розбудови й захисту незалежної України, рідної духовної і матеріальної культури, а через них до участі у вселюдській культурі;
- досягнення високої культури міжнаціональних відносин, основою яких є національна рівність, взаємна толерантність і пошана.

Зрозуміло, що досягти поставленої мети можна тільки в цілеспрямованому процесі вихователя і вихованців. У центрі уваги вихователя має стояти завдання формування національної свідомості й самосвідомості особистості, національного типу особистості, забезпечення духовної єдності поколінь, безсмертя нації.

Стратегічним завданням національного виховання учнів є:

- науково-педагогічне забезпечення єдності духовного, інтелектуального, фізичного, психічного та соціального розвитку особистості;
- різке піднесення в освіті значущості світоглядних знань та вмінь як стержня єдності виховання і навчання;
- творення індивідуального "Я" у його духовній автономності й суверенності;
- утвердження у виховній роботі пріоритету національно-специфічного в універсальних культурних, котрі спричиняють необхідність розбудови етнічної самостійності, неодмінність шанування загальнолюдських цінностей [5, 41–42].

Система національного виховання є раціональною та ефективною, якщо вона ґрунтується на таких пріоритетних принципах: гуманізація, демократизація, єдність функцій навчання та виховання, народність, оволодіння культурно-історичним досвідом рідного краю, диференціація.

Принцип гуманізації забезпечує учневі максимально сприятливі умови для всебічного розвитку його здібностей і таланту; усвідомлення пріоритетності людських цінностей, гармонію стосунків людини та середовища; утвердження ідеалів гуманної особистості: щирої, людяної, доброзичливої, милосердної. Гуманізація взаємин між вихователями та вихованцями визначається усвідомленням соціальної особистості, органічної єдності, безпосереднього впливу одне на одного. Гуманізм виявляється, насамперед, у любові до дітей. Майстерність педагога полягає в умінні зрозуміти дитину, розділити з нею радість і горе; повазі до її особистості, баченні її кращою, ніж вона є. Байдужість і пасивність – не сумісні з гуманізмом.

Принцип демократизації наповнює діяльність учителя та учнів загальноосвітнього закладу новим змістом. Сприйняття особистості учня як вищої соціальної цінності, визначення та надання йому права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, формування взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, громадянською відповідальністю, створення атмосфери. Де учень та вчитель діють як рівноправні громадяни – практичні шляхи реалізації принципу демократизації.



Принцип нероздільності навчання і виховання полягає в органічному поєднанні засвоєння знань із духовним збагаченням особистості. Засвоєння змісту загальної освіти відбувається завдяки розвитку в учнів творчих задатків, здібностей, спрямованих на створення нових цінностей, знань і умінь, а не через передачу їм готових висновків.

Ключовим напрямом національного виховання молоді є реалізація у навчанні та вихованні принципу народності, який охоплює формування національної свідомості, виховання любові до рідної землі та свого народу, вироблення шанобливого ставлення до культурної спадщини, народних традицій та звичаїв. Реалізація принципу народності передбачає роботу з учнями на основі історичного минулого рідної землі, матеріального й духовного життя, моралі, культури. Виховання пам'яті родоводу, бажання зберегти символи українського народу. Все це шляхи від забуття до духовного відродження.

Принцип диференціації виховання учнів передбачає варіантність реалізації змісту, форм і методів виховання з урахуванням їхніх вікових особливостей, нахилів, інтересів.

Зміст національного виховання розкритий тріадою "громадянин – патріот-гуманіст." Кожен з цих компонентів має свої характерні ознаки:

- громадянська відповідальність;
- громадянська свідомість;
- громадянська активність;
- громадянський обов'язок;
- громадянська гідність.

Громадянськість – це насамперед свідомість, відповідальність, обов'язок. Людина як громадянин повинна сама відповідати за власне життя, дії, вчинки. Громадянська свідомість – це розумове осягнення і внутрішнє сприйняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму. Це усвідомлення власної гордості за незалежність до своєї нації, сприйняття навколишнього світу крізь призму національних інтересів, уміння мислити образами національної культури.

Громадянський обов'язок формується як державний інтерес, що став обов'язком особистості внаслідок інтеграції власних інтересів та інтересів держави.

Громадянська активність – самостійна діяльність учнів, самоспрямована на забезпечення національних інтересів, виконання вимог, що висуваються державою.

Великої ваги набуває формування почуття громадянської гідності, що означає позитивне ставлення людини до самої себе та інших з огляду на цінності свого народу, виховання поваги до Конституції України, законодавства, символіки.

Характерні ознаки патріота:

- Розуміння і сприйняття української ідеї.
- Сприйняття розбудови незалежної України.
- Готовність до захисту своєї Батьківщини.
- Пошана до історичної пам'яті.
- Любов до рідної культури, мови, традицій.
- Дотримання Конституції, дбайливе ставлення до національних багатств, природи.
- Збереження та зміцнення власного здоров'я і здоров'я однолітків. Характерні ознаки гуманіста:
- доброта;
- толерантність;
- справедливість;
- щирість;
- сумлінність;
- взаємоповага;
- принциповість;
- непримиренне ставлення до фальші, цинізму, лицемірства.

Доброта – чуйне, дружнє ставлення до іншої особи. Ґрунтується на доброзичливості, привітності у взаєминах.

Толерантність – відмітна риса національно свідомих громадян. Розкривається в прагненні досягти взаєморозуміння різних позицій та інтересів, не застосовуючи відповідного тиску на особистість.

Справедливість – людські відносини, дії, вчинки, які відповідають морально-етичним і правовим нормам. Це визнання єдиних моральних вимог, які є обов'язковими для всіх.

Щирість – виявляється в співпереживанні, доброзичливому ставленні до особистості.

Сумлінність – риса особистості, старанність, зібраність у виконанні будь-якого виду діяльності.

Взаємоповага ґрунтується на визнанні цінності людини, її життя, гуманних стосунків, глибокого осмислення і дотримання гуманістичних норм та вимог.



Принциповість – морально-психологічна риса особистості, яка означає чіткість її соціальної позиції, вірність певній ідеї, переконанню, принципів і послідовність їхнього відстоювання, проведення в життя.

Непримиренне ставлення до фальші, цинізму – це моральний обов'язок кожного громадянина, який усвідомлює свою відповідальність перед людьми за побудову демократичного суспільства [7, 42–45].

Система національного виховання за змістом та формами організації мають певні відмінності. Основними факторами впливу на них є : особливості регіону, умов діяльності школи, рівня національності учнів.

Система форм організації передбачає раціональну сукупність різноманітних учнівських об'єднань, спрямованих на оптимальне забезпечення реалізації змісту виховання і поставленої мети.

Форми організації позакласних виховних заходів для учнів є диференційованими відповідно до вікових особливостей.

Форми організації національного виховання молодших класів: історичне віконце, традиційні свята, виховні бесіди, екскурсії, бабусина казка, козацькі забави.

Виховна бесіда – одна із найпоширеніших форм національного виховання. Вона передбачає: діагностування стану національної вихованості, формування рис громадянина-патріота-гуманіста. Орієнтовна тематика виховних бесід:

- Конституція України, права та обов'язки громадян.
- Символи і символіка.
- Звичай і традиції.
- Видатні українські політики, митці, композитори.
- Бойові традиції Збройних Сил.
- Національно-визвольний рух.
- Українська ідея, ідеал.
- Національний менталітет, світогляд.
- Мій рідний край - земля моїх батьків.

Виховні екскурсії розрізняються на: за змістом, за часом. Екскурсії сприяють поглибленню знань з історії, культури народу, його багатств. Орієнтовна тематика виховних екскурсій:

- історичне минуле держави;
- історія міста, району;
- пантеон пам'яті;
- козацькими стежками;
- у природу...

Орієнтовна тематика виховних конференцій для старшокласників:

- Конституція – Основний Закон ;
- українська мова як державна;
- видатні борці за незалежність;
- національна свідомість;
- гуманні взаємовідносини;
- січове братство.

Застосування методів та форм допоможе задовольнити духовні потреби школярів, сформувані чітку громадянську позицію і патріотичні почуття [7, 46–47].

Сьогодні вчителі у своїй роботі керуються настановою В. Сухомлинського “Виховуйте людину і виховаєте громадянина”, оскільки розуміють, що виховання громадянина України, озброєння учнів знаннями з одночасним подоланням негативних впливів є надзвичайно невідкладним завданням сучасної школи і суспільства в цілому” [3, 12].

Заслугове на увагу виховання у дітей суспільних інстинктів: “На очах дитини йде життя роду людського”, воно по крихітці відбивається в її пам'яті, інколи обминаючи свідомість, немовби проскакуючи в тайники пам'яті без уваги. Життя відбивається не лише в свідомості, а й у підсвідомості. Пам'ять працює автоматично, інформація з навколишнього світу проникає більше в підсвідомості, ніж у свідомість. Там вона не нагромаджується в безладді, ні, вона ґрунтується, систематизується, даючи про себе знати людськими суспільними інстинктами” [5, 299].

Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості народу, молоді. Отже, першочерговою є потреба створити комплексну, науково обґрунтовану програму національного виховання та освіти. Протягом останніх років відбулися значні зрушення в українському шкільництві, у позашкільних та юнацьких організаціях. З'явилися експериментальні школи, гімназії, ліцеї, класи з поглибленим вивченням окремих предметів, численні концепції української національної школи. Проте головним їхнім недоліком є те, що в них відсутня система, котра забезпечувала б їхні втілення.



У початковій школі національне виховання відбуватиметься засобами інтегрованого курсу українознавства. Він не може бути обмежений рамками одного–двох предметів.

Вивчення такого курсу в початковій школі – це зустріч дитини з духовною спадщиною народу: народною піснею, казкою, виробами народних майстрів, обрядами – втіленням багатівікової культури й мудрості наших предків. На уроках поєднуюватимуться розповідь учителя із практичною діяльністю дітей, їхньою участю в проведенні свят, обрядів, творчою роботою на уроках праці та образотворчого мистецтва, з екскурсіями на місця історичних подій, у майстерні художників і народних митців. Це має бути інтегрований курс, до якого входитимуть: мистецтво слова (фольклор, література), музика і співи (народні пісні та виконання їх на народних інструментах), образотворче мистецтво (народне та професійне малярство), художня праця (народні ремесла, писанкарство, витинанки, розпис), народні танці, театралізовані дії (обряди зустрічі весни, обжинки та ін.).

Увесь навчально-виховний процес має відбуватися українською мовою. Гуманітарне виховання особистості взагалі починається із виховання поваги, шанобливого ставлення до слова. Тому необхідним є введення до програми початкової школи предмета «Мистецтво слова», котрий передбачає вивчення мови як вияву духовної самобутності народу. Вивчення літератури потрібно розпочинати з розкриття краси звучання літературного твору, тобто його мови.

Природно, що комплекс впливу засобами народної творчості не повинен подаватись у вигляді навчальних предметів, це має бути максимально можливому рівні форма існування, життя дитини в навчальному закладі. Потрібна система, у якій предметні рамки максимально розширені. Основну роль потрібно відводити грі. Користь ігор, пов'язаних із національними традиціями, обрядами, полягає у тому, що дитина, беручи на себе певну роль і передаючи дії та вчинки людини конкретного часу, одержує здобутий обсяг знань, норм поведінки й моралі. Важливий й естетичний результат ігри, оскільки ситуації гри – уявні, але переживання і почуття – реальні.

Отже, українська національна ідея, хоча й не зовсім усвідомлено, проте все глибше проникає у систему освіти і виховання, стає тією рушійною силою, яка веде людину до національного особистісного самоутвердження через осягнення себе як представника і носія культури, ментальності передусім конкретного народу й водночас як людини всесвіту. Головним в утвердженні української національної ідеї є те, що вона існує як національна система забезпечення життєдіяльності держави, науки, освіти й виховання, але це не означає її беззаперечного утвердження в суспільстві й освітній системі. Українська національна система так само невичерпна й динамічна, як саме життя народу.

У галузі освіти – це передусім упровадження нових національних технологій у навчання і виховання особистості.

Завданням концепції національної ідеї є якомога глибше й ширше розкриття сутності того, що робить Україну українською, формує і виховує громадянина, який схожий на "дерево, що своїм міцним корінням виростає з рідного національного ґрунту, а зелену життєдайну крону розпросторює над усіма народами". Такою є діалектика національного і вселюдського, в якій національне є синтезуючою основою пізнання Всесвіту й себе в ньому [4, 96–97].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді // Шкільний світ. – 2007. – №13. – Квітень. – С. 12.
2. Білюк О.В. В.О. Сухомлинський про виховання особистості школярів: Навчально-методичний посібник. – Миколаїв: Вид-во «Ілліон», 2007. С. 47.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1977. – 376 с.
4. Концепція національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Світ виховання. – 2007. – №4. – С.36–38.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти томах. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.3. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянином // Вибр.твори: в 5-ти томах. – К.: 1970. – Т.3, – 291 с.

Оксана ФІЛОНЕНКО

ПОГЛЯДИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО НА ВИХОВНУ РОЛЬ ПРАЦІ

У сучасних умовах побудови незалежної Української держави й переходу від економіки з пануванням державної власності до економіки ринкового підприємства все більшої уваги потребує питання трудової підготовки молоді до життя в суспільстві. Адже Україна була, є і залишається країною із сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить добробут кожної родини й добробут держави в цілому. Трудове виховання, закладене в традиції українського народу, відіграє важливу



роль у здійсненні таких загальноосвітніх завдань, як: розумовий і фізичний розвиток молоді, моральне та естетичне виховання, формування її світогляду.

Сучасна сільська школа працює у надзвичайно складних умовах переходу від планової, командно-адміністративної економіки до ринкової, яка передбачає різноманітність форм власності на землю. Ці обставини диктують нові вимоги до особистості сучасного хлібороба: використання ним новітньої сільськогосподарської техніки, зокрема малогабаритної та універсальної; наукової організації праці; використання новітніх технологій тощо.

Вагомою мусить бути роль сільської школи у формуванні людини, яка працює на землі. Слід зазначити, що порівняно з минулими десятиліттями в наш час у школі знижено увагу до ролі трудового навчання і виховання учнів. Спостерігається розрив педагогічних зв'язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом, пріоритетнішими стають економічні й комерційні прагнення педагогів і вихователів. Усе очевидніше виявляється відсутність педагогічного прогнозування вдосконалення системи трудового виховання. Тому в сучасних умовах проблема підготовки молоді до життя і праці розглядається як одна із найбільш важливих через відсутність матеріально-технічної бази трудового навчання.

У той же час у таких документах, як Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Закон України "Про загальну середню освіту", "Положення про загальноосвітній навчальний заклад", "Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи", трудова підготовка розглядається як одне із глобальних завдань загальноосвітньої школи. Необхідність нових підходів до трудової підготовки учнів визначається переходом до ринкових відносин. Зокрема, згідно з Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для життєвого та професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією є одним із головних завдань сучасної школи.

Складовою частиною національного відродження є створення нової системи освіти, в основу якої будуть покладені кращі традиції народу, досягнення вітчизняної школи та педагогічної науки за весь період історії України. Школа є невідривною від засад педагогічної думки, її розвиток неможливий без глибокого й систематичного вивчення попереднього досвіду.

Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє вивчення й використання передових педагогічних ідей і педагогічного досвіду, нагромаджених упродовж усієї історії розвитку педагогічної науки та практики, зокрема, педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського (1918–1970). Проблеми, що хвилювали В.О.Сухомлинського, охоплювали майже всі аспекти теорії та практики виховання, а тому його педагогічна система цілком рефлектується сьогодні.

Окремим аспектам педагогічної системи В.О.Сухомлинського присвячені дослідження Л.А.Абрамової, М.Г.Базилевич, М.Библюка, А.С.Бика, Л.С. Бондар, Т.Г.Будняк, Е.Гартман, В.А.Лоскутова, Л.І.Мамчур, Л.А.Мілкова, Т.П.Остапівської, І.С. Остапівського, О.Б.Петренко, Я.М.Петрук, Р.О.Позінкевича, О.С.Соколовської.

Педагогічна творчість В.О.Сухомлинського інтенсивно досліджується зарубіжними вченими – Польщі (М.Библюк). Болгарії (Л.А.Мілков), Німеччини (Е.Гартман) та інших країн.

Цінними для розуміння педагогічної системи В.О.Сухомлинського є праці вітчизняних вчених М.Я.Антонія, В.І.Бондаря, Л.С.Бондар, І.А.Зязюна, Н.П.Калениченко, В.Г.Кременя, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської, В.М.Хайруліної, М.Д.Ярмаченка. У дослідженнях цих та інших авторів визначено внесок В.О.Сухомлинського у розвиток вітчизняної науки в цілому.

Звернення до розгляду трудового виховання пояснюється тим, що В.О.Сухомлинський був одним із новаторів і визначних педагогів України й розглядав трудову підготовку як одну із надзвичайно важливих складових формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості. Очевидно, що творче використання педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського допоможе вчителям збагатити власний досвід у галузі трудового виховання й навчання.

Мета цієї статті проаналізувати й систематизувати педагогічні погляди В.О. Сухомлинського на роль і місце праці у всебічно гармонійному розвитку особистості.

Видатний вчений свого часу визначили стратегію і тактику впровадження праці в навчально-виховний процес. У Павлівській школі існувало тісне поєднання праці й краси, культу Матері, Батьківщини, книги, культу хліба тощо. В.О. Сухомлинський основу виховання убачав у залученні дітей до різноманітних видів творчої, трудової діяльності, продуктивної праці на користь рідного села, школи, людей. У Павлівці був культ різноманітних видів праці: громадської, трудової, художньої, фізкультурно-оздоровчої. Правильно організована, виражена в різноманітних формах, спрямована на задоволення інтересів дітей діяльність допомагала школярам реалізувати себе, відчути свою причетність до справ країни, не допускала відчуження учнів від школи, стимулювала їхнє самовиховання і самореалізацію.

Провідною ідеєю В.О. Сухомлинського з трудового виховання школярів є створення оптимальних умов для розвитку природних індивідуальних здібностей кожної особистості. Що стосується педагогічного змісту



системи трудового виховання підростаючих поколінь, то вона повинно розкривати принципи трудового виховання, які вперше в історії вітчизняної педагогіки сформував В.О.Сухомлинський, це:

- єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного;
- розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці;
- висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість;
- раннє залучення до продуктивної праці;
- різноманітність видів праці;
- постійність, безперервність праці;
- наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці;
- творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук;
- наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок;
- загальний характер продуктивної праці;
- посиленість трудової діяльності;
- єдність праці й багатогранного духовного життя.

Ці принципи розглядалися у єдності й взаємозв'язку. Думки видатного педагога, їхня наукова й філософська, педагогічна та психологічна глибина перебували в постійному русі, збагачувались і розвивалися під впливом багатогранної практики трудового виховання учнів.

Узяті у взаємозв'язку принципи трудового виховання В.Сухомлинського становлять наукову суть методики трудового виховання, запроваджуючи яку в практику, педагогічні колективи сільських шкіл Кіровоградщини в 50–70 роки переконалися в її ефективності в трудовому та моральному вихованні учнів.

На практиці було доведено, що широка й багатогранна панорама сільськогосподарської праці розковує фізичні, інтелектуальні та моральні сили кожного школяра, і в ньому на певному віковому ступені задзвенить його “бубенчик” – майбутнього художника, лікаря, учителя, архітектора, хлібороба, як саме повне відтворення його духовності в житті й творчій діяльності. Керуючись цим, вихователі Павлівської школи прагнули, “щоб у житті учнів була праця різного суспільного значення, щоб ті види праці, в яких найкраще розкривається участь у створенні матеріально-технічної бази суспільства, поступово входили в життя дитини ще в молодому віці” [7, 313].

Своїм багаторічним досвідом роботи В.О.Сухомлинського довів, що ефективність виробничої праці учнів визначається сукупністю таких факторів:

- рівнем їхньої наукової і теоретичної підготовки до виробничих процесів в умовах науково-технічного прогресу в сільському господарстві;
- глибоким розумінням та усвідомленням суспільної значущості виконаної праці, морально-психологічної готовності до праці;
- методикою організації праці учнів у процесі виконання ними конкретного виробничого завдання;
- ефективністю виробничої діяльності колективу учнівської бригади як школи трудового виховання і підготовки механізаторських кадрів для сільськогосподарського виробництва.

В.О.Сухомлинський уважав, щоб правильно організувати трудове виховання і повною мірою використати виховну силу праці, потрібно керуватися такими педагогічними вимогами:

Праця повинна мати суспільне значення. Потрібно прагнути, зазначав педагог, щоб у житті учнів була праця різного суспільного значення, щоб ті види праці, у яких найяскравіше розкривається участь у створенні матеріально-технічної бази суспільства, поступово входили в життя дитини ще в молодшому віці.

Співвідношення навчальних і виховних цілей. Одні види праці, уважав О.В.Сухомлинський, виконуються насамперед для того, щоб опанувати знання, вміння, навички, інші мають суто поняття, переконання, звички, збагатити моральний досвід. Хоч оволодіння науковими знаннями й трудовими вміннями, підкреслює педагог, передбачає формування світоглядних переконань і отже, учень, навчаючись, виховується, проте найважливіша мета самого процесу цієї праці – навчитися, знати, вміти.

Роль і місце в здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного виховання, політехнічної освіти. Є види трудової діяльності й тривалі трудові процеси, зазначав В.О. Сухомлинський, які за своїм змістом відіграють важливу роль: одні – в здійсненні розумового, другі – морального, треті – фізичного виховання, четверті – в політехнічній освіті.

Співвідношення розумових і фізичних зусиль. Одним з найважливіших правил трудового виховання педагог вважав поєднання розумової праці з фізичною. Педагогічний колектив Павлівської школи прагнув добитися такого співвідношення роботи рук і думки, щоб фізична праця приваблювала юнаків і дівчат як сфера духовного зростання, вдосконалення.

Характер знарядь праці. В.О.Сухомлинський підкреслював, що чим складніші технічні засоби і технологічні процеси, покладені в основу праці, тим більше можливостей для розкриття задатків і здібностей особистості, для виховання її в душі високої культури праці.



Результати трудової діяльності. З цього приводу педагог пише: “Чим значніший матеріальний результат праці, тим більше можливостей для формування переконань, тим глибші почуття, які супроводять процес праці”

Оплата. В.О.Сухомлинський, плануючи співвідношення двох видів праці – безплатної і оплачуваної, насамперед, орієнтувався на глибокі зміни, що відбуваються в суспільстві [7, 312–317].

Отже, приступаючи до реалізації завдань трудового виховання, В.О.Сухомлинський обґрунтував, удосконалив і реалізував зі своїм колективом систему педагогічних вимог до трудової діяльності учнів, керуючись якими вчителі Павлівської школи не зводили трудову діяльність лише до вироблення вузько профільних навичок, вони організовували її як багатогранний педагогічний процес формування особистості.

В.О.Сухомлинський надавав великого значення сільськогосподарському дослідництву, його виховному впливу на процес формування світогляду й виховання працьовитості. “Особливо важливо, – підкреслював педагог, – забезпечити єдність фізичних зусиль та інтелекту в сільськогосподарській праці, де багато одноманітних трудових процесів. Ми прагнемо до того, щоб будь-яка справа, пов’язана з рослинництвом, тваринництвом, мала в своїй основі творчий задум, здійснення якого б стимулювало інтелектуальні сили дитини: змушувало б її думати, спостерігати, вивчати явища природи” [7, 307]. Саме дослідництво безпосередньо в сільськогосподарському виробництві, на думку педагога, будучи однією з ефективних форм зв’язку процесу навчання з продуктивною працею, є вищим ступенем в організаційному й науково-педагогічному плані щодо моральної і психологічної підготовки учнів до праці.

Дослідницька робота в Павлівській школі була складовою частиною навчально-виховного процесу. Вона органічно пов’язувалася з теоретичним навчанням і відігравала важливу роль у вивченні основ сільськогосподарського виробництва, а також у виконанні практичних робіт школярів в учнівській виробничій бригаді.

У книзі “Павлівська середня школа” він пише, що переважна більшість видів праці в сільськогосподарському виробництві може відбиватися в суто дитячій трудовій діяльності. Уже 7–8-річні діти виконують цікаву, захопливу роботу, що має велике суспільне значення. За традицією, що склалася, окремі види праці виконують тільки діти. Так, майбутні першокласники за два місяці до початку навчального року збирають насіння дерев, навесні вони виконують свою першу роботу великого суспільного значення: сіють насіння дерев на схилах ярів і балок, потім вони доглядають за деревами, створюючи таким чином пожезахисні лісові смуги, які захищають ґрунт від ерозії. Працею найменших школярів на полях місцевого господарства створено кілька могутніх пожезахисних лісових смуг, завдяки яким протягом 10 років припинилася ерозія ґрунту на площі 160 гектарів. Семирічні діти закладають розсадник і вирощують саджанці плодкових дерев. За плодovими деревами вони доглядають протягом усіх років отрочтва й ранньої юності. Маленькі діти з великим інтересом виконують роботу, від якої певною мірою залежать результати діяльності їхніх старших товаришів. Їм виділяють невеличку, на кілька десятків квадратних метрів, ділянку неродючого ґрунту, який вони за кілька років перетворюють у ґрунт високої родючості. Під час збирання врожаю 7–8-річні діти відбирають найкращі колоски пшениці й потім зберігають їх до весни.

У 8–9-річному віці школярі Павлівської школи вирощують гібридне насіння пшениці, соняшнику, цукрових буряків, кукурудзи або об’єднуються в групи і ланки для догляду за молодняком, заготовляють корм для худоби. І те, що ця найпростіша праця пов’язана з дослідництвом, експериментом, творчістю, має велике виховне значення [7, 303–304].

У Павлівській школі логіка праці, логіка створення й використання матеріальної бази за часів В.О.Сухомлинського, приводили до того, що всі учні, які закінчували VII–VIII класи, уміли керувати двигуном внутрішнього згорання (стаціонарами), мікроавтомобілем, мотоциклом. Приблизно 75 % учнів, які закінчували VIII клас, керували автомашиною і трактором. Усі учні IX–X класів не тільки керували трактором, а й працювали на цій машині. І все це “не спеціалізація, а азбука праці, азбука технічної культури. У наші дні вміння керувати трактором і автомашиною повинно бути для кожного такою самою звичною справою, як уміння користуватися електроплитою” [7, 311–312].

Підготовка молодого покоління до участі в праці, формування морального ставлення до неї можуть здійснюватися лише в ході загального процесу виховання. В.Сухомлинський уважав, що “праця лише тоді стає виховною силою, коли вона збагачує інтелектуальне життя, наповнює багатограним змістом розумові, творчі інтереси, одухотворяє моральну цілісність і звеличує естетичну красу особистості і колективу” [7, 301].

Багаторічний досвід науково-педагогічної роботи дав змогу В.О.Сухомлинському визначити особливості морального та естетичного виховання в процесі трудової діяльності. Використовуючи численні чинники й приклади з життя школи з практики, вчений глибоко теоретично обґрунтував зв’язок трудового виховання з моральним, естетичним вихованням учнів, показав роль праці у формуванні особистості, в



моральному та естетичному вихованні в учнів любові до праці, до людей, які люблять працю, весь час наголошуючи на тому, що постійна трудова активність школярів відкриває широкі перспективи для подальшого морального розвитку, розвиває у них нові моральні якості та формує нові інтереси. Пов'язуючи з працею радість спілкування, піднесений настрій, педагоги Павлівської школи облагороджували душі своїх вихованців, виховували працьовитість. На думку В.О.Сухомлинського: "Якщо дитина не знає праці, одухотвореної ідеєю творення краси для людей, її серцю чужі чуйність, сприйнятливість до тонких, "ніжних" засобів видиву на людську душу, вона огрубляється сприймає тільки примітивні "виховні засоби": окрик, примус, покарання..." [6, 294].

Отже, В.О.Сухомлинський був глибоко переконаний, що трудове виховання повинне здійснюватися в тісній єдності з моральним, розумовим, естетичним. Суспільно корисна виробнича праця без освіти, без моральності, які йдуть поряд, буде нейтральним процесом, уважав педагог; і тільки поєднана з навчанням, вона стане не тільки метою виховання учнів, підготовки їх до практичної діяльності, але й засобом формування всебічно розвиненої особистості. Ось чому кожний учень Павлівської середньої школи мав на території школи садиби, на присадибній ділянці батьків куточок, де мав можливість реалізувати себе, своє розуміння прекрасного, своєю працею прикрасити землю [1, 51–52].

В.О. Сухомлинський писав: "Дати людині щастя улюбленої праці – це означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриваються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості. Із стін школи не повинні виходити невдахи – люди, які не знайшли свого покликання" [7, 341]. З урахуванням цього, що успіх виховання молодшої людини величезною мірою залежить від того, наскільки глибоко в духовне життя людини увійшла праця, наскільки тісно злилися в ній праця і думка.

В.О. Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що основною "формою організації сільськогосподарської виробничої праці учнів на колгоспних полях є учнівська бригада" [5, 23]. При створенні учнівських виробничих бригад педагогічний колектив середньої школи десятиліттями ставив перед собою цілі підсилити зв'язок школи з життям, прищепити учням любов до праці в сільському господарстві, навчити їх використовувати набуті знання на практиці.

Діяльність учнівської виробничої бригади Павлівської середньої школи, була спрямовано на опанування її членами нової сільськогосподарської техніки й прогресивної технології під час теоретичного та практичного вивчення природничих наук, на запровадження системи наукової організації праці, розширення кола організаційних і виробничих функцій її органів управління. До роботи виробничої бригади залучали широке коло спеціалістів-інженерів, агрономів, зоотехніків місцевого господарства, вчених-селекціонерів, з допомогою яких відпрацьовували економічні підходи до її діяльності, створювали новий варіант навчально-дослідного поля, де можна було проводити виробничу практику з рільництва, запровадити восьмипільну сівозміну, а в тваринництві – застосовувати комплексну механізацію і автоматизацію.

Трудова учнівська виробнича бригада Павлівської середньої школи протягом багатьох років успішно забезпечувала участь школярів в аграрному виробництві, здійснювала трудове навчання і профорієнтацію за інтересами. А тому сьогодні важливо трудове навчання і виховання продовжувати на підвалинах кращих традицій, закладених багаторічною діяльністю учнівської виробничої бригади, водночас започатковуючи нові форми господарювання на землі в умовах ринкової економіки (кооперативи, фермерські господарства та ін.).

Досвід Павлівської учнівської виробничої бригади переконливо доводить, що така організація трудового навчання і виховання, особливо сільської молоді, – важливий фактор стабілізації суспільства, один із головних напрямків гуманізації та демократизації шкільного життя.

В основі сучасних підходів до виховання підростаючого покоління лежить концепція національної системи освіти. І тут можна сказати, що у творах В.О.Сухомлинського наша держава Україна одержала прекрасну освітянську спадщину, яка здатна живити нашу практику на національному ґрунті.

Ми маємо на увазі трудові традиції Павлівської середньої школи. –виготовлення лід час літніх канікул наочних посібників для біологічного кабінету, прикрашати перед початком навчального року й перед екзаменом класні кімнати й шкільне подвір'я, праця під час весняного та осіннього Тижня Саду, Дня першого снопа, Свята першого хліба, літньої косовиці, благоустрою села та ін., які прямо чи опосередковано розкривають трудові, моральні, практично-перетворювальні традиції людей праці. За їхньою допомогою В.О.Сухомлинський надавав право кожному вихованцю стати спадкоємцем історичних діянь батьків і дідів, продовжуючи їхні традиції вміти працювати, берегти народне та особисте добро, підносити роль сім'ї у формуванні рис економії і бережливості. Видатний педагог широко застосовував трудові традиції народу для виховання в дітей працелюбства, убоління за людей праці, вважаючи настанови народної педагогіки ідейно-моральними згустками, що розкривають непересічні історичні цінності.



Трудові традиції Павліської школи виходять з народної педагогіки, де працьовитість оспівується в піснях, казках, розглядається як найвища духовність і насолода в житті.

Досвід і творче надбання В.О.Сухомлинського щодо традицій може бути творчо використано в більшості загальноосвітніх сільських шкіл у сучасних умовах.

Таким чином, аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського показує, що він керувався науково обґрунтованими принципами та вимогами до трудового виховання і на практиці продемонстрував великі їхні можливості у вихованні та підготовці учнів до праці у сфері матеріального виробництва. І не викликає сумніву те, що видатний педагог обґрунтував наукову й теоретичну підготовку учнів до продуктивної праці та закріпив її на практиці в умовах сільськогосподарського виробництва.

Сьогодні, коли ми розбудовуємо національну систему освіти та шкільництва, пошук нових форм, метод роботи на освітянській ниві повинен спиратися на значні здобутки минулого та органічно входити в наше сучасне життя. І тут значною мірою нас може збагатити приклад діяльності та плідна праця таких видатних діячів, як В.О.Сухомлинський.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соколовская А.С. Общественно полезный, производительный труд учащихся в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 172 с.
2. Сухомлинский В.А. Взаимозависимость содержания и форм трудового воспитания // Школа и производство. – 1960. – № 3. – С. 23–26.
3. Сухомлинський В.О. Виховання в учнів любові і готовності до праці. – К.: Рад. школа, 1959. – 46 с.
4. Сухомлинський В. Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління. – К.: Рад. школа, 1961. – 43 с.
5. Сухомлинський В.А. Взаимосвязь содержания и форм трудового воспитания // Школа и производство. – 1960. – № 3. – С. 23–26.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори: У 5 т. – Т.3. – К., 1976
7. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 640 с
8. Сухомлинский В.А. Подготовка учащихся к трудовой деятельности. / Под ред. В.И.Помагайби. – К.: Рад. школа, 1957. – 23 с.

Татьяна ЧЕЛПАЧЕНКО

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ГАРМОНИИ УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ТРУДА ШКОЛЬНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

История российского общества во многом предопределила специфичность преобразований, которые произошли после октября 1917 года в области образования и оказали существенное влияние на дальнейшее развитие школы и педагогической науки.

Исследователи данного периода российского образования (Г.Б. Корнетов, В. Г. Пряникова, З.И. Равкин) отмечают реформаторский характер преобразований, определяющихся трансформацией, модернизацией существующей системы образования [4, 162].

Особого внимания в связи с хронологическими рамками исследуемой нами проблемы и выяснением объективных предпосылок обращения В.А. Сухомлинского к идее гармонии умственного и физического труда школьника заслуживают общественно-исторические предпосылки возникновения и развития идеи гармонии умственного и физического труда в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.

Правительственные документы, принятые после октября 1917 года, – «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (1918 г.) – утверждали трудовую деятельность во всех её проявлениях, ведущей, положенной в основу содержания образования школ молодой советской республики.

Содержание образования основывалось на принципе политехнизма, который, по мнению Н.К. Крупской, «... не есть какой-то особый предмет преподавания, он должен пропитывать собою все дисциплины, отразиться на подборе материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в общественоведении. Нужна взаимная увязка этих дисциплин и увязка их с практической деятельностью, и особенно увязка их с обучением труду. Только такая увязка может преподаванию труда придать политехнический характер» [6, 228].

Советская школа стала составной частью системы: школа – завод, школа – отделение колхоза. Ученики в специально отведенное по учебному плану время посещали производственные предприятия, цеха заводов, фабрик, колхозные фермы, зернохранилища. Была объявлена пятая трудовая четверть, когда учащиеся во



время летних каникул должны были пройти обязательную трудовую практику на промышленном предприятии или в колхозном хозяйстве.

Именно в этот период учёным и практикующим педагогам была предоставлена относительная свобода творчества, инициативы. Активно использовались методики и технологии, разработанные в странах Западной Европы, во многом на данном этапе обогнавших российское образование (метод проектов, обучение по Дальтон-плану, бригадный, лабораторный методы обучения).

В этот период складывается концепция формирования мотивационно-потребностной сферы личности через осуществление принципа трудовой школы в его социалистическом понимании (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и др.) [4, 162].

На смену учебным заведениям, традиционно существовавшим в царской России: народным школам, гимназиям, училищам, лицеям, пришла единая трудовая школа, которая, по замыслам советской власти, должна была стать мощным фактором формирования свободной, демократически ориентированной личности нового человека [6].

Единая трудовая школа отличалась от традиционной школы обращённостью учебно-воспитательного процесса к жизни, к труду, к природе и обществу. Обучение и воспитание в новой советской школе осуществлялось на основе комплексного подхода, когда в процессе изучения окружающей действительности учащиеся получали сведения о физических и химических свойствах объектов, знакомились с их происхождением, получали представление об используемых современной промышленностью научных данных для создания новых технологий и новых социальных отношений. Это способствовало полнее и глубже, чем раньше, удовлетворять нужды промышленности и сельского хозяйства в новом типе работника.

Единая трудовая школа, несмотря на внешнюю прогрессивную направленность, не получила поддержки у учителей страны. Многие видели в ней «перекося» в сферу трудовой деятельности. Физический труд должен иметь место в общеобразовательной школе, говорили педагоги, но играть не самостоятельную, а служебную роль.

Помощь школе должны были оказывать ФЗУ, профшколы, техникумы, вузы, опытные сельскохозяйственные станции, заводы, фабрики, колхозы, помогая оборудовать школьные мастерские, предоставляя выпускникам рабочие места.

Период 1930 – 1940 гг. характеризуется совершенно противоположным отношением к трудовому обучению и воспитанию в советской школе. Овладение знаниями, как в традиционной дореволюционной школе, становилось приоритетным, возвращалась провозглашённая педагогикой начала XX века «школа учёбы».

Вместе с тем первая половина 30-х годов характеризуется усилившимся политическим контролем над преподавателями, студентами, учителями и учащимися. Были созданы специальные отделы НКВД при городских, районных, областных отделах образования. Предъявлялись особые требования к личности руководителя образовательного учреждения, учебным планам, организации учебного процесса [2].

Школьные программы неоднократно пересматривались и дополнялись: в 1927 – 1928 гг., в 1930 г. В начале 30-х годов наметилась тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения в системе общего образования. Труд всё больше стал играть иллюстративную роль, и в 1937 г. он как учебный предмет был отменён. Таким образом, школа оказалась практически изолированной от внешней среды.

Приоритетом государственной политики в 1945 – 1950 гг. в области образования стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. На протяжении этих лет количество учащихся 5 – 8 классов в СССР выросло более чем в 2 раза и достигло 7,4 млн. человек. Осуществление данного проекта сопровождалось огромными трудностями. Не хватало школьных зданий, школьных письменных принадлежностей, учебников. Постепенно экономическое положение в стране улучшалось. В целом, можно утверждать, что к началу 1950-х гг. школа России перешла на всеобщее семилетнее обучение.

Третьим и самым важным, на наш взгляд, представляется период так называемой «хрущёвской реформы» конца 50-х – начала 60-х годов. Содержание реформы было отражено в целом ряде правительственных документов (Н.С. Хрущёв, «Отчётный доклад Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза 20 съезду партии»; Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»).

За основу преобразований, положенных в «хрущёвскую реформу», были взяты идеи реформы 20-х годов: соединение обучения с производительным трудом, включение школы во все процессы, происходящие в окружающей жизни, введение производственной практики учащихся на предприятиях (фабриках, заводах, отделениях колхозов, совхозов). «Для того чтобы укрепить связь школы с жизнью, необходимо не только ввести в школах преподавание новых предметов, дающих основы знаний по вопросам техники производства, но и систематически приобщать учащихся к труду на предприятиях, в колхозах и совхозах, на опытных участках и в школьных мастерских», – говорил Н.С. Хрущёв [6, 292].



Необходимо отметить, что данная реформа была в большей степени направлена на изменение отношения в советском обществе к физическому труду: «Пренебрежительное, неправильное отношение к физическому труду проявляется и в некоторых семьях. Если ребёнок плохо учится, то иные родители говорят ему: будешь плохо учиться, то не сможешь попасть в вуз, а пойдёшь на завод простым рабочим. Физический труд кое-кто превращает для детей в какое-то пугало» [6, 293].

Идеология советского государства утверждала, что разрыв между физическим и умственным трудом является наследием капиталистического прошлого России – наличие частной собственности, разделение общества на классы. В докладах и публичных выступлениях правительственных деятелей звучали мысли о ведущей роли марксистского учения в развенчании легенды о существовании людей «двух сортов»: «...с одной стороны, серая масса людей, удел которой – подчинение и тяжёлый физический труд, и с другой, – горстка людей, якобы самой природой призванная мыслить, управлять, развивать науку, литературу, искусство» [6, 316].

В одном из разделов Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» говорилось об огромном ущербе, нанесённом существующим разделением между умственным и физическим трудом интеллектуальному развитию человечества в целом. Простому народу на протяжении долгих столетий были недоступны шедевры культуры, служившие только интересам господствующих классов.

«В социалистическом обществе, где постепенно ликвидируются существенные различия между трудом физическим и умственным и утверждается единение умственного и физического труда, в гигантской степени ускоряется развитие всех сторон не только производственной, но и духовной деятельности широчайших трудящихся масс» [6, 317]. И именно школа способна стать тем звеном в неразрывной цепочке коммунистических преобразований, которое заложит основу для неразрывного умственного и физического воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, реформа 1950 – 1960 гг. имеет значительные отличия от предыдущих реформ советского правительства. В связи с положительными изменениями, произошедшими в жизни народа, актуальными стали проблемы не только выживания, физического существования, но и проблемы интеллектуальной, духовной жизни.

Идея соединения умственного и физического труда нашла отражение как в основных правительственных документах, так и в трудах педагогов первой трети XX века. Не только Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.И. Калинин как идеологи советской системы образования, но и педагоги, заслужившие внимания советского правительства опытом своей научно-практической деятельности, затрагивали в своих работах те или иные аспекты данной проблемы. К этим педагогам мы можем отнести С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко.

А.С. Макаренко писал об одностороннем понимании многими родителями роли труда в жизни школьника. Под трудом подразумевалась только тяжёлая мускульная работа. Советское государство, в свою очередь, посредством развития технического производства старалось облегчить тяжёлый физический труд: «Человек становится всё больше и больше владельцем больших, организованных механических сил, от него теперь всё больше и больше требуются не физические, а умственные силы: распорядительность, внимание, расчёт, изобретательность, находчивость, хватка» [6, 274].

Педагог, однако, делает оговорку, объясняя устранение пропасти между людьми умственного и физического труда достижениями социалистической революции, то есть процессами устранения неравенства между людьми, уничтожением классово-дискриминации.

Уже в послевоенный период в официальной педагогике начинает складываться направление, ориентированное на изменение сущности и характера образования, появляются концепции развития познавательной активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся в учебно-воспитательном процессе (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Б.П. Есипов), познавательного интереса (Г. И. Щукина), педагогического стимулирования (З.И. Равкин, А.П. Кондратьев, Л.Ю. Гордин). Вместе с тем заявляют о себе педагоги-практики как сторонники «педагогике сотрудничества» (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, И. П. Волков, М.П. Щетинин). Их деятельность в основном была направлена на модернизацию учебного процесса: достижение максимальной результативности обучения, создание оптимальных условий для самореализации школьников [4, 162].

Таким образом, интерес к проблеме гармонизации умственного и физического труда в конце 60-х – 70-е гг. значительно снизился, а точнее был практически полностью потерян.

Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского в Павлышской средней школе началась в конце 1947 года. Суровые послевоенные годы требовали от директора и педагогического коллектива профессионализма, терпения, педагогического мастерства.



Первоочередными задачами коллектива Павлышской средней школы в этот период были: совершенствование учебно-воспитательного процесса; преодоление формализма в организации работы школы; повышение уровня преподавания [7, 8].

Истоками обращения В.А. Сухомлинского к идее гармонии умственного и физического труда можно считать обобщение им педагогического опыта советской школы в 20 – 40 гг. XX века. Исследование данного периода дали возможность педагогу выделить наиболее актуальные для реализации идеи формы организации педагогического процесса. Это работа на пришкольных участках, огородах, производственные экскурсии «на фабрики, заводы, радиотелеграфную, водопроводную, электрическую станции, горнозаводские шахты» [Вопросы трудового воспитания], предметные и технические кружки, трудовые объединения. Многие школы организовали производственные мастерские (столярные, переплетные, механические), где осуществлялась взаимосвязь преподаваемых учебных предметов и исследовательской деятельности.

Характерно, что в учебных программах школ труд как предмет не выделялся, а считался только методом обучения, пронизывающим всю организацию учебно-воспитательного процесса.

Педагогический опыт советской школы первой трети XX века послужил основой для выбора форм и методов реализации идеи гармонии умственного и физического труда в системе воспитания Павлышской средней школы.

В самом начале педагогической деятельности в Павлышской средней школе он обращается к идеям трудовой школы, ставит на педагогическом совете школы, посвящённом окончанию первого полугодия 1948–1949 гг., вопрос об обучении учащихся рабочим профессиям, востребованным в обществе.

О сложившейся системе по трудовому воспитанию в Павлышской школе педагогическая общественность узнала со страниц журнала «Народное образование», сотрудничество с которым В.А. Сухомлинский начал в 1957 году (№ 10). Статья называлась «На первых порах трудовой жизни» и посвящалась проблемам трудового воспитания.

Обращение к идее гармонии умственного и физического труда, впоследствии положенной в основу всей системы трудового воспитания школы, прежде всего, объясняется взаимодействием личности и социума, который её окружает.

Для В.А. Сухомлинского это была особая атмосфера народной жизни, народных традиций. Подготовка подрастающих поколений к труду, начиная с первобытнообщинных времён, осуществлялась народом. В сельской семье дети очень рано включались в трудовую деятельность (помощь по дому, уборка урожая). Становление личности В.А. Сухомлинского происходило на идеях народной педагогики о трудовом, нравственном, физическом, эстетическом и религиозном воспитании. Педагог впоследствии не раз обращался к идеям народной педагогики в своих педагогических трудах: «О народной педагогике никто до сих пор серьёзно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа... Уверен, что сохранение, развитие, углубление традиций народной педагогики – наша большая задача» [9, 34]. Именно народная педагогика воспитала в Сухомлинском уважительное отношение к хлебу, дарам природы, природным богатствам. Традиции трудового воспитания формировали в нём такие социально значимые качества, как честность, исполнительность, дисциплинированность, чувство гордости и радости за свой труд.

Обращению к идее гармонии умственного и физического труда способствовали личностные качества В.А. Сухомлинского и его воспитание в семье. По воспоминаниям дочери, О.В. Сухомлинской, жизнь села Васильевка (укр. Омельник), в котором родился В.А. Сухомлинский, опиралась на трудовые ценности и традиции. Отец будущего педагога Александр Емельянович был очень уважаемым человеком: член колхозного правления, учитель труда, активный участник всей колхозной жизни. В семье детям прививались подлинны моральные, трудовые, эстетические ценности, очень ценили Сухомлинские живое, образное слово. Книга была самым ценным подарком. Умение ценить и любить книгу В.А. Сухомлинский сумел передать и своим ученикам.

Повышенное внимание сельской школы к вопросам трудового воспитания и обучения школьников обусловлено спецификой образа жизни сельского населения, непреходящей ценностью которого является труд на земле. Занятость населения преимущественно сельскохозяйственным трудом определяла потребность сельских детей в сельскохозяйственных знаниях, умениях и навыках, которыми вооружала ученика система трудового воспитания и трудовой подготовки в школе. И это, в свою очередь, тоже является одной из причин обращения В.А. Сухомлинского к идее гармонии умственного и физического труда подростка.

Исследователи педагогического наследия В.А. Сухомлинского в Украине считают, что истоками интереса педагога к трудовому воспитанию также можно считать его деятельность в Онуфриевской школе в предвоенные годы: «Не здесь ли, в Онуфриевке, зародилась мысль о рукотворных уголках красоты, которые появились много позже в Павлышской школе? Не здесь ли возникло решение использовать в



воспитательных целях видимые и осязаемые результаты человеческого труда, та самая идея преобразования степи, которая впоследствии воплотилась в павлышском саде, винограднике, розариях, созданных выдающимся педагогом вместе с ребятами? Прекрасный памятник садово-паркового искусства середины XIX века, которым гордится Онуфриевка, был создан в голой степи. Живописные ландшафты, искусственные водопады, каскад прудов, перекидные мостики, таинственные аллеи... Не они ли вдохновили молодого педагога, раскрывая перед ним созидательную красоту человеческого творчества?» [5, 150].

Вышесказанное дает возможность сделать вывод о том, что В.А. Сухомлинский гораздо раньше, чем это было отражено в официальных правительственных документах и положениях педагогической науки и практики периода 50–60-х гг. XX века, обратился к идеям трудового воспитания.

Исследователи педагогического наследия В.А. Сухомлинского (Г.Д. Глейзер, М.И. Мухин) утверждают, что он одним из первых в советской педагогике выдвинул тезис об основополагающей роли труда и трудового воспитания в духовном становлении и всестороннем развитии личности.

Этот факт подтверждается письмом, отправленным В.А. Сухомлинским в Центральный Комитет КПСС Н.С. Хрущёву в 1957 году. В целом, соглашаясь с политикой государства в области среднего образования, В.А. Сухомлинский утверждает, что во многих школах Украины, в том числе и в Павлышской средней школе, существует система работы по трудовому и профессиональному обучению и воспитанию подростков. Так, например, только к началу 50-х годов в Павлышской средней школе учащимся предоставлялась возможность обучения массовым рабочим специальностям: тракториста, комбайнёра, токаря, слесаря, электротехника, агротехника. В этом же письме В.А. Сухомлинский отмечает важность глубокого преподавания дисциплин гуманитарного цикла: «Сама жизнь диктует, что хорошо поставленное преподавание гуманитарных предметов играет в подготовке к труду очень важную роль» [1, 97].

К моменту опубликования вышеперечисленных правительственных документов в Павлышской средней школе уже осуществлялась система трудового воспитания, в основу которой была положена идея гармонии умственного и физического труда.

На основании общественно-исторических предпосылок внутренняя динамика развития идеи гармонии умственного и физического труда подростка в педагогической концепции В.А. Сухомлинского представлена следующими периодами.

– 1948 – 1956 гг. – первый период деятельности в Павлышской средней школе. Перед В.А. Сухомлинским встаёт целый ряд педагогических проблем, которые требовали теоретического осмысления. Его беспокоят проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса, в частности проблемы умственного труда школьников. Он задумывается над усовершенствованием форм обучения, над взаимосвязью учебно-воспитательного процесса и результатом, которого достигают учащиеся по окончании школы.

Параллельно в школе начинают зарождаться традиции трудового воспитания, которые, в свою очередь, переплетаются с умственным трудом учащихся на уроках.

Одним из любимейших становится в Павлышской школе Праздник Матери, готовясь к которому, учащиеся самостоятельно или под руководством педагогов изготавливают альбомы со стихотворениями и рисунками, сувениры, сделанные своими руками.

Появляются впоследствии ставшие ежегодными Праздники весны – Праздник птиц, Праздник цветов. В процессе подготовки к этим мероприятиям школьники проводят опытническую, исследовательскую работу. Это было своеобразное соревнование в искусстве выращивать цветы, знать повадки птиц. Кроме интеллектуальной и трудовой насыщенности этих традиций несомненной является положительное эстетическое и нравственное влияние праздников на умы и сердца детей.

– 1956 – 1965 гг. – период, ставший переломным в деятельности педагога. В.А. Сухомлинский уходит от «школы учёбы» к трудовой школе как основе развития детей и подготовки их к жизни. Появляются его первые педагогические труды: «Трудовое воспитание в сельской школе» (1957), «Воспитание у школьников любви и готовности к труду» (1959), «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959), «Воспитание моральных стимулов к труду у молодого поколения» (1961), «Подготовка учеников к трудовой деятельности» (1961), «Труд и нравственное воспитание» (1962), в которых одним из важнейших аспектов становится проблема гармонизации умственного и физического труда подростка.

Свою роль в особом внимании В.А. Сухомлинского к идеям трудового воспитания, как уже говорилось выше, сыграла общественно-политическая обстановка в стране, в частности «хрущевская реформа» в области образования. Данный период можно считать основным в деятельности В.А. Сухомлинского и всего коллектива Павлышской средней школы. Разрабатываются аспекты целостной педагогической системы. Одним из основополагающих аспектов выступает гармония умственного и физического труда. В отличие от общепринятой государственной установки на подготовку школьников к общественно полезному труду В.А. Сухомлинский видит в идее «гармонию трёх начал: надо, трудно и прекрасно» и систему трудового воспитания в своей школе рассматривает как средство духовного обогащения и развития личности. На



данном этапе В.А. Сухомлинский особое внимание уделяет эмоциональному слову, книге как средствам умственного труда.

– 1965 – 1970 гг. – период теоретического осмысления В.А. Сухомлинским своей педагогической деятельности, создания целостной системы работы школы. Целью воспитательной работы школы В.А. Сухомлинский видит в том, чтобы «... дать каждому юноше, каждой девушке нравственную, умственную, практическую и психологическую подготовку к труду, раскрыть в каждом из них индивидуальные задатки, наклонности и способности» [10, 16].

От практической необходимости овладения знаниями для дальнейшей трудовой деятельности В.А. Сухомлинский приходит к созданию атмосферы творческого труда, «обстановке бескорыстной радости труда». И это зависит не только от проникновения интеллекта человека в повседневный труд, но и от высокой нравственной культуры трудовых отношений.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аксенов Д. Е. О трудовом воспитании: Хрестоматия. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / сост., авт. введ. статьи и биограф. очерков Д.Е. Аксенов. – М.: Просвещение, 1982. – 336 с.
2. Болодурин В. С. История образования в Оренбуржье: Учебное пособие для студентов и слушателей образовательных учреждений / В.С. Болодурин. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. – 228 с.
3. Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогики и школы / Межвузовский сборник научных трудов. – М., 1981. – 106 с.
4. Корнетов Г. Б. История педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 228 с.
5. Неверов В. В. Союз труда и красоты: О трудовом, нравственном и эстетическом воспитании в сельской школе. Из опыта работы / В. В. Неверов. – М.: Просвещение, 1979. – 152 с.
6. О трудовом воспитании: Хрестоматия / сост., авт. введ. статьи и биограф. Очерков Д. А. Аксенов. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1962. – 411 с.
7. План работы Павлышской средней школы. 1948 – 1949 уч.год.
ПМС кн 1823. -14 с.
Ру 595
8. План работы Павлышской средней школы. 1949 – 1950 уч.год.
ПМС кн 1969. -46 с.
Ру 470
9. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
10. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. Работы в сел. сред. школе / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.

Катерина ЮР'ЄВА

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕМІФОЛОГІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У спадщині В. Сухомлинського сфокусувалися основні тенденції й напрями розвитку педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ століття. До якої б з найактуальніших проблем сучасності ми не звернулися – особистісно орієнтоване виховання, розвивальне навчання, поєднання тенденцій до соціалізації та індивідуалізації у педагогічному процесі тощо, – завжди знаходимо, що вчений вже замислювався над цими питаннями і, більше того, свого часу запропонував та апробував новаторські способи їхнього розв'язання. Еволюція науково-педагогічних поглядів В. Сухомлинського багато в чому являє собою програму, за якою відбувається розвиток сучасної педагогічної реальності в Україні на етапі її національно-культурного відродження.

Важливою відмінною рисою сучасності є постійна активізація процесів міжкультурної комунікації в усіх аспектах життя суспільства як на міжнародному, так і на внутрішньодержавному рівнях та зростання їхнього соціально-політичного, соціально-економічного, соціально-культурного значення. Міграційні процеси, що є нині характерними практично для всіх регіонів планети, значною мірою змінили етнополітичну карту світу, практично не залишивши на ній гомогенних в етнокультурному плані держав.

Зазначені тенденції притаманні й сучасному українському суспільству. За даними перепису населення України 2001 року, її громадянами є представники 134 етносів, а на території однієї лише Харківської області мешкають представники 111 народів.

В умовах реальної поліетнічності сучасного українського суспільства втратила актуальність монокультурна спрямованість освітнього процесу. Строкатий в етнічному плані склад населення надає широкий простір для проведення роботи з полікультурної освіти молодого покоління. Сьогодні, як ніколи раніше, актуальними є ідеї В. Сухомлинського щодо розвитку в кожній дитині співпереживання, чуйності, поваги до внутрішнього світу всіх без винятку людей, які її оточують. У нинішніх умовах складовою



гуманістичного світогляду підростаючого покоління має стати толерантність до етнокультурних, конфесійних, звичаєвих відмінностей у соціальному оточенні.

Разом з тим полікультурна освіта – одна з найбільш міфологізованих сфер педагогічної теорії і практики. Отже, метою статті є окреслення найбільш яскраво виражених міфів педагогічної свідомості щодо проблематики полікультурної освіти та накреслення способів їхнього подолання.

Останнім часом проблеми деміфологізації освіти все частіше стають предметом наукових досліджень. В. Андрущенко так характеризує ситуацію, що склалася: «Як відомо, наше освітянське поле рясніє пустоцвітом різноманітних міфів – завищених оцінок, фантастичних проєктів, безпідставного самозвеличення і самозаспокоєння. Ці міфи, більшість яких сформувались ще в надрах ідеологізованої свідомості колишнього СРСР, заважають справі. Як пута на ногах, вони стримують погляд у майбутнє й до тих пір, доки ми не подолаємо їх чаруючого полону, розмова про освіту, напрями, стратегію і тактику реформ буде надто приблизною, якщо й взагалі не марною справою. Щоб стати на твердий ґрунт реальності, ми повинні пройти етап звільнення освіти від міфів й це завдання я розглядаю як одне з найважливіших завдань сучасної педагогічної теорії і практики» [1].

Серед численних визначень, які наводять російські дослідники Ю. Тюнников і М. Мазниченко, на особливу увагу заслуговують такі, що трактують міф як: «умисний обман, неправдиве чи спотворення уявлення дійсності»; «оману, в якій тісно переплітаються правдиве й неправдиве, реальне й уявне»; «те у свідомості, що суперечить особистому досвіду, не отримало (чи не може, не хоче отримати) науково-доказового обґрунтування»; «те, з чим апелюють не до розуму, мислення, здорового глузду, а до почуттів, емоцій (такими є, наприклад, багато пропагандистко-ідеологічних тверджень, гасел, закликів, стереотипів масової свідомості)» [9, 13].

За висновками сучасних дослідників, виникненню педагогічних міфів сприяють різні чинники. Одні міфи генерує сама освітянська спільнота. Другі – зароджуються в соціумі, модифікуються, набувають «педагогічного забарвлення» і починають функціонувати в педагогічному середовищі. Подібним чином С. Кордонський описує трансформацію державних міфологем у міфологеми побутової свідомості: «Сукупність державних понять ... транслювалася в системі освіти, політичної просвіти, засобах масової інформації, але при відтворенні її громадянами поняття переінтерпретувалися в побутових теоріях, що пояснюють розходження між повсякденною реальністю та державними уявленнями про неї» [Цит. за: 9, 19]. Виникненню третьої групи міфів сприяє педагогічна теорія, що досі багато в чому дотримується метафізичного методу пізнання.

Серед українських учених, які у своїх працях заклали методологічне підґрунтя подолання педагогічних міфів принаймні останньої групи, можна назвати В. Андрущенка [1], С. Гончаренка [2], М. Слєпухова [7], О. Сухомлинську [8] та ін.

Але повернемося до проблеми міфологічності сфери полікультурної освіти, що актуалізувалася останнім часом. Безумовно, сам факт багатоетнічності не є новим для України. Досвід спілкування та співпраці представники різних народів, які тривалий час жили поряд на її теренах, спричинив кристалізацію способів співіснування, спрямованих якщо й не на встановлення дружніх стосунків, то принаймні на невторчання, збереження миру та нейтралітету. І тут ми зустрічаємося з *першим* міфом стосовно безумовної толерантності українців.

Дійсно, традиційно відмітною соціально-психологічною рисою народу України вважається толерантність, терпимість до виявів інокультурності. Століттями складалися різноманітні форми взаємоприйнятних міжетнічних взаємодій, взаємовпливу, взаємопроникнення культур. Але сьогодні Україна має справу з хвилею новітньої міграції, що привела на її землю носіїв різноманітних, часто досі не знайомих широким колам населення культур. Досвід розвинених країн Західної Європи та Північної Америки, які зустрілись із проблемами імміграції декількома десятиліттями раніше, свідчить, що на фоні економічного спаду та наростання соціально-політичних негараздів вони можуть призвести до загострення внутрішньополітичної ситуації у країні. Адже іммігранти, намагаючись зайняти більш-менш комфортну для себе нішу в соціально-економічній структурі суспільства, мимоволі починають збурювати невдоволення «корінного» населення вже тим, що претендують на робочі місця та соціальну підтримку.

На жаль, справдилися найнеприємніше прогнози. На сайті Української Гельсінської спілки з прав людини [4] вміщено далеко не повний перелік виявів відкритого расизму, антисемітизму, ксенофобії, правого радикалізму, які останнім часом усе частіше фіксуються в різних регіонах України.

Саме пошук способів подолання негативних явищ, спричинених етнічною строкатістю суспільства, дав поштовх розробці та реалізації спочатку в США, пізніше в Західній Європі концепції мультикультурної освіти. Її народження безпосередньо пов'язане з численними виступами афроамериканського населення, етнічних меншин та іммігрантів за громадянські права, у тому числі на захист свого права на культурну ідентичність, що прокотилися Сполученими Штатами Америки та Європою у 60–70-ті роки ХХ століття.



Започаткована в США концепція мультикультуралізму прийшла на зміну так званій концепції «плавильного казана», згідно з якою все етнокультурне розмаїття з часом мало «переплавитися» на якісно нову загальнонаціональну американську культуру. Але життя спростувало теоретичні передбачення. Стало зрозуміло, що переважна більшість етнічних культур успішно протистоїть асиміляційній політиці.

Другим міфом є уявлення про «унікальність» ситуації у нашій країні й неможливість та навіть шкідливість, запозичення зарубіжного досвіду. Варто зазначити, що в цьому разі апеляція до досвіду США є цілком виправданою, оскільки історія побудови міжетнічних, міжкультурних відносин у колишньому СРСР і Сполучених Штатах Америки має багато спільного. Свого часу в багатоетнічному Радянському Союзі теж активно проводилася політика, спрямована на стирання етнокультурних відмінностей між народами. Комуністичної ідеологія формувала «нову історичну спільність людей – радянський народ» і збереження етнокультурних особливостей населення союзних республік не входило до сфери її інтересів. Етнологічна наука досліджувала переважно «екзотичні» традиційні культури народів далекого зарубіжжя – Азії, Африки, Австралії та Океанії тощо. Вивчення ж культурної спадщини населення союзних республік і міжетнічних процесів або зосереджувалося на історичних аспектах та обмежувалося у кращому разі початком ХХ століття, або через ідеологічну заангажованість суттєво спотворювало реальну картину на догоду марксистсько-ленінському міфу про «пролетарський інтернаціоналізм», що є *третім* у нашому переліку.

Така політика ігнорування реальних етнокультурних процесів призвела з часом до «неочікуваних» для партійно-державної верхівки (але цілком прогнозованих при науковому підході) спалахів жорстоких міжетнічних конфліктів практично на всій території колишнього Радянського Союзу – на Північному Кавказі, у Закавказзі, Середній Азії, Прибалтиці, Придністров'ї – за винятком хіба що України та Білорусі. Таким чином, асиміляційна політика зазнала поразки в обох півкулях Землі, в обох великих багатоетнічних державах.

І тут ми знову звертаємося до завжди актуальних ідей В. Сухомлинського щодо опори в навчально-виховній роботі на гуманістичні особистісні якості самого вчителя. Ефективність освітньої діяльності в умовах поліетнічності суспільства має спиратися на визнання, вивчення й урахування вчителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей представників різних народів, а також на його особистісно-професійну спрямованість на толерантну взаємодію з представниками різноманітних культур. *Четвертим* можна вважати міф про іманентно притаманну педагогам толерантність і готовність до співпраці з представниками різноманітних культур.

На превеликий жаль, ми сьогодні маємо справу з неготовністю значної кількості вчителів працювати в умовах фактичної багатоетнічності контингенту учнів, багатокультурності освітнього простору.

Результати етнопсихологічних досліджень початку 90-х років ХХ століття засвідчили, зокрема, що діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є відкритими, доброзичливими, толерантними стосовно представників різних народів і навіть схильні апріорно приписувати представникам іще незнайомих їм етносів позитивні риси. Зародження негативного етнічного стереотипу в цих вікових групах було відзначено лише щодо ромів (відповідальність за це дослідники справедливо поклали на батьків, які лякають дітей циганами).

На жаль, сьогодні, коли минуло понад п'ятнадцять років, ситуація змінилася не на краще. Уже є сигнали про тривале протистояння між дітьми українцями та росіянами в окремих дитячих садках. Під час педагогічної практики студенти педагогічного університету спостерігали, що в молодших класах деяких шкіл діти вихідців із Кавказу, з Азії та Африки потрапляють в ізоляцію, стають ізгоями та навіть потерпають від образ із боку однокласників.

Не варто лишати поза увагою вірогідність того, що вдома від батьків або знайомих діти могли чути негативні оцінки або зневажливі епітети стосовно представників національних меншин і лише наслідували поведінку дорослих. Але, на жаль, зафіксовані окремі ситуації, коли прикладом негативного ставлення до представників національних меншин ставали для учнів самі вчителі. Іноді вчитель свідомо «не помічає» дитину, наче її просто немає у класі. У гіршому випадку дитина стає мішенню для прискіпувань, уїдливих зауважень, образливих висловлювань учителя та, як результат, інших учнів класу.

Протягом 2002–2003 навчального року нами за сприяння Головного управління освіти Харківської обласної адміністрації було проведено анкетування вчителів початкових класів шкіл Харківської області з питань національного та громадянського виховання. Загалом оброблено 1020 анкет. З'ясувалося, що не всі педагоги повною мірою усвідомлюють ступінь складності порушених проблем. Багато хто з них не хоче визнавати, що багатоетнічний склад учнів вимагає особливої уваги, широких знань і додаткових виховних зусиль із боку вчителя.

Цікавими в контексті нашого дослідження виявилися пропозиції учителів забезпечити шкільні бібліотеки та методичні кабінети літературою та періодикою, що знайомлять читачів різного віку з етнокультурною своєрідністю народів, які мешкають на теренах України, їхніми цінностями, звичаями й традиціями. Багато вчителів (особливо шкіл міста Харкова) воліли б отримати таку інформацію



безпосередньо від представників громадських організацій національних меншин, національно-культурних товариств. Трапляються пропозиції відродити найбільш ефективні форми інтернаціонального виховання, що практикувалися свого часу в радянських школах, зокрема, роботу клубів інтернаціональної дружби. Заслужують на увагу пропозиції організувати для вчителів методичні семінари, дискусійні клуби з проблем національного виховання, зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, діячами науки, культури, мистецтва. Цікавляться вчителі й зарубіжним досвідом розв'язання подібних проблем.

Результати проведеного дослідження уможливають зробити висновок про те, що неготовність частини педагогів до роботи в умовах поліетнічності сучасного суспільства і здійснення полікультурної освіти найчастіше зумовлена небажанням визнати актуальність такої роботи, тобто відсутністю відповідної мотивації. Водночас за наявності зацікавленості педагогів у здійсненні полікультурної освіти дітей на перше місце серед факторів, що перешкоджають досягненню успіху, виступає відсутність компетентності – необхідних знань і специфічних педагогічних умінь.

Під час опитувань та анкетувань дехто з учителів іноді не без гордості зазначає: «Мені байдуже, хто мої учні – українці, росіяни, азербайджанці чи євреї. Для мене вони просто учні. Я до всіх ставлюся однаково». Тут ми маємо справу з *п'ятим* міфом про необхідність абсолютно однакового ставлення до всіх учнів.

Відомий російський дослідник проблем багатокультурної освіти Г. Дмитрієв вважає, що така позиція може мати цілком виправданий, бути справедливою, проте вона означає, що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів, тобто виявляє певну інтолерантність до виявів іншої культури. У свою чергу, учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей [3, 44]. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів є проявом дискримінації і негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу.

Г. Дмитрієв наводить з цього приводу цікавий приклад. 1982 року Ф. Еріксон і Дж. Шульц досліджували, в якій манері шкільні психологи дають поради й роблять зауваження учням з різних етнокультурних груп у школах США. У результаті вони виявили, що діти з неєвропейських культурних груп не кивали головою і не вимовляли «угу» або «ага» на знак згоди, не виявляли ніяких емоцій на обличчі й дивилися прямо в обличчя психологам європейського походження, які з ними розмовляли. Не зустрічаючи звичної для європейця реакції, психологи припустили, що ці школярі не розуміють, про що йдеться, і стали знов повторювати те ж саме, але вже спрощеною мовою і сповільненим темпом, ще більш виразно вимовляючи слова. І знову не було жодної реакції. Психологи знов повторювали сказане. Коли Ф. Еріксон і Дж. Шульц інтерв'ювали цих школярів, то ті дивувалися, навіщо повторювати те, що вони вже давно зрозуміли. Їх ображало, що з ними розмовляють, як з ненормальними. Психологи ж у свою чергу були переконані, що в цих школярів уповільнений або зовсім відсутній інтелектуальний розвиток. Ані психологи, ані учні в цьому разі не розуміли, що конфлікт між ними відбувається через етнокультурні відмінності: у багатьох народів світу слухають співбесідника, дивлячись йому в очі, але не виявляючи при цьому особливих емоцій. Коли учням розповіли, чого вчителі чекають від них, а психологам – про те, яка культура слухання в цих дітей, то конфлікт був розв'язаний, і спілкування між ними стало більш продуктивним. Крім того, самі діти стали «угукати», а психологи перестали надавати великого значення емоційній нейтральності дітей [3, 18–19].

Ігнорування, висміювання або приниження вчителем (а таке, на жаль, трапляється на практиці) етнокультурних особливостей учня провокує вироблення у дітей і їхніх батьків опозиційного мислення, опозиційне ставлення до навчання та до навчального закладу в цілому. Очевидно, що в такого учня може сформуватися негативне ставлення і до культурного середовища, і до етнічної групи, що домінує в ньому, і навіть до нації та держави, у якій він проживає. І немає жодної гарантії, що приховане опозиційне ставлення не переросте в активне протистояння, агресію, екстремізм. І знову вся відповідальність буде лежати на дорослих, насамперед – на педагогах.

На нашу думку, такий стан справ може бути зумовлений, поряд з іншими причинами, побутуванням в освітянському середовищі міфу про «однаковість» цінностей, виховних поглядів, цілей, ідеалів у різних народів, що культивувався за радянських часів. Цей міф є *шостим* у нашому переліку.

Отже, сьогодні ми маємо справу з наслідками інформаційного вакууму у сфері етнокультурного розмаїття й тривалого ідеологічного зомбування.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін педагогічних вищих навчальних закладів України дає підстави зробити висновок про те, що на сьогодні на загальнодержавному рівні відсутній єдиний науковий підхід до розв'язання проблеми підготовки учителів до роботи в умовах поліетнічності, багатокультурності сучасного суспільства.

Окремі аспекти окресленої проблеми побічно розглядаються у змісті навчальних курсів соціології, соціальної психології, політології тощо. Але цілеспрямована систематична робота з підготовки до роботи в



умовах поліетнічного соціуму, виховання міжкультурної толерантності як професійно значущої риси особистості вчителя відсутня.

Для здійснення підготовки майбутніх учителів і вихователів до професійної діяльності в умовах поліетнічності сучасного суспільства в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на факультетах початкового навчання і дошкільної освіти нами впродовж понад десять років викладається авторський курс порівняльно-культурологічної етнопедагогіки [10]. Провідним при розробці концепції і програми курсу був порівняльно-культурологічний підхід, що поєднує дві дослідницькі стратегії: кроскультурну та історичну. Кроскультурна стратегія в етнопедагогіці полягає у зіставленні, порівнянні традиційних педагогічних уявлень і досвіду різних етносів, що живуть в один і той самий час. У межах історичної стратегії розглядаються традиційні педагогічні феномени, притаманні одному й тому самому етносу на різних етапах його існування.

Значною мірою концепція програми курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки ґрунтується на ідеях В. Сухомлинського. Аналіз його праць і спогадів колег свідчить про те, що увагу педагога-новатора постійно привертала безцінна скарбниця народної педагогіки. Системне теоретичне дослідження народнопедагогічних уявлень, ідеалів і досвіду різних етносів у наш час по суті лише розпочинається. Донедавна побутував погляд на народну педагогіку як на архаїчність і суцільні забобони. Тому зрозуміло, що представниками офіційної науки вона не лише не шанувалась, але навіть ігнорувалась. Тим вагомішою є заслуга В. Сухомлинського, який протягом усього життя збирав і вивчав педагогічну мудрість предків та навколишнього оточення, а також утілював її здобутки в практику керованої ним школи. На жаль, нездійсненими залишилися його задуми щодо посібника з етнопедагогіки. Та все ж таки найбільш значні знахідки й напрацювання Василя Олександровича в цьому напрямі знайшли відображення в його основних працях. Вивчення творчої спадщини вченого свідчить, що розроблена ним педагогічна система ґрунтування, поряд з іншими, на важливих інваріантних принципах народної педагогіки – гуманізму, природовідповідності, життєвості змісту та форм організації, культуровідповідності.

Завдання вивчення курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки передбачають: формування в студентів позитивної мотивації до здійснення полікультурної освіти дітей; озброєння майбутніх учителів і вихователів знаннями про традиційні педагогічні погляди й досвід різних етносів; створення на цій основі інформаційної бази профілактики інтолерантного ставлення до виявів інокультурності.

У цьому сенсі значний виховний потенціал мають специфічні форми роботи, що можуть бути застосовані при вивченні курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки. Серед них: відвідування недільних шкіл, заснованих культурними центрами громадських організацій національних меншин; бесіди з батьками учнів цих шкіл; участь у проведенні уроків і фестивалів дружби, що їх організують численні національно-культурні товариства тощо.

Участь студентів у подібних заходах сприятиме нейтралізації можливих наявних у них негативно забарвлених етнічних упереджень чи навіть забобонів. Причому носіями етнічних упереджень і забобонів можуть бути представники обох контактувальних сторін. Спілкування, спільна діяльність у позааудиторний час, у неформальній обстановці сприятимуть кращому пізнанню студентами представників інших культур, представниками національних меншин – носіїв української, слов'янської культури. Отже, позитивний результат – послаблення чи навіть нейтралізація негативно забарвлених етностереотипів – може бути обопільним.

Слід звернути увагу на надзвичайно важливий, на нашу думку, ефект, що має місце при вивченні студентами курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки. Ознайомлення майбутніх учителів і вихователів з найрізноматнішими, часто «екзотичними», на перший погляд, традиціями виховання і догляду за дітьми, властивими різним народам, по-перше, сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів до тематики, пов'язаної з культурною спадщиною різних народів, по-друге, сприяє руйнації багатьох міфів і стереотипів, традиційно притаманних педагогічному мисленню.

Такі наші висновки підтверджуються досвідом спілкування з педагогічними працівниками на курсах підвищення кваліфікації у Харківському обласному науково-методичному інституті безперервної освіти. Практично всі слухачі виявляють неабиякий інтерес до проблематики, пов'язаної з поліетнічністю сучасного українського суспільства та багатокультурністю освітнього простору. Зокрема, найбільший інтерес викликають проблеми співіснування та співпраці представників різних етносів; міжкультурної комунікації, у тому числі в умовах навчально-виховного процесу; балансу загальнолюдського, національного та етноспецифічного, традиційного та сучасного в сучасній культурі й освіті України.

В Україні сьогодні здійснюються тільки окремі спроби розробляти полікультурну складову змісту освіти, у тому числі педагогічної. З цього погляду заслуговує на увагу прогресивний досвід, напрацьований освітянами різних регіонів України. Зокрема, в Автономній Республіці Крим розроблено й впроваджено в навчально-виховний процес закладів освіти усіх ступенів, – починаючи від дошкілля і закінчуючи вищими навчальними закладами, – факультативний навчальний курс «Культура добросусідства». Його зміст інтегрує



питання етнографії народів, що мешкають на Кримському півострові, їхніх традиційних культур, етикету, релігійного життя, а також потужний блок конфліктологічної підготовки дітей і молоді, спрямований на профілактику міжетнічних конфліктів [5].

Цікавий досвід також напрацьовано в рамках реалізації Програми розвитку та інтеграції Криму за сприяння Програми розвитку ООН (ПРІК ПРООН). Один із напрямів роботи передбачав консолідацію багатоетнічних місцевих громад у процесі розробки та реалізації соціальних проектів. При цьому саме школи ставали ініціативним ядром соціально-культурного життя громади. Педагоги найчастіше виступали ініціаторами, допомагали усвідомлювати й формулювати актуальні для громади проблеми, розробляли й очолювали реалізацію конкретних проектів, спрямованих на їхнє розв'язання. Моніторингові дослідження засвідчили суттєві позитивні зрушення: поліпшення психологічного клімату в громаді, зниження напруженості в міжетнічних відносинах, зближення й співпрацю представників різних етнічних культур, підвищення рівня толерантності школярів і дорослого населення [6].

Ознайомлення з подібним досвідом збагатить арсенал педагогів новими підходами, формами й методами роботи з полікультурної освіти молодого покоління. Другим позитивним ефектом, на наш погляд, буде сприяння нейтралізації відцентрових тенденцій у стосунках між різними регіонами держави, адже не секрет, що, наприклад, Крим завдяки заангажованому висвітленню в ЗМІ постає нині в уяві пересічного громадянина України вже не стільки як місце відпочинку, скільки як криміногенна територія з постійною загрозою вибуху міжетнічних конфліктів. Натомість досвід виховання культури миру й формування толерантності, набутий у цьому багатокультурному регіоні, практично не відомий за межами автономії, хоча й заслуговує на вивчення й поширення.

Усе викладене свідчить про нагальну необхідність розробки і впровадження в практику полікультурної складової змісту безперервної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх і практикуючих учителів і вихователів до професійної діяльності в умовах поліетнічності, багатокультурності сучасного українського суспільства, формування в них спрямованості на толерантну взаємодію з представниками різноманітних культур. Уявляються важливими також звільнення педагогічного мислення від заідеологізовано-спекулятивних міфів доби тоталітаризму, критичне вивчення й творче застосування прогресивного зарубіжного досвіду полікультурної освіти, аналіз і поширення досвіду, набутого педагогами різних регіонів України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П. Реальність освіти: проблема деміфологізації. – Режим доступу: <http://sofy.kiev.ua/pf2/andru.htm>.
2. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Шлях освіти. – 2007. – №2. – С. 2–10.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 108 с.
4. Ініціатива «Без кордонів»: Ксенофобські та расистські прояви в Україні. – Режим доступу: <http://www.helsinki.org.ua>.
5. Культура добрососедства: Программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / Под ред. М.А. Арджаниони. – Симферополь: АнтикВА, 2007. – 212+144 с. – рус., укр.
6. Сейтосманов А.Я. Формирование толерантного поведения в школьных сообществах АРК на основе социального проектирования и государственно-общественного управления школой // Инновационные технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической конференции / Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику «Вопросы развития Крыма». – Симферополь: Министерство образования и науки Украины; Министерство образования и науки Автономной Республики Крым, 2007. – С. 90–98.
7. Слепухов М. Сумнівні аксіоми радянської педагогіки // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 15–18.
8. Сухомлинська О. Деякі питання етимології педагогічного знання. // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2–7.
9. Тюников Ю.С. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
10. Юр'єва К.А. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка: Програма навчальної дисципліни. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – 30 с.

Вікторія ГРИЦАК

ЩАСТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Поняття „щастя” складне й багатогранне, як багатогранні сфери життєдіяльності людини. Процес глибинних змін у житті українського народу висуває пріоритетну проблему виховання творчої, соціально-активної, щасливої особистості, яка здатна змінити життя українського суспільства на краще, забезпечити його прогрес і процвітання. Щаслива людина, яка простими й природними стосунками пов'язана з друзями,



сім'єю, сусідами, що знайшла своє покликання, буде, без сумніву, жити корисним для оточення життям і разом з ними творити ефективну суспільну систему.

Важливим аспектом розв'язання цієї проблеми є дослідження спадщини фундаторів і носіїв оригінальних педагогічних систем і технологій. Саме цим пояснюється той факт, що за останні роки зросла кількість наукових досліджень творчості видатного українського педагога В.О. Сухомлинського. Зазначимо, у вітчизняній педагогіці є чимало наукових знахідок, які достатньо глибоко розкривають важливі аспекти непересічної спадщини легендарного директора школи з Павлиша (М.Я. Антоненко, А.С. Бик, Л.С. Бондар, М.Й. Боришевський, І.А. Зязюн, Н.П. Калиниченко, Д.І. Пашенко, А.Я. Розенберг, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко та ін.). Разом з тим, як зазначає А.С. Бик, у вітчизняній і світовій науково-педагогічній традиції майже відсутні дослідження категоріальної природи педагогіки В.О. Сухомлинського [1, 9]. Зокрема, це стосується проблеми щастя, дослідження якої може бути особливо плідним у зв'язку з категоріальним освоєнням педагогіки видатного вченого. Проаналізувавши твори В.О. Сухомлинського, ми прийшли до висновку, що погляди видатного вченого-гуманіста на проблему педагогічного щастя мають своєрідний характер. Як і його попередники Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський уважав, що діти зростають щасливі тоді, коли їхній учитель щасливий. Ми не ставимо своїм завданням розкрити професіограму творчої особистості вчителя, розробленої педагогом. Це питання достатньо глибоко з'ясовано в психолого-педагогічних дослідженнях останніх років. Водночас нами простежено, як у працях вітчизняного гуманіста розкриваються складові педагогічного щастя. На наш погляд, головні з них такі: **праця за покликанням; любов до дітей і взаємне довір'я; мудра влада над дітьми; дитяча радість та успіх; знання особливостей дитини.**

Праця за покликанням. Учительська діяльність, наголошував учений, буде тоді за покликанням, коли розуміння її необхідності й важливості поєднується з особистим задоволенням, натхненням, піднесенням, коли вихователь знаходить у ній втіху і радість. „Якщо дітей виховує педагог, для якого праця – щастя, то і його вихованці будуть щасливими людьми” [4, 119]. Йдеться про те, щоб педагогічна діяльність була улюбленою справою вчителя. У книзі „Сто порад учителям” вчений наводить приклад сумної історії, коли порівняно молода вчителька залишає педагогічну діяльність і йде на пенсію. У своєму прощальному слові вона звертається до молодих учителів: „Я йду тому, що праця в школі не була моєю улюбленою справою. Вона не давала мені ніякої радості. Це біда, це трагедія мого життя. Кожний день був днем чекання: швидше б закінчилися уроки, зник би цей гамір, швидше б залишитися на самоті... У мене дуже хворе серце. Раджу вам, молодим: перевірте самі себе, якщо праця не дає вам радості, йдіть зі школи, влаштуйте себе в житті правильно, знайдіть улюблену справу. Інакше роки праці стануть для вас пеклом” [4, 425].

Учений не тільки проілюстрував нерозуміння світу дитинства, а й показав: педагогічне покликання – найважливіша підвалина особистого щастя вчителя, в основі якого має бути радість і задоволення, відчуття повноти життя, що, зрештою, впливає на здоров'я і настрої педагога, його життєрадісність і працездатність. Щоб уникнути зайвих роздратувань, збуджень, повсякденного стримування самого себе, застосування „сильних” засобів впливу на дітей і тим самим запобігти виснаженню нервової системи і хворобам серця, педагог-гуманіст радить:

- „Піднятися до тонких істин Світу Дитинства. Піднятися, а не опуститися” [4, 373]. „Потрібно вжитися в світ дитинства, якщо хочете, в кожному вчителеві повинна сяяти й ніколи не гаснути маленька іскорка дитини” [4, 429];
- вчитись вміння володіти ситуацією, розподіляти енергію всього колективу на „діяльність, яка покаже в зовсім іншому світлі те, що викликає збудження, роздратування... Зробіть неприємне, дратівливе – смішним” [4, т. 2, 428];
- знати стан свого здоров'я, поліпшувати його, загартовувати себе, не допускати зайвої похмурості, гіперболізації „ненормальних” дитячих намірів, у яких ніколи не буває зла. Діти просто помиляються. „Немає в дитини нічого такого, щоб вимагало від педагога жорстокості” [4, 430];
- треба намагатися послаблювати пружину гальмування, найбільш конфліктні напружені ситуації розряджати за допомогою гумору й таким чином забезпечувати оптимістичний тон взаємного спілкування і допомогти дітям зрозуміти вчителя;
- виховувати в собі доброзичливість, щоб вона була взаємною, „тобто, коли педагог бажає добра учневі, а учень – педагогові. Це найтонша гармонія шкільного життя” [4, 433].

Ці поради геніального педагога актуальні та слухні й сьогодні. В.О. Сухомлинського завжди непокоїла думка: як добитися, щоб учительська діяльність була улюбленою справою, працею до душі. Психолог-новатор розумів, що коли природа обдарувала людину задатками до цієї діяльності, то тільки оточення, виховання, створення атмосфери захоплення працею педагога дасть можливість розвинути й реалізувати їх. Вогник любові до професії вчителя зароджується в ранній юності, за шкільною партою, тому павлиські педагоги робили все, щоб підтримати дитячу мрію: учні практикувались в організації шефської роботи,



туристичних походів і свят, у різних видах творчої праці. І що дуже важливо, приклад вчителя як вихователя, інтелектуала, знавця дитини надзвичайно вшановувався.

Любов до дітей і взаємне довір'я. Активний пропагандист спадщини педагога-гуманіста відомий китайський учений Лі Цзіхуа зазначає: „Коли я вперше торкнувся творів Сухомлинського, я абсолютно свідомо вчився в нього любові до учнів, його завзятості в справі освіти” [3, 74].

За глибоким переконанням В.Сухомлинського, найголовнішим у житті кожного вчителя має бути любов до дітей, яка вчить вихованців жити й водночас „дає вихователеві насагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили” [4, 293]. В основі діяльності талановитого педагога, творця людського щастя лежить зміст мудрої людської любові вчителя до дітей і дітей до вчителя, що складається, на наш погляд, з таких постулатів:

1. Дитина постає перед вихователем такою, яку він любитиме і яка мусить такою стати.

2. Любов до дитини й любов до дитинства – поняття тотожні. Життєстверджувальне, оптимістичне дитинство – джерело любові вчителя до дітей, прагнення спілкування з ними, особливо тоді, коли втома охопила серце, настрій знизився, а духовні сили й натхнення не дають про себе знати. Найщасливішими в цьому контексті є години позанавчального спілкування, скажімо, у природі, де найяскравіше виявляються сонцяєсній світосприймання, радість буття, з одного боку, і відчуття повноти життя, педагогічного натхнення та бадьорості, з іншого.

3. Прокласти доріжку до дитячого серця може тільки пристрасна інтелектуальна особистість учителя, якщо його спілкування з дітьми не обмежується уроками, а багатогранні різючі знання, які він несе дітям, стали його переконаннями і джерелом радості. Взаємне благоговіння перед багатством людської думки, здивування – шлях до педагогічного щастя.

4. Животворним джерелом радості й задоволення вчителя слугує любов, спрямована на захист дитини від духовної самотності, сімейного зла, глухоти до добра. Покалічене потворною сімейною атмосферою дитяче серце може бути вилікуване духовно багатим і щедрим педагогом. Пробуджуючи почуття любові до оточення, до всього живого й гарного, співпереживаючи разом з дитиною, обережно й поступово творчий вчитель зводить реальну споруду дитячого щастя і водночас долучається до творення педагогічного щастя.

5. Сильнодійні засоби впливу на дитину, нервовість і збудженість, відсутність „гармонії розуму і серця”, приниження дитячої гідності, особливо публічно, і щасливий учитель – поняття несумісні. Педагог у ролі наглядача, якого діти ненавидять, – результат педагогічного безсилля і безкультур'я, неспроможності добром і ласкою завоювати дитячу любов і довіру.

Як бачимо, педагогічне щастя як взаємну любов вчителя і дітей В. Сухомлинський ставить у центр своєї педагогічної системи, закликає „любити в дитині все людське, чисте, благородне” [4, 308]. „Я не можу собі уявити, щоб дитина колись набридла мені, щоб я перестав любити її. Це неможливо...” [4, 293]. Звідки ж черпає Василь Олександрович таке сильне й прекрасне почуття? Ольга Сухомлинська зазначає: „На мою думку, витоки цього слід шукати в його ранньому дитинстві. Василь Олександрович вирощував це почуття, доклав значних зусиль із самостворення власної особистості, духовно зростаючи, накопичуючи знання. Це дало йому змогу дарувати дітям свої знання, збагачуючи духовний світ, емоції...Його серце переповнювалося любов'ю та співчуттям до дітей, яких він хотів бачити щасливими” [2, 5–6].

Видатний педагог був переконаний, що любов учителя до дітей – це не готове почуття, з яким він прийшов у школу після ВНЗ, а складна тривала й захоплива праця з кожним вихованцем і колективом у цілому. Тільки там, де є така любов, є й віра в могутню силу виховання, віра в те, що кожному дитину можна виховати так, щоб у майбутньому не виправляти помилки, допущені в молодшому шкільному віці. Віра в дитину – це терпимість до дитячих витівок, чуйність і доброта в ставленні до неї, турбота й піклування про її життя і здоров'я. Якщо сказати в загальному, то віра в дитину – це чудова риса педагога, яка збагачує педагогічне покликання, дає можливість відчути повноту щастя вчителю, для якого дитина – це явище, вона несе в собі свою життєву місію, наділена найбільшою психічною енергією з прагненням до пізнання світу. За тим, як педагог любить дітей, як вірить в дитину, дивується її становленню і зростанню, можна зробити безпомилковий висновок, який це вчитель.

У багатій педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського розкрита й інша сторона вищезгаданого питання – безмежна віра дітей вихователю. «Діти люблять того, – наголошував педагог-гуманіст, – у чію силу духу вони беззастережно вірять» [4, 343]. Василь Олександрович постійно стверджував: дитина щаслива тоді, коли вона вірить. Щоб проілюструвати зв'язок педагогічного щастя з дитячою вірою у вихователя, наведемо приклад з відомої праці В.О. Сухомлинського „Методика виховання колективу”.

Громовий розряд зненацька застав В. Сухомлинського й дітей у лісі. „Хлопчики і дівчатка дивилися мені в очі. В широко відкритих очах у ті важкі хвилини я бачив тільки безмежне довір'я. Я відчував, що коли діти побачать розгубленість і турботу про себе, а не про них, я в ту хвилину назавжди перестану бути їхнім вихователем. Свідомість того, що діти беззахисні, що вся їхня надія на мене, надавала мені сил. Я подолав страх і став сміливим тому, що діти вірили мені.



„Беріться один за одного, – сказав я своїм малюкам, – не відривайтеся і повзійте за мною”. Ми поповзли на схил. Через кілька хвилин доповзли до печери. Ні на хвилину я не міг відвести очей від цих живих клубочків, що безмежно вірили мені, поки останній з них не сховався в печері.

Ті хвилини стали для мене на все життя одним з наймудріших уроків педагогіки... На довір'ї і любові тримається прагнення дитини шукати захисту в дорослого” [4, 619–620].

Аналіз творів педагога-новатора уможливив виокремити й таку складову педагогічного щастя, **як мудру владу над дітьми**, що продукує дружбу й духовну єдність між вихователем і вихованцями. В.О. Сухомлинський уважав владу вчителя над учнем і колективом однією із найскладніших проблем виховання і фундаментом педагогічного щастя.

За В.О. Сухомлинським, „влада над дітьми – найзагальніший, всеохоплюючий і водночас найгостріший, найтонший, найніжніший і найнебезпечніший засіб” [4, т. 1, 616]. У листі до дочки Василь Олександрович наводить приклад, коли вчителька із злим серцем оголосила війну дитячому захопленню (розповідати малечі казки), використовувала „сильні” і „вольові” засоби впливу, чим і спровокувала жорстокість учня: Тимко кинув сопілки малюків у вогонь... Хлопця перевели в клас до В.О. Сухомлинського. Безмежно довіряючи вчителю, Тимко посвячує його у світ своїх мрій і фантазій: „Тимко розповідає, а в очах у нього горять вогники допитливості. Він тягне мене до куців. Ми йдемо туди всім класом. Тут, за його словами, такі ось однорогі жуки вилазять на світло і літають раз у три роки. Ми сідаємо під кущем, і перед нами відкривається чудовий світ казки” [4, 373].

Учений радить своїй дочці „бути мудрим наставником – мати мудру владу, все розуміти. Вчителька озлобила і зробила жорстоким Тимка тому, що не мала такої влади над маленькою людиною...” [4, 373]. Через усю творчість В. Сухомлинського проходить думка: педагог, якому доступна мудра влада над дитиною, – щаслива людина, яка здатна перевтілюватися, ставати якоюсь мірою дитиною і добре розуміти, „що робиться в дивному палаці – в дитинстві” [4, 621]. Виходячи з цього, у Павлівській школі надзвичайно цінувалися бесіди з учнями, на яких можна було почути відверті слова вихованців про сенс життя, про дружбу й любов, про майбутнє. Разом з тим розмови-роздуми, які В.О. Сухомлинський називав „філософією серця”, створювали найкращі умови для того, щоб вселити в молоді душі впевненість у завтрашньому, налаштувати на оптимістичне сприйняття сьогодення. В.О. Сухомлинський радив усім учителям, особливо молодим, у ці важливі хвилини постати перед дітьми другом, порадником, авторитетним мислителем, який про все має свою думку, сумнівається, радіє, співпереживає, як і всі присутні.

Одним із переконань славетного педагога було: вихователь повинен **„знати дитину, а щоб знати, треба постійно бачити, вивчати”** [4, 204]. Це дасть можливість:

- успішно виховувати дитину, мати мудру владу над нею. „Без знання дитини... виховання стає сліпим, а тому беззмисловим” [там же];
- полюбити дитину. „А той, хто не бачить дитини, не може й полюбити її” [4, 294];
- зрозуміти, як сприймає навколишній світ, як бачить, як думає не якась абстрактна дитина, а живий, конкретний учень з усіма його особливостями й своїм, особливим, неповторним, душевним світом, пізнати здоров'я дитини, індивідуальні риси її мислення, інтелектуального розвитку;
- розпізнати, виявити неповторну людську красу, самобутній індивідуальний талант, піднести кожному дитину на високий рівень розвитку людської гідності й цим самим прокласти шлях до творчої праці, у якій вона знайде своє поклонання.

З огляду на вищесказане важливо підкреслити, що В. Сухомлинський розглядав поняття „знати дитину” як шлях до самоутвердження і самореалізації вихователя. Знання дитини дасть можливість педагогу відкрити свій талант, покликання, пережити почуття задоволення, певний душевний стан, який ми називаємо щастям праці вчителя.

Звернемось до прикладу. У початкових класах Павлівської школи навчався Павлик З. У кінці навчального року на педагогічній раді вчителька характеризувала учня, як дитину ледачу, недбайливу, з уповільненим мисленням, з відсутністю інтересу до всього, що цікавило дітей. Порада в неї була одна – якнайбільше сидіти над підручниками. Директор школи, спостерігаючи за Павликом і спілкуючись з ним, дотримувався іншої думки. З великими труднощами Павлик перейшов до 5-го класу.

Зустріч з учителем біології, спілкування з ним на уроках, у позакласній діяльності поставили крапку в безрадісному навчанні хлопчика. Біолог дозволив Павликові підготуватися і поставити цікавий дослід, по закінченню якого хлопець зробив таке повідомлення: щоб виростити багато сіянців, треба брати гілочки з верхівок дерев. І ось реакція педагога: „У мене навіть серце завмерло, коли я почув ці слова. Адже це справжній дослідник, майбутній учений або талановитий садівник! Він не просто добився поставленої мети, але вивчав, досліджував явища природи. Звичайно, по-своєму, по-дитячому” [4, 84]. Творче піднесення, яке охопило духовний світ підлітка, пробудження думки, інтересу до знань – усе це, безперечно, пов'язано з нахилами дитини до творчої праці, які так талановито розкрив у Павликові вчитель біології. У цьому й полягає педагогічне щастя, щоб пізнати й розкрити задатки учня, щоб творча праця приносила щастя,



радість кожній дитині, щоб розуміння суспільної необхідності й важливості праці тісно поєднувалося з особистим дитячим задоволенням, натхненням, піднесенням.

Дитяча радість й успіх. У численних працях В.О. Сухомлинського простежується важлива думка: найкраще виховання – це виховання радістю. Ми вже торкалися цього питання раніше. Візьмемо до уваги той факт, що павлівський гуманіст щедро використовує слово „радість”: радість навчання, радість життя та праці, радість творення добра для людей, радість спілкування, радість буття, радість успіху, радість пізнання і відкриття...

Важливо те, на думку знаного педагога, що виховання радістю сприяє повноцінному розвитку дітей, створенню міцного життєдіяльного колективу. І немає значення, велика радість чи маленька, завтрашня чи сьогоднішня, аби вона була надійною, спонукала вихованців і педагога до співпраці, творчості й самовдосконалення. Деякі вчителі своїми авторитарними, жорстокими діями вбивають радісні переживання дітей і, безперечно, уповільнюють їхній повноцінний особистісний розвиток. Щоб уникнути цього небезпечного явища, Василь Олександрович висуває, на наш погляд, дві важливі вимоги:

- ніколи не оцінювати негативно особистість дитини, ні за яких обставин не застосовувати насильницькі методи впливу;
- завжди орієнтуватися на позитивне в дитині, зміцнювати його, створювати умови, щоб кожен, навіть найслабший учень, пережив радість успіху в навчанні, творчій діяльності й таким чином зміг піднятися на вищий щабель у своєму розвитку й самовихованні.

Можемо констатувати, що радісні переживання дітей мають ошчасливити справжнього вчителя. Цю думку славетний педагог проводить через усі свої твори. Серед дитячих радощів на почесному місці в павлівських педагогів – радість розумової праці, досягнутий працею успіх. В. Сухомлинський пов'язував успішну діяльність дитини в школі з майбутньою щасливою долею. Тому це питання періодично обговорювалось на засіданнях педагогічної ради й педагогічного семінару. Видатний педагог був переконаний: нема успіху, нема й навчання; дитина, яка не пізнала радощів навчання, – це нещасна людина, їй важко розраховувати на успіх у житті. Обов'язок педагогів – дати учневі це щастя, навчити дорожити ним.

Ми акцентуємо увагу на тому, що успішна діяльність дитини в школі – це радість і щастя не тільки для самого учня та його батьків, а передусім для педагога. Учитель, який байдужий до духовного світу дитини, її успіхів у навчанні й творчій праці, – нещасна людина, яка випадково обрала професію педагога.

Зазначимо, проаналізовані нами складові педагогічного щастя стосуються не лише діяльності вчителя, але й батьків як вихователів. Видатний педагог уважав сім'ю „первинним осередком багатограних людських стосунків” [4, 414], тією мікромоделлю суспільства, у якій закладається фундамент особистості, її майбутнього щастя. Виховати добру й щасливу людину, на його думку, „це робота найвідповідальніша і найскладніша. У ній зливається інтимне і громадянське. І в цьому злитті й полягає гармонія людського щастя” [4, 411].

В.О.Сухомлинський обґрунтував принципи, на яких повинно будуватися родинне виховання, щоб дитина зростала щасливою. На наш погляд, основні з них такі:

- щасливу дитину формує краса взаємин батьків. „Ми, батьки, виховуємо дітей передусім красою своїх взаємин”, – наголошує педагог і підкреслює, що зразу видно, з якої дитина сім'ї. Там, де між батьками існує любов і духовна єдність, у дітей радість і мир у душі. Вони щасливими очима дивляться на світ, на відміну від дітей, у сім'ях яких добрі й теплі стосунки між членами родини відсутні. „Людину ми творимо любов'ю, – любов'ю батька до матері і матері до батька, любов'ю батька і матері до людей [4, 413]. Разом з тим учений підкреслював, що дитину треба любити мудро. У своїх працях він аналізує три різновиди батьківської любові: любові замилювання, деспотичної любові й любові підкупу. Жоден з цих різновидів нездатний посіяти в дитячій душі світлі й добрі почуття й прокласти стежку до щастя;

- дати дітям щастя – це навчити їх керувати своїми бажаннями, розумно їх обмежувати, помірковано ставитися до матеріальних і духовних благ. Великої шкоди завдає дитині споживацьке щастя. Діти, пересичені міщанськими благами, глибоко нещасні;

- виховати дітей щасливими – означає зробити їх розваги й діяльність керованими. Радість творення, самоутвердження в праці – основні важелі людського щастя. Могутньою виховною силою у сім'ї є праця. „На моїх очах, – пише видатний педагог”, – склалася доля тисяч людей, і найщасливішими з них є ті, хто почав трудове життя в дитинстві” [4, 443];

- виховати здатність гарно любити – означає прокласти шлях до щастя. Невіглас у сфері любові не зможе в майбутньому створити красу сімейних стосунків. Надзвичайно важливо підготувати дитину до великого щастя в житті людини – до любові. Любити батьків, старших і менших членів родини – це теж велике щастя;

- у формуванні щасливої особистості найбільш цінним є шкільно-сімейне виховання. Педагогіка виховання щасливої людини повинна стати науковою для всіх – учителів і батьків. У цьому контексті велике



значення має просвіта батьків, націлена на зміцнення і розвиток родинного виховання та мати як випереджувальний, так і профілактичний характер.

Видатний педагог поставив завдання поєднати батьківську любов і педагогічну науку, що він й успішно здійснив у батьківській Павлівській школі. „І на першому місці у нас на всіх двадцяти заняттях розмова про щастя”, – констатує В.О.Сухомлинський [4, т. 5, 441]. Він був переконаний, що тільки щасливі батьки можуть дати суспільстві життєздатних, оптимістичних людей.

Отже, в основу виховання щасливої дитини в сім'ї видатний педагог поклав гуманістичні та народознавчі ідеї, які збагатив власними пошуками, творчо розвинув і зробив надбанням сучасної педагогіки щастя.

У підсумку зазначимо: у невичерпно багатій, творчій спадщині В.О. Сухомлинського особливе місце посідають питання педагогіки щастя. Візьмемо до уваги означену проблему й спробуємо дати визначення щастя як педагогічної категорії. Отже, щастя за В.О. Сухомлинським, – це:

- своєрідне педагогічне покликання, яке дає можливість педагогу мати мудру владу над дитиною і духовну єдність з нею, любити й знати її, жити її радощами та успіхами, а у відповідь одержати взаємну любов і довіру;

- душевний стан педагога, гармонія почуття власної гідності, радості й повноти творчого життя від спілкування з дітьми, з одного боку, та обов'язку перед державою за виховання життєтворчої, щасливої особистості – з другого;

- своєрідний душевний стан, про котрий говорять, як про здатність робити дитину щасливою, піддаватись виховним впливам педагога.

Педагогічні погляди вченого-гуманіста щодо означеної проблеми не тільки співзвучні сьогоденню, а й розкривають найважливіші параметральні орієнтири новітньої парадигми виховання. Не претендуючи на повноту та вичерпність роботи, ми намагалися стисло розкрити стержневу ідею наукового доробку В.О. Сухомлинського: щасливий педагог – щасливі учні. На нашу думку, це стане передумовою подальших досліджень актуальної проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бик А. Мислення як категорія педагогіки В.Сухомлинського в контексті новітньої парадигми виховання // Наукові записки. – Випуск 52. Частина 2. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Вінниченка. – 2003. – 251 с.
2. Виховувати любов'ю. За спадщиною В. Сухомлинського / Упоряд. Г. Вороніна, Т.Науменко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
3. Ли Цзихуа. Творческое использование наследия В.А. Сухомлинського в КНР: „Феникс”, 2005. – 112 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т., т. 1-5. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977.

Сніжана ІЛЬЧЕНКО

АКТУАЛЬНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ Й ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТЯНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

«Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського з успіхом витримує екзамен на істинне і вічне довголіття. В.О Сухомлинський – наш сучасник, наша історія і наше майбутнє».

Іван Гурович Ткаченко.

Однією з основних цілей сучасної української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, для виховання покоління на засадах гуманізму та людяності, створення і розвитку цінностей громадянського суспільства.

Завдання, що стоять сьогодні перед закладами освіти й проголошені в стратегічних документах української освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір. Реалії сьогодення вимагають від учителів і науковців переосмислення багатьох освітніх канонів, методів та організаційних форм навчання та виховання. Освітні заклади потребують нових, неординарних ідей і теорій, що відповідали б оптимальному розвитку учня й сучасним соціально-економічним потребам суспільства. Такий підхід вимагає не лише знання, а й конденсації вже апробованих світовим педагогічним досвідом ідей, які можна використати в процесі розбудови національної системи освіти й демократизації освітнянської діяльності.



І сьогодні ми звертаємося до творчості видатного українського педагога, нашого земляка Василя Олександровича Сухомлинського, педагогічна спадщина якого актуальна для різних аспектів сучасної системи освіти.

Василь Олександрович Сухомлинський увійшов в історію української педагогіки як педагог-гуманіст, творець педагогічної системи, у центрі якої перебуває дитина як унікальна особистість.

Стрижем багатогранної педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського є ідея гуманізму. Протягом своєї педагогічної діяльності він намагався виховати з кожної дитини добру, сердечну людину. «Виховання людяності, гуманності, відточення цього дорогоцінного каменя, – підкреслював він, – без цього не можна уявити ні школу, ні педагога. Ніхто не змусить мене відмовитися від переконання: головним предметом в школі повинно бути людинознавство. І не лише в школі, але й у кожному інституті. Але мене в школі це головний предмет» [1, 8].

Педагог-гуманіст залишив нам у спадок свою гуманістичну педагогіку, глибоку віру в можливість успішного виховання дитини. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого й джерел народного виховання, він сформував педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони й закономірності.

У багатьох своїх працях В.О.Сухомлинський звертався до понять «людяність», «гуманізм», «людинознавство» як мети й засобу формування особистості. «Той, хто вийшов зі стін школи, може чогось і не знати, але він обов'язково має бути розумною людиною. Розумова вихованість не рівнозначна обсягу набутих знань: вся суть у тому, як відбуватиметься життя знань у складній і багатогранній діяльності людини.» [2, 92].

У своїй педагогічній практиці В.О. Сухомлинський відстоював головну філософську ідею життя: гуманне суспільство можуть створити лише мудрі гуманні люди, а таких людей може виховати лише гуманізм. Він говорив про те, що виховання є по суті тривалою багатогранною підготовкою маленької людини до усвідомлення істини, що людина – це найвища цінність. Гуманізм навчання і виховання В.О. Сухомлинський убачав в особистісній орієнтації діяльності педагогічних процесів до дитини, у створенні оптимальних умов для розвитку індивідуальності кожного, у ставленні до учня як до мети, а не до засобу, у подоланні відчуження, у толерантному ставленні до різних психофізичних можливостей дитини.

Гуманістичне виховання він розглядав як виховання емоційно-естетичне, як виховання краси почуттів, вразливої натури, чуйного й делікатного світу школяра. В.О. Сухомлинський був переконаний у тому, що вихованою дитину роблять радість, щастя, життєрадісне світовідчуття. Справжня гуманність педагогіки, на його думку, – це збереження в житті школи радості та щастя, на які має право кожна дитина. Мета вчителя – зрозуміти дитяче почуття та зробити все, щоб розвіяти дитячу тривогу, викликати відчуття захищеності та спокою.

Василь Олександрович уважав, що дитина повинна стати тим, ким бажає, але обов'язково має стати Людиною. Педагог утверджував гуманістичний ідеал людини, яка взаємодіє з природою, з іншими людьми і суспільством. Він уважав, що, розвиваючи бажання, почуття й потреби дитини, учитель формує таким чином особистість, яка допомагає виховному впливові своїм особистим волевиявленням, створює моральний закон, тим самим стає автономною, але тісно пов'язаною з людьми законами моральності.

«Моральна свобода – велике людське багатство... Але це багатство стає благом, якщо постановить себе як частку колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов'язку і на основі особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ» [3, 670].

Виховувати особистість, керуючись принципами гуманізму, може лише педагог, що любить дітей. Гуманізація навчання виступає обов'язковою умовою творчої педагогіки, бо виховання природою - діяльність, у яку людина вкладає частку своєї душі.

Аналіз теоретичної спадщини В.О.Сухомлинського дає підстави стверджувати, що він обґрунтував і концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, сформував умови його ефективної роботи, основними з яких є: професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти й систематичність. Винятково важливу роль у професійному становленні вчителя відіграють його моральні якості, гуманізм, любов до дітей, терпимість, педагогічний такт.

Упровадження ідей гуманізму в роботі вчителя В.О.Сухомлинський висловив у багатьох своїх творах: «Павлиська середня школа», «Серце відаю дітям», «Як виховати справжню людину», «Сто порад Вчителю», «Розмова з молодим директором школи». Вчитель повинен бути людиною доброї душі, любити дітей такими, якими вони є. Любов учителя до дітей народжується у горінні, у боротьбі за людину, нерідко в муках», вона «дає вихователю насагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили». Даючи поради майбутнім педагогам, В.О. Сухомлинський закликав їх побачити «вогники», що кличуть до знання, до творчої праці і з оптимізмом стверджував: «У кожній, без винятку, дитини розкриються її



природні задатки, засягає її розум. Досягти цього високого ступеня морального і інтелектуального розвитку суспільства – наша мета» [4, 119].

В.Сухомлинський у центр виховних систем ставив дитину як унікальну, неповторну, самостійну особистість. Глибока повага до особистості кожної дитини й непохитна впевненість у дитячу обдарованість були основними ідеями його гуманістичної концепції.

На основі досліджень праць великого педагога ми можемо виокремити такі гуманістичні цінності, якими повинен керуватися сучасний вчитель у процесі педагогічної взаємодії:

- педагогічний гуманізм (полягає у «прийнятті всіх вихованців», довіри до них, повазі до їхньої особистості, гідності, впевненості в їхніх здібностях і можливостях; прийняття їхніх цілей, запитів, інтересів);

- емпатійне розуміння виховання, яке передбачає прагнення і вміння «відчувати іншого, як самого себе», розуміти внутрішній світ підопічних;

- співробітництво – установка на відкрите спілкування з дітьми, забезпечення їм «ролі активного діяча» на навчальних заняттях, поступове перетворення вихованців у «співавторів» навчального процесу, які беруть участь у постановці цілей заняття, виборі засобів їхнього досягнення, аналізу результатів;

- діалогізм – вміння вести міжособистісний діалог на основі рівноправства, взаємної поваги й довіри, взаєморозуміння і співтворчості, вміння слухати дитину, цікавитися її думкою, знати її потреби та інтереси;

- особистісна позиція педагога та його здатність до творчого самовираження.

У своїй праці «Павлівська середня школа» В.О. Сухомлинський писав: «Ми відіграємо роль у розвитку учнів не тільки в тому, щоб допомога їм набути певних знань, але і виховати бажання набувати знання протягом усього життя. І ми прагнемо виховати у дітей переконати у тому, що знання, освіченість, інтелектуальна культура – це джерело цікавого, повноцінного, духовного багатого життя...» [5, 10].

Сьогодні ми маємо в Україні створити національну освіту, культуру знань. Без педагогізації не зможемо досягти й демократизації. Бо демократизація – це толерантність, терпимість один до одного. Це повага й гуманне ставлення до людини – особистості.

І саме В.О. Сухомлинський високо підняв прапор гуманізму, боротьби за Людину й проніс його через все своє життя. Тому, що в наш час гуманізм – це центральний, провідний принцип розбудови національної освіти в Україні, то провідні принципи та гуманістичні засади педагогічної концепції В.О. Сухомлинського в сучасних умовах набувають надзвичайного великого значення та актуальності. Ми можемо з впевненістю сказати, що творча спадщина В.О. Сухомлинського – це справжня гуманістична галактика, прекрасний і світлий храм Дитини – і Людинолюбства, яка витримала випробування часом і є невичерпною скарбницею для сучасних педагогів і батьків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.А. Что такое добро и зло? – Свободное воспитание /ВЛАДИ – 1993.
2. Бондар Л. Методологічна основа гуманістичних ідей духовності в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / Рідна школа, 2000. – № 3. – С. 92.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. /Рад. Школа. – К, 1976. – Т. 2. – С. 670.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. /Рад. школа – К, 1976. – Т.4. – С. 119.
5. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / Вибрані твори в 5 т. – Т.4. – К., 1977. – С. 390.

Ганна ІСАЄВА

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ І НАВИЧОК РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*Скажи мені, і я забуду,
Покажи мені, я запам'ятаю,
Дай мені діяти самому,
І я навчусь
Давньокитайська мудрість.*

XXI століття зумовлює потребу у визначенні стратегії реформування освіти, пошуку способів становлення 12-річної середньої школи, яка створювала б сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особисті.

Основні орієнтири реформування освіти в Україні окреслені в Національній доктрині, Концепції 12-річної школи, у яких зазначається, що слабким місцем середньої загальноосвітньої школи є відсутність у



більшості випускників належного рівня свідомості, достатньої життєвої компетентності, вміння опрацювати інформацію тощо.

Тому завдання вчителя сьогодні не “вбивати” в голови учнів тільки знання, не вмещувати туди цілу бібліотеку інформації, а навчати набувати знання, аналізувати: що я знаю і вмію, чого не знаю, що повинен знати і вміти і де здобувати ці знання. Саме на це і націлював видатний педагог В.О.Сухомлинський, який писав: “Не можна вбачати мету навчання в тому, щоб будь-якими способами добитися засвоєння учнями програмного матеріалу. Не можна ефективність способів, методів навчання оцінювати лише на основі того, яким обсягом знань оволоділи учні. Мета навчання полягає у тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями” [1, 237].

Учитель має так організувати діяльність своїх учнів, які стали б активними суб’єктами освітнього процесу. І тут важливим є не стільки надання учням готових знань, скільки організація їх діяльності, яка була б спрямована на здобуття нових знань, умінь і навичок у процесі виконання різноманітних навчальних завдань з підручником, активно використовуючи при цьому весь його інформаційний потік, подання до навчального процесу більше завдань операційно-діяльнісного характеру. Ці види роботи ми покажемо на прикладі підручника географії.

Важко переоцінити значення підручника під час засвоєння учнями основ географічної науки. Він знайомить їх із сучасним етапом найважливіших географічних знань, надає їм важливу світоглядну інформацію. У зв’язку із зміною соціальних завдань сучасної школи підручник бере на себе функцію підготовки випускників до освіти після школи. Він стає організатором пізнавальної діяльності учнів. Підручник допомагає вчителю розвивати в школярів інтерес до географічної науки, до всіх сфер життя, у яких неможливо обійтися без географічних знань і вмінь.

Підручник є основним засобом реалізації змісту освіти, обсяг якого передбачений програмою. Він є також одним із основних джерел знань для роботи на уроці та в позаурочний час.

Кращі вчителі України широко використовують підручник на всіх етапах уроку, поєднуючи роботу над текстом з аналізом статистичних, картографічних, графічних, джерел знань. Але, як показує відвідування уроків географії, у багатьох школах великі освітні, виховні й розвивальні можливості підручника з географії учителі використовують ще недостатньо. Традиційно роботу з підручником на уроках розглядають як засіб, з допомогою якого можна забезпечити більш глибоке розуміння змісту навчального матеріалу. Вчителі недостатньо володіють прийомами роботи з текстом підручника. Це знижує можливість активного залучення учнів до процесу навчання, використання підручника як важливого джерела знань. Підручник призначений насамперед для учня. Тому необхідно ставити більш складне завдання – навчити кожного школяра різних прийомів самостійної роботи з підручником, особливо з його головною частиною – текстом.

У підручнику все важливо, всі його компоненти утворюють педагогічну систему, але все-таки найбільшій увазі потребує його текст – основа будь-якого підручника. Неможливо забезпечити повноцінне засвоєння основ географічної науки, не навчивши учнів основних прийомів роботи з текстом. Саме він містить основи наукової географії, передає його логіку й дух, є головним джерелом світоглядних ідей.

У процесі вивчення географії використовують такі види роботи з підручником:

- коментоване читання;
- складання плану тексту;
- складання конспекту-схеми теми;
- просте переказування змісту, виділення головного;
- самостійний добір доказів і прикладів;
- структурування змісту теми у вигляді таблиці;
- виконання завдань для актуалізації опорних знань, закріплення й узагальнення вивченого;
- аналіз карт, малюнків, схем, графіків, діаграм;
- самостійна робота із завданнями;
- виділення логічних частин тексту, їхніх назв, визначення головної думки текстової частини;
- робота з додатками до підручника (наприклад, зорієнтуватися, знайти той, що відповідає темі, вибрати показники тощо).

Які ж основні вміння і навички необхідно сформувати в учнів при таких видах роботи з підручником? Якими ж найважливішими уміньми і навичками взагалі треба оволодіти учню в школі?

В.О.Сухомлинський поставив за мету (багато років тому) “...визначити, коли, в якому навчальному році, в якій чверті учні повинні досягти певного рівня, етапу, сходинки освіти – оволодіти найважливішими уміньми і навичками, засвоїти найважливіші узагальнення – правила, висновки, формули, закони, засвоїти настільки міцно, щоб вони ніколи не забувалися. Аналізуючи весь комплекс знань, умінь, навичок, який становить те, що прийнято називати середньою освітою, я побачив ніби кістяк, остов, на якому будуються



жива плоть і кров освіти, розумового розвитку, переконань. Цим кістяком є практичні уміння і навички, без яких неможливо собі уявити процес навчання. Це вміння вчитися : спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку, спостерігати, читати, писати. Десять років учень вчиться у школі, і, щоб успішно опанувати знання, він повинен навчитися читати й писати не протягом цих десяти років, а на якомусь етапі близькому від початку навчання і далекому від закінчення. І чим ближче від початку навчання етап оволодіння цими вміннями (особливо вмінням читати), тим легше учневі вчитися, тим менше перевантаження він відчуває. Біда шкільного навчання часто у тому, що людина всі десять років навчання у школі вчиться читати і писати, але, оскільки їй треба ще займатися і такою справою, як опанування системи наукових знань, вона не може ні навчитися добре читати і писати, ні оволодіти системою наукових знань.

Усі найважливіші вміння, навички, якими учень повинен оволодіти протягом десяти років я записав у вертикальний стовпчик, вийшло ось що :

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; вміння дивуватися.
3. Уміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння вільно, виразно, свідомо читати.
5. Уміння вільно, досить швидко і правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня.
8. Уміння знаходити у книжці матеріали з питання, яке цікавить.
9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.
10. Уміння слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді.
11. Уміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами.
12. Уміння написати твір – розповіді про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т.д”... [2, 566-567].

Із названих вище умінь зупинимося більш детально на вміннях і навичках при роботі з текстом підручника, зокрема, на читанні його тексту.

Ось як про цей вид діяльності пише В.О.Сухомлинський: “...Для того щоб читання стало для людини якомога раніше джерелом багатого інтелектуального життя, треба дати їй міцні практичні вміння. Уже в початковій школі дитина повинна добре навчитися читати, писати, думати, спостерігати, висловлювати думку. Не може бути встигаючим учень VIII класу, якщо твір він уявляє лише як процес переписування завчених фраз, а не як вияв власних думок...” [3, 243].

Багаторічний досвід роботи автора в школі (більше 20 років), переконав нас у тому, що на жаль, не всі учні навіть VI–VII класів уміють добре читати. На цьому акцентував свою увагу і В.О.Сухомлинський. ”Фактично умінням вільно, виразно, свідомо читати учні оволодівають лише в VII–VIII класі. Одним із завдань літературного читання, як це не парадоксально є оволодіння умінням читати... Але вже у III і особливо IV класі перед учнем ставиться нова мета: уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному... Дивна річ: дитина ще не вміє читати, а їй уже треба робити логічний аналіз прочитаного.

...Що ж робити? Не давати порівняно важких завдань, поки учень ґрунтовно не оволодіє відповідними уміннями? Це означало б не давати домашніх завдань, скажімо, за підручником історії доти, поки учень не навчився читати так, як цього вимагає уміння аналізувати. Але цього робити не можна, це розтягло б навчання у школі років на п'ятнадцять. Отже, найбільш загальними уміннями, від яких залежить оволодіння складними уміннями і в кінцевому підсумку взагалі залежить опанування знань, учень повинен оволодівати значно раніше. Доти, поки дитина не навчилася вільно, виразно, свідомо читати, книжка для неї не може стати джерелом знань” [4, 568].

Уважаємо, що важливим етапом роботи учнів з підручником є перевірка темпу й виразності читання тексту вголос відповідно до вікових вимог. Спостереження показали, що не всі учні встигають поліпшити свої показники темпу й виразності усного читання і не завжди вбачають у цьому усвідомлену необхідність. Саме в цьому причина того, що учням доводиться довше сидіти над текстом параграфа, і щоб сумлінно вивчити всі уроки, витрачають на це значно більше часу. Тому вчитель (а також батьки) мають контролювати й систематично перевіряти темп і виразність читання тексту.

Добре діють ті вчителі, які в усіх класах і у всіх учнів перевіряють ці вміння і виставляють відповідні оцінки в журнал. Перевірка швидкості читання при всьому класі стимулює кожного учня працювати над собою.

На наступному етапі від учня вимагається у відповідному темпі прочитати текст і переказати його (відтворення інформації). Виявилось – не всі учні із класу можуть справитися з таким завданням. Розвиток цих умінь вимагає багато уваги і зусиль. У більшості випадків учень читає текст, глибоко не вникаючи в



зміст, не усвідомлює його. Тому для того, аби вивчити і знати матеріал, доводиться багато разів перечитувати параграф. А на це витрачається час. Уникнути цього можна, привчаючи учня усвідомлено читати текст. Читання і відтворення змісту при всьому класі стимулює учня читати текст усвідомлено.

При готовності учня читати в потрібному темпі, коли він відтворює прочитане, можна приступити до самостійних робіт учня з підручником на уроці. Тоді ця робота буде продуктивною. Виконання самостійної роботи учня на уроці відбувається під керівництвом учителя. Він ставить їм завдання (запитання) і вони знаходять на них відповідь у підручнику, інших джерелах навчальної інформації. Формуванню вмінь працювати з підручником сприяє систематична й різноманітна робота з ним. У кожному класі організовується робота з текстом, запитаннями, малюнками, схемами, статистичними таблицями тощо. Слід зазначити, що характер діяльності учнів з підручником від класу до класу ускладнюється. Так, у VI класі при вивченні загальної географії учні ділять текст на смислові частини, складають короткий план до частини тексту. У наступних класах робота з текстом ускладнюється: учні складають розгорнутий план, виділяють головне, використовують текст для складання таблиць та ін. Учні IX–X класів повинні володіти всіма видами читання, вміти виділяти головне, знайти спільні і відмінні ознаки, передати зміст прочитаного в графічній та іншій формах інформації, самостійно складати логічні схеми типової відповіді і т.д.

У X класі продовжують формувати ці прийоми, удосконалюють техніку використання інформації при читанні, підвищують увагу до розкриття причинно-наслідкових зв'язків при роботі з текстом, використовують різні форми запису: план, тези, конспекти тощо. Все це вимагає серйозної перебудови роботи вчителя, акцентування уваги на даних питаннях при плануванні і проведенні уроків, оформленні кабінету й робочого місця учня.

У багатьох кабінетах географії можна побачити оформленні кутки „Вчись учитися”. Тут доцільно розмістити поради учням з розвитку культури читання: техніка читання, а саме: обсяг умінь працювати з підручником географії; список літератури, який допоможе більш детально ознайомитися з культурою читання. У куточку також мають бути такі матеріали :

I. Види читання.

а) огляд тексту, б) наскрізне читання, в) вибіркоче читання, г) читання, яке навчає. Є три види запису, якими повинен володіти старшокласник: план, тези, конспект.

План – розкриває послідовність викладу матеріалу.

Теза – виражає основну думку тексту в коротких формулюваннях.

Конспект – містить основні положення тексту разом з пояснювальними фактами, прикладами (тези з аргументами).

II. Чи вмієте Ви складати план?

1. Чи вмієте зберігати до кінця роботи обрану структуру плану (простий, складний)?

2. Чи вмієте перетворювати простий план у складний?

III. Види роботи з текстом підручника.

1. Відповіді на запитання за прочитаним текстом.

2. Поділ тексту за поданим планом.

3. Складання простого й складного плану.

4. Складання питань на розкриття змісту географічного тексту.

5. Словникова робота.

6. Ознайомлення з логічною структурою побудови тексту (виділення головних положень, причинно-наслідкових зв'язків, описів, фактів).

7. Складання за текстом короткої загальної характеристики того чи іншого економіко-географічного процесу, явища.

8. Виділення опорних слів, словосполучень.

9. Написання тез, резюме, їхня аргументація.

10. Робота з декількома джерелами знань: текстом, картами, схемами, статистичними матеріалами.

11. Складання на основі тексту таблиць, схем, схемоконспекту (логічного, графічного, опорного).

12. Робота з картками-завданнями.

Для прикладу наведемо вивчення теми „Загальна характеристика промисловості” у IX класі використання різних прийомів роботи з текстом підручника. “Економічна і соціальна географія України”.

1. Виділення опорних слів:

провідна галузь, рівень розвитку господарства, спеціалізація кооперування, промислове виробництво, паливна промисловість машинобудування тощо.

2. Складання простого плану: 1) значення промисловості в народному господарстві; 2) поняття „підприємство”; 3) різноманітність підприємств; 4) концентрація виробництва; 5) спеціалізація виробництва; 6) кооперування виробництва; 7) поняття про галузь народного господарства; 8) склад промисловості; 9) темпи розвитку промисловості.



3. Складання тез:

- 1) промисловість як провідна галузь народного господарства великою мірою впливає на економічний розвиток країни;
- 2) основою промисловості є підприємства;
- 3) концентрація, спеціалізація, кооперування – форми організації виробництва, які дають змогу підвищувати продуктивність праці і знижувати затрати на виготовлення продукції;
- 4) галузь народного господарства об'єднує підприємства, які випускають однорідну продукцію і мають подібні процеси виробництва;
- 5) НТР зумовила потребу створення науково-виробничих об'єднань, прискореного розвитку нових і новітніх галузей.

4. Резюме (основні висновки):

промисловість – провідна галузь народного господарства України, де широко використовують нові форми організації виробництва – концентрацію, спеціалізацію, кооперування. Серед галузей промисловості найшвидшими темпами розвиваються машинобудування, хімія, електроенергетика.

6. Логічний конспект тексту.



Досвід роботи вчителів географії, а також особистий досвід роботи автора в школі показує, що конспект як форма запису в процесі навчання учнів широко використовується на уроках літератури, історії, а на уроках географії раціональніше використовувати схемоконспекти (графічні, логічні, опорні).

Акцентуємо увагу вчителя на тому, що нових для старшокласників форм роботи з текстом треба навчати терпеливо. Учитель спочатку сам повинен показати взірць роботи, а потім уже пропонувати його учням, з кожним разом збільшуючи ступінь їхньої самостійності.

Наприклад, під час ознайомлення з прийомом „виділення опорних слів” слід пояснити учням, що до опорних слів належать ті слова, які виражають основний зміст тексту, розкривають його суть. При їхньому доборі закінчення не змінюють, що дає змогу швидше відновити зміст тексту. Серед етапів роботи над даним прийомом можна виділити такі:

- 1) показ використання даного прийому вчителем;
- 2) спільне виділення з учнями опорних слів (повторення прийому три–чотири рази);
- 3) використання даного прийому в постійній практиці з використанням завдання.

Наприклад, прочитайте текст, виділіть опорні слова. Складіть коротку розповідь з використанням усіх виділених слів і т.д. Якщо роботу виконували усно, то доцільно завчасно написати на аркуш чи дошку опорні слова й запропонувати їх учневі для відповіді. Практика свідчить, що робота над опорними словами – ефективний прийом розвитку економічної мови школяра.

Найбільші труднощі в учнів IX–X класів викликає складання тез, резюме, оскільки вимагає логічного мислення, активної роботи над текстом, виділення його суті в коротких формулюваннях, висновках. Дуже допомагають при формуванні прийомів щодо складання тез завдання, коли вчитель пропонує учням прочитати текст, виділити опорні слова (основа роботи), наводить приклад формулювання першої тези і



його аргументування, а учні за аналогією продовжують виконувати завдання, або вчитель формулює першу, другу тези, третю – спільно з учнями, а наступні тези учні складають самостійно.

Учити цих прийомів дуже важливо особливо в наш час, коли змінюються соціально-економічні умови суспільства. Багато партій, блоків надають інформацію в переконливій, тезовій формі, але без відповідної аргументації.

Для прикладу наведемо декілька тез та аргументи до них (табл.1).

Тези	Аргументи
Чисельність населення – важливий фактор розвитку кожної країни	1. Основна виробнича сила, основний споживач продукції
2. Демографічний „вибух” – характерне явище другої половини ХХ століття	2. Збільшення рівня виробництва, поліпшення медичного обслуговування, зниження смертності від епідемічних захворювань тощо
3. Прискорене зростання народонаселення перетворилося на одну із найважливіших світових проблем	3. Викликав проблему забезпечення населення продовольством, роботою, житлом. Виникла проблема збереження і розумного використання природних ресурсів

Завдання учням щодо формування прийомів роботи з текстом у курсах економічної географії дуже різноманітні. Наприклад, при вивченні “Економічної соціальної географії України” (IX кл.) учитель може використати такі завдання:

1. Поділіть текст параграфа “Машинобудування” на смислові частини за планом: а) зв’язок машинобудування з іншими галузями; б) значення галузі для розвитку країни; в) особливості й принципи розміщення; г) перспективи розвитку (використайте табл. 1– тези- аргумент).

2. Складіть запитання до тексту параграфа “Лісова промисловість”.

3. Використовуючи опорні слова, складіть коротку розповідь про особливості сільськогосподарського виробництва.

4. Самостійно вивчіть матеріал теми “Столичний і Центральний райони. Господарство і його територіальна організація”, використовуючи завдання інструктивної картки.

Інструктивна картка

1. Прочитайте текст, вивчіть план викладу матеріалу, виділіть опорні слова. Складіть графічний конспект, зазначивши основні напрями розвитку господарства і фактори, які їх визначають, виділіть штрихуванням галузі спеціалізації.

2. Змініть прочитаний текст у двох напрямках:

а) скорочення обсягу із збереженням основного змісту,

б) доповнення тексту висновком про риси подібності й відмінності господарства двох районів.

Який матеріал ви поставили б у квадратні дужки при скороченні? Як сформулювали б висновок?

Під час вивчення “Економічної і соціальної географії світу”(Х кл.) можна запропонувати такі завдання:

1. Використовуючи текст на с. 50–51 “Науково-технічна революція і світове господарство”, виберіть для виконання одне завдання: а) складіть розгорнутий план (I ступінь складності); б) сформулюйте запитання для перевірки засвоєння матеріалу (II ступінь складності); в) складіть таблицю і заповніть її на основі тексту, який вивчаєте (III ступінь складності).

2. Прочитайте текст на с. 98–100, виділіть опорні слова для відповіді на питання: “Що свідчить про високий рівень розвитку господарства Німеччини?”. Складіть коротку розповідь з використанням усіх дібраних опорних слів. Порівняйте господарство Німеччини і Франції.

3. Самостійно вивчіть текст підручника, який характеризує населення США. Підготуйте запитання, які розкривають головні проблеми географії населення країни: випишіть цифрові показники, які відображають специфічні особливості географії населення США.

Готуючи подібні завдання для роботи з текстом підручника, вчитель має пам’ятати: що саме учень повинен вибрати із тексту? Що робити з вибраним уривком? Без постійних вказівок учителя, учень не зможе самостійно користуватися цим прийомом, а значить, його не можна розглядати як спосіб самостійної роботи. Такий же характер мають і інші прийоми роботи з текстом підручника.

Уміння працювати з підручником належить до найважливіших загальнонавчальних умінь учня, вони забезпечують засвоєння програмних знань і є основою для самонавчання.

“Наукове керівництво процесом навчання сприяє тому, що уміння і знання постійно розвиваються, удосконалюються. Менш складні уміння поступово готують ґрунт для оволодіння складнішими. У процесі



виконання вправ, потрібних для вироблення умінь, учні оволодівають знаннями – запам'ятовують найважливіші узагальнення – правила, закони, формули. Знання запам'ятовуються не внаслідок зубріння, а завдяки застосуванню одних знань для оволодіння іншими” [5, 574].

На нашу думку, ефективність вивчення географії значно залежить від того, наскільки добре учні вміють опрацювати текст підручника. За умови цілеспрямованого використання тексту помітно зростуть позитивні результати навчання.

Цілеспрямована робота з підручником сприяє формуванню вмінь раціонально працювати з інформацією, підвищенню самостійності, створює умови для органічного зв'язку класної та домашньої роботи, приводить до зниження навчального навантаження.

Різні види індивідуальної та колективної роботи учнів з підручником підвищують його роль у навчальному процесі. Уміння працювати з підручником (книгою) – це вміння самостійно засвоювати знання, нову інформацію.

Якщо учень може самостійно працювати з підручником на уроці, у нього сформовані відповідні навички цієї діяльності, тоді він зможе використовувати різноманітну додаткову літературу, посібники, довідники тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том четвертий. Павлівська середня школа. – Видавництво “Радянська школа”, Київ, 1977. – С.7–390.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том четвертий. Розмова з молодим директором. – Видавництво “Радянська школа”. Київ, 1977. – С.393–626.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том четвертий. Павлівська середня школа. – Видавництво “Радянська школа”. Київ. – 1977. – С.7–390.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том четвертий. Розмова з молодим директором школи. Видавництво “Радянська школа”. – Київ, 1977. – С.393–626.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том четвертий. Розмова з молодим директором школи. Видавництво “Радянська школа”. – Київ, 1977. – С.323–626.
6. Проблеми і перспективи становлення 12-річної школи: Наук.-метод. посіб. (За ред. В.Ф.Паламарчук, Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2003. – 78с.
7. Проблеми сучасного підручника : Зб.наук.праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2006. – Вип.6. – С.177–185.

Галина КІТ

ДОСЛІДНИЦТВО – ЗАПОРУКА УСПІХУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ

Складний і суперечливий процес оновлення сучасного суспільства, націлюючи на пошук радикальних способів реформування усіх сфер політичного, економічного й духовного життя, передбачає насамперед здійснення перетворень у галузі освіти і виховання. Необхідність формування суспільноактивних, творчих особистостей диктує потребу в педагогах нового покоління, котрі, глибоко усвідомлюючи як технократичну, тобто “знаннево-орієнтовану”, так і гуманістичну або “особистісно-орієнтовану” парадигми освіти, все ж надають перевагу останній. Саме такі педагоги здатні створити сприятливе середовище для розвитку особистості дитини, її обдарувань і здібностей, розкриття її потенційних сил і можливостей. Саме такі педагоги схильні до перебудови взаємодії у системі “педагог-дитина”, утвердження демократичного стилю стосунків між учителями й учнями, взаємоповаги і взаємодовіри між ними. Саме такі педагоги готові до реалізації інноваційних проєктів, застосування найбільш продуктивних і водночас гуманних методів і форм роботи. Бути успішним у розв'язанні цих та інших суспільно важливих педагогічних завдань може лише учитель-професіонал, що, як доводить наука і практика, має обов'язково володіти потужним дослідницьким потенціалом.

Творчий педагог-дослідник з неординарним мисленням, що безупинно прагне професійного самовдосконалення, розв'язуючи нагальні проблеми освіти і виховання, – головний атрибут сучасної школи. Його постійний творчий пошук, дослідницька сміливість, здатність переосмислювати власний досвід, аналізувати реалії і спрямовувати свою діяльність на перспективні дії употужнюють педагогічний процес, роблять його більш ефективним і результативним. Перед учителем постійно виникає потреба творчого пошуку методів і засобів оптимізації своєї діяльності, досягнення її максимального ефекту. Бажання вчителя бачити свою справу, свою працю та результати кращими, ніж вони є зараз, стає могутнім джерелом дослідницького пошуку. Дослідництво вчителя забезпечує практичне розв'язання найважливіших проблем навчання і виховання, які висуюються життям.



Творчі педагоги-дослідники прагнуть досягти найвищих для конкретних умов результатів навіть тоді, якщо умови роботи несприятливі. Причини невдач вони шукають не в об'єктивних труднощах, а передусім у собі, у методиці своєї роботи, яку повсякчас удосконалюють, модернізують.

Обґрунтування творчо-пошукового, дослідницького характеру праці вчителя, який повною мірою відповідає потребам і реаліям сучасного педагогічного процесу, знаходимо в спадщині видатного українського педагога-дослідника В.О.Сухомлинського. Він випередив дослідження останніх десятиріч у ряді країн, які переконливо доводять, що провідним напрямком у підготовці вчителів має стати їх наукова підготовка, оскільки вона безпосередньо впливає на професійні успіхи, а вчительська робота може бути розцінена як наукова діяльність у стінах школи.

В.О.Сухомлинський наполегливо обстоював думку про спорідненість творчої праці вчителя з науковим дослідженням, про необхідність поєднання вчителем функцій безпосереднього шкільного працівника і функцій ученого. Він підкреслював, що вчитель – це той же вчений, але його дослідницька лабораторія особлива, оскільки в ній він глибоко вивчає своїх учнів, невпинно веде пошуки більш досконалих методів і форм роботи з ними, творить людську особистість. Природа педагогічної праці, її внутрішня логіка передбачає використання наукового дослідження. Більш того, як відзначає у багатьох своїх працях великий педагог, педагогічна діяльність взагалі неможлива без елемента дослідження, оскільки вона, з одного боку, ґрунтується на міцній науковій теорії, а з другого – є джерелом нової думки, продукує нові теоретичні узагальнення. Звертаючись до директорів шкіл, він закликав: “Якщо ви хочете, щоб педагогічна робота приносила вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежинку дослідження... Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником” [2, 471]. Як директор школи, В.О.Сухомлинський дає найвищу оцінку вчителям, котрі не лише люблять дітей, уміють з ними працювати, а й виявляють творчий інтерес до проблем науки. Хороший учитель, за словами видатного педагога, добре знає науку, закоханий у неї, знає її найновіші відкриття, праці вчених, здатний до самостійних досліджень [1].

Учитель має справу з людською індивідуальністю, що становить певною мірою своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів, тому в цій взаємодії, яка передбачає проектування і творення людини, він не може бути пасивним спостерігачем, а має бути творчим дослідником. Його наукові пошуки, на думку Василя Олександровича, не є науково-дослідною роботою у прямому розумінні цього слова, тобто такою, що на основі вивчення фактів веде до нових наукових узагальнень. Творчий педагог досліджує проблеми, які розв'язані педагогічною наукою, однак перед ним, коли він стає посередником між теорією і практикою, коли взаємодіє з неповторною людською індивідуальністю, вони щоразу відкриваються по-новому. Отже, сама природа педагогічної діяльності спонукає вчителя до творчої діяльності.

Педагогічна праця за своєю внутрішньою багатокомпонентною структурою надзвичайно близька до наукового дослідження, їй притаманні найбільш характерні риси дослідницького пошуку. В.О.Сухомлинський гостро відчував це, аналізуючи свою працю, працю своїх колег, педагогів-майстрів. І праця вчителя, і наукове дослідження, на його думку, передбачають необхідність глибоко проникати в причинно-наслідкові зв'язки, піддавати детальному аналізу наявні факти, проектувати наступні дії, при необхідності проводити корекцію діяльності, прогнозувати результати тощо. “Вчитель, – відзначає Василь Олександрович, – який уміє проникати думкою в суть фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, запобігає багатьом труднощам і невдачам, уникає дуже серйозного недоліку, характерного для процесу виховання, - гірких несподіванок... Таких несподіванок буває значно менше, якщо на основі аналізу фактів учитель знає, яким буде його учень завтра, через рік і через три роки. А без уміння передбачати педагогічна праця перетворюється для вчителя в муку” [2, 472–473].

Наукове передбачення – обов'язковий елемент творчого дослідження. Великий педагог наголошував, що без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворювалося б у примітивний нагляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у знахарство. У науковому передбаченні, на його думку, суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещастя [2].

Можливо, саме виділення спільного в педагогічній і дослідницькій діяльності дало змогу директору Павлівської школи закликати кожного вчителя до наукових пошуків: “Дослідницька робота не є для вчителя чимось таємничим і незбагненим. Не бійтеся досліджень. У самій своїй основі педагогічна праця - справжня творча праця - стоїть близько до наукового дослідження” [2, 472]. Дослідницьку роботу В.О.Сухомлинський уважав першою сходинкою педагогічної мудрості, тому до творчих наукових пошуків заохочував як досвідчених учителів-майстрів, так і молодих спеціалістів.

Кожен учитель Павлівської школи за часів, коли її директором був Василь Сухомлинський, досліджував якусь із проблем навчально-виховного процесу. Свідченням такої цікавої і плідної пошукової роботи, яка збагачувала духовне життя педагогічного колективу, став рукописний журнал школи “Педагогічна думка”, заснований Василем Олександровичем. Як керівник колективу, В.О.Сухомлинський надихав своїм



прикладом учителів, оскільки сам проводив велику пошуково-дослідницьку роботу. На творчу реалізацію і сьогодні заслуговує цілий ряд глибоко підмічених, оригінально сформульованих і ґрунтовно розроблених надзвичайно актуальних проблем навчання, освіти, виховання і розвитку підростаючої особистості, які рельєфно розкриті в багатющій спадщині вітчизняного педагога.

Участь педагогів у творчому дослідженні допомагає їм бути не тільки вчителями, а й вихователями розуму дитини. Дбаючи про те, щоб діти були допитливими дослідниками, відкривачами світу, В.О.Сухомлинський наголошував, що потрібно створювати спочатку відповідні умови навчання, а потім – сам процес навчання. Найбільш ефективними в розвитку допитливості, творчо-пошукових здібностей учнів є такі організаційні форми навчання, як уроки мислення. На цих уроках В.О.Сухомлинський радив досліджувати, осмислювати життя природи, працю людей. Саме такі уроки дають змогу дітям висловлювати власні судження стосовно того, що вони спостерігають, бачать, досліджують, роблять. Такі своєрідні подорожі до живого джерела думки допомагали розвинути в дитини, як уважав В.О.Сухомлинський, п'ять основних умінь: спостерігати явища, думати, висловлювати думку про побачене, а заодно читати й писати, що було важливою запорукою розв'язання головного завдання початкової школи – навчити дитину вчитися. Отже, ще раз переконуємося, що для великого педагога завдання навчити вчитися було невіддільним від завдання навчити досліджувати, а формування творчої особистості вчителя було й формуванням педагога-дослідника.

Духовне життя педагогічного колективу, наповнене творчим дослідженням, докорінно змінює ставлення вчителя до власної праці. Учитель починає відчувати себе творцем педагогічного явища, що, на думку В.О.Сухомлинського, є невичерпним джерелом жади знань, любові до книжки, потреби в постійному оновленні й збагаченні знань [2, 476]. Педагогічний колектив Павлівської школи постійно прагнув вдосконалення, крокуючи шляхом творчих пошуків. Учителі на чолі з директором обмінювалися своїми роздумами й спостереженнями, взаємовідвідували уроки, виступали з науковими повідомленнями, дискутували. На місці розв'язаних проблем поставали нові, які захоплювали педагогів, спонукали до пошуків, наповнювали професійну діяльність творчістю, вели до подальших відкриттів.

В.О.Сухомлинський по суті пропонує технологію оволодіння вчителем дослідницькими вміннями, яка покликана відкрити перед ним можливості для творчого дослідження в процесі повсякденної роботи. Педагог має володіти різними методами дослідницького пошуку, серед яких надзвичайно важливим є аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання тощо. Тому прилучення вчителя до творчого дослідження В.О.Сухомлинський радить починати з освоєння методики спостереження, вивчення, аналізу фактів. Саме факти як реальне втілення об'єктивних закономірностей педагогічного процесу та виявлені взаємозв'язки між ними дають змогу вчителю адекватно оцінювати педагогічну реальність, визначати й реалізовувати оптимальні дії для досягнення поставленої мети.

Виховання, яке здійснюється в ході реалізації педагогічного процесу, є найбільш ефективним серед факторів впливу на людську особистість, оскільки воно є цілеспрямованим. Учитель має бути цілеспрямованим й активним у своєму впливі на особистість дитини, не фіксувати те, що відбувається, а активно формувати педагогічне явище, створювати його. “Якраз у тому, що вчитель, спостерігаючи, вивчаючи, аналізуючи факти, творить педагогічне явище, і полягає найважливіший елемент творчого дослідження – передбачення. Без вивчення фактів нема передбачення, нема творчості, нема багатого, повноцінного духовного життя, нема інтересу до педагогічної роботи” [2, 473].

Глибокому проникненню в сутність педагогічного явища сприяли й взаємовідвідування уроків, їхнє детальне обговорення та аналіз. Василь Олександрович разом з колегами ретельно обмірковував хід і результати кожного з етапів уроку, оцінював можливості використання змісту матеріалу, окремих методів і прийомів роботи тощо. Така кропітка робота, яка формувала вміння побачити нове, більш раціональне у звичному, була невичерпним джерелом пізнання та узагальнення педагогічних явищ, натхнення в педагогічній діяльності.

Зусиллями В.О.Сухомлинського та колективу вчителів-одномумців Павлівську школу було перетворено в справжню лабораторію передового педагогічного досвіду, “лабораторію педагогічної майстерності”, куди з різних куточків країни приїздили вчителі, керівники шкіл. Тут виникла так звана “Школа педагогічної культури” – цінна форма поширення досвіду керівництва загальноосвітньою школою. Найбільш поширеними формами роботи цієї школи були бесіди, відвідування уроків, перегляд учнівських робіт, зустрічі з учителями, в основу завжди було покладено живе, безпосереднє спостереження за явищами навчально-виховної роботи, глибоке проникнення в їхню сутність, взаємозв'язки та взаємозалежності між ними.

Високо оцінюючи вивчення та аналіз передового педагогічного досвіду як важливий метод науково-педагогічного дослідження, В.О.Сухомлинський спрямовує і, можна сказати, очолює постійний пошук учителями своєї школи оптимальних дидактичних, виховних, методичних та інших педагогічних рішень. Це є цілком закономірним, адже великий педагог категорично осуджував механічне перенесення досвіду. Він



уважав, що необхідно із самого початку усвідомити сутність нового, передового, взаємозв'язок своєї практики з тим, що заслуговує на запозичення і впровадження, а також створити реальні умови для використання досвіду інших шкіл і вчителів. Потрібне не формальне, а творче, розумне засвоєння і застосування кращого педагогічного досвіду.

Творчість учителя виокремлюється у звичці вносити новизну, оригінальність у повсякденну роботу. Творчий педагог прагне ефективно застосовувати набутий досвід у нових умовах, вдосконалювати, раціоналізувати, модернізувати відоме відповідно до нових завдань, гнучко виконувати заплановане в непередбачених ситуаціях, удало імпровізувати як на основі точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції, трансформувати методичні рекомендації.

В.О.Сухомлинський надавав великого значення особистісним рисам педагога: “Починайте своє дослідження, виходячи з тієї основоположної істини, що духовно багата, морально яскрава, інтелектуально самобутня особистість здатна й у вихованцях своїх поважати і виховувати особистість; а безликість знеособлює і вихованців, сіє навколо себе убозтво” [2, 477]. Він уважав, що особистість учителя творить особистість вихованця і тому врахування особистісних якостей є важливою умовою не тільки успішної педагогічної діяльності, а й творчого дослідження.

Василь Олександрович особливо цінував у педагогів особисте захоплення своєю роботою, пристрасть, одержимість. Творчі індивідуальні особливості вчителя, на його думку, впливають безпосередньо й на педагогічний процес у цілому, і на якість дослідження. Педагогічна індивідуальність учителя реалізується в його особистій творчій лабораторії, яка являє собою багатство методів навчання, виховання, вивчення дитини, своєрідну, притаманну лише йому, технологію педагогічної праці.

У творчій лабораторії Василя Сухомлинського провідною є система поглядів на людину як на найвищу соціальну й духовну цінність, до якої з перших днів її існування необхідно ставитись як до неповторного біо-соціального унікаму. Педагогіка антропоцентризму, дитиноцентризму – це потужна гармонійна педагогіка, створена В.Сухомлинським, у якій усе зосереджено навколо дитини, все підпорядковано розвиткові розуму дитини, вихованню її справжньою людиною, яка почувається щасливою вже сьогодні, у стінах школи. В основі діяльності Павлівської середньої школи, яка стала практичним зосередженням ідей цієї гуманної педагогіки, – знання і розуміння дитини, віра, любов і повага до неї, бережливе, чуйне ставлення до підтримки почуття її гідності, до фізичного, психічного й духовного розвитку вихованця.

Отже, знати дитину – це найголовніше для вчителя. У праці “Розмова з молодим директором школи” В.О.Сухомлинський формулює основні характеристики дитини, на які має звернути увагу вчитель: “... потрібно знати дитину, знати її силу і слабості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця. Знати дитину – це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом” [2, 441]. Тому, розкриваючи інноваційні технології навчання і виховання, аналізуючи передовий досвід учителів і способи його впровадження, представляючи новітні системи уроків чи методи роботи, центром уваги все ж таки має бути особистість учня, оскільки “людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні вчити, ні виховувати” [2, 442].

Особистості дитини присвячувався психологічний семінар Павлівської школи, очолюваної В.О.Сухомлинським. Визначаючи знання і вміння творчого дослідження особистості найголовнішими складовими педагогічної діяльності, видатний педагог спонукав класних керівників до глибокого й всебічного дослідження особистості учня. Він підкреслював: “Без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу...” [2, 449]. Предметом особливої уваги в ході дослідження особистості учня були індивідуальні особливості розумового розвитку, зокрема особливості сприймання предметів і явищ навколишнього світу, формування понять, емоційного забарвлення мови дитини, її пам'яті, розвиток образного та абстрактного мислення, ступінь її емоційної культури, джерела її розумової праці. Об'єктом уваги були також середовище та обставини, у яких формується інтелект дитини, позитивні та негативні фактори впливу на її світосприйняття, уяву, мову, культуру, світогляд. Аналізу піддавались особливості інтелектуального життя сім'ї, середовища формування перших уявлень дитини про навколишнє, її мови, впливу книги (казки, пісні) на її духовний світ.

Важливою, на думку Василя Олександровича, є і характеристика морального обличчя дитини. Звідси дослідженню підлягали моральні стосунки, у яких перебуває дитина в сім'ї та шкільному колективі, єдність її моральних переконань і моральної поведінки, емоційна культура дитини, рівень емоційної самооцінки, умови та фактори морального розвитку тощо. Не використовуючи термінів “особистісно зорієнтоване навчання”, “особистісно зорієнтоване виховання”, великий педагог-гуманіст ефективно впроваджував ці прогресивні технології, надаючи надзвичайно великого значення розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дитини на основі знань з педагогічної діагностики, спрямованої на вивчення особистості учня.

Психологічний семінар став школою професійної майстерності, зокрема дослідницької майстерності вчителів щодо вивчення особистості учня, творчою лабораторією педагогічного колективу. Індивідуальна



творчо-дослідницька діяльність учителя в умовах функціонування психологічного семінару органічно перепліталася з дослідницькою роботою колективу, котра є необхідною в усіх навчальних закладах як складова продуктивної та творчої діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. На жаль, проведені нами дослідження в загальноосвітніх школах міста Вінниці показали, що сьогодні індивідуальна творчо-дослідницька діяльність учителя значно переважає дослідницьку роботу педагогічного колективу навіть у тих школах, де наявні колективні теми дослідницької роботи, і така робота спеціально планується. Педагогічні колективи шкіл мають більше дбати про об'єднання зусиль для проведення перспективних досліджень окремих аспектів педагогічного процесу, у ході яких індивідуальна творчість окремих учителів вливалася би в єдиний потік колективної творчості, майстерності, колективного дослідницького досвіду, колективного піклування про всебічний розвиток особистості учня.

Для наукового зростання, тобто ознайомлення з новими досягненнями науки, їхнього осмислення, для поповнення своїх знань та узагальнення набутого досвіду, вчителю, на глибоке переконання В.О.Сухомлинського, потрібен вільний час. Особливо він необхідний учителю для читання: "Без читання, без духовного життя вчителя серед книжок втрачають сенс усі заходи підвищення його педагогічної кваліфікації" [1, 73]. Тому в Павлівській школі неухильно дотримувалися принципу не перевантажувати позаурочний час учителя різноманітними заходами, а використовувати його здебільшого для самостійної роботи чи відпочинку педагогів, що є основою продуктивної, в тому числі і пошуково-дослідницької, діяльності.

Таким чином успішно реалізовувались ідеї видатного педагога щодо поєднання практики з науковим дослідженням як вищим етапом педагогічної творчості, коли вчитель починає вдумливо аналізувати свою роботу, коли виникає інтерес до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями, уміннями, вихованістю учнів і своєю педагогічною культурою. Усе більшого підтвердження набували положення В.О.Сухомлинського про те, що справжній педагогічний творчості властиві риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці, а творчий педагог – це насамперед педагог-дослідник. Зважаючи на це, надзвичайно важливим завданням у галузі освіти є підготовка вчителя до творчо-пошукової діяльності, елементарного наукового дослідження, вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, до розвитку творчих здібностей учнів. Цей аспект професійних якостей учителя можна вважати вершиною багатокomпонентної структури його підготовки, адже виконати свою важливу місію в оновленні освіти, оздоровленні всіх сфер економічного й духовного життя суспільства вчитель зможе тільки тоді, коли сформується і буде функціонувати як творча особистість. Зробити кожного вчителя вдумливим та допитливим, переконати в необхідності творчих пошуків, спрямувати його працю у творче русло – у цьому вбачав найважливіший обов'язок адміністрації школи, особливо її керівника, Василь Сухомлинський, таким творчо орієнтованим був увесь педагогічний колектив очолюваної ним Павлівської школи.

Дослідництво є запорукою успіху педагогічної праці, важливою передумовою перетворення вчителя в майстра, подвижника, творця. Ставлячи за мету вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя, у практиці загальноосвітньої школи та педагогічних навчальних закладів неможливо обійтися без творчого використання теоретичних знахідок і педагогічно цінного досвіду В.О.Сухомлинського з питань формування творчої особистості вчителя-дослідника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 5–390.
2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 391–626.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 417–654.

Валентина НЕВМЕРЖИЦЬКА

ПРОБЛЕМА ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ШКОЛЯРІВ У ПРАЦЯХ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві однією з важливих моделей життєзабезпечення і життєдіяльності дітей та підлітків є дитячі оздоровчі центри й табори, які виконують функції оздоровлення, соціальної адаптації, соціального захисту дітей і підлітків. Однак соціально-економічні процеси, які відбуваються в державі, спричинили ряд негативних тенденцій у діяльності дитячих таборів і центрів.



У зв'язку з необхідністю подолання системної кризи організації дитячого дозвілля й відпочинку, зростанням потреб у забезпеченні умов для використання канікулярного часу в інтересах фізичного, інтелектуального, емоційного, духовного, морального розвитку особистості кожної дитини особливу увагу слід приділити реформуванню системи дитячих оздоровчих центрів і таборів. З цією метою доцільно вивчити й узагальнити проблему організації дитячого відпочинку й досвід організації літніх таборів в українській педагогіці минулих років.

Особливий інтерес у цьому контексті викликає педагогічна спадщина видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. В останні роки вивченням специфічної ролі дитячого табору як соціально-педагогічного середовища для раціонального виховання і розвитку підростаючого покоління займалися Л.Белозерова, О.Столярєнко, О.Яковлєва [1; 3; 8].

Проблему в історично-педагогічному аспекті розглядає А.Приходько [2].

Аналіз спадщини В.Сухомлинського стосовно соціальної сутності виховання здійснено К.Чертовою [7].

Однак погляди видатного педагога на проблему літнього відпочинку школярів до сьогодні в педагогіці не проаналізовані. Тому **предметом дослідження** в нашій статті є педагогічна спадщина В.Сухомлинського стосовно проблеми літнього відпочинку школярів.

Основним завданням статті є розгляд поглядів Василя Олександровича Сухомлинського на означену вище проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 50–70-ті роки ХХ століття провідне місце в освітній ідеології держави займала ідея посилення суспільного характеру виховання, організації соціально виховної діяльності в освітньо-виховних закладах. Значний вплив на осмислення цих проблем справив В.Сухомлинський, який убачав соціальну сутність виховання в гармонізації інтересів особистості й суспільства.

Він своєю практичною діяльністю переконливо довів, що виховна мета не просто формується як „соціальне замовлення”, а виростає із суспільної потреби, яка існує як гармонія потреб особистості й суспільства. Педагог виступав за організацію спроектованої дозвілєвої діяльності школярів, визначив сутність та особливості організації відпочинку дітей як у позаурочний, так і в канікулярний період.

Так, у праці „Павлиська середня школа” (1969) педагог окремим параграфом виділив думки з приводу проблеми відпочинку [5]. До цієї ж проблеми він звертався і в праці „Народження громадянина” (параграф „Наша праця й відпочинок під час канікул”) (1970) [4].

Педагог зазначав, що „відпочинок лише тоді відпочинок, коли уявне неробство є активною грою духовних і фізичних сил” [5, 142]. Василя Олександровича дуже непокоїв той факт, що „влітку в багатьох піонерських таборах діти стають курортниками: відпочинок вбачають у тому, щоб максимальну частину потреб, які людина в звичайних умовах задовольняє своїми силами, тут виконував за неї хтось інший” [5, 142].

За переконанням педагога, відпочинок – це розумне чергування видів діяльності в праці, що задовольняє естетичні потреби, у творчій, активній насолоді красою природи.

У Павлиші після закінчення навчального року діяв самодіяльний піонерський табір „Сонячна діброва”. Більшість вихованців школи в період літніх канікул нікуди не їхали, адже „умови відпочинку були прекрасні й у селі” [6, 596].

У таборі не було дорослих, які працювали б для обслуговування відпочинку дітей. Школярі обслуговували себе самі. Рада піонерського загону розподіляла обов'язки на час функціонування табору.

В.Сухомлинський починав організовувати виховну роботу в літньому таборі з організації самоврядування, від якого залежить життя і діяльність колективу. Самоврядування в дитячому таборі педагог уважав одним з найважливіших факторів формування ініціативної, здатної самостійно приймати рішення особистості. Самоврядування в дитячому таборі, на думку педагога, – це спосіб, принцип організації учнівського колективу, що забезпечує комплексний виховний вплив на вихованців через залучення їх до усвідомленої і систематичної участі в справах загону, до розв'язання важливих питань життя табору.

Відпочинок у таборі „Сонячна діброва” поєднувався для павлиських школярів з посиленою працею. Так, наприклад, одні із загонів влаштовували свій табір у плодовому саду. Відпочиваючи, діти доглядали за деревами, збирали урожай. Інші загони розмішувалися в лісі: діти охороняли дерева, збирали рослини для гербаріїв і колекцій, заготовляли насіння. На кожен день у таборі призначали чотирьох чергових, які виконували господарські обов'язки.

При організації літнього відпочинку в таборі В.Сухомлинський радив використовувати різноманітні види діяльності. Адже „читаючи книжку, виступаючи з доповіддю перед товаришами, розучуючи роль у п'єсі, беручи участь у гуртку художньої самодіяльності, учень відчуває, що він створює якісь цінності для колективу” [5, 144].



Досить популярним у павлівському літньому таборі був гурток різьблення по дереву. Школярі по закінченні п'ятого класу активно залучалися до роботи в гуртку. Вони вирізали своєрідні гравюри – фігурки звірів і птахів, казкових і фантастичних істот. У цій художній творчості розкривалися індивідуальні особливості мислення й творчої уяви кожної дитини [4].

Практично всі загоны ходили в туристичні походи. Це давало змогу загартовувати фізичні сили, формувати моральні переконання й естетичні погляди [5, 142].

Для нас сьогодні особливо цінним є описаний досвід організації таких походів в умовах літнього табору. У Павлівші в похід дітей брали з восьми-дев'яти років. Спочатку вони під керівництвом учителів і старшокласників здійснювали одно-, дводенні походи по полях і лісах, по берегах Дніпра. Чим старші діти, тим ширшим був радіус їхніх походів. Старшокласники здійснювали три-, чотириденні походи на відстань 100–150 км. У походах діти самі варили їжу, розкидали намети для ночівлі.

У Павлівській школі був розроблений перелік умінь, необхідних для участі в поході. Так, кожен школяр повинен був уміти визначити сторони світу без сонця й зірок, добути вогонь без сірників, розпалити вогнище в дощову погоду, спорудити курінь [5, 143]. Крім цього, школярі повинні були вміти готувати страви, зберігати продукти, будувати й ремонтувати кухню з цегли й дерев'яних кілків, знаходити маленькі лісові джерельця, збирати й зберігати дощову воду для пиття й приготування їжі, мити й чистити посуд, прати білизну, ставити намет, доглядати за тваринами, збирати й сушити лісові плоди й лікарські рослини, використовувати їх при захворюваннях і нездужанні [4].

Перед початком кожного походу вихователі ставили перед школярами освітню мету обов'язково щось дізнатися. Кожний похід, на думку Василя Олександровича, мав „стати поштовхом, початком, стимулом нового інтересу, що збагачує духовний світ вихованців” [5, 143].

Велику радість дітям давали й військові ігри, які організовували в таборі: „Не раз цілу ніч хлопчики і дівчатка ходили в розвідку, наводили переправу під вогнем ворога на уявній бурхливій річці” [4, 364].

Майстерність виховання в літньому таборі педагог убачав у тому, щоб відпочинок був сповнений „живої, хвилюючої думки, глибоких моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів” [5, 144].

Уже в 60–70-х роках ХХ століття В.Сухомлинський порушував проблему взаємин статей під час літнього відпочинку. Він ще тоді на практиці здійснював гендерне виховання, гендерну соціалізацію школярів: „Хлопчики й дівчатка на виду один в одного, в спеку всі легко одягнені, щодня три-чотири рази купаються, – все це вимагає турбот про багатство духовного життя колективу, турбот про єдність фізичної й духовної сфер життєдіяльності” [4, 363]. Педагог усвідомлював, що „єдність фізичної і духовної сфер особливо важлива, коли в підлітках народжується чоловік і жінка. Почуття власної гідності, поваги до себе, що відіграє виняткову роль у формуванні чистих, благородних морально-етичних відносин, формується тоді, коли людина постійно відкриває в іншій людині щось красиве, морально цілісне” [4, 364].

Актуально звучить сьогодні й думка педагога про те, що в таборі має бути передбачено денний відпочинок, так званий „повний відпочинок серцю хлопчиків і дівчаток” [4, 363].

Педагог був переконаний, що під час відпочинку, „збагачуючи свій духовний світ, створюючи в самому собі нові цінності, учень виховує сам себе” [5, 145]. Адже дотримання режиму праці й відпочинку, подолання труднощів, загартовування – усе це сприяє самовихованню особистості.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз спадщини В.Сухомлинського з досліджуваної проблеми уможливило зробити висновки про те, що педагог велику увагу приділяв проблемі відпочинку школярів, зокрема літнього. При організації літнього табору при Павлівській середній школі педагог здійснював діяльнісний, індивідуальний, віковий, гендерний підхід, що сприяло становленню школяра як соціальної особистості, у поєднанні з цілеспрямованою системою роботи, котра охоплювала адекватні умови для інтенсивної соціальної праці, створення максимально сприятливих умов для вияву здібностей, задоволення індивідуальних інтересів через залучення школярів до різноманітних видів діяльності. У практичній роботі В.Сухомлинського літній табір виступав соціально-педагогічним середовищем соціального становлення і самореалізації особистості школяра.

Здійснене дослідження створило підґрунтя для подальшої розробки проблеми. Зокрема, більш глибокого вивчення потребує емоційна, інтелектуальна й моральна своєрідність становлення особистості школяра в літньому таборі, розробка наукових основ педагогічних технологій для застосування в сільських та міських таборах тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белозерова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми. – Киров, 2004. – 82с.
2. Приходько А.И. Истоки становления оздоровительной работы с учащимися в период каникул в Украине (конец XIX – начало XX в.) // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2007. – № 2. – С. 113–117.
3. Столяренко О.В. Методика виховної роботи з учнями в літній період.-К.: ІЗМН, 1999.– 155 с.



4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори : В 5-т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 283 – 582.
5. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.4.– С.7–392.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів // Вибр. твори: В 5-ти т.–К.: Радянська школа, 1976. – Т.2. – С.419–655.
7. Чертова К.М. Проблема соціальної сутності виховання в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського // Вісн. Запорізького нац. ун-ту: Пед. науки. – 2005. – № 2 – С. 108–113.
8. Яковліва О.П. Оновлення виховного процесу в оздоровчих таборах в сучасних умовах // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Збірник наукових праць / За заг.ред. О.С.Куца. – К.-Вінниця: УАННП, 2001. – Ч.IV. – С. 434–436.

Наталія РЕВНЮК

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Побудова демократичної, економічно розвиненої держави з високим рівнем життя вимагає підготовки нового покоління ініціативної, самостійної, освіченої, національно-свідомої молоді, що має значний інтелектуальний та духовний потенціал. Проте сучасний розвиток нашого суспільства, яке функціонує в умовах соціально-економічної кризи, порушення звичних зв'язків, систем цінностей, значно ускладнює процеси виховання й самовиховання молодого покоління. Разом з тим суспільна практика потребує усе більшої кількості дійсно кваліфікованих фахівців різних галузей професійної діяльності.

Сьогодні суспільне життя ставить доволі жорсткі вимоги до компетентності, поведінки, культури, професіоналізму, наявності необхідних професійно важливих якостей у фахівців-практиків і відповідно до рівня їхньої професійної та особистісної підготовки в системі вищих навчальних закладів. Ці вимоги є абсолютно зрозумілими й доцільними, оскільки саме від загальноособистісного розвитку залежать результати й наслідки професійної діяльності майбутніх фахівців.

У державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначено, що сучасне виховання повинно бути спрямоване на формування у молоді «...світоглядної свідомості, розуміння та пошани до народної культури, традицій, звичаїв та обрядів, на виховання рис громадянина, духовності, досконалості та культури» [5, 15–16].

Навчання і виховання у вищому навчальному закладі освіти є взаємопов'язаними процесами. Також одним з основних завдань навчально-виховного процесу виступає сприяння розвитку механізмів самосвідомості, які регулюють процес особистісного зростання і формування висококваліфікованих спеціалістів. Підготовка майбутніх фахівців повинна будуватися так, щоб постійно актуалізувати потребу в особистісному зростанні, гармонізації особистості, що передбачає урахування провідних тенденцій розвитку самосвідомості згідно з конкретним віковим етапом. Саме в процесі формування самосвідомості індивіда, починаючи з підліткового віку та юності, відбувається інтенсивний розвиток стосовно стійких утворень особистості, що виникають як продукти психічних процесів, пов'язаних із самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регулюванням власної поведінки, і які в подальшому відіграють важливу роль у формуванні здатності до усвідомлення і розвитку професійно важливих тенденцій у контексті особистісного зростання.

Кожен громадянин суверенної України повинен мати свою національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, сконденсованого в цих поняттях, неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина. Національна свідомість формується всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями й звичаями тощо. Надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість українців, є історична пам'ять, що зберігає кожен сторінку життя, боротьби рідного народу за соціальні, політичні й національні права на всіх етапах його розвитку.

Українська національна самосвідомість – це відчуття й усвідомлення гордості за належність до своєї нації. Національна самосвідомість концентрує у собі всю багатогранну діяльність громадянина на загальнонаціональних завданнях, проблемах, стимулює самовіддану працю на благо Батьківщини – України. У молоді з національною самосвідомістю формуються стійкі мотиви приносити користь народу, нації. У них підвищується громадянська відповідальність за свої вчинки. У процесі формування української національної самосвідомості одночасно виховується і справжня любов до інших народів, повага до їхніх культур. Істинними поборниками дружби між народами, як свідчить світова історія, є люди, що палко люблять свій народ: адже творити добро для інших народів може тільки той, хто навчився творити його для рідного народу.



Національно свідомому юнаку чи дівчині чужі зверхність, чванькуватість, погорда в ставленні до представників інших національностей, комплекс месіанства, національної винятковості. Такі та подібні їм негативні якості, що призводять до національного егоїзму, міжнаціональних конфліктів виявляються в тієї частини молоді, яка має спотворену національну самосвідомість, а точніше – недостатньо сформовану, а то й зовсім несформовану цю благородну якість людини-патріота, громадянина, поборника реальної дружби між народами.

Безперечно, народна мудрість у розв'язанні цих завдань відіграє першорядну роль, бо, як зазначено в концептуальних положеннях національного виховання, «...національні цінності – рідна мова, родовід, рідна історія, етнографія, природа рідного краю, фольклор, народне мистецтво, традиції, звичаї та обряди – це основа формування національної самосвідомості народу» [10, 5].

Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи та Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності наголошують на тому, що новій суверенній Україні потрібні громадяни, які зможуть опанувати і втілити в життя провідні демократичні цінності цивілізованого суспільства, не втративши при цьому кращих здобутків попередніх поколінь українського народу [7, 4]. Громадянин України в період інтенсивного державотворення немислимий без пробудження та розвитку національної самосвідомості, тобто поваги до свого народу, його історії, культури, моралі, національних та загальнолюдських цінностей, а також їхнього глибокого пізнання.

Відповідно передбачаються принципово нові засади, нові основи національного виховання – народності як єдності загальнолюдського й національного; природовідповідності як урахування цілісної природи людини й психологічних, національних і регіональних особливостей; етнізації виховного процесу як наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадян.

Дійсно, соціалізація дітей та молоді немислима без їхнього виховання на національних та загальнолюдських цінностях, які сприяють утвердженню усвідомості, почуттєвій та вольовій сферах людини ідеалів правди, добра, віри, краси та совісті, справедливості, людяності й гідності. У молодих громадян України повинна бути сформована моральна готовність та вміння боротися зі злом, утверджувати культуру та духовність, дбати про трудову та естетичну освіченість і вихованість. Розвиваючи в молоді індивідуальні здібності й талант, сучасне виховання як ніколи покликане задовольняти різнобічні потреби людини, забезпечуючи умови її самореалізації засобами рідної мови, традицій та обрядів, народного календаря, фольклору, декоративно-прикладної, етнографічної та красзнавчої діяльності, родинного виховання.

Вивчення фундаментальних історико-теоретичних першоджерел переконливо свідчить про те, що протягом століть і тисячоліть українська національна система освіти й виховання нагромадила цінний матеріал, виробила систему формування громадянина, у якій усі складові перебувають у тісному взаємозв'язку.

Формування національної самосвідомості українські педагоги розглядали передусім як формування в молоді почуттів національної гідності, гордості за те, що вони народилися українцями, не допускаючи ознак шовінізму; національне виховання – як чинник допомоги людині в пошуку шляху до самоутвердження як носія національних цінностей [19, 249].

Ідея формування національної самосвідомості була поступом української педагогіки в розробці однієї з найголовніших проблем теорії і практики виховної роботи на українських землях – виховання державотворчої молоді, спроможної активно боротися за незалежність України і власною працею приносити користь рідному народові.

Зразком формування національної гідності школярів, їхнього громадянських якостей та життєвої соціальної позиції слугує сьогодні спадщина видатного українського педагога, гуманіста, демократа Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970). Його педагогічна концепція поєднала в собі синтез наукової та народної педагогіки, яка жила пависького вчителя і завдяки якій учений створив систему родинно-шкільного виховання, етнетики, формування психології та менталітету українця, творчого розуму, потреби трудитися, духовно-тілесного та естетичного удосконалення. У своїй освітньо-виховній діяльності педагог «...оперував не тільки науковими категоріями, а й художніми образами», підніс науку про виховання до мистецтва виховувати [8, 49].

Учений зі світовим ім'ям – В. Сухомлинський – творив гуманістичну педагогіку в 50-х – 60-х роках ХХ століття. Його спадщина слугує нам сьогодні взірцем органічного поєднання національних традицій, природи, рідного слова, народної та авторської казки, загальнолюдських цінностей із фольклором, бо створена ним система виховання дітей ґрунтується на народній мудрості, народній педагогіці.

Дослідники формування самосвідомості твердять, що цей процес пов'язаний з утворенням системи усвідомлених значень та оцінок об'єктів навколишнього світу, в результаті чого індивід усвідомлює себе суб'єктом соціальної системи.



В. Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей, молодшого й старшого покоління, міжособистісних стосунків у дитячих колективах, психологічний клімат у соціальних групах і ті фактори, що його зумовлюють. Виняткова педагогічна спостережливість, душевна проникливість, палка любов до дітей і доброзичливість, невтомна наполеглива дослідницька робота сприяли всебічному пізнанню й розкриттю найінтимніших відтінків психічного життя дитини, виявленню особливостей її почуттів, намірів, сподівань і мрій.

Павлівський учений, керуючись об'єктивними закономірностями виховання, використовував та розвивав народну педагогіку. Реалізуючи на практиці свою концепцію, він довів, що народна мудрість є першоосновою народного виховання. Керуючись особистими педагогічними заповідями, а саме:

- доброта й ще раз доброта;
- безпощадна ненависть до зла;
- бути людиною сильною, але й великодушною;
- співпереживання до всього живого формує душевність і чуйність;
- виховання починається з малого;
- гідність – це «крила» особистості;
- сім'я повинна навчати добру,

В. Сухомлинський формував у свідомості, почуттях та поведінці вихованців риси справжньої людини [8, 10].

Самосвідомість, як будь-яке складне психологічне утворення, є нерозривною єдністю трьох сторін: когнітивної (самопізнання), емоційної (ставлення до себе) і регулятивної. Поведінка людини завжди так чи інакше співвідноситься з її уявленнями про саму себе («образ Я») і про те, якою вона повинна чи хотіла б бути. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій «образу Я» становить не лише теоретичний, але й практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості й самовдосконалення її у процесі творчої діяльності [1, 18].

У фундаменті самовдосконалення особистості лежить розвиток самосвідомості.

Так, у праці «Як виховати справжню людину» (1976 р.) педагог пише про те, як навчати дітей приносити радість іншим (це починається з поздоровлення рідної людини зі святом), як формувати почуття вихованців, розповідаючи їм складену вчителем чи учнем казку. Реалізуючи на практиці принцип природовідповідності, вчений не тільки глибоко вивчав дітей, але й навчав їх спостерігати природу, вслухатися в музику, творити щось своє, тим самим «проходити тривалу школу почуттів» [17, 376].

Проповідуючи гуманізм у вихованні, В. Сухомлинський у праці «Розмова з молодим директором» (1965 р.) розкриває методику виховання безкорисливості (як добро в казці) – робити щось для людей. А використовуючи фольклор про працю («найдобайливішу няньку»), розкриває технологію залучення дітей у сім'ї до праці, яка повинна стати і «найсвітлішою радістю дитинства», і «пізнання людини себе» [15, 321 – 330].

Дослідивши педагогічну та наукову діяльність істинно народного педагога В. Сухомлинського, ми виокремили його основні ідеї народної педагогіки, де в центрі перебувають: Людина, Мудрість, Мораль, Національні та Загальнолюдські Цінності.

Свідомість припускає виділення суб'єктом самого себе як носія певної активної позиції стосовно світу. Це виділення себе, ставлення до себе, оцінка своїх можливостей, що є необхідним компонентом усякої свідомості, й утворює різні форми тієї специфічної характеристики людини, що іменується самосвідомістю [11, 149].

Людина, задля якої існує світ, у спадщині В. Сухомлинського постає вагомо. Підносячи цінність людини, сільський учитель засобами народних та загальнолюдських вартостей формувал досконалу особистість, яка реалізовувала своє духовне єство.

Ідею народної моралі павлівський учитель розвинув засобами морально-етичних повчань (проводив з учнями уроки моральності та бесіди про громадянськість), народних джерел (слова, пісні, казки, традицій, обрядів, природи), практичної реалізації школярами норм народної моралі. Закони народної моральності вчений узагальнив в азбуці моральності, хрестоматії моральних цінностей та кодексах морально-етичного виховання. І ці закони діяли у створеному ним родинно-шкільному вихованні.

В. Сухомлинський у народному ідеалі справжньої людини втілював гуманістичну ідеологію, свободомислення та волевиявлення людини, громадянське сумління з народною мудрістю та моральними орієнтирами, національний характер, темперамент та свідомість з переконаністю, відповідальністю та духовним багатством, що є не тільки національними, але й загальнолюдськими цінностями.

Видатний педагог сучасності В. Сухомлинський, розвинувши ідеї народної педагогіки, створив нову систему гуманістичного виховання, яка слугуватиме не одному поколінню.



Активно використовуючи народну педагогіку, в якій народна мудрість є першоосною, педагог дбав про людину, формування духовності нації, відроджував та утверджував народну мораль, національні та загальнолюдські цінності.

Учені, звертаючись до аналізу педагогічної спадщини видатного педагога сучасності В. Сухомлинського, зазначали, що він у народній педагогіці вбачав і народну мудрість та мораль, і національний характер народу [3, 11]. Тож не дарма основою педагогічної спадщини павлівського мудреця були народний патріотизм, громадянськість, родинне виховання, праця, природа, слово, фольклор.

Суспільна обумовленість формування самосвідомості полягає не тільки в безпосередньому спілкуванні людей один з одним, у їхніх оцінних стосунках, але й у формулюванні вимог суспільства, пропонованих до окремої людини в усвідомленні самих правил взаємин. Людина усвідомлює себе не тільки за допомогою інших людей, але й через створену нею матеріальну й духовну культуру. Самосвідомість у процесі життя людини розвивається не тільки на базі «органічних відчуттів і почуттів», але й на основі її діяльності, у якій людина виступає творцем створених нею предметів, що розвиває у ній свідомість розходження суб'єкта та об'єкта.

Визначальним у виховній системі В. Сухомлинського є створення естетичного потенціалу людини, який складається з усвідомлення нею своїх можливостей, набуття самореалізації поведінки та виявлення творчого ставлення до навколишньої дійсності. Сільський педагог засобами освіти школярів (розповідей про красу людини, її творчі сили та прояви людського), практичної реалізації законів краси, моралі, праці та сили, розвитку творчого потенціалу людини засобами природи, художньої творчості, спілкування та пізнання розвинув та поглибив теорію, методику та практику виховання людини, простежив способи формування в дітей благородства, доброти, почуття прекрасного в собі, тобто виявив людського в людині. Ідеї народної педагогіки тут проявилися зримо [6, 125].

Г. Волков, досліджуючи ідеї та досвід народної педагогіки в спадщині В. Сухомлинського, називає її «педагогікою національного розвитку, етнічного самовиховання, національного порятунку», бо, будучи загальною мудрістю, вона проголошує культ Матері, Дитини, Батька, Доброти, Любові, Релігії, Народного Календаря. Автор обґрунтовує закономірності народного виховання:

- чим більше національного у вихованні, тим сильніша, культурніша, духовно багатша нація;
- в етнічних духовно-моральних цінностях виражаються загальнолюдські та міжнародні цінності [3, 31].

Ці ідеї сповідував В. Сухомлинський: виховував дітей на національних та загальнолюдських цінностях (Людина, Розум, Освіта, Пісня, Казка, Природа, Праця, Творчість).

В. Сухомлинський – творець істинно народної системи виховання, бо розвинув ідею патріотизму (культ Вітчизни), національних та загальнолюдських цінностей (Людини, мудрості, моралі).

У новаторській методиці формування особистості В. Сухомлинський розвинув ідеї народної педагогіки, а саме: національних та загальнолюдських цінностей (втілював гуманістичну ідеологію у вихованні громадянина, совісної, дисциплінованої, відповідальної людини; обґрунтував способи формування досконалої особистості, залучаючи дітей до збагачення цінностями культури нації, виховуючи совість, працелюбство, якості громадянина; формував у школярів культуру мислення, патріотизм, гідність, спонукаючи до виховання національної свідомості, моральних почуттів, поведінки та характеру; органічно поєднував у впливах на дітей національне (рідну мову, природу, літературу, український фольклор) із загальнолюдськими цінностями (Людина, Мудрість, Мораль, Освіта, Духовність, Культура).

Самосвідомість народжується не в результаті внутрішніх потреб ізольованої свідомості, а в процесі колективної практичної діяльності й міжлюдських взаємин.

Свідомість існує у діяльності. Діяльність є способом існування знання. Свідомість конституюється знаннями. Свідомість – носій знання. Для того, щоб організувати знання як елемент свідомості і самосвідомості, треба організувати пізнавальну діяльність відповідного типу, рівня та обсягу.

У праці «Як виховати справжню людину» (1976) подається моральний ідеал, який увібрив у себе найкращі риси менталітету українського народу. У ній розкриваються конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації тощо. Подаються вони у вигляді правил, законів як 14 Законів дружби, правил «Десять не можна», «Дев'ять негідних речей» та ін., що становлять азбуку моральної культури. У ній розкриваються зміст і методика роботи з виховання у дітей любові до Батьківщини і громадянства, ставлення до людей та обов'язку перед ними, ставлення до батьків, рідних, близьких, розуміння життя, добра і зла в ньому, виховання високих моральних якостей і норм поведінки тощо. На підставі багаторічної практичної роботи в школі автор у цій праці вперше у вітчизняній педагогіці глибоко розкриває суть таких понять, як людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність і т. ін. На конкретних прикладах подається методика утвердження в юних душах почуття совісті, сорому, справедливості, скромності, щедрих, милосердя [17, 349].



Майстерність виховання моральних цінностей, як показує досвід практичної роботи В. Сухомлинського, полягає у тому, «...щоб дитину з перших кроків її шкільного життя переконували насамперед власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок, переживань – усього, що народилося у процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воедино, проявляються у високоморальному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, що мають яскраво виражений високоморальний характер» [16, 218].

До свідомості учня необхідно доносити благородство, чистоту моральних ідей (підпорядкування особистих інтересів громадських, благородній меті, повага до людської гідності, турбота про людей, допомога і взаємодопомога), враховуючи його вік, його сили й можливості [17, 225].

Найвищий рівень розвитку самосвідомості – виникнення свідомості «Я» як зовсім особливого утворення, схожого на «я» інших людей і разом з тим у чомусь унікального й неповторного, здатного робити вільні вчинки й нести за них відповідальність, що з необхідністю припускає можливість контролю над своїми діями та їхньою оцінкою.

Отже, самосвідомість є формою рефлексії індивіда над собою, тобто являє собою таку реальність, пізнання якої дає змогу людині більшою мірою пізнати саму себе. Рефлексія є основою пізнання особистістю себе як представника суспільства зі специфічним світосприйняттям, світвідчуттям, що детермінує певну поведінку.

На думку Василя Олександровича, «...перший і найбільш відчутний результат виховання виражається в тому, що людина почала думати про саму себе. Задумався над питанням: що в мені хорошого і що поганого? Найвитонченіші методи і прийоми виховання залишаються порожніми, якщо вони не приведуть до того, щоб людина подивилася на себе, задумалася над власною долею» [15, 449].

Особливість формування національної самосвідомості на сучасному етапі полягає у тому, що воно повинно виконувати націотворчу функцію з тим, щоб у найкоротший строк відродити національну гідність і честь, високу духовність і суверенність мислення. Спадщина В. Сухомлинського особливо близька нашому сучаснику своїм зв'язком з глибокою народною традицією, з долею народу, якому він присвятив усі свої духовні поривання, помисли й творчі пошуки. Вона має колосальне значення для формування національної свідомості, яке передбачає цілеспрямований, систематичний, регульований педагогічний вплив, розрахований на прищеплення вихованцям любові до України, рідної мови й культури, утвердження в їхній свідомості відчуття етнічно-національної, духовної і мовної єдності, національну неповторність і вагомість.

Таким чином, педагогічна концепція В. Сухомлинського містить орієнтири сучасного педагога у формуванні громадянина України. Проголошені в них національні та загальнолюдські цінності сприяють вихованню у людини людського, мудрості й моральності, оптимізму, почуття впевненості в подоланні труднощів у розбудові незалежної правової цивілізованої держави, залучаючи молодь до неоціненного досвіду минулих поколінь – народної педагогіки, першоосновою якої є народна мудрість.

Проголошена В. Сухомлинським та реалізована ним на практиці педагогічна система набуває сьогодні значущості, оскільки містить у собі технологію виховання українця і спрямована на формування світоглядної позиції та соціальної орієнтації молоді, покликаної суспільством продовжити естафету соціальних перетворень в Україні.

Педагогічні заповіді з народної педагогіки, розвинені В. Сухомлинським, сприяють сьогодні здійсненню етнізації, гуманізації, демократизації та індивідуалізації у вихованні вільної, компетентної та підприємливої особистості, оскільки орієнтовані на конкретну людину – розумну, працьовиту, моральну, красиву, здорову, національно свідому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу „Я" // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – 345 с.
2. Бутенко В.Г. Досвід В.О. Сухомлинського з системної організації естетичної освіти учнівської молоді // В. Сухомлинський і сучасність. – К: АПН У, 1994. – 246 с.
3. Волков Г.Н. Ідеї та досвід народної педагогіки в спадщині В.О. Сухомлинського // Ідеї формування гармонійно розвиненої особистості в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. – Кіровоград: МОУ. – 1988. – 74 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К: Либідь, 1997. – 230 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – С. 15–16.
6. Дзевєрін О.Г. Видатний радянський педагог // В.О.Сухомлинський: Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. (Вст. стаття). – С. 49.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Шляхи освіти. – 2000. – № 3.
8. В.Н Ликов. Народна мудрість педагогіки В.О. Сухомлинського: [Монографія]. – Кіровоград: Народне слово, 2003. – 212 с.
9. Мухін М.І. В. О. Сухомлинський: Людська особистість неповторна. – Курськ, 1991. – С. 9.



10. Основи національного виховання: Концептуальні положення /В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін.: За заг.ред. В.Г.Кузя та ін. – К.: Ін-форм.-вид. центр «Київ», 1993. –/Ч. I/. – С. 5.
11. Свіденська Г.М. Активний розвиток самосвідомості як запорука формування здібної до рефлексії особистості. Актуальні проблеми психології: том 6 // За ред. С.Д.Максименка. – К., 2002. – Вип. 3. (2 частина). – 302 с.
12. Сметанський М.І. Проблема загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського – В зб.: «Василь Сухомлинський і сучасність»: Матеріали Четвертих Всеукр.пед. читань /За упоряд. і ред. М.Я. Антонця. – Випуск 4. – Вінниця, 1997. – 73 с.
13. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1986. – 303 с.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибре твори: У 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 639.
15. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 321–330.
16. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибр.твори: У 5-ти т. – Т.1. – К., 1976. – 453 с.
17. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976, – Т. 2. – 454 с.
18. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн. /За ред. О. Сухомлинської. – К: Либідь, 2005. – Кн.2. – 550 с.
19. Яців Я.М. Національно-патріотичне виховання студентів як соціально-педагогічна проблема // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф.: У 7-ми т. /Редкол.: Андрущенко В.П. (відп.ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – Т. 2. – 307 с.

Олена САРАЄВА

СУХОМЛИНІСТИКА ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Упродовж останніх десятиліть науковці постійно зверталися до переосмислення засад розвитку історико-педагогічної науки: порушувалися дискусійні питання, проводилися конференції, засідання круглого столу, було створено й розгорнуто діяльність Всеукраїнської асоціації істориків педагогіки. Пошукам нових підходів до розв'язання проблем історико-педагогічної науки в Україні приділено велику увагу в численних публікаціях учених: О.Адаменко, М.Богуславського, Л.Ваховського, Н.Гупана, Н.Дічек, О.Сухомлинської, Є.Хрикова та ін.

У розвитку історико-педагогічної науки вчені виділяють три складові частини: історія школи й освіти; історія педагогічної думки й педагогічні персоналії [1]. Творча біографія педагога або “персоналії”, на думку О.Сухомлинської, часто виступає як окремий предмет історико-педагогічного дослідження.

Поняття “педагогічна персоналія” дослідниця розкриває, як “більше, ніж наукову, освітню чи творчу біографію, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель” [5, 42].

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки вивченню педагогічних персоналії присвячено публікації у фахових журналах, газетах, збірках наукових праць, матеріалах конференцій; кандидатські (рідше докторські) дисертаційні дослідження. До наукового обігу введено цілу плеяду яскравих, талановитих, раніше замовчуваних імен, серед яких: О.Барвінський, Г.Ващенко, В.Верховинець, А.Волошин, М.Галушинський, І.Гаспринський, М.Грушевський, М.Демков, А.Животко, Б.Заклинський, О.Кониський, Д.Корінець, В.Короленко, Я.Мамонтов, С.Миропольський, І.Огієнко, М.Пирогов, С.Русова, С.Сірополк, М.Сумцов, С.Черкасенко, О.Яната та багато інших.

Як доводить О.Сухомлинська, вибір персоналії, висвітлення біографічних фактів життя, змісту, напрямів їхньої творчості завжди залежали від політичного й ідеологічного впливу.

Однією з найбільш яскравих сторінок в історії вітчизняної педагогіки є ім'я В.Сухомлинського – фундатора “гуманної” педагогіки, який у своїх справах висвітлював усі сторони життя школи, у важких умовах “застою” перший розпочав перебудову школи й педагогіки. Завдяки яскравому таланту, наполегливій праці, новаторству він творчо застосовував здобутки етнопедагогіки, відроджував і поглиблював гуманістичну педагогіку, українську національну школу, систему виховання.

Дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського, його практичної діяльності та діяльності очолюваної ним Павлиської школи посідають провідне місце в історико-педагогічних дослідженнях.

Так, проаналізувавши дисертаційні дослідження, у яких розглядається “педагогічна персоналія” другої половини ХХ – початку ХХІ ст., дійшли висновку, що зі 126 дисертаційних робіт у 59-ти роботах розглядається педагогічна спадщина В.Сухомлинського. Це підтверджують дані рис. 1.

Метою публікації є вивчення сухомлиністики як актуального напрямку історико-педагогічних досліджень, що сприятиме її розвитку та виокремленню питань для подальшого вивчення у спадщині В.Сухомлинського.



Як уже зазначалося, із середини 90-х років ХХ ст. у розвитку історико-педагогічної науки виділяється окремий напрям “сухомліністика” [2; 3]. Він об’єднує дослідників, що вивчають творчу біографію,

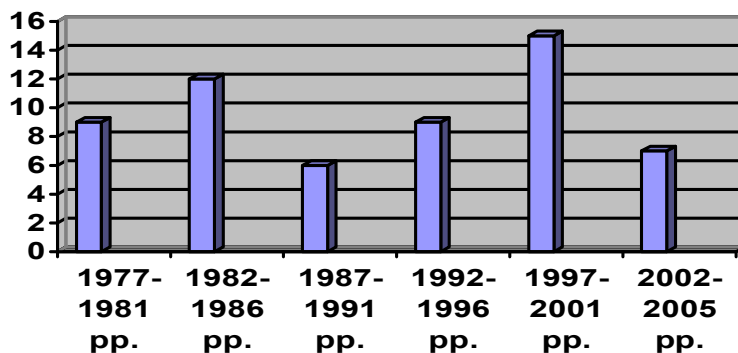


Рис. 1. Діаграма, що відображає динаміку звернення науковців до вивчення педагогічної спадщини В.Сухомлінського (розроблена на основі аналізу кандидатських і докторських дисертацій)

діяльність і погляди В.Сухомлінського на ту чи іншу педагогічну проблему. З’являються монографії, дисертаційні дослідження, де подано спектр вивчення та реалізації у навчанні та вихованні дітей теорії і практики організації навчально-виховного процесу, розроблених В.Сухомлінським, а також виокремлюються підходи до реалізації педагогічних ідей ученого в умовах сьогодення. Отже, виникає потреба в упорядкуванні й систематизації уже наявних напрацювань і визначенні нових перспектив тем досліджень.

Сьогодні поняття “сухомліністика” утвердилося в історико-педагогічній науці, увійшло до наукового обігу. Це підтверджує і яскрава діяльність українських учених-сухомліністів, фахівців педагогічної науки: М.Антонця, М.Беха, А.Богуш, Л.Бондар, Н.Калініченко, В.Кузя, І.Прокопенка, А.Розенберга, О.Савченко, О.Сухомлінської та багатьох ін. Також значну наукову активність виявляють і російські сухомліністи: М.Богуславський, І.Бусва, М.Мухін, В.Риндак та ін.

Появу сухомліністики як суспільно-наукового феномена пов’язуємо з 1977р., а наукове оформлення як напрямку історико-педагогічних досліджень в 90-ми рр. ХХ ст. Нами на основі аналізу бібліографічних показників [4; 7; 8] як історіографічного джерела встановлено, що у своєму розвитку сухомліністика пройшла три етапи:

1) 1970 – 1990 рр. – період активного дослідження різних аспектів педагогічної системи В.Сухомлінського на засадах радянської методології. Цей хронологічний проміжок часу, на думку М.Богуславського та О.Сухомлінської, ознаменувався канонізацією педагогічних здобутків Василя Олександровича, відбувалась активна публікація його творів (видання п’ятитомного зібрання творів, переклад їх на різні мови світу).

2) 1991 – 2000 рр. – період вивчення та інтерпретації педагогічної системи В.Сухомлінського на ґрунті національної освіти та науки.

3) 2001 – ... якісно новий період дослідження педагогічної системи В.Сухомлінського, що характеризується інтерпретацією ідей видатного педагога з позицій часу.

Визначені нами періоди розвитку сухомліністики мають суттєві відмінності.

У 1970 – 1990 рр. радянські науковці продовжували аналізувати педагогічний доробок В.Сухомлінського з позицій марксистсько-ленінської методології, класового підходу. Джерельну базу сухомліністики цього періоду становили (подаємо за кількісними показниками):

– кандидатські дисертації (їх – 28), серед яких із проблем естетичного (Т.Будняк), ідейно-політичного (О.Попандопуло), сімейного (Л.Бондар, А.Попова), морального (Т.Когачевська), розумового (К.Кривошеєнко, О.Невмержицький, І.Слюсаренко), патріотичного (Н.Базилевич), громадянського (А.Бик) виховання, з окремих питань навчання (В.Василенко, Г.Веденська, Г.Сухорукова,) та філософських аспектів доробку педагога (Н.Карпова, Н.Курзова, Л.Сіднев);

– статті в журналах і газетах (їх – 506), у яких проаналізовано підходи вченого до індивідуальності вчителя (Г.Аверьянова, Г.Грінченко, І.Кривонос, М.Кодак, В.Пермінова, Н.Тарасевич, М.Штурман), виховні аспекти педагогічної спадщини (Г.Аверьянова, О.Алексєєв, А.Борисовський, А.Дедюхин, Н.Калініченко, Е.Коган, М.Кодак, Л.Кузнєцова, Г.Левченко, Д.Луцик, М.Плохова, Н.Соловійов, І.Ткаченко, Т.Чекаліна, В.Шахненко, Г.Шевченко, В.Шморґун, В.Юркевич, Н.Яковлев); розглянуто окремі проблеми навчання



(А.Борисовський, Н.Гончаренко, М.Кодак, З.Кузнецова, Л.Рожило, В.Святовец, Н.Скрипченко, Г.Шевченко, О.Шпортенко), різні аспекти управління школою й організації її роботи (А.Борисовський, М.Кодак, В.Шахненко);

– матеріали регіональних, республіканських та всесоюзних тематичних конференцій (їх – 96) (м.Полтава, 1971р.; м.Львів 1972р.; с.Павлиш, 1972р.; м.Дніпропетровськ, 1973р. та ін.);

– навчальні посібники й методичні рекомендації (їх – 48);

– перші монографії (Є.Родчанін, І.Зязюн), розділи в книгах (В.Караковський), у яких було зроблено аналіз творчої спадщини педагога.

Основною метою звернення радянських науковців до творчого доробку В.Сухомлинського було прагнення осмислити сам феномен ученого-педагога, окремі напрями його творчої спадщини, виробити практично орієнтовані рекомендації щодо розв'язання освітніх завдань, поставлених перед школою. Дослідники зосереджували свою увагу переважно на таких проблемах: постать В.Сухомлинського, досвід В.Сухомлинського в розв'язанні проблем, пов'язаних із навчанням і вихованням; етико-моральний контекст поглядів педагога, ідейно-політичне підґрунтя в діяльності колективу Павлиської школи.

Наступний етап – *пострадянський (1991 – 2000 рр.)*. Дослідження показало, що в цей період науковці шукають у спадщині В.Сухомлинського відповіді на актуальні питання організації та функціонування освіти. У сухомлиністиці цього періоду:

– здійснено 18 дисертаційних досліджень (з них 1 докторська), присвячених проблемам виховання взаємин між особою і колективом (Г.Калмиков), виховання школярів засобами слова (Г.Ткаченко), народної педагогіки (Л.Петрук); питанням внутрішкільного управління (І.Буєва, І.Остапівський); підходам до навчання (Н.Безлюдна, М.Дубінка, Л.Мамчур), різним аспектам підготовки вчителя (С.Білецька, А.Луцюк, К.Юр'єва);

– у статтях фахових видань (їх – 480) науковці висвітлювали результати компаративних досліджень (Г.Логвин, Л.Масол, М.Павленко, М.Скрипник, О.Сухомлинська), вивчали окремі проблеми дидактики (М.Антонець, В.Вихрущ, В.Владимиров, О.Волошина, О.Коніченко, П.Мазур, О.Савченко, М.Скрипник, Г.Сухорукова), аналізували підходи до реалізації змісту напрямів виховання в Павлиській середній школі (В.Бурдун, В.Бутенко, М.Дмитрієв, Б.Дратвер, Н.Калініченко, Л.Копієвська, О.Лабенко, М.Павленко, Е.Печерська, Н.Побірченко, В.Савченко, Н.Сипливець, О.Станко, Л.Степаненко, В.Кириченко, М.Красовицький).

– матеріали регіональних, республіканських та міжнародних тематичних конференцій (їх – 70) (м.Марбург, 1991р.; м.Салоніки, 1992р.; м.Херсон, 1993р.; м.Кривий Ріг, 1994р. та ін.)

– навчальні посібники та методичні рекомендації (їх – 5);

– монографії (Б.Кваша, М.Мухін), розділ у книзі (В.Лозова).

В умовах незалежності держави, переосмислення надбань вітчизняної педагогіки, вивчення зарубіжного досвіду, коли реформується й модернізується освітній простір України, педагогічна наука і практика опановують цінності демократичного суспільства, триває процес гуманізації системи освіти, переосмислення ролі вчителя тощо. Відповідно з 1991р. до 2000р. змінювалась і тематика наукових досліджень щодо спадщини В.Сухомлинського. У пострадянський період у вітчизняній сухомлиністиці не лише розширюється джерельна база, тематика, історіографія досліджень, а й здійснюються наміри оцінити доробок педагога з нових позицій, поза радянським дискурсом. Науковці розглядають підходи В.Сухомлинського, спрямовані на розв'язання проблем, що постають не лише перед сучасною шкільною практикою, а оцінюють систему В.Сухомлинського в загальноєвропейському та світовому контексті. Зростає кількість досліджень (монографій, публікацій у педагогічній пресі), у яких аналізується педагогічна система і визначаються способи реалізації цієї системи в школах України на засадах гуманізму та демократизму. Крім того, в цей період у сухомлиністиці починають формуватися наукові школи: Київська, Уманська Української асоціації Василя Сухомлинського і й Уральської асоціації В.Сухомлинського.

Уманська наукова школа, створена в 90-х рр. при лабораторії “В.О.Сухомлинський і школа ХХІ ст.”, очолювана доктором педагогічних наук, професором, академіком АПН України В.Кузем. Діяльність Уманської наукової школи спрямована на вивчення педагогічної системи В.Сухомлинського через долучення студентів, аспірантів, учителів до наукової роботи, написання дисертаційних досліджень, присвячених окремим аспектам творчої спадщини Василя Олександровича. Загалом захищено шість дисертаційних досліджень, опубліковано шістдесят п'ять статей.

Київська наукова школа при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України. Ще на початку 80-х рр. при лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України Н.Калініченко, Л.Бондар, М.Антонець започаткували дослідження спадщини В.Сухомлинського, яке триває і сьогодні (в лабораторії захищено більше двадцяти робіт). А під керівництвом кандидата педагогічних наук М.Антонця, який багато років досліджує і пропагує педагогічну систему Василя Олександровича, захищено вісім дисертацій. Дещо осторонь стоїть розгляд М.Антонцем дидактики В.Сухомлинського.



Наукова школа Української асоціації Василя Сухомлинського на чолі з академіком О.Савченко. Ця громадська організація поширює та розвиває ідеї педагога серед українських освітян через розгляд актуальних проблем сьогодишньої школи та педагогіки. Українська асоціація провела 13 Всеукраїнських педагогічних читань, які ми класифікували за такими напрямками: присвячені загальнопедагогічним питанням (м.Луцьк, 1994р.; м.Чернігів, 1995р.; м.Кіровоград, 1998р.; м.Луганськ, 2000р.; м. Миколаїв, 2004 р.), присвячені проблемам виховання (м.Тернопіль, 2002 р.; м.Полтава, 2005 р.), присвячені проблемам навчання (м.Умань, 1996 р.; м.Харків, 1999р.; м.Одеса, 2001р.) присвячені підготовці вчителя (м.Вінниця, 1997р.; м.Кіровоград, 2003р.).

Останній етап – *сучасний (2001 – ...)* – якісно новий історичний період розвитку сухомлиністики. У сучасній сухомлиністиці за формою написання досліджень виділено:

- 13 кандидатських дисертацій, серед них переважна більшість із проблем виховання (А.Аллагулов, Г.Бучківська, В.Кравцов, І.Наливайко, О.Тимофеева), навчання (Л.Ткачук), виокремлюються дисертації компаративного характеру: В.Сухомлинський і С.Френе (І.Суржикова), В.Сухомлинський і Я.Корчак (В.Кушнір);
- статті в журналах та газетах (їх – 358), у яких розкрито педагогічну систему В.Сухомлинського (М.Головко, І.Прокопенко, О.Савченко, Є.Салтанов, О.Сухомлинська);
- матеріали регіональних, республіканських і міжнародних тематичних конференцій (м.Кіровоград, 2003р.; м.Миколаїв, 2004р.; м.Полтава, 2005р. та ін.);
- навчальні посібники та методичні рекомендації (В.Кіндрат, О.Сухомлинська);
- монографії (В.Риндак).

Сучасні сухомлиністи й надалі зосереджують увагу на вивченні досвіду В.Сухомлинського у розв'язанні проблем, пов'язаних із навчанням, вихованням, управлінням в умовах сьогодення. З'являються й активно поширюються нові підходи до досліджень сухомлиністики в контексті всесвітнього та європейського освітнього середовища.

Зростання інтересу до постаті педагога на сучасному етапі ми пов'язуємо з активною діяльністю Української асоціації Василя Сухомлинського, що була створена 27–28 листопада 1990р., і являє собою добровільну громадську організацію. Її головним завданням визначено поширення та розвиток ідей педагога серед українських освітян. За ініціативи асоціації проводяться Всеукраїнські і Міжнародні педагогічні читання “Василь Сухомлинський і сучасність”. На сьогодні проведено тринадцять читань у різних містах України: Луцьку, Чернігові, Кіровограді, Умані, Одесі, Миколаєві, Харкові, Луганську, Тернополі, Полтаві, Переяславі-Хмельницькому.

Головою Української асоціації академіком О.Савченко здійснено значний внесок у розробку проблеми вивчення стану дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського. У таких публікаціях, як: “Товариство послідовників ідей Василя Сухомлинського” (1998), “Розвиток сухомлиністики за десять років (1993–2003 рр.)” (2003) систематизовано різні форми та напрями наукових досліджень доробку педагога-новатора, розглянуто географію впровадження його досвіду як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. На сторінках педагогічної преси Олександра Яківна постійно висвітлює результати проведення Міжнародних та Всеукраїнських конференцій, присвячених вивченню спадщини В.Сухомлинського в контексті актуальних проблем навчання і виховання дітей та молоді. Вона акцентує увагу на виданні й перекладі творів самого педагога, а також появі наукових праць (монографій, дисертаційних досліджень), присвячених життю, поглядам і діяльності в Павлівській середній школі.

Таким чином, репрезентована періодизація являє собою результат нашого осмислення такого суспільно-наукового феномена як сухомлиністика й усвідомлення особливостей її розвитку. Появу сухомлиністики як суспільно-наукового феномена пов'язуємо з 1977р., а наукове оформлення як напряму історико-педагогічних досліджень з 90-ми рр. ХХ ст. Його розвитку сприяє актуальність проблем, які порушувалися Василем Олександровичем, їхньою зверненістю на світ дитинства, на особистісне становлення кожного, оригінальністю і своєрідністю розв'язання проблем, із зростанням уваги до його творчості в радянській та пострадянській час, інтересу зарубіжних дослідників, розвитку діяльності громадських організацій: Міжнародного товариства послідовників В.Сухомлинського, Української асоціації Василя Сухомлинського, Всекитайського товариства прихильників В.Сухомлинського, Уральської асоціації В.Сухомлинського.

Розроблена нами періодизація розвитку сухомлиністики надала можливість виділити закономірності її розвитку, простежити загальні тенденції, цілі звертання вітчизняних дослідників до спадщини видатного українського педагога.

Крім того, нами було виділено малодосліджені складові педагогічної системи В.Сухомлинського такі, як: педагогічна концепція, дидактика, інтернаціональне виховання, літературна спадщина, науково-методичне стажування вчителя-початківця, професійне самовизначення, тощо.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: “АПН”, 2002. – 224 с.
2. Савченко О. Товариство послідовників ідей Василя Сухомлинського // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 1 – 4.
3. Савченко О. Розвиток сухомлинської педагогіки за десять років (1993–2003 рр.) // Освіта України. – 2003. – 7 жовтня (№75). – С. 6.
4. Сухомлинська Г.І., Сухомлинська О.В. В.О. Сухомлинський. Бібліографія творів. – К., Рад. школа, 1978. – 110 с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічні дослідження та його “околиці” // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Вип. ХХХХ. – Херсон. – 2005. – С. 8 – 14.
7. Сухомлинський В.А.: Биобиблиография / Сост. А.И.Сухомлинская, О.В.Сухомлинская. – К.: Рад. шк., 1987. – 255 с.
8. Сухомлинський В.О.: Біобібліографія: 1987 – 2000 рр. / Уклад. Г.І.Сухомлинська, О.В.Сухомлинська; За ред. Н.О.Гаждан, Л.І.Ніколюк. – К.: КНЕУ, 2001. – 128 с.

Катерина ФАТЄЄВА

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Аналізуючи сучасний педагогічний досвід, який, зокрема, існує в умовах глобалізації, нетерпимості, жорстокості не можна не погодитися, що поняття толерантності має стати головним у вихованні підростаючого покоління. Діти – це наше майбутнє, та яким воно буде, залежить від їхнього виховання.

Політично-демократичні та соціальні перетворення в суспільстві вимагають рішучих дій у необхідності виховання нової високоморальної особистості з глибоким почуттям власної гідності, високим рівнем культури спілкування, зорієнтована на співробітництво й толерантне ставлення до позицій інших людей. Перед педагогами стоїть складне завдання перебудови змісту, форм і методів навчання і виховання учнівської молоді, спроможної змінити суспільство на краще, з метою пристосування до сучасних життєвих умов та поліпшення взаєморозуміння серед населення. Це можна виконати лише завдяки підвищенню культурного рівня, відродження загальнолюдських духовних цінностей, перебудови системи народної освіти, поверненню її до гуманістичних джерел, до виховання у дітей та юнацтва моральності, духовності, толерантності.

Питанням зміни суспільства на краще в умовах поступової перемоги нетерпимості та жорстокості над доброю, розумінням, співчуттям тощо вже давно переймаються передові країни світу. Зацікавленість людства до толерантності як шляху створення безпечного суспільства й підштовхнула ЮНЕСКО до прийняття Декларації принципів толерантності, прийнятою Організацією Об'єднаних Націй у Парижі ще 1995 р., у якій не тільки проголошені принципи толерантності в сучасному і майбутньому світі, але й зазначені способи їхньої реалізації. Важливим є той факт, що в цьому документі провідна роль у реалізації принципів терпимості відведена освіті як системі формування людини. Але найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості — є виховання: "Виховання в душі толерантності починається з навчання людей тому, в чому полягають їхні загальні права і свободи, у забезпеченні здійснення цих прав і зміцненні прагнення до захисту прав інших. Виховання в душі толерантності варто розглядати як невідкладне досить важливе завдання. Воно повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження стосовно інших, і сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, що ґрунтуються на моральних цінностях" [2, 3–10]. Тобто проблемами взаємодії та співіснування людей в агресивному суспільстві не лише цікавляться в усьому світі, а й активно беруть участь у їхньому розв'язанні передові педагоги, дослідники, науковці, політики, люди творчих професій тощо. Слід розуміти, що без минулого немає майбутнього, тому потрібно брати за основу поліпшення стану сучасного суспільства спадщини великих діячів минулого.

Педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського вивчало багато вітчизняних та зарубіжних науковців, таких, як: М.Антонєць, І.Бєх, М.Библюк, А.Богуш, Л.Бондар, Н.Калініченко, М.Мухіна, В.Риндак, О.Савченко, О.Сухомлинська тощо. Феномен Павлишської школи, котру очолював видатний український педагог В.О. Сухомлинський понад 20 років, відомий далеко за кордоном. Василь Олександрович зробив великий внесок у розвиток вітчизняної педагогіки. Слід зазначити, що недостатньо ретельно було розглянуто дослідниками та науковцями поняття толерантності, виховання толерантної особистості в спадщині великого педагога-вченого, чим й зумовлена назва нашої статті.

Мета статті – з'ясувати значення педагогічної діяльності В.О. Сухомлинського в розвитку навчально-виховного процесу вітчизняної та світової системи освіти за допомогою впровадження педагогом принципів толерантності.



Задля цього нами були розв'язані деякі завдання: проведено аналіз наукових праць, спрямованих на вивчення гуманістичних традицій у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського, визначено актуальність його підходу до виховання толерантності в контексті сьогодення.

Вивчаючи педагогічний досвід найвидатнішого українського вченого-педагога В.О. Сухомлинського, який працював в умовах радянської влади, бачимо, що на власному досвіді він довів: учитель сам має бути прикладом для наслідування своїх учнів, бо діти дуже добре відчують фальш, якщо дії та слова вихователя не збігаються з його моральними переконаннями. Так зароджено природою ще з кам'яного віку: батьки вчать – діти наслідують. Але виховний процес діє не тільки тоді, коли з дитиною розмовляють або повчають її, або карають її, а й своїм власним прикладом, своєю поведінкою, ставленням до цих чи інших проблем, розмовами, одягом, настроєм, спочатку батьки, а потім вихователі, викладачі будують у дитині морально-етичні риси характеру й поведінки, формують світосприйняття дитини.

Уже з народження, починаючи свій життєвий шлях, дитина наслідує манеру поведінки батьків, мову, їхні ставлення один до одного, до навколишнього світу. Розуміння себе як частки родини, суспільства, природи оформляється завдяки спілкуванню з оточуючими його з перших днів життя найголовнішими для дитини людьми: батьками. Цей рефлекс є основним з часів появи людства: знання, поведінка, світосприйняття передаються з покоління в покоління. Родина є першим і головним інститутом соціалізації особистості. Родина – носій ідеалів загальнолюдського й національного характеру. У ній закладається фундамент для подальшого розвитку особистості. Суспільне починається в родині, де закладаються корінці, з котрих потім виростають гілки, квіти, плоди. Стиль життя в родині, потужні емоційні зв'язки призводять до того, що дитина засвоює батьківські позиції несвідомо, але настільки міцно, що ставши дорослою людиною, дотримується батьківських традицій виховання. Сухомлинський уважав, що мати – це не лише тепло, захист, комфорт, увага, але це й мир сонця, любові, добра. І від того, який цей мир, залежить якою виросте людина. Василь Олександрович підкреслював, що виховання починається в сім'ї, він виділяв сім'ю як першоджерело, де закладаються основи характеру, поведінки, світосприйняття особистості, її ставлення до навколишнього середовища, праці, рідних, дорослих, держави, прекрасного тощо.

Як підсистему своєї системи виховання, Сухомлинський виокремлював сім'ю. Він розумів, що велике значення має, в якій родині зростає дитина, бачить вона кожного дня насилля та непорозуміння чи виховується в доброзичливій атмосфері, чи спостерігає перевагу матеріального над духовним та ін. "Гармонійний, всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одностапно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є єдиними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання" [5, 86]. Треба пам'ятати, що хоча й дитина бере за авторитет батьківську поведінку, вчинки, накази, висловлювання тощо та частіше не переосмислює їх, приймаючи все за данність. Тому важливо виховувати в дитині своїм власним прикладом повагу до інших, відчуття чужого болю, співчуття, толерантне ставлення до оточення, розуміння того, що дитина живе в суспільстві, серед людей, з якими потрібно знаходити спільну мову.

Сьогодні суспільство дійшло думки, що не може бути гідної держави та справжнього громадянина без виховання високоморальних якостей, як чесність, доброта, розуміння, співчуття, взаємодопомога, толерантність тощо.

Як сказано в Декларації принципів толерантності [2, 1], толерантність означає поважання, сприймання та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження людської особистості. За педагогічним словником, толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки [3, 448]. Але це не лише моральний обов'язок, а й політична та правова потреба кожного сучасного цивілізованого суспільства. Це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод кожної особистості, незважаючи на її вірування, національну належність, матеріальне становище, зовнішні ознаки тощо. Виояв толерантності не є терпиме ставлення до соціальної несправедливості або морального чи фізичного насилля. Толерантність – це право кожної людини жити в мирі, гармонії із собою і навколишнім світом, право збереження своєї індивідуальності.

Іноземні вчені звинувачували радянських педагогів у так званому вихованні колективізму, впровадженні ідей формування комуністичного світогляду підрастаючого покоління, вважали, що їхня праця пройнята компартійною ідеологією, та наголошували на марності вивчення їхнього досвіду. Але все змінилося, зараз, наприклад, у Сухомлинського черпають ідеї педагогічного гуманізму, виховання любові до рідної землі, мови, відчуття прекрасного, звернення до національних джерел. Творчість Сухомлинського з кожним роком розглядається все ретельніше світовим науковим та педагогічним світом як на пострадянському просторі, так і за кордоном. Розроблена ним педагогічна система не тільки збагатила педагогічну науку новими ідеями та положеннями, зробила внесок як у теорію, так і в практику навчання й виховання, але й зайняла значний, революційний етап у розвитку вітчизняного педагогічного мислення.



Поняття толерантності відносно нове, але завжди існували його синоніми та складові, якими й оперував у своїх працях великий педагог, учений, гуманіст В.О. Сухомлинський, для котрого особистість – найцінніше, що є у світі.

Сьогодні багато кажуть о «парадоксі павлівського директора» В.О. Сухомлинського: радянський патріот, учасник Вітчизняної війни, комуніст, марксист-ленінець, атеїст, він зараз популярний у педагогічному вченому світі, його праці пройняті любов'ю, повагою, добротою, толерантністю, з одного боку, та з іншого – підтверджена глибоким теоретичним, а головне практичним досвідом організація навчально-виховного процесу, в якому для Сухомлинського в центрі уваги завжди була дитина з її активністю, інтересами, індивідуальними творчими здібностями. Пропрацювавши більше 20 років директором Павлівської школи, він не тільки зробив її відомою у всьому світі, отримавши за часи своєї праці два ордени Леніна, багато медалей Союзу СРСР, звання Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя УРСР, був обраний членом-кореспондентом Академії педагогічних наук СРСР, але й створив «школу радості» [7, 9–98], де головним завданням педагогічного колективу школи було створити сприятливі умови для формування та розвитку особистості, де виховання – це не ліквідація недоліків дитини, а зміцнення всього гарного, що є в дитині. Не влада та підкорення, а повага, розуміння та любов повинні бути в основі навчально-виховного процесу. Усі ідеї видатного вченого повернуті до демократичного, творчого начала в педагогічному процесі, до спонукання дитини бути не стороннім спостерігачем, а брати активну участь у створенні толерантної атмосфери співіснування в колективі.

Головне переконання вчителя – “... глибока віра в силу виховання. Ця віра повинна стати сумлінням кожного вчителя, прапором, обличчям школи. Вірити в силу виховання – це означає вірити у власну працю, у те, що можна стати володарем дум і почуттів своїх вихованців, що найважчого і найбільш безнадійного можна зробити справжньою людиною” [5, 200]. Вислів «Вірте в талант і творчі здібності кожного вихованця!» – може бути епіграфом до всього, що було написано В.О. Сухомлинським. Він гідний спадкоємець гуманістичної традиції, традиції любові до людини, толерантного ставлення до кожної окремої особистості. Його основним педагогічним принципом було виховання без покарання. Він уважав, що найважливіше заохочення та й найсильніше покарання в педагогічній практиці – це оцінка. Правом користуватися гострим інструментом оцінкою має тільки той педагог, який любить дітей, котрий повинен бути для дитини дорогою людиною, як, наприклад, мати.

У наші дні складних соціальних потрясінь особливо необхідне взаєморозуміння між членами сім'ї, толерантне ставлення один до одного. Для гармонійного розвитку дитини потрібне особисте щастя батьків, культурна, моральна та духовна родина. Педагог (у широкому розумінні вихователь) повинен знати не тільки здібності дитини, але й умови її життя в родині, стосунки між близькими, щоб вдало вибрати підходи, методи та засоби виховання та навчання для кожної окремої дитини. Майстерність Сухомлинського полягає у спроможності працювати з колективом різних за здібностями, характером, інтересами учнів, люблячи, поважаючи та маючи власний підхід до кожного учня.

Оцінка в Сухомлинського завжди оптимістична. Це винагорода за працю, а не покарання за лінощі. Він поважав дитяче незнання. Місяць, півроку, рік у дитини може щось не виходити, але прийде час – усе вийде.

Застосовувати оцінки, за Сухомлинським, можна тільки для учнів старших класів. Не можна допустити, щоб дитина на початку свого шляху за «допомогою» вчителя зневірилась у собі. Покарання ніколи не досягне своєї основної мети – перевиховання, а навпаки, у багатьох випадках викличе тільки протест чи ще дужче закріпить негативну рису. Сухомлинський стверджує, що дитину можна виховати без покарань завдяки любові, доброти, розуміння, толерантного ставлення. Майстерність вихователя має бути спрямована на те, щоб робота з кожним учнем викликала в останнього свої думки, хвилювання, формувала світогляд, спонукала до активної діяльності. У доброзичливій атмосфері в дитини зростає потяг стати краще не напоказ, не для того щоб похвалили, а з внутрішньої потреби бути справжньою людиною, чинити правильно, відчувати повагу оточення. Вчителя та учнів повинна об'єднувати наукова єдність, дружба, розуміння. “Доброзичливість, розумна доброта – ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу, головним тонутом взаємовідносин педагога й дітей” [6, 432].

Віра школяра в педагога, взаємна довіра, людяність та доброта – це те, що необхідно вихователю, що бажають бачити діти у своєму наставнику. Найцінніша його якість – людяність, у якій співіснують сердечна доброта із мудрою суворістю батьків. “Пам'ятайте, що кожна помилка педагога може обернутися потворністю людської особистості, болем душі, стражданнями” [6, 533].

Сухомлинський уважав, що немає і не може бути виховання особистості поза колективом. Людина створіння соціальне. Тому не можна виховання поділяти на особистісне та колективне. Педагог повинен навчити учнів співіснувати, взаємодіяти, взаєморозумітись, бути комунікабельним, товаришким, доброзичливим, толерантним, уміти досягти мети, звертаючи увагу та поважаючи почуття, бажання,



переконання, позиції оточення. Модель толерантного суспільства своїми коренями лежить з дитячої групи в дитсадку, класу в школі чи позакласному гуртку за інтересами.

Завдяки аналізу праць В.О. Сухомлинського вивчено різні методи та підходи педагога на шляху виховання толерантності в душі гуманістичної теорії, створення нової високоморальної особистості. Проаналізовано феномен Павлівської школи, яка стала відомою далеко за кордоном завдяки відданим, наполегливій праці педагога-гуманіста, науковця. “До почуттів дитини треба торкатись ласкою і добром, про погане, що є в ній, має знати якомога менше людей, хай навіть зовсім не знає про це колектив – і це буде тільки краще. Чим більше тонкості й тактовності в цій сердечній сфері взаємовідносин, тим чутливішою стає дитина, підліток, до поганого в самому собі, тим більше прагне бути кращим” [8, 357].

Для досягнення єдності вчителя з вихованцями В.О. Сухомлинський закликає, що, насамперед, повинна бути “... глибока віра в силу виховання та можливості вихованця...” [5, 200]. Виховання в дитини особливого ставлення до навколишнього середовища, розуміння своїх дій та відповідальності перед родиною, товаришами, суспільством і, що головне, перед власною совістю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии - к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Декларация принципов толерантности // Педагогика толерантности. – 2000. – № 3–4.
3. Педагогический словарь/ Под ред. М.Д. Ярмаченко – Київ: Педагогічна думка, 2001.
4. Проблемы толерантности в подростковой культуре/ Под ред. В.С. Собкина. – М.: Мин-во образования Рос. Федерации, 2003.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 640 с.
9. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Сов. Россия, 1978. – 93с.

Ілля ШЕВЧЕНКО

МОЇ НЕЗАБУТНІ ЗУСТРІЧІ З В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ

Особливість (специфічність) професії учителя:

Вчитель має справу з найскладнішим, найціннішим – людиною;

від його умінь, майстерності, мудрості залежить життя, здоров'я дитини;

він діє на розум, характер, волю, самопочуття дитини, формує громадянське і інтелектуальне обличчя, визначає місце і роль в житті, її щастя; повинна бути боротьба за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивному;

але людська природа може розкритись, повністю, коли в дитини є розумні, умілі, мудрі вихователі.

Визначив об'єкт праці - найтонші сфери життя особистості, яка формується -розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість.

Найважливіші інструменти впливу на духовний світ школяра - слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, в яких найяскравіше виражається почуття - весь емоційний діапазон людських відносин.

Учительська професія - це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, відкривати в людині нове, дивуватися, бачити людину в процесі її становлення - один з тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці.

Необхідно розуміти й відчувати найтонші спонукальні мотиви й принципи дитячих вчинків:

– риса, без якої неможливе педагогічне покликання, гармонія серця і розуму (сердечність); світ дитинства – пізнання серцем того, що навколо;

– доброзичливість - веління серця, яке необхідно виховувати, доброта.

– глибоке, складне, багатогранне людське ставлення.

Доброзичливість учителя й дітей - це ті найтонші нитки, які еднають серця й завдяки яким людина розуміє людину без слів, людина відчуває найтонші порухи душі іншої людини.

По - батьківському, по - материнському бажати добра - це значить заступити дорогу злу, закрити серце дитини від зла. Виховується ця властивість душі тільки тоді, коли вона - взаємна, тобто коли педагог бажає добра учневі, а учень - педагогові. Це емоційна культура спрямована на розумову працю.

Одна з головних турбот - установити правильне співвідношення між обсягом теоретичних знань, якими оволодівають діти і практичними вміннями та навичками.

Дитяче бажання добре вчитися невіддільне від пізнання навколишнього світу, і, особистого самопізнання. Щоб дитина була палко зацікавлена в навчанні, їй необхідне багате, різноманітне,



приваблююче, інтелектуальне життя, щоб думка дитини не була втиснута в рамки класної дошки й сторінки букваря, щоб її інтелектуальне життя не обмежувалося лише шкільними, учнівськими методами, які вимагають запам'ятовування, заучування та відтворення знань для перевірки їх учителем.

Подорожі до першоджерел думки, де відкриваємо перед ними найрізноманітніші відтінки й грані предметів, явищ, відношень, залежностей і дитина стає відкривачем істини - це і є народження живої думки. Мислення починається з подиву як зазначав Аристотель.

Дитина вчиться думати - спостерігаючи, і спостерігати думаючи - в цьому і полягає зміст уроків мислення. Перш ніж почати вчитися, дитина вчиться думати. Вогник здібності необхідно запалити в дошкільні роки.

Кожна дитина здібна, талановита, що стає основою успіхів у навчанні і кожен учень навчався не нижче своїх здібностей. Найважливіша риса розумового розуму – спостережливість.

Система уроків мислення - це наша школа думки. На уроках мислення відбувається складний процес самовираження особистості у творчій думці, в підході до явищ навколишнього світу, в їх поясненні, глибокому осмисленні.

Переконання, що завдяки урокам мислення школяр стає трудівником думки, постійно відчуваючи, переживаючи на власному досвіді привабливість застосування знань, гордість від того, що вона володар їх, маленька людина, поступово переносить це ставлення до навколишнього світу, на саму себе, на книжку. Читати природу ми вчимо дітей для того, щоб навчити їх читати книжку.

Запам'ятовування, що ґрунтуються на розумінні найміцніше.

У початкових класах спостереження необхідні дитині, як сонце, повітря й вода необхідні рослині. Спостереження - найважливіше джерело енергії і розуму.

"Із спостережень не тільки черпаються знання -у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження - мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним."

Школа спостережливості в молодшому віці - необхідна умова розумового розвитку.

В.О.Сухомлинський наголошував, що без взаємодії людини з природою неможливий розумовий розвиток, як без мелодії неможлива музика, без слова мова, без книжки - наука.

Роль математики в розумовому вихованні виняткова. Математика - світоглядний предмет, що проникає в науки, які вивчають природу і суспільне життя.

"Математичне мислення - це не стільки розуміння кількісних, просторових, функціональних залежностей між величинами, геометричними фігурами, а й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів і явищ природи, суспільного буття, праці, економіки, спосіб аналізу причинно – наслідкових зв'язків між явищами."

З 1-го класу необхідно вчити дітей бачити за числами їх відношення, за абстракцією – відношення фактів явищ реальної дійсності. У I-IV класах, діти повинні розв'язувати задачі, що самі їх складають у процесі спостережень, у процесі досліджень просторових, функціональних, причинних зв'язків між явищами і предметами.

Математичне мислення потрібне для успішного вивчення всіх предметів; математичні здібності – це яскравий вияв якостей розуму, що відіграють велику роль у пізнавальній і творчій трудовій діяльності.

Завдання школи – дбати про розвиток математичних здібностей в усіх учнів. Вчителі математики виховують в учнів культуру наукового вияву думки, вчать обґрунтовувати і виводити наслідки з даних посилок. Культура мислення, якою діти оволодівають, вивчаючи математику позначається на всій розумовій праці в процесі навчання, на характері спостережень за явищами природи при вивченні інших дисциплін. Ідеї функціональної залежності і змінної величини, що відіграють велику роль у вивченні математики, розвивають діалектичне мислення, полегшують розуміння причинно - наслідкових зв'язків під час вивчення інших предметів.

Застосовуючи методи математичного дослідження під час вивчення інших дисциплін, головне виробити уміння учнів застосовувати теоретичні знання для виконання роботи, для правильного вибору шляхів досягнення кінцевої мети праці, для порівняння переваг і недоліків окремих шляхів (складання таблиць і графіків...)

Великого значення надаємо математиці у вихованні ініціативи, працьовитості, акуратності, критичності. (Ш.О. Амонашвілі, трилогія «Здрастуйте, діти?», « Как живете, діти ?», « Единство цели»)

Вечори математичної творчості, олімпіади, вікторини потрібно проводити, починаючи з III-IV класів. Учні старших класів виступають з повідомленнями на заняттях, математичних гуртках, математичних олімпіадах, перед класом і ін.

В.О. Сухомлинський радив: в основу вивчення математики покласти самостійну індивідуальну роботу школярів. Дати класу кілька варіантів роботи, нехай кожний розв'язує самостійно. Учень повинен сам



розібратись в умові задачі, думає, знаходить залежності між величинами. Той, хто не зміг розв'язати задачу і до кінця уроку, на наступному уроці знову розв'язує ту саму задачу. Хай напружує зусилля, думку, самостійні пошуки і все-таки самостійно розв'язує задачу.

Мета - аналіз самостійності мислення, розумової праці.

З арифметики - таблиця множення. Це елементарне узагальнення учень назавжди запам'ятовує в четвертій чверті другого року навчання. Назавжди запам'ятовує і всі можливі комбінації у межах 100. У III класі учень запам'ятовує всі комбінації арифметичних дій у межах тисячі.

З кожного предмета – чітке визначення, що і коли учень повинен міцно запам'ятати, щоб завжди зберігати в пам'яті.

Якщо міцний кістяк освіти – уміння і знання, які потрібно завжди зберігати в пам'яті, міцна і вся будова школи.

Виключно велику увагу приділяв видатний педагог оволодінню знаннями в молодших класах, а для цього по - перше учні повинні вільно, виразно, свідомо читати. Відвідуючи уроки, він підрахував, чи достатня кількість часу йде на читання вголос, чи не підміняється читання розмовами, різними вступними бесідами, чи перевіряє вчитель, що і скільки діти читають уголос вдома. Багаторічні спостереження привели його до висновку: щоб навчитися вільно, виразно, свідомо читати, учневі протягом чотирьох років навчання в початкових класах треба читати вголос не менше 200 годин дома (10хв. щодня в 1 - 2 класах, 15 хв. - у 3 – 4 класах) і мовчки очима не менше 2000 годин.

Учитель повинен розподіляти цю роботу в часі, а директор - перевіряти, як він керує індивідуальним читанням кожного учня.

Якщо вдома ніхто з батьків не читає, таку дитину важко навчити швидко, виразно і вдумливо читати. В.О. Сухомлинський із завучем відвідували уроки в початкових класах з метою прослуховування читання. При цьому ставилося завдання: за рік оцінити читання кожного школяра, знати, як він оволодіє умінням вільно читати, які книжки, крім шкільного підручника, читає. Учень, який погано вмів читати, наголошував Василь Олександрович, - це потенціально важка дитина. Якщо не навчити її вільно читати в початкових класах, вона зустрине нездоланні труднощі у навчанні. Уміння вільно, свідомо, виразно читати - це один з надійних засобів запобігання розумовій інертності і відсталості. Це також стежинка, йдучи якою, людина піднімається до вершин інтелектуальної культури. Навіть тоді, коли учневі буде не під силу опанувати математику, фізику, хімію (в такому обсязі, щоб у цій галузі розвивати свої здібності і нахили), навіть коли він не зміг навчитися розв'язувати задачі так, як розв'язують їх інші учні, навіть при цьому вміння читати відкриває перед майбутнім трудівником і громадянином віконце у світ багатого духовного життя. Можна жити і бути щасливим, не оволодівши математикою і не вмючи розв'язувати задачі. Але не можна жити, не можна бути щасливим, не вмючи читати.

Культ книги панував у Павлівській середній школі. Вчителі вже з перших кроків роботи з дітьми продумували, які книжки має прочитати (і перечитати) за роки навчання в початкових класах, кожен вихованець. "Позакласне читання – то, образно кажучи, і вітрила, завдяки яким корабель думки пливе вперед, і вітер, що надимає вітрила. Читання – самостійне плавання в морі знань, і наше завдання полягає в тому, щоб кожен вихованець відчув себе сміливцем, який став віч – на – віч із безмежним морем людської мудрості" Сухомлинський В.О. Вибрані твори).

У початковій школі самостійне читання відіграє особливу роль в інтелектуальному, моральному та етичному розвитку.

Уроки читання, особливо в молодших класах, належать до основних пріоритетів. Виразним читанням необхідно займатися з учнями систематично, наполегливо і до випускного класу. Найбільш інтенсивною ця робота має бути в молодших та середніх класах. Учитель переймається виробленням у дітей технічних навичок виразного читання і розвитком індивідуальних здібностей кожного з них.

Читання й письмо – два найпотрібніші школяреві інструменти навчання і водночас два віконця в навколишній світ.

Щоб навчитися швидко, чітко і грамотно писати, щоб письмо стало засобом, інструментом навчальної праці, а не її кінцевою метою, учень повинен написати в початкових класах не менше 1400–1500 сторінок у зошиті. Для цього потрібні спеціальні вправи, щоб виробити техніку і темп письма.

Учень не повинен думати над тим, як писати ту чи іншу букву, як її з'єднувати з іншими буквами лише за цієї умови він може думати над застосуванням граматичного правила, над змістом, що він пише.

Усе це – швидкість написання букв і слів, поступове набування напівавтоматизму щодо орфограм (знати 1500 орфограм в молодших і + 500 в V - VI), одночасне написання й осмислення має йти поряд.

Вироблення вільного письма передусім вимагає вправ для малих м'язів руки (трудова руха рук, різні види праці). Необхідна і система письмових вправ.



Учні уже в III класі повинні оволодіти швидким напівавтоматичним письмом - тоді відпаде постійна необхідність усувати відставання. Поставте собі конкретну мету : ви учням що-небудь розповідаєте, а учні пишуть коротко в стислому вигляді висловлюючи свою думку.

Від учителя молодших класів залежить бюджет часу всіх учителів середніх і старших класів, творець духу творчості в навчанні і вихованні.

Сімейне читання . Батьки повинні знати що учень, який погано читає, це потенційно важка дитина.

Кожний учитель початкових класів систематично проводить ранки дитячої творчості. Діти читають оповідання, вірші та ін. Учитель сам пише твір, що його хвилює, захоплює. Він несе свою думку дітям.

Досить дитині два, три місяці не бачити результати своєї розумової праці, як у неї зникає бажання вчитися, бо зникне і сама праця.

Треба дати учневі життя в світі книг. В.О. Сухомлинський бачив дуже важливе виховне завдання, щоб читання стало найсильнішою нездоланною духовною пристрастю кожної дитини, щоб у книжці людина на все життя знайшла привабливе спілкування з думкою, красою, величиною людського духу, невичерпним джерелом знання.

Чуйні, досвідчені вчителі - вихователі використовують усі можливості, щоб їхні вихованці відчули нове, незвичайне в буденному і повсякденному. Об'єктивність явищ , пізнавальність світу людини. Треба щоб ідеї пронизували усі уроки.

Творча, бажана, життєрадісна праця в роки дитинства - незамінне, животворне джерело думки, розумового розвитку. Образно кажучи це пальне, і чисте повітря без яких згасає вогник допитливості.

Прагніть, щоб учні самі відкривали джерела інтересу, щоб вони відчували власну працю і успіх - це одне з найважливіших джерел інтересу.

Це підхід учителя до матеріалу, який вивчається на уроці, як пробуджує інтерес до нього, до уроків, виховання справжньої інтелектуальної працьовитості.

Готуючись до уроку, необхідно завжди продумати, помислити якраз ті точки зіткнення, ті нитки, де завдяки зчепленню думок розкривається щось нове, несподіване з погляду пізнання істин і закономірностей навколишнього світу (коренева система, живлення кореневих волосків мільярдами мікроорганізмів, як неживе стає будівельним матеріалом для живого) ... це нове, що пробуджує почуття подиву через таємниці природи.

Джерело інтересу - і в застосуванні знань, у переживанні почуття влади розуму над фактами і явищами. У дітей потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем. Почуття володаря знань пробуджується найсильніше тоді, коли він досліджує, відкриває, коли учень схоплює конкретні факти.

В учня, який багато читає, кожне нове поняття, явище, що вивчається на уроках, укладається в систему знань, почерпнутих з книжок.

К.Д. Ушинський " Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину виконувати свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні". (Вибрані педагогічні твори. К.: "Рад.шк. 1949, с.213.)

Добування знань. Щоб знання добувалися за допомогою наявних уже знань, щоб працювала думка, щоб учні відкривали істину, відповідали на запитання.

В засвоєнні знань властивий відтінок пасивності - не підкреслюється активна діяльність того, хто добуває знання.

Термін засвоєння знань слід замінити терміном добування знань .

... Треба, щоб працювало мислення, а працює пам'ять : учень в кращому разі прагне запам'ятати те, що пояснює учитель.

А насправді це не праця, а навантаження на плечі учня непосильного тягаря...старі знання нагромаджуються у пам'яті, стають по суті перешкодою до оволодіння новими знаннями, навіть для сумлінного учня праця при такому навчанні є обтяжливою, непосильною, отупляючою, бо тут немає справжньої розумової діяльності : учень не переживає тієї радості відкриття, яка повинна відігравати велику роль у його духовному житті.

А якщо істини, положення, правила не досягаються зусиллями розуму, то не розвиваються розумові здібності людини, а знання, які стали надбанням пам'яті, не викликають ніякої радості.

Брак активних розумових зусиль призводить ще й до такого результату : людина не прагне перевірити правильність істини працею, фізичними зусиллями. Учень, знання якого ґрунтується на даних, піднесених йому в готовому вигляді, не відчував потреби в праці в ім'я істини, в ім'я ідеї.

Зовсім інше відношення у того учня хто пережив радість відкриття істини. Учень, який здобуває знання, докладаючи власних зусиль, по - перше, дістає велике моральне задоволення, по - друге, ніколи не відступає перед труднощами.



1. К.Д. Ушинський. Про початкове викладання російської мови. Вибр. твори. Том 2. К. : "Рад.школа, 1983.
2. В.О. Сухомлинський " Серце віддаю дітям ". Вибр.твори в п'яти томах I-III,с.9. "Рад.шк."К.: 1977.
3. В.О.Сухомлинський " Сто порад учителеві" Вибр. твори.т.П. " Рад.шк." К.: 1977.
4. В.О.Сухомлинський " Духовний світ школяра". Вибр. твори в 5 томах, т.І, "Рад.шк.", 1977.
5. В.О.Сухомлинський. Павлівська середня школа, Розділ 5, т.4. Вибрані твори в 5 томах.
6. В.О. Сухомлинський. Вчити вчитися. т.5, Вибрані твори в 5., К.: 1977.



РОЗДІЛ II. ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ



Алла БОГУШ, Лариса БЕРЕЗІВСЬКА

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У багатющій спадщині В.О.Сухомлинського важливе місце посідають його роздуми й педагогічні сентенції щодо творчого розвитку дитини, вияву її індивідуальності, творчого самовираження. У своїх статтях і книгах учений визначає засоби розвитку творчого самовираження дітей, а саме: природа, література, слово, народна творчість, музика, мистецтво, які створюють у дітей позитивне емоційне тло, викликають радість, спонукають до творчості: складати вірші, казки, оповідання, малювати, створювати «щось своє», притаманне дитині як індивідуальності. В.Сухомлинський писав, що складаючи казки, розповіді, створюючи словесний образ того, що, дитина «не просто вправляється у словесній творчості, вона виявляє свій інтелектуальний світ, утверджує свою гідність» [8, 400], тобто самовиражається.

Саме тому вдумливий педагог радив учителю здійснювати індивідуальний підхід до дітей, вивчати кожну дитину, вміти побачити і розвинути її індивідуальність. З цього приводу він писав, що «у житті не буде жодної нещасливої людини, якщо вихователь докопається до «золотої жилки» в кожному вихованцеві й допоможе йому знайти себе» [6, 37–38].

Ефективний шлях розвитку творчого самовираження, за В.О.Сухомлинським, – природа, її краса. «Коли людина стає ближчою до джерел речей, тоді в слові для неї – не тільки позначення речі, а й аромат квітів, пахощі землі, музика рідних степів і лісів, власні почуття і переживання», що спонукають її до словесної, поетичної творчості [7, 47]; бо «поетична творчість починається з бачення краси» [7, 48].

Мовлення супроводжує усі види діяльності, воно є одним із компонентів творчої діяльності. Водночас творчість виявляється і в процесі мовленнєвої діяльності.

Творчість – це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; закриття; винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльнісний стан особистості. Тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриття в науці.

Елементи творчої діяльності, становлення її механізмів відбувається в дошкільному віці.

Мовленнєві творчі прояви, як засвідчують щоденникові записи мовлення дітей (А.Арушанов, Н.В.Гавриш, В.Родзіховська, К.Чуковський, С.Цейтлін та ін.), виявляються досить рано. Отже, до наукового обігу дошкільної галузі науки ввійшли такі терміни, як „словотворення”, „словесна творчість”, „мовленнєва творчість”, „словотворчість”.

Словесна творчість як діяльність виникає під впливом художнього слова і сприймання докільця, і пов'язана із самостійним складанням дітьми оповідань (зв'язних текстів): казки, розповіді, вірші, висловлювання.

Н.В.Гавриш увела в науковий обіг поняття „Мовленнєвотворча діяльність”, яке вона розглядає як опосередкований мовою, оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявлень. Процес мовленнєвої творчості, творчої побудови у мовленні посильний для більшості людей, які володіють певним лексичним запасом, а також мають життєвий, зокрема художній досвід і бажання, потребу сказати своє слово [3, 26].



Мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, є наступним після словотворчості етапом, на якому дитина здобуває знання про мову й мовлення, активно творчо ставиться до процесу опанування мови.

Мовленнєвотворча діяльність дітей дошкільного віку виявляється в різноманітних формах: у сюжетно-рольовій грі – через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності – через вислови – міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання. В образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їхній коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через само презентацію і фантазування; у художньо-мовленнєвій діяльності – через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також мовні ігри (дражнили, лічилки, скоромовки, загадки, заклички тощо).

Отже, мовленнєвотворча діяльність створює підґрунтя для самовираження дитини.

Термін „самовираження” великий тлумачний словник сучасної української мови тлумачить як: „дія за значенням самовиражатися, розкривати своє „Я”, свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання” [2, 198].

Психологічний словник „самовираження” розглядає у двох значеннях:

1. Від реагування зовні внутрішніх почуттів, переконань, настанов і т. ін. У багатьох сучасних психотерапевтичних напрямках уважається, що таке виявлення має терапевтичну цінність.

2. Будь-яка поведінка, що здійснюється для чистого задоволення особистості [5, 142].

Суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. Творча свобода – це якість внутрішнього світу людини. В науці існує декілька визначень цього феномена. Так, Р.М.Чумічева виокремлює такі, що найбільше притаманні художньо-творчій свободі особистості, а саме: взаємозалежні структурні елементи духовного світу: раціональної, емоційно-чуттєвої, вольової сфер (Н.Е.Андрюшина); суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості (Є.В.Бондаревська); „відсторонення від власного „Я” та його злиття зі світом цінностей” (Ю.Г.Волков, В.С.Полікарпов); виникнення усвідомленої картини світу (Л.С.Виготський); базис особистісної культури, що увібрав цінності пізнання, перетворення переживання [9].

На думку Р.М.Чумічевої, творча свобода дитини може бути виражена в художньо-естетичній діяльності, емоційно-естетичному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії. Фактори, що позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження, за Р.М.Чумічевою, є урахування індивідуальних властивостей дітей, адекватність у виборі методів, форм і засобів творчої діяльності, створення умов для свободи самовираження [9].

Самовираження виконує декілька функцій, а саме: терапевтичну; художньо-естетичну, емоційно-експресивну, демонстраційну, комунікативну. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе й свою діяльність іншим людям та одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Саме це дало підставу медикам стверджувати, що творче самовираження є профілактикою захворювань і стимулом до позитивного настрою, переживанню ситуації успіху. А такі вчені, як М.Є.Бурно та В.Руднев, увели в науковий обіг нове поняття „Терапія творчого самовираження”. Процес терапії творчого самовираження може виявлятися у створенні художніх творів; творчому колекціонуванні; творчою мандрівкою у минуле; ведення щоденника; творчий пошук одухотвореного в повсякденному бутті (привнесення чогось свого, індивідуального в будь-яку справу) [1].

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є „самодіяльна гра” (за термінологією Я.О.Парамонові), яка дає змогу дитині реалізувати себе як особистість, тобто само реалізувати й самовиразити себе та своє ставлення до навколишнього [9]. Отже, гра виконує функції самопрезентації, самовираження і самореалізації дитини. Функція самопрезентації виступає в умінні дитини у процесі гри „подати себе” в певній ролі, виявити знання, вміння і навички, адекватні взятій на себе ігровій ролі. Функція самопрезентації у грі полягає у тому, що дитина має можливість реалізувати свій творчий потенціал, пізнати себе через відтворення різних образів. Тут виявляється мовленнєва компетенція дитини, знання, вміння і навички.

Функція самовираження в грі полягає у виявленні особистісного ставлення до свого героя. Дитина перевтілюється в того, кого вона зображує, і намагається глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Функції самореалізації і самовираження виявляються в сюжетно-рольових творчих іграх та ігрових ситуаціях, які створюються за змістом художніх творів, казок чи уявних ігрових мовленнєвих ситуаціях.

У дослідженні були використані ігрові мовленнєві ситуації за змістом оповідань і казок В.О.Сухомлинського.

Під мовленнєво-ігровою ситуацією ми розуміємо ситуацію, що виникла між дітьми в процесі творчого відображення ними змісту знайомого художнього твору, яке супроводжується діалогічним або



монологічним мовленням, ігровими діями, розподілом ролей, застосуванням дитиною мовних і немовних засобів виразності, які, у свою чергу, є засобом самовираження.

Творче самовираження дитини дошкільного віку розуміємо як уміння розкрити своє власне „Я”, виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки й фантазії; вміння дитини творчим пошуком знаходити нове розв’язання даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами й діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації.

У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку.

Було виокремлено засоби творчого мовленнєвого самовираження дитини. Серед них: мовні засоби – образні вирази, приказки, прислів’я, зачини й кінцівки, порівняння, пісеньки, звуконаслідування (імітація), – інтонаційні засоби виразності. Немовні засоби виразності: міміка, жести, рухи, дії, покази.

Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями та почуттями, тобто відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди й негативними (у ситуації неуспіху). Отже, при організації експериментального навчання враховувалася також ситуація успіху. Відомо, що будь-який успіх особистості пов’язаний насамперед з позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності.

В.О.Сухомлинський радив вихователям завжди орієнтуватися на те позитивне, що є в кожній дитині, створювати умови, щоб кожна дитина «пережила радість успіху»; «піднялася на свою маленьку вершину, досягла визначних (для свого віку) успіхів... і на цій основі з кожним етапом навчання піднімалася на вищу сходинку свого розвитку» [6, 37–38].

Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини дошкільного віку, яка своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. Пам’ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати й наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. У цьому зв’язку ми намагалися перетворити результат попередньої діяльності дітей, пов’язану з її самовираженням, у позитивні емоційні стимули для виконання творчих завдань у наступних мовленнєвих ігрових ситуаціях.

Навчання дітей творчого мовленнєвого самовираження відбувалося за чотирма етапами. На першому етапі, когнітивно-збагачувальному, знайомили з текстами художніх творів, збагачували словник дітей образними виразами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності.

Метою другого, мовленнєво-репродуктивного, етапу було стимулювання дітей до відтворення змісту художніх творів, з використанням засобів творчого мовленнєвого самовираження в ігрових казкових ситуаціях. На цьому етапі діти розігрували ігрові мовленнєві ситуації, за змістом творів писали листи позитивним та негативним героям, відтворювали уявлювальний діалог з героями художніх творів.

Третій етап, мовленнєво-креативний, був спрямований на активізацію творчого мовленнєвого самовираження в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом художніх творів.

Четвертий етап, креативно-ігровий, передбачав самостійне складання дітьми творчих розповідей за сюжетами творів, театралізовані ігри, ігри-драматизації. Провідними формами навчання виступили ігри за сюжетами художніх творів, ігри-драматизації, інсценування.

Було визначено педагогічні умови розвитку творчого мовленнєвого самовираження дітей в ігрових казкових ситуаціях: занурення дітей у світ художнього тексту; максимальна мовленнєва активність дітей у роботі з текстом; наявність позитивних емоційних стимулів у складанні творчих розповідей; створення ситуацій успіху в мовленнєво-ігровій діяльності дітей; стимулювання творчого мовленнєвого самовираження і творчої ініціативи дітей в ігрових ситуаціях.

Як засвідчили результати прикінцевого етапу дослідження, діти експериментальної групи досягли високого (16%) і достатнього (22%) рівнів сформованості творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових мовленнєвих ситуаціях. Високий рівень був характерний для 2% дітей, до достатнього рівня сформованості творчого мовленнєвого самовираження піднялося 4% дітей, на середньому рівні перебували 345 старших дошкільників і на низькому рівні сформованості творчого мовленнєвого самовираження перебували 50% дітей.

Отже, результати експериментального дослідження довели, що художній текст стимулює дітей до творчого мовленнєвого самовираження в ігрових ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: академический проект, 1999.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В.Т.Бусел. – К.: ВТФ Перун, 2001. – 1440с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218с.
4. Луцан Н.І. Мовленнєва ситуація як засіб розвитку зв’язного мовлення дошкільників // Наука і освіта. – 2002. – №3–4. – С.86–89.
5. Психологічний словник / За ред. В.І.Войта. – К.: Вища школа, 1982. – 215с.



6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах – Т.1. – К.: «Рад.шк.», 1976.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах – Т.3. – К.: «Рад.шк.», 1977.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах – Т.5. – К.: «Рад.шк.», 1978.
9. Чумичёва Р.М. Творческая свобода ребёнка как проявление его внутреннего мира.

Світлана ЛИТВИНЕНКО

ВИХОВНИЙ ПРОСТІР СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

Пошуки нових форм навчання і виховання пов'язані з перетворенням у багатьох країнах традиційних замкнених шкіл у відкриті навчальні заклади. Розробка принципу відкритості в теорії і практиці шкільного навчання і виховання розкриває глобальну тенденцію. Набуття нових знань та ідей у зарубіжній і вітчизняній науці та практиці, утвердження у сфері соціального пізнання синергетики, акмеології, герменевтики, поєднання продуктивних педагогічних традицій з інноваціями сприяє зміні підходів і розуміння виховання. Усе більшої актуальності набуває розкриття характеру, структури, рівнів і форм впливу середовища на розвиток особистості дитини, вивчення особливостей організації фізичного оточення дитини (Ю.Абрамова, І.Бех, Д.Григор'єв, В.Караковський, Г.Ковальов, Ю.Мануйлов, А.Мудрик, Ф.Мустаєва, Л.Новикова, Р.Овчарова, Г.Пустовіт, Н.Селіванова, В.Семенов та ін.). У зазначеному контексті слід звернутися до творчих доробків В.Сухомлинського, його досвіду створення і організації “Школи радості” як певним чином структурованого середовища з гармонійним поєднанням учбової, ігрової, трудової, художньо-творчої сфер, у якому відбувався постійний розвиток і становлення особистості дитини, набувався досвід взаємодії і стосунків з оточенням. Павлицький педагог досліджував проблеми впливу середовища (просторового, сімейного, соціального) на розвиток дитини; а також педагогічні умови створення освітньо-виховного середовища відповідно вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини. Власною педагогічною діяльністю, унікальним педагогічним експериментом В.Сухомлинський переконливо довів, що школа як соціальний інститут спроможна повноцінно виконувати свої функції за умов тісної співпраці із соціальним оточенням, тобто за умов функціонування її як відкритої виховної системи. У зв'язку з цим завданнями статті виступили: теоретичний аналіз проблем виховного простору в сучасній педагогічній науці; вивчення досвіду створення виховного простору в Павлицькій школі; вивчення способів творчого використання здобутків В.Сухомлинського в підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Сутність виховання можна розглядати як управління процесом особистісного розвитку школярів через створення сприятливих умов у зв'язку з чим у категоріальне поле педагогіки входять такі поняття, як “виховна система”, “виховний простір”, “педагогічна підтримка”, “педагог-фасилітатор”. Інтегративні процеси в педагогічній науці відбиваються в дослідженнях проблем комплексного підходу до виховання й навчання, у розробці проблем виховного середовища, питаннях розвивального і виховуючого навчання, у розгляді проблем педагогічної підтримки й реабілітації.

Розглянемо різні підходи до визначення виховного простору. Згідно з Л.Новиковою, виховний простір виступає як педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему дитину або багатьох дітей (клас, школа, будинок, мікрорайон, місто, область). За такого розуміння структурою виховного простору можна вважати освітню, культурну, медичну або іншу установи (її професійний колектив), а головним механізмом створення цього простору виступає взаємодія колективів, які дотримуються єдиних педагогічних завдань, принципів і підходів у вихованні. Дослідниця наполягає на введенні в категорійний апарат педагогіки й до широкого вжитку терміна “виховний простір”.

Інший підхід до виховного простору передбачає розуміння його як частини середовища, у якому панує певний педагогічно сформований образ життя (Ю.Мануйлов). У такому разі взаємодія всіх учасників визначається моделлю образу життя школяра. Механізм створення виховного простору при цьому подібний до розглянутого вище. Однак в основу такого підходу покладений визначений педагогами образ життя школяра, а тому недостатньо враховується суб'єктивна роль самої дитини.

Згідно з третім підходом, виховний простір постає як динамічна сітка взаємозв'язаних педагогічних подій, які створюються завдяки зусиллям соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних), що виступають інтегрованою умовою особистісного розвитку людини – і дорослого, і дитини (Д.Григор'єв). Колективними суб'єктами в такому разі є школа, театр, бібліотека, система додаткової освіти, але не як установи, а як професійні спільноти, що займаються вихованням дітей. Індивідуальними суб'єктами є педагоги, батьки, діти, спеціалісти різного профілю, представники громадськості. За таких умов механізмом створення виховного простору є “співбуття” дітей і дорослих у спільній діяльності. У психологічній і педагогічній літературі поняття “співбуття” розглядається в концепції



психологічного часу, згідно з якою особливості психічного відображення людиною часу, його насиченості, тривалості залежить від кількості та інтенсивності подій, які відбуваються в житті – змін у зовнішньому середовищі (природному, предметному й соціальному), у внутрішньому світі людини (думках, почуттях), у її діях і вчинках (Е.Головаха, А.Кроник). В іншому розумінні співбуття сприймається як спосіб спільного буття, спільного проживання (А.Шибасва).

Педагогічне співбуття – момент реальності, у якому відбувається розвивальна, ціннісно орієнтована зустріч дорослого і дитини. Реалізація співбуттєвого підходу в педагогіці передбачає наявність у житті дітей яскравих, емоційно насичених подій і справ, значущих і привабливих для особистості й колективу. Для виховання такий підхід важливий тому, що уможливорює долучити педагога й вихованця до спільної діяльності на основі діалогу, побудованого на спільних цінностях. У результаті чого досягається загальна мета – відкритість обох учасників до співробітництва, становлення партнерських стосунків для розв'язання завдань спільної діяльності, готовність до взаємозбагачення й зближення учасників діалогу. На думку Н.Селиванової, такий підхід можна визначити як герменевтичний, оскільки сутність його полягає у тому, що педагог повинен розуміти внутрішній світ дитини, її мотиви й цінності. Герменевтичний підхід у педагогіці тісно пов'язаний з феноменом толерантності, терпимості. Описані вище підходи до побудови виховного простору не є суперечливими, а взаємодоповнювальними.

Педагогічно організована взаємодія різних суб'єктів виховного простору є важливою умовою його гуманістичної орієнтації. Згідно з класифікацією А.Мудрика, суб'єктами виховного простору можуть бути: 1/ індивідуальні особистості: вихованці, батьки, сусіди; педагоги різних спеціальностей, які працюють у різних виховних установах; муніципальні службовці і т.ін.; 2/ групові об'єднання: сім'я, однолітки; товариства за інтересами; дошкільні, шкільні й позашкільні установи; дитячі та юнацькі об'єднання, організації; медичні, культурні, суспільні, релігійні, благодійні організації; муніципальні органи управління і самоуправління і т.ін. У моделюванні виховного простору важлива діагностика середовища, врахування його позитивного і негативного потенціалів, вивчення потреб і мотивів учасників на груповому (школа, позашкільні установи, центри соціальної і психологічної допомоги і т.ін.) та індивідуальному рівнях (діти, батьки, педагоги і т.ін.); вивчення неформальних об'єднань, що склались у середовищі.

Виховний простір і його структура виникають у процесі диференціації, яка визначає завдання і функції кожного компонента, та інтеграції, що об'єднує ці компоненти в єдине ціле. Тільки диференціація призводить до мозаїчності простору, тільки інтеграція – до ігнорування особливостей його компонентів, формалізму. “Виховні простори” можуть мати різноманітні радіуси дії – від шкільного класу до області або регіону. Залежно від масштабу застосовуються різні технології організації і функціонування виховного простору. Вплив виховного простору зумовлений сприйняттям його дитиною, її залученістю до процесу його створення і вдосконалення. Через участь у структуруванні такого простору забезпечується суб'єктна позиція дитини. Потенційні можливості виховного простору для розвитку й формування особистості дитини полягають: у свободі прийняття школярем рішень про входження у цей простір; у свободі вибору такої діяльності (змісту і форм), яка дає змогу досягти успіху, самореалізації; у побудові діалогічних стосунків із людьми різних вікових і соціальних груп; у виборі груп і спільностей, забезпеченні можливостей їхньої зміни, різнопланового виконання соціальних ролей; в освоєнні підпросторів (предметно-культурного, природного, інформаційного і т.ін.). Умовами ефективного функціонування різних моделей виховного простору, згідно з Н.Селивановою, виступають: наявність мети, яку поділяють усі учасники виховного процесу; єдиної педагогічної концепції, орієнтованої на пріоритети гуманістичних цінностей; розгалужена система стосунків між різними компонентами, суб'єктами; гнучка структура простору, його співбуттєвість, діалогічний режим створення.

Характерною рисою сучасного етапу суспільного розвитку є швидке зростання міст, у предметно-просторовому середовищі яких у результаті активної техногенної діяльності людини означилися негативні тенденції. Об'єктивна ситуація засвідчує скорочення простору життєвого середовища для сучасної дитини, особливо у великих містах і нових мікрорайонах, що негативно позначається на її розвитку. Численними дослідженнями підтверджується потреба дитини у “власному” куточку або просторі, території (І.Ерме, М.Куйвітс, Т.Нійт та ін.). Типові, одноманітні, сірі помешкання нівелюють поняття “отчого дому”, “рідного двору”, пам'ять місця і традицій. Гомогенне, монотонне середовище міста зумовлює відсутність “простору переживань своїх улюблених місць” у просторі однакових споруд і квадратних метрів житлової площі. Зникають старі будинки й подвір'я, залишаючи дитину наодинці з великим містом у маленькому острівці власного особистісного простору. Предметно-просторове оточення дитини потребує реабілітації, оскільки його виховний потенціал послаблений у силу багатьох факторів. В організації виховного процесу й побудові освітніх програм не враховується ступінь і характер впливу на дитину власне “міського” фактора, що визначається: рівнем стресу, який залежить від шуму, забруднення, перенаселення міського середовища; естетичним потенціалом міста; наявними в місті можливостями для розв'язання завдань фізичного, інтелектуального, культурного розвитку дітей; участю дітей у благоустрої міста.



Структура освітньо-виховного середовища школи – один із найважливіших компонентів усієї системи впливу на дитину мікросоціуму. Сучасна загальноосвітня школа як інститут виховання поєднує у собі: освітньо-виховну установу, що реалізує функції виховання через навчання учнів; організацію (загальношкільну і мережу первинних), що впливає на школярів у процесі організованої педагогами життєдіяльності учнів поза навчальним процесом; соціально-психологічну групу (велику – школа в цілому та малі групи), вплив якої на учнів відбувається у процесі вільного неформального спілкування. Натомість у самій побудові та організації школи наявне ігнорування психологічних особливостей дітей різного віку, а керівництво життєдіяльністю часто суперечить реальним потребам школярів. У найзагальнішому вигляді школа як відкрита виховна система передбачає: розширення соціальних контактів школи з сім'єю; взаємодію школи з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграцію зусиль педагогів із громадськістю (випускники школи, ветерани, лідери партій і рухів, працівники культури, спортсмени і т.ін.); співробітництво педагогічного і дитячого колективів з різноманітними творчими колективами та об'єднаннями; проведення уроків, позаурочних занять за межами школи (на виробництві, природі, в лабораторіях і т.ін.). При вивченні умовних меж, динамізму, інтенсивності взаємодії соціального середовища із соціальними об'єктами, на думку Т.Кузнецової, слід урахувати: систему матеріальних елементів, уведених у безпосереднє оточення особистості, які виявляють на неї постійний вплив; пропорції безпосереднього й опосередкованого спілкування, його інтенсивність, широту, спрямованість, що розглядаються у взаємозв'язку; обсяг і склад референтних груп особистості, яка вивчається; масштаб і глибину соціалізації особистості [3].

Дослідження засвідчують (Г.Абрамова, Г.Ковальов, Ф.Мустаєва, Д.Фельдштейн та ін.) деструктивний вплив реально наявної організації простору школи на актуальний стан і можливості розвитку суб'єктів; указують на те, що більшість учнів уникає взаємодії у школі, або ж не задоволені стосунками в класі. У результаті цього виникає стійка агресивна поведінка школярів стосовно школи як групи. Загальними проявами шкільної дезадаптації, тобто формування неадекватних механізмів пристосування дитини, до школи, є: непристосованість до предметної сторони навчальної діяльності; непристосованість до довільного управління власною поведінкою; непристосованість до ритму шкільного життя. У таких випадках навчальна діяльність здійснюється як зовнішня стосовно внутрішньої мотивації і особистісних смислів життєдіяльності дитини. Шкільні фактори (зростання вимог, перевантаження навчальними завданнями, негативне стимулювання і негативні оцінки результатів, обмежені можливості для гри і вияву рухової активності дитини і т.ін.) у поєднанні з несприятливою ситуацією розвитку в сім'ї зумовлюють соціально-педагогічну занедбаність, закладають основи дисгармонії психосоціального розвитку молодшого школяра. Школа стикається із серйозною конкуренцією позашкільних впливів, що визначається зростаючою автономією дітей, можливістю певного “анонімного” існування дитини в умовах міста, збільшенням кількості соціальних інститутів, що займаються вихованням підростаючого покоління, кількості груп, у які одночасно долучена дитина. Упродовж усього часу перебування дитини у школі існують майже однакові схеми уроків, системи оцінювання, структура стосунків педагогів і школярів; активність школярів переважно реалізується у формальному спілкуванні з обмеженням можливостей реалізації у грі. Виходячи із концепції середовищної саморегуляції (Г.Ковальов, Е.Гальтон), залучення дитини до фізичного середовища й саме середовище можна розглядати як силу, що регулює емоційний стан і зберігає індивідуальність людини. Наявність або відсутність умов для персоналізації середовища суб'єктами зумовлює надання переваги або заперечення даного місця, що багато в чому визначає самопочуття і настрої суб'єктів у даному місці, їхнє ставлення до даного місця і школи в цілому.

У досвіді В.Сухомлинського школа стала для дитини рідною домівкою, взірцем реалізації співбуттєвого підходу. Майже в кожній його педагогічній праці йдеться про організацію освітньо-виховного середовища. Учителі початкових класів під керівництвом мудрого наставника творили разом з вихованцями світ краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії і радості, прагнули до гармонійності в організації виховного простору. “Ми турбуємося про накопичення в дітей естетичних вражень – з цього починається піклування про естетичне оточення. Усе, що бачить дитина, переступивши поріг нашої школи, все, чого вона торкається, красиве. ... Естетичність оточення досягається такою гармонією нерукотворного і створеного людиною, яка пробуджує почуття радості. Ми прагнемо до того, щоб на шкільному подвір'ї дитина всюди бачила красу природи, яка стає ще кращою від того, що про неї виявила піклування сама дитина. Гармонія оточуючих дитину речей створює загальний естетичний дух оточення за умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх нібито не помічаєш” [9, 389].

Розвиваючи різноманітні форми взаємодії і співпраці із середовищем, школа В.Сухомлинського наповнила його педагогічним змістом, перетворилася з місця навчання дітей в освітньо-культурний виховний центр села. Павлівська середня школа була водночас дитячою спортивною і музичною школою, бібліотекою, станцією юних техніків і станцією юних натуралістів, об'єднуючи дітей за інтересами. “В головному навчальному корпусі, крім класних кімнат, є також математичний кабінет, кабінет мови і



літератури, кабінет іноземних мов з фонотекою, радіолабораторія (з шкільним радіовузлом), музична кімната, піонерська кімната, шкільний музей, методичний кабінет, куточок для батьків, фотолaboratorія, куточок мистецтв, спортивний зал, тихий куточок (тут учень може усамітнитися, щоб подумати, помріяти, поговорити з товаришем, почитати книгу або газету), склад інвентарю для самообслуговування” [9, 112].

Великого значення педагог надавав предметному оточенню в класах, коридорах, на подвір’ї. Майже все обладнання кабінетів і майстерень було зроблено руками учнів і вчителів. У шкільних коридорах, де навчалися учні першого і другого класів, увагу дітей привертала стінди з малюнками – своєрідний “Світ у малюнках”, з яких учні дізнавались про найцікавіші шкільні справи. Задля активізації пізнавального розвитку, осмислення і розуміння найменшими школярами всього того, що відбувалося в доквітлі, вчителями добиралися тематичні серії малюнків: “Чому так буває?”, “Для чого так роблять?”, “Що тут неправильно зображено?”, “Де це буває?”, “Як дізнатися?”. Завдяки використанню краєзнавчого матеріалу різноманітними й цікавими стали уроки.

Емоційна насиченість змісту виховної роботи в Павлівській школі позитивно впливала на ставлення дітей до свого оточення. Куточок краси з виноградними гронами й пшеничним снопом, вплетені у волосся дівчат грона ягід калини, прикрашання класних кімнат і шкільного подвір’я перед ПершOVERеснем слухання музики природи – усе це було органічними складовими виховного простору. У школі діти набували досвіду спільного переживання, творення краси і добра. Взаємодія дорослих і дітей далеко виходила за межі формально-рольових функцій вчителя та учня. Гуманне ставлення до дітей передбачало: оптимістичну віру в дитину, любов до неї, зацікавленість її долею; майстерність спілкування; відсутність примусу та надання пріоритету позитивному стимулюванню, терпимість до дитячих недоліків; партнерські позиції учителів та учнів як суб’єктів освітньо-виховного процесу. Кожен вихованець мав свої улюблені місця, долучався до впорядкування шкільного середовища.

Широкі соціальні зв’язки школи спрямовувалися на особистісний розвиток і виховання кожної дитини, зміцнення її фізичного, морального, психічного здоров’я, педагогічну підтримку та допомогу сім’ї. Павлівська школа сприяла поширенню нових знань, педагогічному просвітництву, підвищенню культурного рівня середовища. До шкільного життя постійно залучалися місцеві жителі, сім’ї активно брали участь у створенні виховного простору.

Аналіз спадщини В.Сухомлинського засвідчив, що педагог створив цілісну й гармонійну виховну систему, в якій органічно поєдналися народні звичаї, здобутки класичної педагогіки та його власні новаторські творчі доробки. До новаторських здобутків педагога, які важко перелічити, належать: Школа радості й школа під блакитним небом, Кімната казки, уроки мислення серед природи, бесіди з людинознавства, свято квітів, свято врожаю, Батьківська школа, психолого-педагогічний семінар, свято Матері, упорядкування “Золотої хрестоматії дитинства”, літературні мініатюри для дитячого читання.

У сучасних педагогічних дослідженнях (Г.Вороніна, А.Іванченко, Р.Овчарова, Л.Ядвіришис та ін.) відстоюється статус початкової школи як центру соціально-педагогічної діяльності в мікрорайоні, який повноцінно використовує виховний потенціал сім’ї і мікросередовища задля забезпечення і підтримки соціалізації молодших школярів. У таких умовах учитель початкових класів повинен оволодіти на належному рівні методами і технологіями всебічного вивчення особистості вихованців задля визначення їхнього позитивного потенціалу й “проблемного поля”, виявляти вплив інфраструктури мікрорайону та інших соціально-педагогічних чинників на розвиток і соціалізацію дитини; прогнозувати умови, які забезпечують оптимальний розвиток і соціалізацію дитини в школі, обирати адекватні методи і засоби впливу, допомагати в розв’язанні проблем і розв’язанні конфліктних ситуацій. Професійне становлення вчителя передбачає формування знань, умінь і навичок, необхідних для створення виховного простору, організації педагогічно доцільної діяльності в соціумі, педагогічного управління і коригування соціальної ситуації розвитку дітей. Задля цього в Рівненському державному гуманітарному університеті створюються необхідні умови для вдосконалення підготовки майбутніх спеціалістів. У практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів у вивченні педагогічних дисциплін протягом усіх років навчання звертаються до педагогічної спадщини В.Сухомлинського, зокрема, традиційним стало конспектування його творів, написання рефератів, курсових і дипломних робіт; написання творів-міркувань (“В.Сухомлинський – автор гуманістичної концепції виховання”; “Виховний простір Павлівської середньої школи”; “Філософія дитячого щастя за В.Сухомлинським”; “Проблеми соціалізації дітей у педагогічній спадщині В.Сухомлинського”; “Валеологічні аспекти роботи Павлівської середньої школи”; “Зміст і форми педагогічної освіти батьків у Павлівській середній школі” і т.ін.); проведення дискусій на тему “Соціально-педагогічні методи у педагогічній спадщині В.Сухомлинського”. Провідні ідеї В.Сухомлинського лягли в основу розробленого нами спецкурсу для майбутніх учителів початкових класів “Основи соціально-педагогічної діяльності”.

Отже, вивчення взаємодії дитини й середовища виступає вихідним пунктом у дослідженні проблем виховання і розвитку дітей. Очевидно, що середовище слід правильно використовувати у виховних цілях, через виховання повинно здійснюватися коригування впливу всієї сукупності факторів середовища,



управління процесом соціалізації, відбуватися інтеграція дитини в суспільство. У такому зв'язку провідним завданням виховання постає оптимальне поєднання процесів соціалізації та індивідуалізації з урахуванням впливу специфічних умов середовища. У свою чергу це вимагає розробки методик і технологій створення виховного простору для кожної вікової категорії дітей, що уможливить активізувати позитивні фактори й нейтралізувати негативні. Початкова школа нового покоління є дитиноцентристською установою, у якій кожна дитина повинна відчувати себе потрібною, успішною і захищеною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.– К.: Либідь, 2003.
2. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Психологические особенности организации физического окружения ребенка в условиях городской среды// Мир психологии и психология в мире.– 1995.– №4.– С.28–37.
3. Кузнецова Т.В. Оптимизация развития личности ребенка в условиях социально-культурной среды: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– М., 1999.
4. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании// Педагогика.– 2000.– №7.– С.36–42.
5. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики.– М.: Академический проект, 2001.
6. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория// Педагогика.– 2000.– №6.– С.28–35.
7. Селиванова Н.Л. Современное представление о воспитательном пространстве// Педагогика.– 2000.– №6.– С.35–39.
8. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды.– М.: Педагогика, 1986.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа.– М.: Просвещение, 1969.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.– К.: Рад.школа, 1969.
11. Ядвиршис Л.А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08.– Брянск, 2001.– 320 с.

М.И.МУХИН

ВКЛАД В.А.СУХОМЛИНСКОГО В РАЗРАБОТКУ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проблема здоровья планетян приобретает особое значение. Человек, являясь ваятелем цивилизации, к сожалению, мало заботится о своем здоровье. А между тем перспективы сохранения и развития современной цивилизации неразрывно связаны с решением проблемы здоровья человека, которое является стержневым показателем, своего рода «социальным барометром» её устойчивости. Можно с полной уверенностью говорить о том, что здоровье, обеспечивая оптимальное функционирование человека в обществе, вместе с тем обеспечивает развитие и самого общества.

Образование самым непосредственным образом влияет на здоровье человека и в первую очередь на ребят школьного возраста. При этом влияние это может быть как со знаком плюс, так и со знаком минус.

Одна из задач модернизации образования состоит в том, *«чтобы найти такие способы организации образовательного процесса, которые соответствовали бы возрастным этапам психофизиологического и социального развития учащихся», были бы направлены на устранение их перегрузок, на выявление условий и определение механизмов, содействующих «сохранению здоровья детей»* [8].

В этом направлении поиски идут достаточно активно, однако ощутимых результатов пока не наблюдается. Проблема здоровьесбережения школьников остается крайне актуальной. И, думается, что причина кроется в том, что до недавнего времени деятельность по здоровьесбережению школьников ограничивалась выполнением требований СанПиНов, усилением роли физической культуры и спортивно-массовой работы, организацией питания ребят и их досуговой деятельности.

Говоря о гуманизации образования, не все осознают, что подлинный гуманизм – это, прежде всего, высокий профессионализм, который невозможен без использования новейших педагогических технологий

Анализируя опыт педагогов-новаторов наших дней (Ш.А.Амонашвили, Н.П.Гузика, И.П.Волкова, И.П.Иванова, Е.Н.Ильина, С.Л.Лысенковой, Е.Н.Потаповой, В.Ф.Шаталова и др.), мы убеждаемся в том, что эффективность учения, его гуманистическая сущность предопределяются в первую очередь профессионализмом и высокой технологической культурой учителя. Это в свое время заметил и Макаренко: *«Вы можете быть с ними (детьми – М.И.) сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне...»*

И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы, как бы вы ни были симпатичны в быту и в отдыхе, если ваше дело сопровождается неудачами и провалами, если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете, если все у вас оканчивается браком или «пшиком» – никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения...» [2, Т. 3, 132].



Все больше приходится убеждаться в том, что здоровьесбережение школьников напрямую зависит от используемых форм, методов, приемов, способов учебной деятельности. И анализ технологий педагогов-новаторов подтверждает сказанное.

Список педагогов, внесших особый вклад в разработку здоровьесберегающих технологий, возглавляет **В.А.Сухомлинский**. И если у названных выше педагогов такая технология включает отдельные приемы, то педагогическая система В.А.Сухомлинского – это суть здоровьесбережения детей. Василий Александрович любое педагогическое, как и социальное явление, любое педагогическое действие рассматривал и оценивал с позиции пользы для ребенка, для человека вообще. Главными составляющими педагогической системы В.А.Сухомлинского, выстроенной из компонентов, составляющих суть его здоровьесберегающей технологии, являются:

- ◆ определение типа и способностей мышления детей до поступления их в школу;
- ◆ одухотворение формулы «Учить детей учиться»;
- ◆ перенесение тяжести в учебной деятельности с произвольного на непроизвольное запоминание;
- ◆ укрепление оптимистической уверенности ребенка в своих силах;
- ◆ методические приемы, облегчающие усвоение материала;
- ◆ эмоциональное пробуждение - метод, с помощью которого быстрее и легче усваиваются знания.

■ Один из путей достижения успеха в учении, в ликвидации перегрузок В.А.Сухомлинскому виделся в устранении разрыва между овладением знаниями и умственным развитием детей. Важным фактором в решении обозначенной проблемы было определение типа и особенностей мышления детей задолго до поступления их в школу. Решение проблемы проходило в несколько этапов. Поскольку на пробуждение мысли наибольшее влияние оказывает окружающая обстановка, в Павлыше с этой целью практиковали частые (до 20–30 в год) экскурсии в лес, в поле, в сад и т.п.

На втором этапе осуществлялось целенаправленное развитие мышления и умственных сил детей. Этому во многом способствовали специальные "уроки мышления" в так называемой "Школе любознательности", на которых "дети исследуют" и "осмысливают предметы и явления окружающего мира" [4, Т.4, 249]. Главными методами работы "Школы любознательности" были удивление и изумление ребенка, главным инструментом – слово учителя, главной формой занятий – походы к источнику мысли и слова – в природу.

Практически это выглядело так. За полтора-два года до начала занятий в общеобразовательной школе ребята два-три раза в неделю собирались в школьной теплице, в саду, на других объектах, где высевали семена зерновых культур, сажали черенки деревьев, ухаживали за ними, разводили рыбок в аквариуме, наблюдали жизнь пруда, возводили из заготовленных деталей различные строения, собирали действующие модели и т.п.

На таких уроках важно было показать "цепь явлений", где бы "следствие одного становилось причиной другого". В моменты, когда ребенок, мысленно охватывает этот процесс и стремится "удержать в памяти сразу несколько фактов, предметов, отношений", в его сознании в цепи явлений один за другим "следуют открытия, перед ним как бы загораются огоньки мысли", которые стимулируют "подвижность мыслительных процессов" (4. – Т.2. –С.551) вызывают множество вопросов:

"Почему одно растение дает урожай в первый год, а второе лишь через несколько лет?"

"Почему черенок персика за лето вырастает на метр, а на дубке появляется только четыре листочка?"

"Почему колос пшеницы не похож на метелку проса?"

"Почему у арбуза семена в "сладкой кладовой", а у пшеницы никакой "кладовой нет?"

"Почему солнце в зените золотое, а над горизонтом багровое?" [4, Т.4, 449, 450].

У малыша пробуждается желание "знать больше", ему "хочется мысленно проникнуть в новые явления". Это обстоятельство и является своеобразным катализатором, "ускоряющим подвижность мыслительных процессов" [4, Т.2, 551]. Так, "прежде чем начать учиться, ребенок учиться думать" [4, Т.4, 250].

На уроках мышления ребенок постепенно своим разумом постигает удивительную истину: источником жизни является солнце. А охватив одну истину, он объясняет с ее помощью другую, третью ...! В.А.Сухомлинский в своих изысканиях идет дальше: для гармонии мысли и памяти необходима система уроков среди природы. И она была разработана. Включала 60 уроков, объединенных несколькими темами: "Как природа готовится к зиме и весеннему пробуждению", "Жизнь животных и растений в зимнем лесу", "Как природа творит красоту", "Природа, человек и труд", "Жизнь луга и степи от утренней до вечерней зари" и др.

■ Нередко можно услышать: «Школа учит», «Учитель учит». По большому счету ученик учится сам. Школа же, учитель создают условия и направляют ученика по лестнице постижения знаний. Однако мы были бы не правы, если бы не отметили тот факт, что школа, учитель должны научить ребенка учиться. Ибо, как справедливо замечено, "для того, чтобы ученик хотел учиться, он должен уметь учиться" [4, Кн.1., 36].



К решению проблемы «Научить учиться» обращались многие исследователи, но, пожалуй, только В.А.Сухомлинскому и возглавляемому им педагогическому коллективу в определенной мере удалось выявить камень преткновения в учении. Постоянные поиски путей совершенствования учебного процесса побудили педагога сделать анализ всего комплекса знаний, составляющего каркас общего среднего образования. Результаты этой трудоемкой, многолетней работы подвели к выводу о том, что **основным умением, которым должна вооружать школа ребенка для обеспечения продуктивного учения, является умение учиться**. Последнее изначально представляет систему первичных умений и навыков, являющихся тем инструментом, с помощью которого учащиеся овладевают знаниями.

Как известно, этим инструментом школа учит пользоваться в начальных классах. К сожалению, затем, в средних и старших классах учителя уже не интересуясь, в каком состоянии этот инструмент, не заботясь о том, чтобы он был постоянно налажен и отточен, кладут "на рабочий станок" ученика "новый и новый материал: обрабатывай, не зевай, торопись". Ученика, попавшего в такую ситуацию, Василий Александрович сравнивал с человеком без зубов, который вынужден глотать непережеванную пищу. В результате чего тот вначале чувствует недомогание, а затем и вовсе заболевает.

О том, насколько важное значение Сухомлинский придавал проблеме овладения умениями, говорит хотя бы тот факт, что о них он ведет речь в ряде своих основных работ: "Сердце отдаю детям", "Проблема воспитания всесторонне развитой личности", "Разговор с молодым директором" и др.

Воспроизведем эти умения в той последовательности, в которой их рассматривал педагог:

- умение наблюдать явления окружающего мира;
- умение думать: сопоставлять, сравнивать, противопоставлять, находить непонятное, умение удивляться;
- умение выражать мысль о том, что ученик видит, наблюдает, думает;
- умение бегло, выразительно, сознательно читать;
- умение бегло, достаточно быстро и правильно писать;
- умение выделять логически законченные части в прочитанном, устанавливать взаимосвязь между ними;
- умение находить книгу по вопросу, интересующему ученика;
- умение находить в книге материал по интересующему вопросу;
- умение делать предварительный логический анализ текста в процессе чтения;
- умение слушать учителя и одновременно кратко записывать содержание его рассказа;
- умение читать текст и одновременно слушать инструктаж учителя о работе над текстом, над логическими составными частями;
- умение написать сочинение – рассказать о том, что ученик видит вокруг себя и т.д. [4, Т.4, 593–594].

Следующим шагом, который был предпринят в обозначенном направлении было, с одной стороны, выявление сроков (класс, полугодие или четверть), в рамках которых учащиеся должны прочно усвоить те или иные умения или навыки, важнейшие обобщения – правила, выводы, формулы, законы и т.п., а, с другой стороны, фиксация времени, когда реально то или иное умение или навык соответствует необходимым требованиям, т.е. прочно усваивается. Построенный график помог увидеть разительные несоответствия в данном процесс. К примеру, умением бегло, выразительно, сознательно читать ученики реально овладевали лишь в средних классах, но уже в 3-ем и особенно в 4-ом классе от них требовалось уметь выделять логически законченные части в прочитанном. На лицо явная диспропорция: ребенок не овладел в требуемом объеме умением читать, а ему уже предлагалось делать логический анализ. Подобная картина была и по другим умениям и навыкам.

На основе полученных данных, Сухомлинский вместе с наиболее опытными учителями проанализировал действующие (на то время) школьные программы. Был уточнен объем и смысл каждого понятия, выражающего сущность того или иного умения, выявлена зависимость между ними. И как итог были скорректированы сроки и разработана система овладением каждым умением. Остановимся на некоторых ее аспектах.

Посещая уроки в первые годы работы в Павлышской школе, Василий Александрович обратил внимание на убогость, бесцветность, невыразительность ответов многих учащихся. Речь ребят изобилвала заученными фразами, словосочетаниями, смысл которых не всегда был понятен им самим. Глубокий анализ сложившейся ситуации привел педагога к выводу о том, что это происходит от того, что школа закрывает перед ребятами дверь "в пленительный мир окружающей природы". И лишь потому, скажем, рассказывая о путешествии капли воды, ребенок не говорит "о первом весеннем ручейке", "о весеннем дождике", "о радуге", "о тихих всплесках уснувшего озера", а выдает «заученные фразы» из учебника. "Забывая о важнейшем источнике знаний – окружающем мире, природе, – писал Сухомлинский, – мы заставляем детей зубрить и тем самым отупляем их мысль" [4, Т.4, 421].



Исправлять выявленные изъяны павлышские учителя начали в природе. Сюда – в сад, в лес, на берег реки, в поле стали они регулярно водить своих детей. Они учили их всматриваться в окружающий мир, передавать словом его формы, краски, движения, учили наблюдательности. Следует, к сожалению, констатировать, что наблюдение как вид умственной деятельности, как путь его развития используется сравнительно редко, чаще оно выступает как средство для иллюстрации. Хотя, как подчеркивал Сухомлинский, "из наблюдений не только черпаются знания, – в наблюдениях знания живут... Если повторение – мать учения, то наблюдение – мать осмысливания и запоминания знаний" [4, Т.2, 504]. Вот почему в Павлыше с первых дней пребывания ребенка в школе его учат "видеть в обычном необычное, искать и открывать причинно-следственные связи", учат наблюдать.

Одно из первостепенных значений в облегчении учебного труда учащихся, в утверждении желания учиться в Павлыше отводили чтению. Чтение здесь называли в числе первостепенных умений, позволяющих инструменту овладения знаниями всегда быть действенным. Тот, кто уже в начальной школе не научился бегло и сознательно читать, не сможет успешно овладевать знаниями. А что значит бегло и сознательно читать? Вот, что по этому поводу говорит Василий Александрович: "Бегло и сознательно читать – это значит воспринимать глазами и мысленно часть предложения или небольшое предложение целиком, оторвать свой взгляд от книги, произнести то, что запомнилось, и в то же время думать – не только о том, что читается, но и о каких-то связанных с читаемым материалом картинах, образах, представлениях, фактах, явлениях" [4, Т.2, 508].

Желаемого качества чтения дети Павлышской школы достигали благодаря выработанной системе, предусматривающей серию определенных упражнений. Вот одно из них. Ученик впервые читает какое-нибудь произведение. В это время учитель на классной доске помещает красочную картину, на которой отражены не только события, описанные в читаемом тексте, но и некоторые другие детали. Задача состоит в том, чтобы ученик во время беглого чтения в моменты, когда он отрывает глаза от текста, сумел хорошо рассмотреть картину, а затем назвать расхождения между тем, что описано в книге, и тем, что изображено на картине.

Василий Александрович ставит и вместе со своими коллегами решает исключительной важности задачу: довести скорость чтения младших школьников до 150–300 слов в минуту. Практика убедила педагога в том, что решение этой задачи становится реальностью при условии доведения объема чтения в младших классах: вслух – не менее 200 часов; «про себя» – не менее 2000 часов.

Вот оно умение – то основное звено в цепи, за которое можно вытащить всю цепь. Чтение – чуть ли не основной вид учебной деятельности. Поэтому научить ребенка бегло и сознательно читать – самый продуктивный способ рационализации, повышения эффективности и, заметим, облегчения процесса обучения. Не в этом ли истинная забота об ученике, о сохранении его здоровья?

Облегчить любой труд можно, прежде всего, научением труженика хорошо делать свое дело, т.е. профессионализму. Сухомлинский, как никто, понимал и чувствовал это.

Среди умений, являющихся залогом успешного учения, особое место в Павлыше отводили письму. Усилия павлышских учителей в этом плане были направлены на то, чтобы "процесс письма" в начальной школе был доведен "до такой степени автоматизма", при которой бы "ученик уже не думал над тем, как соединять буквы в слово, какую букву написать. В центре внимания должно быть содержание" [4, Т.2, 509]. Такого умения достигали благодаря соблюдению ряда условий. В частности, практиковали специальные тренировочные упражнения для малых мышц рук, как правой, так и левой, вырабатывали необходимый ритм движений пальцев, формировали их чуткость. В основе таких упражнений – трудовые операции, включающие вырезание из картона, бумаги, резьбу по дереву, плетение, конструирование, изготовление миниатюрных изделий. Особое внимание уделялось трудовым операциям, предусматривающим начертание часто повторяющихся круглых, овальных, волнистых и прямых линий.

Следует заметить, что идея использования специальных упражнений для выработки навыков письма сама по себе не нова. Еще персы с этой целью использовали такой прием, как ощупывание букв на слоновой кости. Их опыт затем переняли древние греки. Спустя много столетий эстафету принял ученик Сен-Симона - Сеген. Наконец, в прошлом веке, выдающийся итальянский педагог Мария Мантессори разработала свою оригинальную систему обучения письму и добилась потрясающих результатов. Ее воспитанники уже в четыре года овладевали замечательным каллиграфическим почерком. В России последовательницей М.Мантессори была Ю.Н.Фаусек, которая развивала эту систему вплоть до 1924 года. Затем был перерыв. И лишь в конце 50-х годов к идее использования специальных упражнений для выработки письма обратился Сухомлинский, а в 80-е годы ее подхватили современные педагоги-новаторы в лице лауреата Государственной премии СССР, учителя 109 средней школы г.Москвы Е.Н. Потаповой и ее последователей

В Павлыше был определен необходимый и достаточный объем классных и домашних письменных работ для учащихся начальных классов (1400–1500 страниц ученических тетрадей), куда, кроме объема



классных и домашних письменных работ, входят также специальные задания по выработке техники и темпа письма.

Замечено, что автоматизм письма напрямую зависит от умения бегло и сознательно читать. Следовательно, качество и скорость чтения должны отвечать параметрам, о которых речь шла выше.

Укажем еще на два умения, от усвоения которых в значительной мере, по убеждению педагога, зависит эффективность овладения знаниями. Это - умение слушать учителя и одновременно кратко записывать содержание его рассказа, а также выделять логически законченные части в прочитанном (услышанном), устанавливать взаимосвязь и взаимозависимость между ними. Эти умения, как и умение вырабатывать высокую степень автоматизма письма, в Павлыше развивали с помощью здесь же отработанной и многократно проверенной методики. Ее суть проста. Учителя всякий раз, строя свои рассказы, объясняя какое-либо явление, событие, процесс, выделяют логически составные части, в которых содержится то главное, что надо зафиксировать учащимся. Последние, слушая, одновременно прорабатывают информацию, записывают ее опорные положения в той последовательности, в какой излагается материал.

В ряду умений, составляющих остов инструментария овладения знаниями, особое место занимает умение отбирать, систематизировать и анализировать факты. Основываясь на многолетнем опыте Павлышской школы, В.А. Сухомлинский подчеркивал, "что собирание и обработка фактов является тем своеобразным умением, благодаря которому знания постоянно находятся в развитии... Ученик анализирует не только то, что вокруг него, но и свои собственные мысли. Собирая и обрабатывая факты, ученик вступает на путь умственного самовоспитания" [4, Т.2, 511].

Завершающим этапом было определение остова образования и умственного труда, т.е. элементарных знаний, которые ребятам надо обязательно и прочно хранить в памяти. В результате по каждому предмету были отобраны такие правила, понятия, формулы, законы и другие обобщения.

Так, к примеру, было определено 2000 слов-орфограмм, охватывающих все важнейшие орфографические правила и составляющие основу словесной грамотности. 1500 из них учащиеся должны освоить в начальных, а остальные 500 - в 5-х - 6-х классах. С целью их освоения эти орфограммы распределяли таким образом, чтобы на каждый рабочий день начальной школы приходилось не более трех. Их записывали на доске, а дети фиксировали в своих орфографических словарях, рядом записывали однокоренные слова. Эта работа занимала 3-4-е минуты. Затем она приобретала характер игры. По дороге домой дети припоминали эти слова, воспроизводили в памяти их написание. Проснувшись утром, записывали их в общую тетрадь, которая служила как бы вторым экземпляром словаря. На последующих уроках эта работа продолжалась: с орфограммами составлялись предложения и т.п.

Не менее важным элементом повышения грамотности детей было запоминание четырехсот стилистических оборотов, составляющих своеобразный каркас элементарной речевой культуры. Игровой элемент присутствовал и здесь. Было отобрано 600 *сказочных* слов, т.е. тех слов, которые особо часто повторяются в сказках. Делая рисунки по мотивам той или иной сказки, дети сами придумывали названия эпизодам. В эти названия должны были входить и слова из тех обусловленных шестисот.

Подобная работа велась и по другим предметам. Так, по математике дети начальных классов изучали не только таблицы умножения, но и наиболее часто употребляемые случаи сложения, вычитания, деления, умножения, типичные измерения и превращения величин и т.п. [4, Т.2, 477].

■ Замечено, что одной из причин трудностей, которые встречаются дети в учении, является то, что знания часто лишь накапливаются в их головах с тем, чтобы ответить на поставленный учителем вопрос, т.е. полученные знания становятся как бы конечной целью. **Нужно же, чтобы знания превращались в средство, чтобы они жили.** А живут они в первую очередь с помощью слова. Ведь все, что окружает ребенка и происходит вокруг него, можно выразить словом. А значит, ребенок познает мир через слово. В этой связи необходимо учить ребенка размышлять.

Вот лишь один пример того, как в Павлыше добивались, чтобы знания переходили в средство. В солнечный день "бабьего лета" учитель с детьми приходит в сад. Он рассказывает воспитанникам об осени, о приближении зимы и об изменениях, которые в этой связи происходят. Убедившись в том, что дети проникли в суть рассказа, почувствовали окраску слов, способны выразить увиденное и передать эмоции, учитель предложил детям рассказать о том, что они наблюдали и чувствуют. И удивительно. Дети не пересказывали слова учителя, а находили свои, точно передающие все оттенки их впечатлений. Так у ребят вырабатывалось умение думать, знания превращались в средство, развивалась их мыслительная деятельность, а все вместе способствовало овладению умением учиться.

Повышению активности мысли ученика способствуют и другие приемы. В частности, в процессе объяснения нового материала **учитель создает ситуации, во время которых ученики должны почувствовать, ощутить непонятное, когда у них возникает вопрос.** В этой связи учителю, готовясь к уроку, надо продумывать материал таким образом, чтобы подвести учеников к незаметным с первого взгляда узелкам, "где происходит сцепление причинно-следственных связей, из которых и рождаются



вопросы", побуждающие желание узнать [4, Т.2, 485]. Ответ на возникший вопрос ребята должны извлекать из запаса своих знаний, полученных ранее, и не только в ходе изучения данного предмета, но и других предметов, при чтении книг и т.п.

Однако данный прием, предостерегает В.А. Сухомлинский, будет эффективен лишь при условии, если учитель хорошо знает знания учащихся, чтобы в каждый данный момент, когда у кого-то из них обрывается мысль, он смог заполнить пустоту дополнительным объяснением. Заметим при этом, что, дополняя, повторяя объяснение надо искать такие его формы, чтобы даже самый сильный ученик находил в нем что-то новое.

В плане облегчения труда учащихся представляет интерес **методический прием, направленный на выделение в изучаемом материале "узлов" знаний** - наиболее существенных выводов, обобщений, формул, правил, законов, закономерностей. В Павлышской школе получила развитие, берущая свое начало еще в Древнем Риме, **идея опоры**. Заметим, что многие современные педагоги и учителя-практики также используют опорные конспекты в своей работе. В Павлыше, скажем, учащиеся младших классов тетради по математике делили на две части: левая – для решения задач, а правая – для наглядно-схематического их изображения. Прежде, чем приступить к решению задачи, ученик, если можно так выразиться, ее рисует. Обозначенный прием в значительной мере обеспечивал переход от конкретного и образного мышления к абстрактному.

Часто мы встречаемся с фактами, когда ученик хорошо знает правило, закон, формулу и т.п., но, применяя их на практике, допускает ошибки. Особенно это характерно для предметов, содержание которых строится на обобщениях: языки, математика, физика, химия и др. Происходит подобное, как правило, от неправильной установки учителя: ты сначала выучи правило, а затем выполняй упражнение. **Запоминание же, подчеркивал павлышский педагог, должно происходить в процессе осмысления, понимания изучаемого во время практической работы.**

В Павлыше пользовались термином – **первое изучение материала**. В правомерности употребления такого термина здесь не было сомнений. Ибо знания постепенно развиваются и углубляются. "А первое изучение, – это первый шаг от незнания к знанию, к пониманию сущности фактов, явлений, качеств, признаков" [4, Т.2, 490]. И поэтому урок первого изучения материала должен быть особенным. На таком уроке надо видеть работу каждого ученика, определять ее результативность и при необходимости здесь же вносить соответствующие коррективы. Нельзя допустить, "чтобы при первом изучении материала ученик поверхностно осмыслил факты, явления, закономерности, чтобы уже при первом изучении, например, грамматического правила он сделал ошибку, при первом изучении математической закономерности неправильно выполнил пример, неправильно решил задачу и т.д." [Там же., 492].

Эффективность умственного труда во время осмысления и освоения нового материала позволяет сократить время на подготовку домашнего задания и на его проверку на следующем уроке и соответственно – увеличить время на объяснение и осмысление последующего материала.

В.А. Сухомлинского, как и многих практических работников образования, постоянно волновали вопросы, почему у детей по мере продвижения их по лестнице знаний угасает интерес к учению, все острее встает проблема неуспеваемости, появляется второгодничество. Раздумья над этими и другими аспектами подтолкнули обратиться к самой структуре школьного знания. Выделив и проанализировав ее основные составляющие, включающие обобщающие истины (законы, правила, формулы и т.п.), служащие основой для овладения новыми знаниями и практической деятельности, и общие закономерности, являющиеся источником первых, стало понятно, что "корень зла – в самом процессе обучения" [4, Т.5, 236]. Как следствие, **в основу обучения было положено формирование понятий**. Вот эта модель:

- **Самостоятельное обобщение учащимися конкретных фактов**. Вооружив механизмами мыслительной деятельности и раскрыв необходимые факты, учитель стимулирует ученика самостоятельно делать обобщения и формулировать выводы.

- **Понимание общих закономерностей**, объединяющих факты, процессы, явления. Последние являются самым источником для обобщений.

- **Понимание системы понятий**. Работая над специальными заданиями, учащиеся самостоятельно определяют группу, класс, исторический период, стиль и т.п.

- **Запоминание определений** через осмысление фактов, процессов, обобщений, что легли в их основу.

- **Применение ранее полученных знаний** в процессе овладения знаниями.

☐ Очень важно не пытаться втиснуть ребят в рамки лишь классной доски и букваря. Интерес к знаниям будет развиваться в том случае, если их интеллектуальная жизнь не будет ограничиваться формами, методами, приемами, требующими запоминания, заучивания, воспроизведения знаний при опросе и т.п. И, видимо, не случайно в мире интеллектуальной жизни учащихся Павлышской школы важное место, к примеру, занимали научно-предметные кружки: научно-математический, научно-технический, научно-химический, научно-биологический, научно-литературный, философский. Дух пытливости и любознательности,



царивший в них, увлекал ребят. Здесь они вступали "на тропу научного мышления". Истины и закономерности, познаваемые ими, придавали мыслям учащихся подлинный творческий характер.

Интерес к учению, по мнению Сухомлинского, будет развиваться в том случае, если учителями будут создаваться условия, при которых бы "ученики сами открывали истоки интереса", чтобы в этом процессе "они чувствовали собственный труд и успех".

Опираясь на глубоко философское умозаключение о том, что "мысль живет в творческом труде", в Павлыше **первостепенное значение придавали опытничеству, исследовательскому характеру труда своих воспитанников.**

Вовлеченные в творческие процессы ребята убеждались в полезности получаемых знаний, видели проблемы, мешающие им в полной мере реализовать тот или иной замысел, убеждались в нужности знаний, почерпнутых из книг.

Заметим, что каждый воспитанник Павлыша за годы учебы в школе обязательно выполнял задание, результаты которого что-то приносили в уже достигнутое. Познавая - доказывать и доказывая - познавать – в достижении такого единства мысли и труда воспитанников здесь видели главное направление работы педагогического коллектива.

Во многом **успех на уроке определяется оптимально поставленной целью и подчинением ей всех сторон, составных частей и этапов урока.** Очень важно на уроке видеть, как работает каждый ученик, и ставится ли такая цель учителем. Приведем пример, описанный В.А.Сухомлинским:

- Урок чтения в первом классе. Цель урока: «Чтение и пересказ прочитанного». Вызвав ученика, учитель напоминает детям, что те должны внимательно слушать товарища и запоминать ошибки, чтобы затем исправлять их. Нетрудно заметить, что учителем дана неверная установка. А отсюда, дети, заметив ошибку, уже не слушают читающего, боясь забыть услышанные погрешности. Затем лес рук, много шума. Но при этом дети не учатся читать. Цель же на таком уроке должна заключаться как раз в том, чтобы каждый ребенок читал самостоятельно (4. –Т.4. –С.610).

В Павлыше был **заменен термин усвоение знаний**, для которого характерен оттенок некоторой пассивности, **термином приобретение знаний**. Здесь на уроках работала не столько память, сколько мысль ученика.

Укажем еще на одну особенность уроков изучения нового материала из практики павлышских учителей. После объяснения, они отводили специальное время на продумывание изложенного материала. Заметим, **не на закрепление, а на продумывание.** Это не штудирование учебника, не заучивание его отдельных страниц, а осмысление изложенного. Для павлышан важно было, чтобы ученик не просто запомнил материал, а чтобы он смог выделить его составные части, подумать о причинах и следствиях, характерных чертах, последовательности и других сторонах изучаемого материала. Основная задача учителя при такой организации умственного труда сводилась к помощи учащимся эффективнее использовать накопленные ими знания для усвоения новых зависимостей и закономерностей.

Все мы знаем, что **форма проверки домашних заданий**, при которой вызванный ученик отвечает у доски, остальные же вроде бы слушают, а на самом деле каждый занимается своим делом, малопродуктивна. В Павлышской школе традиционная форма **была заменена работой в черновой тетради**. Эта форма предусматривает работу всего класса над домашним заданием. Его условия учащиеся записывают в указанную тетрадь, и каждый работает так, "как будто он вызван к доске" [4, Т.2, 495]. Преимущества такой формы несомненны. Учитель получает сведения о знаниях каждого ученика, постоянно, на каждом уроке видит работоспособность своих воспитанников, имеет возможность больше внимания уделять слабоуспевающим. Подобная форма проверки домашних заданий приучает детей более лаконично выражать мысли, предостерегает от зубрежки.

■ В Павлыше было правило, в соответствии с которым **изучению любого материала** и, в первую очередь, не очень интересного, но нужного, **предшествовало чтение занимательных книг** о тех фактах, явлениях, которые будут изучаться. И уже при объяснении предусмотренного программой материала, мысль, запечатлевшаяся в сознании ученика, устремлялась к мысли учителя. Его внимание было сосредоточено. Он извлекал из рассказа учителя новое, неизвестное, об уже известном ему. Он испытывал интеллектуальное воодушевление, чувство гордости, он властвовал над истиной.

Укажем еще на одну очень важную деталь. В Павлыше **не существовала проблема списывания**. Здесь вместо запрета ставилось перед воспитанниками более сложное задание, то есть запретное становилось дозволенным. Но при этом предлагалось открыть не лежавшую на поверхности истину. К примеру, ребятам не запрещалось пользоваться при ответах учебниками, однако вопросы ставились такие, чтобы беглого чтения для ответа было явно недостаточно. Усилия ребят, таким образом, были направлены на то, чтобы проверить свои силы и способности. И труд их оценивался по тому, как они умеют мыслить, насколько правильно дают оценку изучаемому явлению, событию и т.п.



В.А. Сухомлинский заметил, что успех ребят в учении во многом предопределяется единством первой (обязательной) и второй (необязательной) программ. При чем материал необязательной программы является своеобразным настроем для овладения первой (обязательной) программы. В этой связи павлышские учителя постоянно стремятся расширить границы второй программы, "ученики узнают о физических, астрономических, химических и других гипотезах и теориях". В результате уже до изучения того или иного материала на уроке мысль ученика "пробуждена, встревожена, пленена картиной поисков и достижений науки" [13, № 9, 29].

Не секрет, что дети, увлекающиеся чтением, в т.ч. и познавательной литературы, практически всегда успевающие. Как не секрет и то, что далеко не все дети читают дополнительную литературу. Задача учителя пробудить у ребят интерес к чтению. Одним из приемов, помогающим решить данную проблему, В.А. Сухомлинский считал так называемые *белые пятна* при освещении нового материала. Объясняя ту или иную тему, учитель, приоткрывая завесу над таинствами науки, оставляет некоторые моменты не до конца раскрытыми. Ученика волнуют ответы на вопросы: А что дальше? Почему? И он обращается к дополнительной литературе.

Чтение научно-популярной литературы, по мнению Василия Александровича, может как предшествовать изучению той или иной темы, так и сопутствовать ему или следовать за ним. Чтение дополнительной литературы, в свою очередь, вызывает вопросы. За разъяснениями ученик идет на урок, к учителю. Получается замкнутая цепь, что в конечном итоге способствует умственному развития учащихся, облегчает учение.

В Павлыше заботились, чтобы у каждого ученика, "кроме привычного круга школьных дел", была бы "многогранная интеллектуальная жизнь". Раскрывая ее содержание, здесь на одно из первых мест ставили чтение. Учителя школы много внимания уделяли путешествиям по безбрежному книжному морю, приобщая, таким образом, каждого воспитанника к непостижимому чуду – книге. Василий Александрович призывал не бояться посвящать книге отдельные часы школьных занятий, а если надо, то и целые дни.

Здесь беспокоились о том, чтобы дети уже начальной школы собирали свои личные библиотеки. У учащихся средних и старших классов такие библиотечки должны насчитывать 100–150 книг. В Павлыше была традиция - к дню рождения детей родители дарили им книги.

В каждом здании Павлышской школы, а в главном корпусе на каждом этаже есть комнаты для чтения, их еще называли уголками постоянного интеллектуального, нравственного, эстетического развития ребенка. Комплектование этих комнат изданиями осуществлялось таким образом, чтобы там была представлена литература, с одной стороны, помогающая расширению познаний в науках, на основе которых построены школьные предметы, а с другой, способствовала тому, "чтобы ученик постепенно выходил за рамки учебной программы" [4, Т.4, 98]. В школе функционировало несколько литературно-творческих кружков, основное назначение которых – привитие любви к слову, развитие художественного мышления. Для многих воспитанников эти кружки стали местом пробы их литературных способностей. В школе выходил рукописный литературный журнал "Наше творчество", который ряду ее воспитанников дал путевку в большую литературу.

Среди значительной части практиков укоренилось мнение, что якобы для облегчения учения слабоуспевающих детей надо несколько сузить сферу их умственного труда. Подчас таким ученикам говорят: "Вам хотя бы учебник осилить, не отвлекайтесь на чтение другой литературы". У Сухомлинского на сей счет была диаметрально противоположная точка зрения. Слабоуспевающему ученику, ученику, трудно и медленно воспринимающему, осмысливающему и запоминаящему изучаемый материал, считали здесь, надо читать как можно больше. "Как фотопленка слабой чувствительности требует более продолжительной выдержки, так разум слабоуспевающего ученика требует более яркого и длительного сияния света научных знаний. Не дополнительные занятия, не бесконечное "подтягивание", чтение, чтение и еще раз чтение - вот что играет решающую роль в умственном труде тех, кому трудно учиться" [4, Т.2, 507]; (Выделение наше – авт.).

■ В Павлыше добивались, чтобы у каждого ученика был любимый предмет. Путь к этому в каждом конкретном случае был свой, как и по времени он тоже был неодинаков. Но решающим фактором при этом было "единство жизни в мире книг и творческого труда". Искорка, как правило, заигралась на уроке. Она побуждала к внеклассному чтению. Таким образом, ниточка протягивалась от урока к "Комнате мысли", от первой книги, прочитанной там и закрепившей интерес, к созданию личной библиотечки по любимому предмету. Благодаря тому, что по любимому предмету у учеников результаты были всегда выше, это для многих из них служило стимулом укрепления веры в свои силы, было основой интереса к учению в целом.

Хотелось бы обратить внимание еще на один момент, используемый в Павлыше для самоутверждения личности школьника. Речь идет о чувстве первенства в учебе, труде и т.п. Здесь учителя стремились, чтобы каждый воспитанник пережил хотя бы однажды "радость первенства", усматривая в этом важный стимул в преодолении трудностей, посредственности. И "если мудрость воспитателя "докопается"



до "творческой жилки" в каждом воспитаннике", то "в школе не будет ни одной посредственности, а значит в жизни не будет ни одного несчастливого человека" [6, №12, 43].

Роль "умного" труда в умственном развитии детей общеизвестна. Как не представляет секрета и то, что очень часто мысль тугодумов пробуждается благодаря "пробуждению" рук. В Павлыше уже первоклассники вовлечены в кропотливый, филигранный труд, требующий сложных, рассчитанных движений. Есть здесь и специальная комната, название которой - "Истоки знаний". В ней сосредоточены книги, схемы, приборы ... И много различных заданий, выполнение которых требует "единства усилий мысли и рук".

В.А.Сухомлинский был озабочен, чтобы мысль будоражила не только голову ребенка, но и, образно говоря, была бы «на кончиках» его пальцев.

Основываясь на опыте своей и других школ, в Павлыше определили виды труда, которые наиболее существенно способствуют умственному развитию школьников. Назовем их:

- Конструирование и монтаж действующих моделей установок, механизмов, приборов. Важнейшей чертой этого труда является то, что правильность и целесообразность своего первоначального замысла ребята могут проверить в каждый данный момент, наблюдая, как взаимодействуют узлы и детали в различных конструкторских вариантах.

- Выбор способов передачи, преобразования, трансформации энергии и движения. Цель этого вида труда - конструирование и монтаж различных моделей приборов, механизмов, способных, например, электрическую энергию преобразовать в механическую или тепловую, прямолинейное движение – во вращательное или наоборот. В процессе такого труда ребята учатся мгновенно переключаться от абстрактного, обобщающего к конкретному;

- Выбор способов обработки материалов, выбор инструментов и механизмов, технологических приемов обработки. Во время этого вида труда, подчеркивал педагог, "происходит сложнейшее явление: в каждое мгновение много раз передаются сигналы от руки к мозгу и от мозга к руке; мозг учит руку, рука развивает, учит мозг" [4, Т.2, 535].

- Создание среды, необходимой для нормального развития жизненных процессов (у растений и животных), управление этой средой. Данный труд применим в растениеводстве и животноводстве. Отличительной особенностью такого труда является то, что в его ходе ребята имеют возможность мысленно охватить процессы, "протекающие длительное время в изменяющихся условиях".

Известно, что между рукой и мозгом человека протянуты тысячи невидимых нитей, в процессе функционирования которых "рука развивает мозг, творя его мудрость; мозг развивает руку, делая ее умным инструментом творчества, орудием и зеркалом мысли" [Там же., 557–558]. Вывод, к которому пришли павлышане эмпирическим путем, свидетельствующий о том, что количество названных связей возрастает, если тонкие трудовые движения (операции) выполняются не только правой, но и левой рукой, отражает реальную закономерность. Основываясь на этой закономерности, было сделано предположение, что следствием такого взаимодействия будет новое, более высокое, качество мысли человека. Проводившийся в Павлыше многие годы эксперимент, в котором участвовали дети 7-ми – 14-ти лет, подтвердил это предположение. Ребята, работающие "обеими руками, как бы видели несравненно больше". Особенностью их труда была более тонкая изобретательность и необычайность замыслов.

В развитии умственных сил ребенка, его творческого мышления, в стимулировании интереса к учению важная роль принадлежит рисованию. Оно не только развивает эстетическое видение мира, но и является "необходимой ступенью на пути к логическому мышлению", пробуждает образное мышление,

"развязывает язык" молчаливым, стеснительным ребятам. И не случайно уже в "Школе радости" павлышане отводили рисованию значительное место. В рисунках малышей в полную силу проявлялась детская фантазия, будившая мысль. Постепенно дети овладевали умениями "по технике рисунка", "передавать свет и тень, перспективу". А первоклашки "шли" дальше, они "составляли рассказы в рисунках, рисовали сказку". Неотъемлемым элементом сочинений 2-х – 4-х классов, рожденных под впечатлением наблюдений за явлениями природы, также был рисунок. Дети младших классов "рисуют" задачи. А учитель Сухомлинский, к примеру, на уроках истории, рассказывая о восстании Спартака, изображал на доске лагерь восставших, рисовал редкие растения и животных, когда речь шла о флоре и фауне Австралии на уроках географии и т.п.

Изучение функциональной значимости каждого года обучения в школе привело Василия Александровича еще к одному выводу: **первый год обучения - самый важный в умственном развитии ребенка, в стимулировании его интереса к учению,** он не идет в сравнение с любым другим школьным годом, а в послешкольный период даже с десятилетием. Именно поэтому в Павлыше первому году обучения придавали исключительное значение. Первоклашки значительную часть своего времени пребывают в мире природы, "проходят школу мышления под открытым небом". Каждой новой букве, каждому математическому действию здесь предшествуют уроки мышления у первоисточника мысли - среди природы.



К сожалению, приходится констатировать, что нынешние старшеклассники, как и современники Сухомлинского, в большинстве своем используют тот же метод приобретения знаний, что и малыши: заучивают материал порциями, такими же порциями излагают его учителю. А через определенное время выясняется, что казалось бы хорошо усвоенный материал забыт. Долгие и мучительные размышления над тем, как изгнать из школы школярство, привели новатора к довольно простому решению. При изучении того или иного курса надо выбрать **разумное соотношение произвольного и непроизвольного запоминания**. Это соотношение должно равняться 1:3. Для убедительности приведем пример из практики Павлышской школы:

- Предстояло изучение довольно трудной темы - "Нервная система человека". Надо многое и твердо запомнить. Для того, чтобы избежать зубрежки, педагог предложил ребятам прочитать на выбор что-либо из познавательной литературы о человеке: о системах его организма, в т.ч. и о нервной системе, об исследованиях в этой области и т.п. Результаты превзошли ожидания. Трудная тема бала ребятами усвоена довольно быстро. Знания были прочными.

Чтение без специальной установки на запоминание, основанное на живом интересе, качественно отличается от того, что заранее чем-то обуславливается. "Здесь, - пишет Василий Александрович, большую роль играет эмоциональный момент познания". Такое чтение "способствует тому, что у человека пробуждается жизнь мысли" [4, Т.2, 553]. Запоминание при таком чтении происходит быстрее, а главное оно намного прочнее. Это, во-первых. Во-вторых, читая познавательную и другую литературу, ребята осмысливают гораздо обширнее материал, чем того требует учебник. Они больше знают. И тут возникает определенный парадокс: "Чем больше он (ребенок – авт.) знает, тем больше у него непонятого, и чем больше непонятого, тем легче учить уроки... запоминание материала по учебнику (заучивание) перестает быть зубрежкой" [Там же, 554, 553].

В.А. Сухомлинский был по сути первым отечественным педагогом, который вслед за известными психологами А.А.Смирновым и П.И.Зинченко поставил вопрос о перенесении центра тяжести в учебной деятельности школьника с произвольного на непроизвольное запоминание. При этом четко указал на характер учебного материала, который может стать объектом непроизвольного запоминания - это должен быть эмоционально окрашенный материал, способный взволновать ученика и благодаря этому глубоко и прочно запасть ему в душу. Лучшее всего непроизвольное запоминание происходит в процессе увлекательной игры. Особенно большую роль этот фактор играет в дошкольном и младшем школьном возрасте.

"Гуманизм педагогики, - писал Сухомлинский, - заключается в том, чтобы человек ... не чувствовал себя неполноценным, испытывал высокую человеческую радость – радость познания, радость интеллектуального труда, радость творчества" [4, Т.4, 539]. В этой связи любой урок, любое школьное мероприятие должны быть наполнены моментами, которые как искра способны зажечь порох жажды знаний, пытливости и любознательности ребят. Практически с каждого урока или внеклассного мероприятия ученик должен уходить с желанием прочитать какой-либо материал или книжку, о коих как бы вскользь, но интригующе было упомянуто там, уходить, озадаченным любопытством и жаждой новых познаний.

Одним из важных условий активизации интеллектуального труда, развития интереса к учению

В.А.Сухомлинский **считал правильной оценкой знаний учащихся**, главной составляющей которой должны быть трудовые усилия, затраченные тем или иным учеником в процессе приобретения знаний, то есть оценка должна отражать не только уровень знаний, но и те усилия, которые при этом вложил воспитанник. Например, ученик работал старательно, но результат его можно оценить только средним баллом. Рядом с оценкой делалась пометка: "Трудился добросовестно". В то же время результат, оцененный на "хорошо", мог иметь пометку: "Работал недостаточно" и т.п.

В связи с оцениванием результатов труда было сделано одно очень важное предостережение. **Если ученик не выполнил задание, потому что не смог с ним справиться, не надо спешить ставить ему двойку**, дабы он не переживал это как несчастье и не думал при этом, что он ни на что не способен. В Павлыше **помогали воспитаннику добиться успеха и только тогда оценивали его знания**.

Здесь же подчеркнем, что в Павлыше была разработана конкретная методика реализации **принципа успеха**. Она включала два взаимосвязанных приема:

- 1) индивидуализация учебных задач, при которой ученик в каждый данный момент выполняет лишь те виды работ, которые ему доступны;
- 2) использование педагогической оценки таким образом, чтобы она стимулировала учебную деятельность школьников.

Первый из этих приемов дает возможность внушить слабо подготовленному ученику достаточную веру в свои способности, в то, что он соответствует своей роли школьника. Без такой веры не может быть и речи о нормальной учебной деятельности.



В школьній практиці оцінку за результати навчального праці прийнято відносити виключно до дидактичної функції. Обращаючись до досвіду В.А.Сухомлинського, ми переконуємося в цінності такого підходу. Оцінки не можуть використовуватися як дубинка, вони повинні виконувати в першу чергу виховальну функцію, бути стимулом ефективного навчального праці школярів. Головний принцип в використанні педагогічної оцінки, практикується в Павлівці, – не виставляти дітям негативних оцінок. Учителя Павлівки роз'яснювали: "Якщо Ви ще не зрозуміли, працюйте, подумайте, виконайте самостійно те, що потрібно було виконати з класом" [4, Т.3, 485]. Довіра до дітей стимулювало їх працьотлюбство.

На це можна було заперечити, що, дескать, і при такому підході зберігається контроль за успішністю, констатація, з однієї сторони, наявності у того чи іншого дитини пробілів, а з іншої сторони, досягнень у більш здатних однокласників. В очах і тих, і інших відсутність оцінки стає рівнозначним наявності двійки. Відповідно, зберігаються і ті об'єктивні фактори, які можуть викликати невпевненість в своїх силах, почуття своєї неповноцінності, безпорадності, безнадійності і т.п.

Подібні аргументи мають лише зовнішню переконливість. При більш глибокому аналізі стає очевидним: в тому, щоб стримуватися від негативних оцінок, констатує лише наявність відповідних пробілів, є великий педагогічний зміст. По-перше, діти схильні забувати об згаданій вище фактичній еквівалентності відсутності оцінки взагалі наявності негативної оцінки. Деякі взагалі цю еквівалентність не усвідомлюють. А це не менш важливий момент, оскільки в таких умовах думка про свою неповноцінність не діє на психіку дитини настільки травмуюче. По-друге, тут важливий і фактор неокончателіності, отримання певної відстрочки. В справі, коли оцінка вже виставлена (особливо в класний журнал, який є офіційним документом), в цьому є певна невідворотність. Хочеш ти і можеш її "поправити", "закрити" позитивною оцінкою, все ж повністю ліквідувати "існуючий факт" уже нічим неможливо. І на "виведення" загальних, підсумкових оцінок успішності цей факт, як відомо, має неабияк вплив. Інше справа, коли дітям говорять, що у тебе є серйозні пробіли в успішності, але відповідної оцінки не ставлять. В цьому сенсі школяр має постійно неограничені можливості для покращення свого навчального статусу.

І ще об одному. **Емоційне пробудження розуму** – гениальна знахідка В.А.Сухомлинського. З допомогою цього методу павлівські вчителі, звертаючись до почуттів дітей, пробуджували їх розум. Іншим (підмайстерям – М.М.) іноді здається, що шлях: "знання вчителя – знання учня" найбільш вірний і короткий. Істинні ж майстри педагогічного праці, до яких належав Василь Александрович, стверджують: краткість – це ще не результативність. "Знання вчителя – почуття вчителя – почуття учня – знання учня" – такий шлях значно спрощує засвоєння знань. Почуття, виступаючи провідником знань, роблять навчальний процес значно продуктивнішим.

Головний висновок навчання В.А.Сухомлинський бачив в тому, щоб дитина кожен раз переживала б радість досягнення таємни нового. Павлівському новатору і керівнику колективу вдалося одухотворити видвинуту І.Г.Песталотці і збагачену К.Д.Ушинським формулу "Навчати дітей навчатися", яка була доповнена теоретичними побудовами і конкретною методикою її реалізації. Розвиваючи думку А.Дистервега про те, що "поганий вчитель передає істину, а хороший вчитель її знаходить", Василь Александрович виявив причини, обумовлюючі труднощі в навчанні і запропонував технологію спрощення навчального праці, що дозволило виключити стресові ситуації і сприяло збереженню здоров'я учнів.

Сказане дозволяє констатувати, що В.А.Сухомлинський стояв у джерелі розробки здоров'яберігаючих педагогічних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляєв В.І., Мухін М.І. Гуманізація освіти: Концептуальні основи. – М., 2003.
2. Макаренко А.С. Пед.соч.: В 8-и т. – М., 1983 – 1986.
3. Мухін М.І. Педагогічна система В.А.Сухомлинського: Традиції і новаторство. – Соликамськ, 1999.
4. Сухомлинський В.А. Избр.произвед.: В 5-ти т. – Київ, 1979–1980.
5. Сухомлинський В.А. Як виховати справжнього чоловіка. – М., 1990.
6. Сухомлинський В.А. Етюди про комуністичне виховання // Нар.освіта. – 1967. – №№ 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12.
7. Теорія і практика виховальних систем: В 2-х кн. / Під ред. Л.І.Новикової. – М., 1993.
8. Експеримент по вдосконаленню структури і змісту загальної освіти: Нормативно-правова база. Методичні рекомендації. – М., 2002.



Василіна ХАЙРУЛІНА

ВИХОВАННЯ СЕРЦЕМ

За всіх історичних часів школа існувала як місце і час зустрічі вчителя й учня. Якою буде ця зустріч – такий досвід і понесе у світ дитина, що приходить сюди маленькою. Слово «освіта» походить від слова «світло». Звідси й головна місія школи: не просто дати молодому поколінню певну суму знань і виробити в них певні вміння, а освітити їхнє життя, наповнити серця та душі сонцем життєтворчості й життєствердження.

Школа мислення, школа під блакитним небом, школа радості – так назвав свою освітню систему В.О.Сухомлинський. Створена ним школа виховання творчої особистості стала відомою у всьому світі, а його методика *виховання серцем* – дороговказ для педагогіки другої половини ХХ століття і майбутніх поколінь. Здавалося б, зовсім просто: головний предмет – людинознавство, головні критерії: добро, радість, творчість. Даруєш дітям любов і добро, робиш їх щасливими, радісними і вони починають творити. Буденні істини з погляду кафедрального заклику, і голгофа серця – з погляду втілення в життя.

Мудрі поради Василя Олександровича:

- Світ дитини не засяє у всій своїй унікальності і неповторності, якщо поруч з ним не палає серце педагога.
- У спільному пошуку ми переконалися, що необхідно змінювати методи, форми уроків, форми спілкування. Дитина має право на вільне, радісне життя сьогодні.
- За найбільшу творчу знахідку у власній педагогічній майстерності вважайте ту мить, коли дитина сказала своє слово. У цю мить вона піднялася на одну сходинку в своєму інтелектуальному розвитку.
- Добре спілкування вчителя із дитиною.
- Знайди себе в собі, підкори себе собі, оволодій собою. З оволодіння собою потрібно починати викладачеві.
- Особисто виплекати вихователів.
- Доброти, як грамоти, треба навчати.
- Доброта твориться людиною у людині і людиною у собі, її необхідно творити щоразу в кожній новій людині.
- Вчитель у дитини – все. Він має зробити легшим дитяче життя.
- Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубощів і реагує тільки на сильне слово, окрик, примушування.

Любити дітей – тонка і мудра річ! Багаторічний досвід переконує: справжня любов поєднує у собі відповідальність і бажання добра!

Український коледж імені В.О.Сухомлинського реалізує принципи неперервної освіти. На демократичній основі здійснюється тут навчання, виховання і самореалізація особистості учня відповідно до його інтересів, нахилів, ціннісних орієнтацій. Коледж допомагає вихованцям освоїти духовні цінності й моральні норми, розширює можливості компетентного вибору життєвого шляху.

Золоті педагогічні зерна на ниві духовного відродження України проростуть лише тоді, коли вчитель і кожен із батьків увірує у свій святий обов'язок – разом із дітьми прямувати до високих ідеалів та моральних чеснот.

Ми маємо усвідомити, що виконуємо надзвичайно важливу роль посередників: з одного боку – знання, здобуті, нагромаджені, вистраждані у віках, зосереджені у скарбниці мудрості – у книжках і безсмертній душі народу, а з іншого боку, дитина – маленька людина, з якої треба створити Людину. Головне – це вміння бачити в маленькій людині завтрашнього громадянина, зрозуміти, що велике громадянське в людині складається по крихтах з усього, що вона робить у дитинстві, що вона відчуває і переживає.

Сухомлинський учить: "Людина повинна бути великою, духовно багатою і красивою у всіх сферах життя, в усіх відношеннях. Вона повинна бути готовою і для того, щоб доглядати хворого, прикутого до ліжка, щоб почувши серед темної ночі стогін самотньої старої людини, прийти до неї на допомогу без будь-якого стороннього заклику – просто по велінню свого серця. Вона повинна бути люблячим щирим турботливим сином своєї рідної матері – без цього вона не має морального права називатися людиною, вона повинна читати людську душу, уміти побачити, зрозуміти розумом і серцем горе, сум, хвилювання свого співвітчизника, прийти на допомогу".

Творення себе в собі – результат найвищого напруження духовних сил людини. Це і життєва мудрість, і майстерність і мистецтво. Енциклопедією мистецтва творення себе в собі вважаю творчу спадщину В.О.Сухомлинського.

Педагогічний талант видатного українського вченого, майстра живого слова, ПРОМЕТЕЯ освіти, науки, культури, духовності втілюється в унікальній педагогічній творчій спадщині, до якої прихилиємося ми в



час духовного відродження народу, реформування освіти на засадах гуманізму, гуманітаризації, демократизму.

Педагогічна спадщина ВЧИТЕЛЯ Сухомлинського – фундамент культурної перспективи України, проект майбутнього української нації, де сповідаються вищі цінності Істини, Добра, Краси, Духовності. Ніякі геноциди, голодомори, соціальні кризи й екологічні катастрофи не могли й не можуть знищити Чисте Джерело Життя священної неньки-України.

Педагогіка серця учителя-гуманіста, його диво-казка – глибинно національна, веселково сяє барвами, життєрадісним спрямуванням, світосприйняттям, повнокровно відбиває мудрість народної філософії, народної педагогіки та моралі як оберіг національного відродження.

Професійний набуток В.О. Сухомлинського сприяє постійному рухові українців до істини, пошукові смислу життя, виявляючи світлі якості серця, добробуту, чесність, вірність, повагу до старших, до дітей, миролюбність, життєздатність, лагідність. Його велика праця спрямована на пошуки ідеалу світу, ідеалу людини: „Добра дитина не впаде з неба. Її треба виховати”.

Акцентуємо увагу на його безмежній, безконечній любові до дітей, бо й саме життя своє він поклав на алтар жертвового служіння дітям, яким віддав своє любляче вселенське серце.

Учительське служіння В.О. Сухомлинського – це його особистий подвиг перед вічністю. Він застерігав: „Найстрашніше, що трапляється в середовищі підлітків, юнаків і дівчат, – це порожнеча душі, відсутність святого й непорушного, єдино істинного і єдино правильного, відсутність тієї духовної сутності, без якої немає особистості, немає відчуття честі і гідності” (Т.5, с. 256).

Пафосом Високої Інтелектуальності, Моральності, Духовності, Естетики насичені всі твори В.О.Сухомлинського, для якого СВЯТИНЕЮ була душа дитини, що він вирощував.

Важливим у формуванні педагогічної концепції Українського коледжу імені В.О. Сухомлинського є бажання колективу творити цілісне освітнє середовище, яке наповнювало б кожен день перебування дитини в середовищі духовності та рідномовного освітнього простору. Знаковим є й вибір педколективу в покровителі навчального закладу високого імені одного зі світочів української педагогіки, Учителя з Божої ласки – Василя Олександровича Сухомлинського. Саме в заповідях великого майстра знаходять учителі коледжу головні настанови щодо організації життєтворчості навчального закладу, вивчення рідного слова, освоєння його багатств і прилучення через його посередництво до духовних скарбів України. А сама ідея великого вчителя про те, що школа має стати для дитини домом радості, творчості, духовності успішно втілюється в життя колеганським учительством.

Ім'я видатного українського педагога **Василя Олександровича Сухомлинського** присвоєне Українському коледжу Постановою Кабінету Міністрів України від 23 вересня 1996 року.

Музей його імені було відкрито 28 вересня 1996 року, і за цей час його відвідали понад 224 тисячі осіб, із них: іноземців – 78, науковців-дослідників – 123, директорів шкіл – 321, заступників директорів – 353...

Василь Олександрович Сухомлинський – Герой Соціалістичної Праці, член-кореспондент АПН СРСР, заслужений вчитель України, публіцист, дитячий письменник, український Просвітитель, Добротворець, Гуманіст, Учитель, Людина, іменем якої названо вулиці й навчальні заклади, чий яскравий талант і сьогодні запалює в серцях багатьох учителів жагу творити добро, експериментувати, боротися і перемогати.

У центрі залу музею – барельєф Василя Олександровича, розміщений на тлі слів: «Серце віддаю дітям», які є не тільки назвою найпопулярнішої книги, а й девізом усього його життя.

Структуру ціннісних орієнтацій, за В.О. Сухомлинським, складають такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність високим принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я перемоги добра, наполегливість у досягненні мети,... Найтоншою сферою процесу формування духовного світу людини В.О. Сухомлинський уважав плекання моральних якостей, пов'язаних із внутрішнім світом особистості школяра, з почуттями, мотивами поведінки.

Берегиня, незмінна господиня музею В.О.Сухомлинського – Валентина Олександрівна Рослякова, разом із радою музею, трепетно оберігаючи кожен експонат, радіючи кожній новій зустрічі із відвідувачами, координує діяльність лекторської групи, до якої входить 21 учень із різних класів коледжу. Вони сприяють вивченню, пропаганді та поширенню педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського. Тематика лекцій: «Життєвий шлях В.О. Сухомлинського», «Мова – духовне обличчя людини», «В.О. Сухомлинський про виховання почуттів», «Сила духу починається з віри в моральні святині», «В.О.Сухомлинський про плекання громадянина», «Соромся порожнечі душі», «10 правил порядної людини», «В.О.Сухомлинський про сходження до духовності», «Подорож у чарівний світ казок» та інші збагачують духовний світ відвідувачів.

Опікується рада музею і вивченням, дослідженням та поширенням знань про пам'ятки історії та культури, духовні святині, пам'ятки природи та щедру добродійну діяльність меценатів Києва.



У затишку музею відбуваються години спілкування, інтелектуальні ігри, круглі столи, обговорення прочитаних книг, конкурси, читацькі конференції, поетичні свічки, занурення у чарівний світ творів мистецтва, зустрічі з поетами, депутатами, вченими, студентами, ветеранами та батьками.

Духовна оаза Школи Радості – музей – спонукає кожного серцем прихилитися до нічим не зміряного за чистотою і глибиною джерела педагогічної спадщини Василя Сухомлинського. Декілька прикладів із роботи ради музею.

Щороку, з 1 по 28 вересня – **місячник, присвячений дню народження В.О. Сухомлинського**. У колежанській родині по-особливому насичене життя. Кожен має свої завдання:

Першокласникам – прочитати казки В.О.Сухомлинського; знайти чарівні й магічні слова, запам'ятати їх.

Другокласникам – прочитати казки В.О.Сухомлинського, проілюструвати (чи інсценувати) за вибором, скласти власну казку.

Третьюкласникам – прочитати, запам'ятати та цитувати уривки з казок В.О.Сухомлинського про красу природи й музику її життя; підготувати дві мініатюри цього автора про природу.

Четверокласникам – на основі вивчення казок та оповідань В.О.Сухомлинського визначити складові доброї людини; вміти цитувати вислови педагога про школу.

П'ятикласникам – прочитати твори В.О.Сухомлинського, присвячені дітям, простежити ставлення героїв до членів родини: мами, тата, бабусі, дідуся. Вивчити висловлювання В.О.Сухомлинського про матір, батька та про людські цінності напам'ять.

Шестикласникам – у казках та оповіданнях В.О.Сухомлинського визначити твори, у яких стверджується: «Людина – найвища цінність». Десять «не можна» записати та запам'ятати. Визначити благородні почуття про дружбу як школу виховання.

Семикласникам – людська порядність у творах В.О.Сухомлинського. Навести конкретні висловлювання В.О.Сухомлинського про Батьківщину.

Восьмикласникам – визначити святині душі у творах для дітей В.О.Сухомлинського. Десять правил Учителя Сухомлинського. Виписати та завчити цитати видатного педагога про українську мову.

Дев'ятикласникам – дослідити в літературній спадщині В.О.Сухомлинського тему: «Школа – святиня і надія народу». Написати та зачитати власні мініатюри на тему: «Я – учень коледжу, що носить ім'я В.О.Сухомлинського».

Десятикласникам – прочитати листи В.О. Сухомлинського до доньки та сина; кожній дівчині опрацювати листи до доньки, юнакові – до сина та спробувати написати відповідь на обраний лист.

Одинадцятикласникам – перечитати твори В.О.Сухомлинського, визначити закони особистості, за якими вона будує своє життя. Письмово, за власним вибором, викласти розгорнуті роздуми про головні морально-духовні цінності в житті.

Результати презентувати на урочистих зборах.

Кожен учитель та кожен учень **пропагує ідеї** В.О.Сухомлинського, вивчаючи його науково-педагогічну та художньо-літературну спадщину. Обмінюємося своїми думками, знахідками, враженнями під час проведення педагогічних тематичних бесід, „круглих столів”, диспутів, ...:

1. Особистість Вчителя у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. Педагогічні читання за книгою академіка-освітянина В.О.Сухомлинського „Сто порад учителю”.

2. Педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський: національне виховання. Формування загальнонаціональних цінностей в Українському коледжі.

3. Корінь духовності людини – в поєднанні загальнолюдських і національних цінностей.

4. Патріотичне виховання у творах В.О. Сухомлинського.

5. „... патріотизм – явище духовного життя людини і народу, центр свідомості і ментальності нації” у творчості В.О.Сухомлинського.

Протягом навчального року продовжуємо знайомство, організовуючи екскурсії у музей В.О. Сухомлинського, згідно з темами:

– Ім'я В.О. Сухомлинського носить Український коледж м. Києва

– Сходження до духовності: плекай в собі три перлини душі (любов до батьків, до школи, до Батьківщини).

– „Твій обов'язок – збагатити духовне надбання народу, принести свій внесок у цей вулик багатонаціональної культури” (В.О. Сухомлинський).

– Педагог-гуманіст про мудрість людської повинності.

– Плекання громадянина. „Людина – це сила духу. Сила духу починається з віри в моральні святині народу, нашої святої землі” В.О.Сухомлинський.

– Людина починається там, де є святині душі.

– „Сила людської волі безмежна” В.О. Сухомлинський.



- „Люби батька свого і матір свою” ...
- В.О. Сухомлинський про національні і загальнолюдські цінності.
- „Людина народжується для того, щоб залишити слід вічний ...”

Проводимо традиційні **Сухомлинківські читання** за книгою „Як виховати справжню людину” за участю вчителів та старшокласників.

Нами опрацьовано теми з вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського:

1. В.О.Сухомлинський – академік, філософ, педагог, письменник.
2. Кодекс честі колежанина.
3. Золоті правила класного керівника.
4. Патріотизм – надзвичайно складне явище духовного життя людини...
5. Плекання громадянина.
6. Формування моральної культури за спадщиною В.О.Сухомлинського.
7. Вчити дітей любові до батьків.
8. Взаємозв'язок загальнолюдських і національних цінностей за педагогічною спадщиною В.О.Сухомлинського.
9. Як звеличує душу, до чого зобов'язує і чого нас учить ім'я В.О.Сухомлинського.
10. Духовність в концепції В.О.Сухомлинського.
11. В.О.Сухомлинський про державницько-національне виховання і навчання.
12. Особистість вчителя у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.
13. В.О.Сухомлинський. "Сто порад вчителеві".
14. Система духовних цінностей в системі демократичного суспільства.
15. Гуманізм. Припадаємо до невичерпного джерела знань спадщини В.О.Сухомлинського.
16. Роль сім'ї та школи у формуванні фізичного та морального здоров'я підлітків.
17. Альтруїзм В.О.Сухомлинського – Великого Українця.
18. В.О.Сухомлинський і гуманістична педагогіка української народної школи.
19. Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського в системі цінностей демократичного суспільства.
20. Виховання патріотизму за спадщиною Василя Сухомлинського.
21. В.О. Сухомлинський про виховання високих моральних категорій.
22. Програма творення добра в людському серці. Уривки з книги “Школа радості”.
23. В.О.Сухомлинський про загартування молодших школярів.
24. Турбота про здоров'я в творчій спадщині педагога-гуманіста В.Сухомлинського.
25. Вищий моральний кодекс народу.
26. Духовні цінності – нетлінні святині, традиції, моральні принципи й норми, ідеали, вироблені народом впродовж історичного розвитку.
27. Мова – справа НАЦІОНАЛЬНОГО ПРЕСТИЖУ.
28. В.О.Сухомлинський про граматичну норму як компонент мовленнєвості, мовної культури.
29. Народна педагогіка.
30. Педагог-патріот і національне виховання.
31. В.О.Сухомлинського. про роль природи у формуванні естетичної культури школярів.
32. Природа як фактор мовленнєвого розвитку дітей у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.
33. Місце педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського в системі цінностей демократичного суспільства.
34. Семінар – практикум, проведений педгрупою учнів одинадцятого класу за твором Василя Сухомлинського "Серце віддаю дітям".
35. Поради В.О.Сухомлинського молодим вчителям.
36. Виховання свідомої дисципліни за спадщиною павлишського Академіка В.О.Сухомлинського.
37. В.О.Сухомлинський та Софія Русова про вихователя та вчителя.
38. В.О. Сухомлинський про математику як засіб всебічного розвитку особистості.
39. Впровадження ідей В.О.Сухомлинського в реалізацію принципу виховного навчання при викладанні англійської мови в школі.
40. Проблеми адаптації вчителя в навчально-виховному закладі.
41. Від майстерності вчителя на уроці—до особистісного приладу у формуванні почуття прекрасного.
42. "В.О.Сухомлинський про виховання справжньої людини".
43. В.О.Сухомлинський про формування моральної культури та духовності.
44. Сухомлинський В.О. про батька та матір.
45. Способи розвитку мовлення дітей у природі накреслені В.О.Сухомлинським.
46. Творче використання потенціалу краси природи, її гармонії.
47. Четверті всеколеганські читання твору В.О.Сухомлинського "Серце віддаю дітям".



48. Проектування в спадщині В.О.Сухомлинського.
 49. Педагог – Златоуст про внутрішні закони особистості.
 50. Вивчаємо спадщину В.О.Сухомлинського, плакаємо особистість.
 51. Виховання справжньої людини за спадщиною В.О.Сухомлинського.
 Пишасмося увічненням пам'яті В.О.Сухомлинського, що триває:
 1970р. – вулиця Шкільна в смт. Павлиші перейменована на вулицю В.О.Сухомлинського (постанова виконкому Онуфрієвської районної ради від 12.10.1970 року №42).
 1971р. – встановлена меморіальна дошка на будівлі Павлиської середньої школи.
 1972р. – при Павлиській середній школі відкрито музей В.О.Сухомлинського на громадських засадах.
 1972р. – відкрито пам'ятник В.О.Сухомлинському.
 1974р. – відкрита меморіальна дошка на будівлі школи №3 смт. Ува Удмуртської АРСР.
 1975р. – відкрито державний педагогічно-меморіальний музей Василя Олександровича Сухомлинського (Постанова Ради Міністрів УРСР від 19 лютого 1975 року №85).
 1977р. – відкрита меморіальна дошка на будівлі Василівської восьмирічної школи Кіровоградської області.
 1979р. – ім'я В.О. Сухомлинського присвоєно школі №4 м. Берліна.
 1981р. – ім'я В.О. Сухомлинського присвоєно Олександрійському педагогічному училищу Кіровоградської області.
 1982р. – відкрита меморіальна дошка на навчальному корпусі Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка.
 1982р. – встановлена меморіальна дошка на будівлі Онуфрієвської середньої школи Кіровоградської області. 1988 р. – відкрито кімнату-музей В.О. Сухомлинського в Кіровоградському державному педагогічному інституті.
 Міністерством зв'язку УРСР випущено поштовий конверт із портретом В.О. Сухомлинського.
 1989р. – Ленінградським монетним двором виготовлено 2 настінні ювілейні медалі до 70-річчя з дня народження В.О. Сухомлинського. Художником К.Левченком створено барельєф В.О. Сухомлинського
 Створено міжнародне товариство послідовників В.О.Сухомлинського.
 1990р. – зареєстровано Всеукраїнську асоціацію Василя Сухомлинського.
 1991р. – вулиця м. Калуша Івано-Франківської області названа ім'ям В.О.Сухомлинського.
 1996р. – Українському коледжу м. Києва присвоєно ім'я В.О.Сухомлинського та відкрито музей В.О.Сухомлинського в Українському коледжі його імені. 1998 р. – державним комітетом зв'язку України випущено поштовий конверт з портретом В.О. Сухомлинського.
 Ім'я В.О.Сухомлинського присвоєно дошкільному закладу №24 м.Кіровограда.
 В.О.Сухомлинському присвоєно звання почесного громадянина м.Кіровограда (посмертно).
 2003р. – Ім'я В.О.Сухомлинського присвоєно Державній науково-педагогічній бібліотеці.
 2005р. – Ім'я В.О.Сухомлинського присвоєно Миколаївському Державному університету.
 Закріпити царювання краси в серці дитини, коли вона читає казки, оповідання В.О.Сухомлинського, споглядає за квітучим садом, лісом, разом, коли чує звуки музичних інструментів та відчуває лад і гармонію, помічає, що це – краса. Разом з дитиною побачити на полотні художника гармонійну спорідненість ліній, кольорів, відтінків, які пробудять у серці відчуття радості, творчості, захоплення, натхнення. І тоді краса для дитини буде тим, що містить у собі гармонію, цілісність, що надає радість та натхнення душі. І справді: дійсна краса – це чутливість до духовного життя, це поступове наближення до краси небесної. Колежани – спадкоємці духовної спадщини В.О.Сухомлинського.
 Щороку, традиційно 28 вересня о 13-ій годині представники колеганської родини радо зустрічають гостей-сухомленістів на родинному святі «Музика життя». Гості мають можливість долучитися до різноманітних святкових заходів: конкурс вересневих композицій із квітів, виставка-конкурс учнівських творчих робіт, презентація колеганської творчості.

Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО

ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

В умовах реформування загальноосвітньої школи, коли новою філософією освіти проголошено особистісно зорієнтований підхід до навчання й виховання учнів, дедалі глибшим творчим змістом наповнюється і професійна діяльність шкільного вчителя музики, у якого з'явилася реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчально-виховного процесу, реалізувати свій духовний потенціал.



Зрозуміло, що високих результатів музично-освітньої діяльності може досягти лише той учитель, який здатний об'єктивно і всебічно осмислити педагогічні явища та факти, критично оцінити й творчо перетворити педагогічну дійсність.

В останні роки в науковій і методичній літературі зібраний цінний матеріал, який розкриває основні способи підвищення ефективності музично-естетичного виховання школярів. При цьому велика увага приділяється проблемі співвідношення виховання й освіти в процесі музичного навчання, специфічного відбиття на рівні музики загальновиховних завдань.

Разом з тим музично-естетичне виховання в школі не обмежується лише рамками уроку музики в школі, тим більше, що в старших класах ці уроки не проводяться. Не лише вчителя музики, але й літератури, фізики, хімії, класного керівника, вихователя групи продовженого дня повинно хвилювати питання, як досягнути вищої мети музичного виховання, котру так чітко й лаконічно сформулював В.О.Сухомлинський: "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а перш за все виховання людини".

Відомо, що В.О.Сухомлинський не займався спеціально питаннями музичної педагогіки. Однак у його спадщині ми знаходимо багато ідей, творче використання яких допомагає сьогодні багатьом учителям у розв'язанні складних завдань музично-естетичного виховання школярів.

У цій статті робиться спроба розглянути педагогічну концепцію В.О.Сухомлинського з позиції того, що може дати її реалізація для розвитку емоційного відгуку школярів, формування в них інтересу до музики, а саме головне – для "виховання людини". Джерелом такої роботи є також передовий досвід учителів міста Кіровограда.

Відомо, що в педагогіці з давніх-давен ведеться суперечка про роль музики в житті дитини, про те, чим повинна бути музика – предметом освіти чи виховання. Свою позицію у цьому питанні В.О. Сухомлинський висловив досить чітко: "Музика і співи в школах не лише навчальний предмет, але й могутній засіб виховання, яке повинно емоційно і естетично забарвити все духовне життя людини" [1, 303].

В.О. Сухомлинський підкреслював, що основами музичної культури, тобто здатністю сприймати, відчувати, переживати музику, дитина повинна оволодівати із самого раннього дитинства. "Те, що втрачено в дитинстві, – писав він, – ніколи не компенсувати в роки юності і тим більше в зрілому віці. Це правило торкається усіх сфер духовного життя дитини і особливо естетичного виховання" [2, 198]. Тому Василь Олександрович уважав, що культура виховного процесу в школі визначається тим, наскільки шкільне життя насичене духом високохудожньої музики. Думка В.О.Сухомлинського про насиченість шкільного життя духом музики набуває особливої актуальності. Вчителі повинні зробити все можливе для того, щоб школа стала типовим осередком музичної культури.

В.О. Сухомлинський звертав увагу педагогів на таке важливе питання, як кількість і якість музичної інформації, котру отримують школярі. "Довгі роки спостережень над духовним розвитком одних і тих же вихованців від молодшого віку до зрілості, – пише він, – переконали мене в тому, що стихійний, неорганізований вплив на дітей кіно, радіо, телебачення не допомагає, а скоріше приносить шкоду правильному естетичному вихованню" [2, 61]. Особливо шкідливим уважав Василь Олександрович велику кількість музичних вражень, бо вони може притупити емоційний відгук.

Ось чому необхідно розумно підходити до дозування музичного матеріалу. В.О.Сухомлинський, наприклад, використовував не більше двох мелодій на місяць, проводив велику виховну роботу, мету якої він убачав у тому, щоб викликати в дитини бажання ще і ще раз прослухати музику, досягти того, щоб діти ще раз відкривали в цій музиці вже колись відкрити красу. Велику допомогу в реалізації цих ідей видатного педагога допомагають учителям шкільні фонотеки.

У сучасних умовах думки В.О.Сухомлинського про насиченість шкільного життя духом музики набувають особливої актуальності. Вчителі повинні зробити все можливе для того, щоб школа стала справжнім осередком музичної культури.

У Кіровоградській середній школі № 1 уроки музики веде Л.Я. Запісочний, – досвідчений педагог, ентузіаст своєї справи. Цей учитель володіє глибокими музичними знаннями, добре володіє голосом, музичним інструментом. Разом з тим в організації музично-естетичного виховання Л.Я. Запісочний не покладається тільки на свої сили. Для розкриття перед учнями світу музики в усій його багатогранності він використовує фоно- та відеотеку. Фоно- та відеотека школи № 1 містить такі рубрики: українська та російська народна пісня; українська та зарубіжна класична музика; природа в музиці; казка в музиці; українські композитори дітям і молоді та ін. За допомогою фонотеки Л.Я. Запісочний розв'язує ряд методичних і виховних завдань:

а) учитель демонструє кращі зразки вокальної та інструментальної музики. Слухаючи звучання різних інструментів, різних голосів, ансамблів, оркестрів, учні розширюють свій музичний кругозір, відчувають велику силу й красу музичного мистецтва;

б) фонозаписи дають змогу учням краще та глибше вникати в сутність музичного твору, бо з їхньою допомогою школярі можуть прослуховувати твори декілька разів (цілісно та фрагментарно);



в) за допомогою фоно- та відеотеки учні слухають один і той же твір у виконанні різних видатних музикантів і на основі цього порівнюють їхню виконавську манеру, її своєрідність.

Розв'язання усіх цих завдань сприяє формуванню в учнів любові до музики, пробуджує у них бажання слухати її постійно.

Називаючи музику “мовою почуттів”, В.О. Сухомлинський прагнув до того, щоб зробити цю мову доступною школярам, щоб діти могли користуватися нею як засобом самовираження. Першим кроком в опануванні мови почуттів, на думку В.О. Сухомлинського, є народна пісня, яка розкриває красу душі народу, його ідеали і мрії. Разом з тим Василь Олександрович підкреслював, що навіть народна пісня “з безхитрісними, іноді елементарно простими словами сприймається як художній твір лише завдячуючи мелодії” [1, 305–306]. Тому вчитель, розбираючись у специфіці засобів музичної виразності композитора, повинен ще за допомогою слова пояснити глибину музики. Слово вчителя настроїть “чутливі струни серця” дітей на сприйняття музики в тому разі, якщо педагог звертається до їхньої емоційної пам'яті. Наприклад, перед слуханням української народної пісні “Стоїть гора високая” Василь Олександрович говорив своїм вихованцям: “Згадайте сонячний день ранньої осені, коли ми, подорожуючи берегом річки, відкрили чудовий куточок: дзеркальна поверхня тихої затоки, дві верби біля самої річки, одна – стара, вмираюча, дуплиста, а друга – струнка, молода, співуча, як сказала тоді Люда. Ми пережили тоді складні відчуття – печаль і радість, дерево, квітка не безсмертна, а життя безсмертне. І вінцем безсмертя є людина. Власне про те, що ми переживали тоді розповідається в пісні “Стоїть гора високая”, але розповідає тонкіше, глибше” [2, 197]. Слово, яке пробуджує емоційну пам'ять учнів, допомагає їм зрозуміти тонкий, емоційно-естетичний і філософський підтекст музики.

Взаємозв'язок мистецтва і дійсності в процесі формування естетичних почуттів дітей набуває в спадщині В.О. Сухомлинського особливого звучання. Вихованці повинні зрозуміти, що краса музики розкриває красу навколишнього світу, і не лише його, але й самої людини, її духовної сутності. Музика знайде емоційний відгук у серці кожної дитини, якщо вчитель добре для слухання такі твори, в яких у яскравих образах розкриватиметься те, що діти бачать і чують навколо себе: гуркіт грому, завивання вітру, щебетання птахів, шелест дерев, звучання бджолої арфи, пісню жайворонка і т. п. І тут В.О. Сухомлинський пропонує своєрідну методику роботи над музичним твором: спочатку діти слухають музику, потім обмінюються враженнями про те, що почули, надалі повторне слухання. Після цього школярі йдуть у природу, слухають “музику природи”, вплив якої посилюється за рахунок своєрідності й специфіки художніх образів, які притаманні казці. Так, наприклад, коли діти в степу слухали пісню жайворонка, Василь Олександрович розповідав їм поетичну казку про жайворонка, при цьому він боявся, що казка може стати на перешкоді пізнання справжніх закономірностей природи. Навпаки: “... якщо б у дітей не було всього цього, якщо б вони не пережили боротьбу добра і зла, не відчували, що в казці відображені уява людини про правду, честь, красу, – їх світ був би тісним і незатишним” [2, 68]. “Музика природи” і казка дозволяють учням прийти до дуже важливого висновку про те, що в музичному творі є своєрідна краса, яку композитор “підслухав у природи і передав нам” [6, 68]. Власне навколишній світ дає змогу школяру по-новому глянути на музичний твір, проникнути в його смисл, пробудити творчу активність.

Разом з тим В.О. Сухомлинський підкреслював двосторонній характер зв'язку мистецтва і дійсності в естетичному вихованні школярів. Сама музика, й в цьому її сила, відкриває красу в тому, що дитині до цього часу здавалося звичним.

Творчо використовуючи ідею В.О. Сухомлинського, багато вчителів міста Кіровограда проводять “уроки мислення”, на яких знайомство з природою рідного краю поєднується зі сприйняттям творів літератури і мистецтва. Під час прогулянок у полі, на берег річки, у сад учителі навчають дітей бачити, слухати природу, пізнавати її запахи. Екскурсії поєднуються з читанням віршів, переглядом репродукцій знаменитих художників-пейзажистів: Шишкіна, Левітана, Саврасова, Кона, – або читання розповідей знавців природи: Шевченка, Біанкі, Паустовського, Леонова. Від спостереження природи, слухання її музики учні переходять до слухання музичних творів, у яких в доступній формі розкрито те, що бачили й почули діти. У багатьох школах міста Кіровограда уроки мислення завершуються усним або письмовим твором, у яких школярі розповідають про те, що вони побачили, почули, переживали. Ось, наприклад, як учениця середньої школи Кіровоградська № 17 Ірина висловила свої почуття після прослуховування “Пісні жайворонка” П.І. Чайковського:

“Ранок. Степ уже проснувся і чекає сонечка. А навколо тиша, безмежна, як це поле, котре пахне вітром, вологою, землею і ще чимось трепетним. Але що це? Чуєте легке тріпотіння? Це проснувся жайворонок – вісник весни і сонця. Ось він злетів маленькою сірою грудочкою, і над полем пронеслися перші, ще невпевнені звуки пісні. Ця пісня все міцніла, заповнюючи собою усю широчінь блакитного неба й розлилася в неосяжності горизонту. Чуєте, як співає жайворонок? Він радіє життю, сонцю, весняному небу”.

Вартим уваги є те, що В.О. Сухомлинський уперше поставив у педагогіці питання про необхідність використання музики як засобів вивчення школярів. Василь Олександрович був впевнений, що в хвилини



спільного переживання, яке досягається з допомогою слухання музики, вихователь може побачити у вихованців те, чого ніколи не зміг би побачити без музики “Під впливом музичних звуків, коли душа зачарована піднесеними переживаннями, – пише В.О.Сухомлинський, – дитина довіряє вам свої тривоги і хвилювання. В один з таких днів Коля розповів мені, що в нього є альбом, у якому він малює все, що хвилює, радує і тривожить його. Потім хлопчик показав мені свої малюнки. Переді мною відкрився світ мрії. Коля хотів керувати трактором, стояти на прикордонному посту” [6, 71].

У своїй педагогічній діяльності В.О.Сухомлинський пов’язував музику з життям. Найважливішим завданням під час слухання музичних творів, стверджував педагог, є досягнення слухачем відчуття, що “...джерелом краси музики є краса навколишнього світу” [2, 7–279].

“Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, йдучи якою дитина розвиває свої духовні сили”, на що вказував В.О.Сухомлинський. На думку Василя Олександровича, однією з важливих ланок у загальному ланцюгу розвитку духовних сил є творчість, творчість, яка виявляється у виконанні на музичних інструментах власних мелодій, викликаних слуханням “музики природи”, прослуховуванням народних й авторських пісень, творів вітчизняних і зарубіжних класиків, набутим музичним досвідом, уявою, фантазією.

Ідеї В.О.Сухомлинського про активне музикування (спів, гра на музичних інструментах, слухання музики, елементарна музична творчість, гра в ансамблі) школярів в умовах загальноосвітньої школи є однією з головних складових загальної системи музично-естетичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С. 303, 305 – 306.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Радянська школа, 1974. – С. 198, 61, 197, 68; 1977. – С. 7 – 279.

Борис ДЬЯЧЕНКО

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ Й ДІАЛОГ З В. СУХОМЛИНСЬКИМ

Стратегія модернізації освіти в Україні передбачає поліпшення якості освіти. Одним із способів розв’язання цього завдання є створення умов для впровадження компетентнісного підходу в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Компетентнісний підхід у навчальному процесі передбачає серйозні зрушення в розумінні цілей навчання: набуття бажаних компетентностей – предметних, міжпредметних, ключових. У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльній вимірі. На практиці цілі шкільної освіти полягали та полягають у досягненні сукупних предметних результатів. А саме предметні результати розумілись і продовжують розумітися насамперед як сукупність знань з фізики, історії та інших предметів, а також умінь розв’язувати навчальні завдання.

У сучасній школі робиться спроба розвинути в учнів здібності розв’язувати окремі групи проблем у різних сферах життєдіяльності (але не тільки в пізнавальній сфері і тим більше не в навчальній діяльності). Одна з важливих цілей навчання в школі – навчити учнів організувати свою діяльність: визначити її цілі, засоби реалізації, приймати рішення, співпрацювати з іншими людьми. Аспектом цієї мети є формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, умінь учитися як ключова компетентність (термін О.Я.Савченко).

В.О.Сухомлинський зосереджував увагу педагогів на вмінні учнів учитися. У книзі «Розмова з молодим директором» він висловлює свою думку з цього приводу.

«Років двадцять тому я поставив за мету визначити, коли, в якому навчальному році, в якій чверті учні повинні досягти певного рівня, етапу, сходинки освіти – оволодіти найважливішими уміньми і навичками, засвоїти найважливіші узагальнення – правила, висновки, формули, закони, засвоїти настільки міцно, щоб вони ніколи не забували. Аналізуючи весь комплекс знань, умінь, навичок, який становить те, що прийнято називати середньою освітою, я побачив ніби кістяк, остов, на якому будуються жива плоть і кров освіти, розумового розвитку, переконань. Цим кістяком є практичні уміньми і навички, без яких неможливо собі уявити процес навчання. Це вміння вчитися: спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, спостерігаю, читати, писати» [5, 566 – 567].

Формування та розвиток уміньми вчитися як ключова компетентність учнів розглядається вченими й педагогами-практиками як один з пріоритетів освітнього процесу в сучасній школі. Уміньми вчитися необхідні нашим учням для того, щоб вони успішно навчалися у школі сьогодні, здобули вищу освіту, професію, а за необхідності не раз змінили професію. Освітнє замовлення батьків полягає не тільки в тому,



щоб діти вивчили основи математики, фізики, літератури, а, передусім, щоб набули ту компетентність, яка в подальшому стане актуальним фактором розвитку особистості.

Мета цієї статті – актуалізувати причини, які зумовлюють компетентнісний підхід у сучасному освітньому контексті, підкреслити концептуальність знань, визначити перспективні вектори осмислення компетентнісного підходу до якості освіти на засадах ідей В.О. Сухомлинського як великого педагога й ученого.

Учений підкреслював, що наука в наші дні розвивається такими бурхливими темпами, знання впроваджуються у виробничу діяльність людей так швидко, що школа, якою б далекоглядною вона не була, не може дати запасу знань, якого вистачило б на тридцять, а то й на сорок років активного життя його вихованця. Логіка розвитку науки, виробництва, культури така, що коли людина користуватиметься тільки шкільним багажем знань, то вже років через 5–6 після закінчення школи вона стане недоуком [6, 252].

Гордон Драйден і Джанет Вос, аналізуючи шкільну справу з позицій глобалізації, підтверджують думку В.О. Сухомлинського. *«Справжня революція у навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає у навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, котре ви можете використати для розв'язання будь-якого завдання, що виникає перед вами в будь-якому віці»* [2, 122].

У наш час розуміння того, що в сучасній епосі основним джерелом багатства стають знання, актуалізується як ніколи. Напіврозпад професійних компетентностей здійснюється дуже швидко, потік різних видів інформації збільшується, розширення навчального плану школи досягає критичної позначки. Це переорієнтовує педагогів на організацію освітнього процесу із знанняєвого на компетентнісний підхід. В.О. Болотов і В.В. Серіков наводять точну та образну аналогію. *«Відмінність компетентнісної моделі освіти від знанняєвої така велика, як, скажімо, знайомство з правилами гри в шахи від самого уміння грати»* [1, 11].

Концептуальність знань набуває дійового характеру завдяки їхній технологічності: учень повинен володіти не тільки декларативними знаннями («Що»), але й процедурними знаннями («Як»). Важливим компонентом цілей шкільної освіти є засвоєння способів діяльності. Сучасна шкільна освіта дає змогу учням засвоїти багато одиничних предметних завдань. Проблема полягає у формуванні в учнів універсальних способів діяльності. Відносні успіхи в цьому досягаються під час формування загальнонавчальних умінь і навичок, а також загальних інтелектуальних умінь (порівнювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати). Засвоєння цих умінь розширює пізнавальні можливості учнів, але не забезпечує можливості розв'язувати складні проблеми, оскільки ці вміння є лише окремими прийомами діяльності. Необхідно виявити можливості кожного навчального предмета у формуванні таких способів діяльності, до яких можна віднести системний підхід, моделювання, прогнозування, проектування, евристичний метод.

В основі технологічної складової уміння вчитися як ключової компетентності учнів лежать загальнонавчальні уміння. Формування і розвиток загальнонавчальних умінь належить до розряду актуальних проблем педагогіки. Ще у «Великій дидактиці» Яном Амосом Коменським було зазначено, що альфою й омегою школи є вибір і відкриття методу, при якому учні менше б учили, проте більше знали, тоді було б менше затьмарення, даремної праці, а більше відпочинку, радощів та міцного успіху [3, 243].

В.О. Сухомлинський пропонує перелік найважливіших умінь, навичок, якими учень повинен оволодіти протягом десяти років:

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; вміння дивуватися.
3. Уміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння вільно, виразно, свідомо читати.
5. Уміння вільно, досить швидко й правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня.
8. Уміння знаходити в книжці матеріали з питання, яке цікавить.
9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.
10. Уміння слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді.
11. Уміння читати текст й одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами.
12. Уміння написати твір, розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т. д. [5, 567].

Орієнтований перелік загальнонавчальних умінь, який пропонував В.О. Сухомлинський, учені сьогодення відносять до навчально-інформаційних умінь та навичок, навчально-інтелектуальних і творчих умінь.

О.Я. Савченко звертає увагу на процесуальний компонент уміння вчитися. Це різноманітні способи організації та здійснення уміння (уміння, дії, операції, пізнавальні процеси) на різних рівнях пізнавальної



самостійності учня: репродуктивна, частково пошукова, творча. Якщо в школяра не сформовано хоча б одного з цих компонентів, його навчання не повноцінне, тобто він не хоче і не вміє вчитися. А в більшості випадків тому “не хоче”, бо не вміє і не відчуває власного поступу.

У розвитку вміння вчитися необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних умінь, урахувати можливості міжпредметного впливу. Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння (що означає те чи інше вміння, спосіб дії) і різноманітний досвід індивідуального користування загальнонавчальними вміннями в різних умовах. Поєднання знань і досвіду є підставою для виникнення у свідомості учня узагальненого способу діяльності [4, 42–43].

Спостерігаючи й вивчаючи роботу учнів у різних класах, В.О. Сухомлинський визначав час оволодіння кожним умінням: коли, у якому класі (в окремих випадках – у якому півріччі, у якій чверті) вміння відповідає необхідним вимогам. Уже побічний погляд на цей графік викликав у нього тривогу. Відразу ж стали чіткими джерела окремих труднощів, з якими учні й учителі зустрічаються в процесі роботи. Деякі з цих труднощів стають перешкодою.

Збереження в пам'яті узагальнювальних істин, розуміння загальних закономірностей – так характеризує учений дві сторони набуття знань.

«Та й програмні знання, набуті учнями, по суті не використовуються для всебічного розвитку – і насамперед для розвитку розумового. По мірі набуття все нових і нових знань учитися їм стає не легше, а важче. Багато учителів вважає головним злом недосконалість програм і підручників, перевантаження окремих предметів другорядним, зайвим матеріалом. Усе це насправді є, але основна причина всіх бід не в цьому. Корінь зла - в самому процесі навчання. Знання – це поняття широке, багатогранне. Воно включає в себе, по-перше, постійне збереження в пам'яті узагальнюючих істин (правил, визначень, залежностей та ін.), які часто застосовуються в практичній діяльності і під час оволодіння новими знаннями. По-друге, розуміння загальних закономірностей, які є ніби джерелом для узагальнюючих істин. Ці дві сторони набуття знань взаємопов'язані, але потребують різної розумової діяльності. Погано те, що матеріал, який повинен осмислюватися як джерело узагальнень, учні заучують. Через це пам'ять так перевантажується, що в голові учня не може зберегтися і той матеріал, який треба обов'язково заам'ятати, щоб успішно вчитися далі» [6, 223 – 224]. Аспект висвітленої проблеми є актуальним сьогодні з позиції формування цілей навчального процесу.

У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів посилено роль вміння учнів здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності й висувається розвиток загальнонавчальних умінь, навичок самоосвіти. Ставиться мета розширити культурноосвітній простір учнів, що означає зміну джерел інформації, які використовуються в освітній діяльності. У загальному вигляді ці зміни полягають у переході від адаптованих джерел інформації до першоджерел. Адаптовані джерела – це різні види навчальних посібників, які використовуються в школі. Спектр першоджерел є насиченим: твори художньої, науково-популярної, політичної та наукової літератури; оригінальні твори образотворчого, музичного, театрального мистецтва; пам'ятники історії, засоби масової інформації, знання іноземних мов, володіння інформаційними технологіями і т.д.

Необхідність формування та розвитку загальнонавчальних умінь як універсальних для більшості школярів є способом присвоєння, перетворення та використання інформації, що актуалізується через удосконалення структури та змісту загальної середньої освіти.

В.О. Сухомлинський визначав зміст освіти як адаптований соціальний досвід, тотожний за структурою (але не за обсягом) людській культурі. Це – знання, вміння діяти за зразком, вміння приймати ефективні рішення у проблемних ситуаціях, засвоєння яких уможливило сформувати в учнів певні вміння.

В.О. Сухомлинський як дидакт пропонує зміст активної діяльності учнів під час вивчення предмета. Починаючи роботу з учнями, досвідчений учитель намічає на весь період навчання предмета зміст активної діяльності своїх вихованців. Мета – не тільки вироблення практичних умінь, необхідних у житті й праці, а й активна діяльність учня в системі вивчення предмета, передусім розумове виховання, розвиток думки й мови.

Педагог відповідає на дуже складне питання, як організувати активну діяльність учня, щоб вона сприяла його розумовому розвитку, розвивала думку, культуру слова, забезпечувала грамотність. Він планував таку активну діяльність для всіх учнів, у якій би яскраво виражались і, звичайно, осмислювалися взаємозв'язки між фактами, предметами, явищами, трудовими процесами. Діяльність під час вивчення предмета має бути не тільки ілюстрацією до знань (це також необхідно), але й джерелом нових істин, відкриттів, закономірностей.



Кожен учитель основної і старшої класів у школи В.О. Сухомлинського, готуючись до вивчення предмета, планував таку активну діяльність учнів, яка виховувала б розумово, збагачувала поняттями, закономірностями.

На думку В. Сухомлинського, культура педагогічної праці значною мірою визначається тим, яке місце в розумовому розвитку школярів займає спостереження. Із спостережень не тільки черпаються знання – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці.

Для багатьох учнів уміння вчитися – це ефективний інструмент розкриття своїх здібностей, для інших – єдина можливість досягнути стандарту за допомогою оволодіння вмінням учитися, а не за допомогою звички “натаскування” з того чи іншого навчального предмета. У цьому полягає гуманістичний потенціал загальнонавчальних умінь.

Високий рівень уміння вчитися передбачає не тільки вміння висвітлювати вже відомі розв’язання, раніш знайдені разом з учителем, але й уміння самостійно породжувати нове розв’язання в нестандартних навчальних ситуаціях.

Нам треба прагнути до активності думки, до того, щоб знання розвивалися при глибокому осмисленні та застосуванні їх. Учити так, щоб знання здобувалися за допомогою вже набутого – у цьому, на думку багатьох досвідчених педагогів, полягає висока майстерність дидакта, що підкреслював В.О. Сухомлинський.

Складовою уміння вчитися є швидка актуалізація знань у необхідній ситуації, можливість їхнього використання в широкому спектрі стандартних та нестандартних ситуацій.

В.О. Сухомлинський звертає увагу на те, що характерною особливістю роботи учнів у кращих педагогів є дослідницький підхід до предмета вивчення. Учневі не дають готових висновків, доведень правильності тієї чи іншої істини. Учитель дає учням можливість висунути кілька можливих пояснень, у самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної з висунутих гіпотез... Знання при цьому не пасивно засвоюються, як звикли говорити вчителі, а здобуваються активними зусиллями.

Спадщина В.О. Сухомлинського дає можливість визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації діяльності педагогів школи щодо вдосконалення загальнонавчальних умінь школярів.

По-перше, це визначення цінностей формування та вдосконалення загальнонавчальних умінь, здійснення переходу сучасної школи від декларації “вчити вчитися” до реального засвоєння учнями цілісної системи методів пізнання.

По-друге, формування загальнонавчальних умінь – це результат зусиль усього педагогічного колективу, що потребує розробки відповідної програми загальнонавчальних умінь.

По-третє, необхідність розроблення методичних та дидактичних коментарів до програми загальнонавчальних умінь, забезпечення спеціальних занять навчально-методичним комплексом.

Актуальність ідей В.О. Сухомлинського щодо розвитку загальнонавчальних умінь підтверджує необхідність того, щоб стандарт освіти визначив набір способів взаємодії учнів зі світом як продуктивну діяльну практику.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Драйден Гордон. Революция в обучении. Научить мир учиться по новому / Драйден Гордон, Вос Джанет. – М.: “Парвинэ”, 2003. – 670 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Коменский Я.А. – М.: Педагогика, 1982. – в 2 т. / Коменский Я.А.; Т. 1. – 1982. – 693 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [ред. О.В. Овчарук]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором / В. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Вибрані твори: у 5 т. / В. Сухомлинський; Т. 4. – 1977. – 640 с.
6. Сухомлинський В. Статті / В. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Вибрані твори: у 5 т. / В. Сухомлинський; Т. 5. – 1977. – 639 с.



Любомира КАЛУСЬКА

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНІЙ МОДЕЛІ «ДОВКІЛЛЯ»

Природа своєю різноманітністю змалечку привертає увагу дітей, збагачує їх, стає джерелом радісних відкриттів і переживань.

Виховання покликане значно посилити пізнавальні можливості дітей завдяки формуванню в них допитливості та стійкого інтересу до навколишнього світу.

Природа повинна відкритися перед дитиною як жива лабораторія, де можна спостерігати і вивчати життя її мешканців, як відповідна школа, у якій успішно можна оволодіти елементарними правилами поведінки, уміннями та навичками розумного використання природи, примноження та охорони її багатства.

На природу як важливий засіб гармонійного всебічного розвитку дитини вказували багато видатних педагогів. Софія Русова писала, що «природознавство звичайно має велике значення в розвитку дитячої уваги, спостережливості й логічної дисципліни розуму..., ... для господарського досвіду..., для виховання естетичного почуття й розвитку моральних сил дитини» [7, 209]. Вона вважала природу душею, основою виховного процесу.

Педагог і вчений Василь Сухомлинський констатував, що: «Загострене, уважне, допитливе, зацікавлене бачення найтонших взаємозв'язків між явищами природи – могутній засіб, що відточує культуру дитячої мови. Розвиток мови не можна було б уявити без її активного спілкування з природою. У пильному, уважному погляді на явища природи зливаються в органічній єдності образ, емоція, і слово... Природа здатна створити стан духовної готовності дитини до сприйняття того, що потрібно вкласти в її розум, зробити здобутком її думки» [10, 545].

У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на тому, що компетентність литими у сфері «Природа» – невідмінна передумова становлення цілісної особистості. Компетентність дошкільника в цій сфері має дані про природне довкілля як цілісний організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди в багатоманітності їхньої єдності, русі й мінливості. Загальними підходами в її формуванні через сферу життєдіяльності «Природа», як зазначено у вищезазначеному документі, є екологічне спрямування, виховання різнобічної і гармонійної особистості, орієнтованої на відтворення екологічної культури суспільства, комплексний підхід, що передбачає розвиток чуттєвої сфери, засвоєння певного кола знань, оволодіння практичними вміннями та навичками.

Однак, як зазначав В.Сухомлинський, «Природа сама собою не виховує. Марно було б, залишивши людину наодинці з природою, чекати, що вона під її впливом стане розумною, морально прекрасною, доброю, непримиренною до зла. Виховує тільки активне взаємодіяння людини з природою» [10, 546]. Перед дорослими – педагогами та батьками – стоять наступні завдання:

- збагатити чуттєвий досвід дітей у процесі пізнання природи;
- розкривати дітям багатогранну цінність природи: естетичну, гігієнічну, рекреаційну, практичну;
- знаходити можливості для прямих або опосередкованих контактів дітей з природою;
- розширювати коло уявлень про природоохоронну роботу в природі;
- розвивати пізнавальні інтереси;
- формувати елементи наукових знань про основні екологічні чинники в розвитку живої природи;
- активізувати знання і практичний досвід в різних видах діяльності в природному довкіллі відповідно до вікових можливостей дитини;
- організувати посильну трудову діяльність у природі.

На реалізацію вищезначених завдань спрямована освітня модель «Довкілля». Автори-розробники А.М.Богущ, В.Р.Ільченко. Що ж таке довкілля? Довкілля – це життєвий світ дитини, який їй знайомий з перших кроків життя, який вона любить, пізнає і який дає їй можливість формувати себе як особистість. Особливість педагогічної технології «Довкілля» у тому, що вона веде дитину, до пізнання себе як частинки природи й свого народу. Тут чітко простежується мудра філософська теорія Г.Сковороди «Пізнай себе через пізнання природи і свого народу».

Основна мета полягає не в тому, щоб дати дитині якомога більше знань, адже вони швидко старіють і забуваються, а в тому, щоб виробляти навички цілісного сприймання навколишнього світу і, відповідно, впливати на світогляд. Ця теза освітньої моделі «Довкілля» збігається із позицією В.О.Сухомлинського. «Пізнання природи, оволодіння знаннями про неї захоує в собі, по-моєму, ще не використані досі можливості для того, щоб знання формували позиції людини, її світогляд...» [10, 554].

Освітня модель «Довкілля» – особистісно-орієнтована, оскільки створені дошкільним навчальним закладом умови дитина використовує відповідно до своїх природних задатків. У цьому важлива роль належить навчальному середовищу, в якому дитина максимально має діяти, пізнавати, досліджувати. До



такого середовища можна віднести куточок доквілля, екологічну стежку та ін. З цього приводу читаємо у В.Сухомлинського: «Надаючи винятково великого значення безпосередньому спілкуванню з природою в розвитку розумових здібностей, допитливості, знаттєлюбності, ми намагаємося якнайбільше ввести дітей у світ праці серед природи, саме там, де і в явищах природи, і в людській праці безліч проблем, питань, таємниць, що їх взагалі вже відкрили люди, але знов і знов їх відкривають діти в процесі навчання... Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою неможна замінити ніякою інформацією, яку несуть у собі технічні засоби» [10, 538–539].

Зміст освітньої моделі «Доквілля» сформовано відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти (тобто згідно з вимогами програми «Малютко» та Базовим компонентом дошкільної освіти). Основні завдання – сформувані в дітей розуміння, що таке доквілля та місце дитини в цьому доквіллі; підвести до висновків:

1. Доквілля – це все, з чим ти зв'язаний у світі, і сам ти – частина доквілля. У цьому сутність шляху дитини до розуміння себе й навколишнього світу.
2. Якщо сам ти – частина доквілля, то для того, щоб визначити життєвий шлях, свою поведінку, у тому числі й щодо самого себе, придивися як живуть мешканці доквілля, як вони зберігають своє середовище життя, себе, свій рід, подумай, чого ти можеш навчитися в природи.
3. Якщо ти – частина доквілля, то не має сенсу запитання: що слід оберігати більше й насамперед себе чи доквілля? Своє середовище життя слід оберігати так само, як і себе самого. А для цього треба знати своє доквілля, передусім – зв'язки в ньому. Бо зміна зв'язків призведе до зміни доквілля і тебе.

Такі аксіоми необхідно донести до дитини так, щоб їй здавалося – це її власні відкриття.

Спробуємо зіставити програмові завдання освітньої моделі «Доквілля» та думки Василя Олександровича Сухомлинського.

Ідеї вченого про використання природи як засобу навчання і виховання чи не найповніше реалізуються в освітній моделі «Доквілля», яка дає дітям цілісні, технологізовані знання про природне, суспільне середовище, життя людини, про саму людину, орієнтує їх на збереження суспільного та природного доквілля й власного самозбереження.

Учений писав: «Людина, яку ми виховуємо, повинна бути переконана: вона може перетворити все навколо себе її пустелю і знищити саму себе, якщо не навчиться бути мудрим, обачливим, дбайливим сином природи, а потім її володарем і господарем. Усе це починається з дитинства – з дитячого мислення, з дитячого бачення світу» [9, 402].

Спираючись на багаторічний практичний досвід, В. Сухомлинський зазначав, що «природа не тільки об'єкт пізнання, не тільки сфера активної діяльності вихованців..., а й частинка їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу» [10, 536]. І далі читаємо: «Входячи в життя дитини з першими відчуттями, сприйняттями, поняттями, уявленнями, природа стає для неї наочним мірилом цінностей, джерелом багатств. У цьому факті закладено величезні можливості становлення гармонійної, всебічно розвиненої особистості» [10, 537].

В.Сухомлинський називав природу «колискою дитячої думки. Бо саме вона є «...тим світом, в який входить сама дитина, в цьому світі – першоджерело її уявлень, понять, думок, узагальнень, суджень» [10, 539].

У «Концепції освітньої програми «Доквілля»» зазначається, що дитина одержує не сукупність загальних знань про природу, а дістає знання про явища свого життєвого світу – доквілля. В.О.Сухомлинський уважав, що дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Працюючи безпосередньо з дітьми, поставив перед собою мету «допомогти їм «відкривати чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали у ньому щось нове, щоб кожен їх крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи, ... щоб кожний вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання облагороджував серце й гартував волю» [8, 32].

Педагогіка «Доквілля» дає поштовх ефективного розвитку мислення, вербального і невербального інтелекту, мовлення, творчих здібностей, які виявляються на різних заняттях та у різних видах діяльності. Вплив «Доквілля» виявляється в екологічній вихованості дітей, у ставленні їх до свого здоров'я. Це – своєрідна школа мислення.

Розкриваючи досвід «роботи учителів початкових класів Павліської школи, В.Сухомлинський акцентував увагу на тому, щоб предметом мислительних операцій дітей були насамперед явища природи, праця людей; щоб перші наслідки своєї розумової праці дитина відчула в процесі активної взаємодії з природою. Учений наголошував на важливості того, щоб мислення учнів ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало нагромадження, аналіз зіставлення і порівняння фактів. Саме спостерігаючи явища та картини природи, дитина оволодіває формами й процесами мислення



збагачується поняттями. У процесі пізнання природи діти набувають навичок оперування абстрактними поняттями, вчать порівнювати, аналізувати, зіставляти, класифікувати та ін., тобто оволодівають мислительними операціями. « Ми вчимо дітей бачити і відчувати красу природи, виховуємо розум і дар бачення заповітних таємниць, учимо говорити яскраво, точно й красиво - все це не для того, щоб спокійно споглядати, а насамперед для того, щоб вони, сьогоднішні малюки, стали тривожними, дбайливими, турботливими господарями... Ми виховуємо у своїх вихованців погляд на природу як на народне багатство, що передається з покоління в покоління, цінність якого ні з якими іншими цінностями порівняти й зіставити не можна [10, 547].

Надзвичайно важливим є сформувати в дітей уміння користуватися такими поняттями, як явище, причина, наслідок, послідовність, схожість, відмінність та ін., оскільки це відіграє дуже важливу роль як у розвитку абстрактного мислення, так і в аналізі явищ навколишньої дійсності. Ефективність методів навчання оцінювалася В.Сухомлинським на основі того, «...наскільки вони сприяють процесу загального розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом розумового, морального, ідеологічного, естетичного виховання» [9, 237–238].

Спостерігаючи за проведенням уроків своїми колегами, В. Сухомлинський задавався часто питаннями: як слово входить у свідомість дитини, як воно стає інструментом мислення, як мислення у свою чергу, розвиває мову та ін. Аналізуючи мовлення дітей, учений прийшов до висновку, що «ми, вчителі, не вчимо дитину мислити. Ми з перших кроків її шкільного життя закриваємо перед її очима двері в чарівний світ навколишньої природи, і вона вже не вслуховується в дзюрчання, у дзвін весняних крапель, у пісню жайворонка. Вона заучує лише сухі, безбарвні фрази про всі ці дивні речі... Забуваючи про найважливіше джерело знань – навколишній світ, природу, ми штовхаємо дітей на зубріння і цим самим отупляємо їхню думку» [9, 75– 76].

В освітній програмі «Довкілля» зміст знань, методи і форми навчання – специфічні для формування природничонаукової картини світу. Вони формуються, виходячи із принципу сутнісної інтеграції змісту природничо наукової освіти. При формуванні змісту знань про природу автори орієнтуються на систему загальних та специфічних законів наук про природу та понять, пов'язаних з ними, на знання про об'єкти, явища, процеси, з якими діти зустрічаються в довіллі. Вони наголошують на тому, що природовідповідний зміст освіти має задовольнити природну потребу дитини в пізнанні свого середовища життя. Ця думка є наскрізною і в творчій спадщині В. Сухомлинського. Тому зміст освіти має дати дитині можливість відкрити найбільш загальні взаємозв'язки в природі, пізнання яких дасть їй можливість розуміти:

- як цей світ існує (ніщо в ньому не виникає з нічого і не зникає безслідно);
- як у ньому відбуваються зміни (самочинні процеси проходять у напрямку до більш імовірного, рівноважного стану об'єктів, процесів);
- що в цих змінах повторюється, зберігається.

Пізнання названих зв'язків виникає з базових потреб людини – органічних і ментальних, – зазначають учені. Означені зв'язки відображені в закономірностях збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі, які є наскрізними для формування системи знань учнів. В.Сухомлинський зазначав, що «...у природі закладені в доступній для дитини формі прості і разом з тим дуже «складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності...» [4, 539]. Допомогти пізнати їх – завдання вчителя довілля. Адже дитина в процесі свого розвитку самотужки намагається якимось адекватним способом побудувати у власній свідомості просту та ясну картину світу для того, щоб відірватися від світу відчуттів, спробувати замінити цей світ, упорядкувати його за власною логікою. Вона створює свою «картину» – власний образ природи. Якоюсь мірою ця внутрішня робота дитини нагадує працю художника, поета, філософа й природодослідника.

Як показує практика, освітня програма «Довкілля» дає можливість дитині інтегрувати знання про навколишнє, органічно вибудувати власний образ природи. Так, у процесі вивчення теми «Весна» учні спостерігають явища весняного довілля – за вікном, у парку, лузі. Вони знайомляться з народними прикметами, черпають нові знання в народній мудрості, прозі, поезії, музиці. їм пропонується система знань, специфічних для формування цілісного образу світу.

Уже давно відомо: чим раніше посіємо ми в дитячу душу зерна розумного, доброго, тим рясніші будуть сходи, і чим дбайливіше плекатимемо їх, тим краще розвиватимуться і міцнітимуть ті почуття, які прагнемо закласти. Саме тому вже в дошкільному віці треба показати вихованцям, який привабливий світ їх оточує, скільки в ньому цікавого, корисного, що природа робить людей щедрішими й добрішими, сильними й чуйними, дарує радість. Але до того часу, поки дитина не відчуватиме себе частинкою природи, особисто відповідальною за кожний її елемент, не відчує себе активним захисником навколишнього середовища, не навчиться змалечку звертатися до природи на «Ви», доти не буде позитивних результатів.

У процесі ознайомлення дітей дошкільного віку та учнів початкової школи з довіллям педагогі проводять заняття серед природи, на екологічній стежці, як і рекомендував В. Сухомлинський. Велике



значення мають і підсумкові заняття, щоденні самостійні спостереження та дослідження дітей за інтересами. Вони сприяють встановленню внутрішнього зв'язку дітей з природою. Діти вільно висловлюють свої думки, вчать аналізувати та робити висновки. Це – шлях до самопізнання. Тому так важливо педагогу донести до свідомості дитини слова Г. Сковороди: «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе». Адже «світ природи стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу голову дуже складним шляхом: через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність» [10, 537–538].

Як зазначає В. Ільченко, «дитина ще не вміє любити світ і себе в ньому, не має «ключів» до встановлення цілісності знань про світ і зцілення своєї свідомості, не для неї писані закони, вона не відразу сприймає об'єктивне взаємозв'язки у дійсності. Необхідно створити освітнє середовище, в якому потреба навчитися їх виявляти буде природною потребою дитини» [2, 16].

З метою вивчення нахилів, здібностей дітей, глибшого розуміння їхньої душі, загального розвитку, формування умінь та навичок В. Сухомлинський здебільшого проводив уроки серед природи. Він називав їх «подорожами до джерел живої думки» [9, 78,401]. Адже у природному доквіллі розкривається душа навіть тих дітей, які були надто сором'язливі, несміливі. Вчений говорив, що природа, її невичерпне багатство і різноманітність – головна школа розвитку розумових здібностей.

Педагог взаємодіє з дитиною у її природному середовищі, у життєвому світі. Вони рівноправні партнери в тому розумінні, що вони, як люди – частина доквілля. Тож, інтегрований курс «Доквілля» допомагає вчитися ставити запитання самому собі, самотино шукати відповіді, поступово розвиває аналітичне мислення, формує знання про цілісне доквілля, вчить виокремлювати найбільш значуще, спираючись на те, що дитину найбільше цікавить. Адже дітям дошкільного віку цікаво дізнатися, як живе і що їсть дерево, мурашка, бджола, кіт, собака, синиця, ластівка і т.п. Вихователь дошкільного закладу спрямовує їхню допитливість. Щоб дати відповідь на власні питання, вони виділяють доквілля кожної живої істоти, осмислюють її зв'язки з життєвим середовищем, приходять до висновку про взаємозв'язки в доквіллі.

У запитаннях та осмислених відповідях відбуваються перші маленькі відкриття, яким надавав великого значення видатний педагог. «Чим більше відкриттів зробила маленька людина, чим глибше радість мислителя пережила вона, тим більше відкривається перед нею незрозумілого, тим більше чуєш запитань...» [10, 543].

Ще Я. Коменський довів, що розум дитини можна впорядкувати «зримими законами» природи, які є зовнішніми стосовно дитини. Фундаментальні, загальні закономірності природні, єдині для всього сущого. Вони зумовлюються потребами дитини, є внутрішніми чинниками розвитку свідомості дитини, її єднання зі світом.

Дуже слухними є думки В. Сухомлинського про роль і завдання педагогів при ознайомленні дітей з природою. Говорячи про досвід роботи у «Школі під блакитним небом, у школі радості», він радив педагогам: «...не обтрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і любов до знань. Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки... Щоб подив перед таємницями природи, переживання радості пізнання ставали ніби поштовхом, що пробуджує і активізує дітей...» [8, 41, 124].

Освітня програма «Доквілля» формує у свідомості дітей відповідно до вікових та індивідуальних сприймальних можливостей цілісну систему знань про доквілля, яка охоплює знання про природу, дії людини в природі, безпеку життя людини, відомості з етнографії, історії краю, знання про здоровий спосіб життя та безпеку життєдіяльності.

На реалізацію завдань програми «Доквілля» в дошкільній ланці освіти добираються відповідні методи і прийоми, завдяки яким формується цілісність знань у свідомості дітей. Це – «відповідай», «розкажи», «намалюй», «знай», «запам'ятай», «відгадай», «маленькі дослідники», «змоделюй», «поміркуй», «склади казку», «пограйтеся в гру» та ін.

Важливим є те, що педагог не ставить дитині мету вивчення доквілля, а приховано збуджує у дитини пізнавальний інтерес, бажання виокремлювати серед об'єктів доквілля ті, які її цікавлять (доквілля ластівки, синички, мурашки, дерева та ін.). Через осмислення зв'язків він навчає виявляти основні зв'язки живої істоти з її середовищем – сонцем, повітрям, водою, землею.

Надзвичайно важливим при цьому є організація спостережень дітей. Вони ґрунтуються на безпосередньому сприйнятті об'єкта, спостереженні та аналізі інформації про ситуацію в доквіллі. У такий спосіб діти відкривають причинно-наслідкові зв'язки процесів і явищ у природі. Ще В. Сухомлинський називав спостереження матір'ю «осмислювання й запам'ятовування знань». Пізнаючи доквілля у школі «Під голубим небом», діти створювали казки, оповідання, малювали, конструювали, передаючи свої враження, думки й почуття в казках, оповіданнях, малюнках тощо. Адже казка, поетична розповідь про досліджувані взаємозв'язки в природі; виконання практичних завдань – один з важливих способів вираження дитиною



власного бачення світу і в той же час ефективний, прийнятний для дитини шлях засвоєння, застосування сутнісних знань про довкілля, вироблення практичних умінь та навичок берегти довкілля і себе в ньому, зазначають автори освітньої програми «Довкілля».

Тож, можемо зробити висновок про те, що освітня програма «Довкілля» органічно реалізує у навчально-виховному процесі педагогічні ідеї В.Сухомлинського. Елементарні інтегровані наукові знання для дітей про довкілля є доступними для дітей дошкільного віку та учнів початкових класів, допомагають педагогові спрямовувати їхню пізнавальну активність на формування цілісних природничо наукових уявлень про дійсність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред.жур. «Дошкільне виховання», 1999. – 64 с
2. Богуш А., Ільченко В. Довкілля для дітей дошкільного віку: У 2-х частинах. – Полтава: НМЦІЗО, 2003.
3. Калуська Л. Впровадження в практику роботи педагогічної технології «Довкілля» // Освітнянське слово. – 2003. – № 36. – С 4.
4. Калуська Л. Освітня модель «Довкілля»: концептуальні засади та особливості впровадження. // Освітнянське слово. – 2006. № 14. – С 2.
5. Калуська Л. Наступність дитячого садка і школи щодо впровадження педагогічної технології «Довкілля» // Освітнянське слово. – 2006. – № 14. – С.2.
6. Концепція освітньої програми «Довкілля»: Зб. наук. пр. /За ред. В. Ільченко. – Київ-Полтава: ПОІГШО, 2003. – 133 с
7. Русова С Вибрані педагогічні твори. – К., Освіта, 1996. – 304 с
8. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. – К.: Рад. шк., 1977. – 670 с.
9. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1977. – 640 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5 т. – Т.5. – К.: Рад. шк., 1977. – 639 с.

Катерина НОР

ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Загальнотеоретичною основою сучасного етапу реформування української школи відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті визнається парадигма особистісно орієнтованої освіти, яка має будуватися на основі сучасних наукових уявлень про потреби особистості й суспільства, про особливості їхньої взаємодії. Концепцією 12-річної загальноосвітньої середньої школи визначено запровадження таких методів навчання, які розвивають «уміння самостійно вчитися, критично мислити ..., здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, формувати вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору» [1, 11].

Уроки іноземної мови несуть на собі величезне смислове навантаження. Проте традиційна система навчання іноземних мов націлена в основному на засвоєння знань, умінь і навичок. Головна форма роботи – це робота з текстом. Одноманітність зменшує інтерес учнів до навчання, який є рушійним мотивом пізнання. Інтерес мобілізує увагу учня, дає радість, задоволення, активізує сприйняття знань, сприяє активізації мислення, розвитку здібностей та обдаровань, волі й емоцій особистості.

Широко, повно й вичерпно гуманістичні підходи до організації навчально-виховного процесу розкрито в науково-педагогічній спадщині відомого українського вченого Василя Олександровича Сухомлинського.

Вивчення проблем глибоко гуманістичної системи поглядів і досвіду В.О. Сухомлинського особливо важливо сьогодні. Знайомство з його спадщиною уможливує глибше проникнути в сутність цінностей і цілей сучасної освіти, тенденції розвитку того соціального й природного середовища, у якому народжується особистість дитини.

Науково-педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського є багатомірним і складним явищем. Цінним для розуміння педагогічної творчості видатного педагога є праці вітчизняних учених М.Я. Антонця, В.І. Бондаря, Н.П. Калениченко, О.Р. Мазуркевича, О.В. Сухомлинської, О.Я. Савченко, М.Д. Ярмаченка та ін.

В.О. Сухомлинський приділяв велику увагу вивченню рідної мови. Шукаючи способів оптимізації навчання, вчителі іноземної філології дедалі частіше звертаються до педагогічної спадщини видатного педагога-гуманіста. Особливо цікавим з цього приводу є використання казок В.О. Сухомлинського на уроках рідної мови. Унікальність казок полягає у тому, що на доступній дитячому сприйнятті мові поступово і послідовно викладено філософські принципи світобудови, утверджено гуманістичний образ людини-добротворця. Проте цілісне й системне дослідження теоретичних аспектів і практичної реалізації казок В.О. Сухомлинського на уроках іноземної мови в педагогічній науці вивчено недостатньо.



Мета статті: визначити роль казок В.О. Сухомлинського на уроках іноземної мови в розвитку інтересу до навчання, самостійності й творчої активності учнів.

Різноманітні аспекти виховної системи казок, їхня педагогічна спрямованість знайшли глибоке осмислення у творчості українських письменників і педагогів, таких, як Г. Сковорода, К. Ушинський, І. Франко, М.Вовчок, С. Русова, А. Макаренко, О. Іваненко та ін.

Новатором використання казок у навчанні і вихованні був Василь Олександрович Сухомлинський. Він відніс до методологічних основ процесів навчання і виховання висновок К.Д. Ушинського про визначальну роль почуттів і вольових зусиль особистості у формуванні моральних переконань. «Теоретичне життя розуму, – писав К.Д. Ушинський, – зміцнює розум, але тільки практичне життя почуттів і волі створює переконання. Цю просту і наочну істину забувають батьки, вихователі і вчителі, які думають тільки моральними повчаннями створити переконання. Ці повчання вносять частку в освіту і зміцнення розуму, але можуть бути так засвоєні дитиною, що ніяк не позначаються на позитивних переконаннях, більше того, вони можуть утворитись, але бути протилежними тому змісту, який мало навчання» [5, 371].

Серцевиною морального виховання В.О. Сухомлинський уважав формування в дитини людяності, гуманізму. Моральне виховання, за переконанням видатного педагога, має здійснюватись у нерозривній єдності з розумовим вихованням дитини. З метою реалізації цих завдань педагог досконало розробив і практично здійснював два основні способи реалізації – це казка і школа під голубим небом.

Казка допомагає пізнати сутність природи, суспільства, людини і насамперед людські стосунки, в основі яких лежать поняття добра і зла, честі і совісті, справедливості і несправедливості тощо. І тому справді розумна казка дитину вчить, виховує, поступово вводить її у світ складних людських стосунків [3].

«Казки школи під голубим небом» видатного педагога стали справжньою абеткою добротворення, школою виховання почуттів і розвитку духовності учнів. Дієвість впливу казки на учнів ґрунтується на чудодійній властивості перетворювати звичайний світ у незвичайний, у якому розмовляють рослини й тварини, відкриваються таємниці світобудови, закони добротворення й прекрасного життя. В.О. Сухомлинський розумів, що казку можна використовувати як засіб розвитку мислення і мови дитини, коли діти не тільки будуть слухати казки, а самі їх творити. І таким чином одночасно розв'язувалися три завдання: по-перше, дитина, створюючи казкові образи, розвиває образне мислення, по-друге, казкові образи треба зв'язати між собою, при цьому розвиваються творчі здібності, по-третє, все це треба висловити мовою. Таким чином, у дитини одночасно розвиваються образне мислення, творчі здібності і мова. В.О. Сухомлинський пише: «Казка, гра, фантазія – животноє джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. «Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [3, 153].

Дитяча творчість саме починається з казки. «Через казку, гру, фантазію, через неповторну дитячу творчість – вірний шлях до серця дитини. Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожний крок пізнання облагороджував серце й гартував волю», – писав видатний педагог у книзі «Серце віддаю дітям» [3, 32.]. В.О. Сухомлинський уважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити мислення і дитячого мовлення як ступеня людського мислення і мови. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, і не тільки лунає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла [3].

У Кімнаті казок учні не лише розповідали, а й творили нові казки. Сама обстановка стимулювала дитячу творчість... «Я дбав, – писав Василь Олександрович, – щоб на очах у дітей у різних кутках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити будь-який реальний зв'язок. Я прагнув, щоб діти фантазували, творили, складали нові казки» [3, 156].

Тривалі роки роботи в школі привели В.О. Сухомлинського до переконання, що в ранньому шкільному віці слово, різні види роботи над ним не тільки розвивають мовлення і мислення дитини, а й мають великий виховний та освітній потенціал.

За роки багаторічної педагогічної праці В.О. Сухомлинський переконався, що створення казок – один із найцікавіших для дітей видів творчості. Складена казка має неабияке значення для психічного розвитку дитини, зокрема її мислення. Він писав, що як би не казка, мовлення багатьох дітей було б плутаним, а мислення хаотичним. Казку педагог справедливо розглядав як перший вогник, що «розпалює дитячу



словесну творчість». Видатний педагог уважав, що створення казок дітьми – це один із засобів пробудження у них пізнавального інтересу.

Дитяча творчість саме починається з казки. «Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу в духовному розвитку. Їй хочеться у слові виявити своє захоплення, свій подив перед красою світу», – писав він у статті «Слово рідної мови» [4, 52].

У Павлівській школі казці надавалося велике значення, бо казка є тим різцем, який відточує найтонші риси індивідуальності мовлення і мислення дитини, розкриває дитячі серця назустріч один одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу. Учений відзначав, що казка – це не лише перша пелюстка в квітці дитячої творчості. Тут конче потрібно дбати, щоб діти відчували красу і силу рідної мови. «Мова – це матеріальне відображення думки, і дитина лише тоді буде її знати, коли разом із значенням сприймає яскраве емоціональне забарвлення... Без переживання краси слова розуму дитини недосяжні таємниці його значення. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дитини у творчості, ім'я якому – казка. Казка – це активна естетична творчість, яка захоплює усі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття...», – писав педагог [3, 159]. Тому на уроках англійської мови також, як і на уроках рідної мови, доцільно використовувати казки В.О. Сухомлинського.

Ураховуючи цілі, зміст та методи навчання іноземних мовам, існують певні вимоги до уроку цього предмета, які зазначені в Державному стандарті освіти: мовленнєва спрямованість уроку, комплексність, висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів, різноманітність форм роботи учнів, мотиваційне забезпечення навчальної діяльності учнів. Тому ми вважаємо, що:

- казки В.О. Сухомлинського надають можливість побудувати урок за практичною орієнтацією, тому що повідомлення знань трансформується в здобування останніх через вправлення в спілкуванні; комунікативний характер уроку забезпечується інтерактивним аналізом казки;

- актуальність морально-етичних проблем, подання матеріалу у формі казки, обов'язковий елемент творчого підходу учнів у вправленні має на меті активізувати розумово-мовленнєву діяльність учнів та стимулювати розвиток мовленнєвої ініціативи;

- розробка уроків з використанням казок В.О. Сухомлинського передбачає використання колективної форми роботи; проблемні завдання та актуальні питання сьогодення ставлять учнів у життєві ситуації та стимулюють інтелектуальну активність; казкова форма подання матеріалу передбачає створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, тобто відчуття взаємної довіри, рівноправності тощо.

Незважаючи на те, що В.О. Сухомлинський розробляв методику виховання та навчання рідної мови за допомогою казок, вона виявилась універсальною. Враховуючи специфічні риси та певні особливості навчання іноземної мови, опрацювавши творчий наробок В.О. Сухомлинського, ми звернулися до досвіду Полтавської середньої школи «Чарівний світ казки» й адаптували його до уроків англійської мови. Казки В.О. Сухомлинського умовно поділяються на три групи [2]. У першу групу увійшли казки, які виховують у школярів почуття щастя від життя в різнобарвному неповторному світі, толерантність при сприйманні інших, не схожих на себе. Це «Пурпурова Квітка»(Purple flower), «Хай будуть і Соловей і Жук»(Either of nightingale and beetle may be), «Хризантема й Цибулина»(Chrysanthemum and onion) та ін.

Друга група казок виховує в учнів почуття радості від приходу людини у світ («Народився братик»(Brother is born), «Поздоровляємо»(Congratulations), посилює відчуття неповторності кожної людини («Чотири аркуші золотого паперу»(Four pieces of gold paper), «Колиска»(Cot), «Співуча пір'їнка»(Song-feather), вчить відчувати й використовувати магію слів («Добре слово»(Kind word), «Образливе слово»(Offensive word), формує вміння протистояти злу («Як дівчинка побачила себе»(How girl saw herself).

Третя група казок виховує в учнів сприймання сенсу життя як добротворення через думку, бажання, слово, працю на радість іншим, учить жити за законами добра і краси («Дідусь і смерть»(Grandfather and death), «Суниця для Наталі»(Strawberries for Natalie), «Флейта і вітер»(Flute and wind) та ін.).

Використання кожної групи казок формує в учнів знання мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного). Завдяки реалізації принципу комунікативності, навчання іншомовного спілкування відбувається комплексно. Основною метою та результатом є оволодіння граматичними, лексичними, фонетичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто навичками говоріння і письма, та рецептивними, тобто навичками аудіювання і читання та формування високих моральних принципів, гуманістичних цінностей.

Виходячи з цього, ми будували уроки англійської мови за такими етапами:

I. Мотивувальний етап. Вчитель повторює декілька фраз іноземною мовою, які учні повторюють за ним. Нова лексика записана на дошці/таблиці з транскрипцією. Наприклад:

Let's imagine/ We are little/ buds of flowers/ We are slipping/ We have a wonderful/ beautiful dream/ Sunny morning/ Warm shaft of light/ touches our petals/ and/ we are blossoming out/ turning into/ lovely flower etc. (Цей



етап дає змогу провести фонетичну зарядку та ознайомити з новою лексикою одночасно. Крім того, створюється атмосфера казкової реальності, приємного оточення та дружнього «співфантазування» з учителем.)

II. Уходження в казку. Вчитель пропонує дітям вислухати казку В.О. Сухомлинського спочатку іноземною мовою, потім учні за бажанням можуть спробувати перекласти її самостійно. Після цього вчитель повідає класичний переклад.

III. Збагачення казкою. 1. Пантомімічна драматизація казки учнями, які сидять за партами. Учитель читає текст казки іноземною мовою, а учні, відповідно до змісту й темпу читання, здійснюють пантомімічну драматизацію. 2. Творення словесного образу казки. Учитель роздає учням текст на окремих аркушах. Кожен читає самостійно, знаходить слова автора, героїв. Відбувається хорове читання тексту. Якщо в тексті є необхідність емоційного забарвлення (наприклад: шепіт квітки, радість каштана та ін.), то це окремо відпрацьовується. 3. Інсценізація казки у вільному просторі класу. Учні одержують ролі. Якщо частина дітей виступає у ролі глядачів, то після першої інсценізації настає друга, у разі потреби – третя, аж поки всі учні не прилучаться до драматизації. Можливим є також варіант, коли клас поділяється на дві групи. До першої групи входять учні, які одержали певну роль. Друга група дітей читає у формі хорової декламації текст автора. Потім групи міняються ролями.

IV. Проектувально-імпровізаційний етап. На початку цього етапу вчитель проводить повторення граматичного матеріалу та пояснення нових граматичних конструкцій. Учні придумують продовження казки, власні оповідання, використовуючи разом з вже вивченою – нову лексику. Діти виготовляють книжки з малюнками за мотивами казки В.О. Сухомлинського.

Використовуючи казки В.О. Сухомлинського, особливу увагу ми приділяли розвитку творчого мислення, формуванню вмінь знаходити розв'язання в нестандартних ситуаціях, залучати учнів до різних видів мистецької діяльності, серед яких особливе місце займає драматизація, що є справжнім чудодійним засобом, що дозволяє дітям перевтілюватися, уявляючи себе в ролі казкових персонажів, глибоко переживаючи казкові події, набувати на рівні підсвідомості важливого для себе життєвого досвіду, формуючи свої морально-етичні переконання. Необхідно стежити, щоб кожен учень брав участь у пізнавальній діяльності, мав можливість виразити власне ставлення до здобутої інформації за допомогою різноманітних експресивних засобів, вчитися формулювати і висловлювати особисту думку, переносити набутий досвід у реалії свого життя.

Під час проведення уроків з використанням казок В.О. Сухомлинського на уроках англійської мови ми застосовували інтерактивно-рефлексивні, творчі форми, методи роботи. Створювали умови для виявлення пізнавальної активності, прояву морально-етичних переконань учнів. У процесі цих занять ми реалізували такі навчальні та виховні завдання:

- навчити вербальної експресії;
- придумати продовження казки, власну казку;
- формувати вміння переносити набутий досвід у реальне життя;
- розвивати образне мислення;
- удосконалювати навички письма, читання, зв'язного мовлення;
- формувати потребу в піклуванні про інших;
- розвивати почуття гідності кожної особистості, необхідність у співробітництві.

Результати формувального експерименту визначилися через аналіз тестування та анкетування учнів, проведення діагностичних контрольних робіт, творчих робіт. Вивчення контрольних робіт, тестування, спостереження протягом навчального процесу показали, що ця технологія мотивує учнів до уважного споглядання довкілля, забезпечує усвідомлення ними на чуттєвому та інтелектуальному рівнях цінності кожної людини, розширення іншомовної мовленнєвої компетенції, логічного мислення, правильного та лаконічного формулювання власних думок. Поєднання групових і фронтальних форм роботи надало вчителю можливість підтримувати колективну увагу та співробітництво.

Оцінюючи результати констатувального та формувального етапів, ми дійшли висновку, що зміни необхідні не стільки в інформаційному наповненні навчання (граматичний, фонетичний, лексичний матеріал), скільки в особистісно орієнтованому, тобто тому, що враховує передусім інтереси та рівень індивідуальних потреб учня. Мовленнєва компетенція може бути сформована як результат зовнішніх рушійних сил, як-то: соціальний рейтинг, потреби суспільства, авторитетна думка, так і як результат внутрішнього розвитку як інструменту самовираження, самоактуалізації.

Результати контролювального спостереження виявили помітну активізацію пізнавальної активності учнів експериментального класу порівнянно з показниками, отриманими в результаті спостереження в контрольному класі, а саме: ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість); самодіяльність, саморегуляція, усвідомлення діяльності; цілеспрямованість діяльності, творчість учнів. До того ж, було помічено вияви підвищеного інтересу до



предмета, прагнення глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, захоплення новим матеріалом, прагнення, незважаючи на будь-які труднощі, виконувати завдання, помічено підвищення цікавості до групових форм роботи, збільшення прагнення до співробітництва, взаємодопомоги, помітно підвищився вплив вчителя.

Отже, використання казок робить можливим оптимізацію навчання іноземних мов завдяки наближенню проблематики уроку до актуальних проблемних питань учня. Зростання інтересу учнів відбувається також як результат різноманітної діяльності на уроці, активізація не лише логічного мислення, а й образного, творчого. Фантазування робить можливим підсвідоме сприйняття нового лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу. Стає можливим самовиховання як результат самоосмислення, самостійної переоцінки цінностей. Таким чином, уроки іноземної мови перетворюються на світ несподіванок та відкриттів, цікавих здобутків та корисної інформації, крім того, – можливість розкриття особистості учня та наближення статусу іноземної мови до рідної, тому що виникає необхідність мислення і говоріння нею.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К., 2000. – №21. – С. 11.
2. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ і особистість учня // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 28 – 32.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 т. – К., 1977. – Т.3. – С. 7 – 279.
4. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1987. 3 7. – С. 52 – 61.
5. Ушинський К.Д. Твори в 6 т. – К., 1952. – Т.5. – 321 с.

Ірина СЕРЕДА

СИСТЕМА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНЕ ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. Ідеалом виховання у національній системі освіти визнано гармонійно розвинену, високоосвічену, соціально активну й національно свідому людину, що наділена глибокою громадською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатну до саморозвитку та самовдосконалення.

Нинішній стан освіти вимагає зміни духовного світу спеціаліста, розвитку його мислення, розширення професійної і національної свідомості, про що наголошується в ряді провідних державних документів: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді, Державній комплексній програмі естетичного виховання тощо.

Бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, девальвація знань, їхнє швидке старіння зумовлюють необхідність заміни традиційного знаннєвого підходу, фундаментальною категорією якого є не „знання”, а „розуміння” як індивідуальне усвідомлення, оцінка цих знань та зумовлене нею емоційне ставлення до них, виявлення їхньої суспільної та індивідуальної значущості та набуття умінь їхнього ефективного застосування відповідно до власної творчої індивідуальності. Основний акцент у навчально-виховному процесі пересувається із засвоєння певної суми загальноосвітніх та професійних знань на формування установок, ціннісних орієнтацій особистості, мотивів діяльності, на самоосвіту, самовиховання, творчу діяльність.

В умовах загострення глобалізаційних тенденцій у суспільстві, євроінтеграційних процесів усе більшої уваги потребує людська особистість, її внутрішній світ, потреби, інтереси, почуття. Як зазначає В.Г. Кремень, в основу формування особистості треба покласти ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти й виховання, мета яких «не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості» [3, 42]. Тому сьогодні особливої актуальності набувають концептуальні ідеї В.О. Сухомлинського, що дають змогу формувати людину з гуманістичним світосприйняттям. Формування ставлення педагога до сім'ї, любов до дитини (так звана батьківська педагогіка), глибокоповажне, бережливе ставлення до навколишнього середовища (школи, рідного села, України), ставлення педагога до світу, виховання громадянина Землі, спрямованого на загальнолюдські моральні цінності – ось ті позиції, які зумовлюють глибину педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського та філософію його світогляду.

Перед вищою школою постає завдання належного забезпечення процесу естетичного виховання студентів, створення відповідних педагогічних умов, пошуку адекватних та ефективних методів, засобів і форм, які сприяли б підвищенню рівня сформованості естетичної культури особистості. Вагомий внесок у розробку цього завдання може здійснити вивчення та аналіз проблеми естетичного виховання у педагогічній



системі В.О.Сухомлинського, багатопланова та різноаспектна творчість якого співзвучна із сучасними тенденціями в освіті та вихованні молоді.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження. Педагогічна система Василя Сухомлинського, як зазначають її дослідники М.Я.Антонець, В.Г.Кузь, М.І.Мухін, Н.С.Побірченко, А.Я.Розенберг та ін. [5; 6], будується на науково обгрунтованій меті виховання – всебічному розвитку людини як особистості. Основними складовими системи педагогічного управління всебічним, гармонійним розвитком особистості в системі В.Сухомлинського виступають розумове, моральне, трудове, естетичне та фізичне виховання. Особливого значення В.О.Сухомлинський надавав естетичному вихованню, висвітлюючи його зміст у численних працях, зокрема «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Павлівська середня школа» тощо.

Метою статті є аналіз проблеми естетичного виховання особистості в педагогічній системі В.О. Сухомлинського.

Виклад результатів дослідження. Нині, коли провідними тенденціями сучасної філософії освіти визначаються гуманізм, демократія, особистісна орієнтація, важко переоцінити духовну спадщину В.О. Сухомлинського – класика української педагогічної думки, вчителя-новатора, директора Павлівської середньої школи, заслуженого вчителя України (1958), академіка АПН СРСР (1968), Героя Соціалістичної праці (1968), автора понад 48 книг, 600 статей, 1500 казок та оповідань для дітей. Його праці видано 53 мовами світу, вони – невичерпне джерело людської мудрості й любові, перлини педагогічних роздумів і спостережень.

Учитель, директор школи, публіцист, він зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Спираючись на ідеї мислителів-гуманістів минулого й джерела народної педагогіки, створив гуманістичну педагогічну концепцію виховання і навчання дитини, яка знаходить усе більше прихильників у різних країнах світу. Педагогічна концепція В.О.Сухомлинського поклала початок новій філософії взаємин педагога зі світом, філософії високої цінності та унікальності кожної людини та її розвитку. Філософії, спрямованої не лише на збереження цивілізації в цілому, але й особистості як унікального явища, – зокрема.

Творчість Василя Сухомлинського, його наукові, публіцистичні праці, статті пройняті ідеями гуманізму, віри в людину, орієнтацією на особистість та її розвиток. Вивчаючи творчу спадщину видатного вітчизняного педагога, присвячені їй науково-педагогічні праці, ми виділили кілька основних ідей, що характеризують сутність виховання і розвитку особистості:

- самоцінність людини, її право на свободу і гідність;
- кожна людина – неповторна індивідуальність;
- розвиток та особистісне становлення дитини великою мірою зумовлюються ступенем її активності, внутрішніми суб'єктивними потенціями, “внутрішніми духовними силами дитини”;
- поняття совісті як “голосу внутрішнього Я” і центрального утворення у свідомості людини;
- роль феномена рефлексії у вихованні та самовихованні особистості;
- звернення до серця і розуму дитини, а не повчання;
- організація виховання, що стимулює внутрішню і зовнішню активність школярів (самоактивність);
- урахування вікових можливостей дітей у вихованні та самовихованні.

Головним моментом у розвитку людини, її духовності, гуманізму на будь-якому етапі становлення особистості, на думку В.О.Сухомлинського, має бути утвердження ідеалу добра в доступній їй активній, творчій життєдіяльності. Його праці сповнені ідеєю віри в можливість людини, переконанням у необхідності глибокого, але делікатного проникнення в її багатий, складний і вельми вразливий внутрішній світ з метою допомоги на складному та суперечливому шляху особистісного розвитку й самовдосконалення.

Надзвичайної актуальності ідеї В.О.Сухомлинського набувають у сучасних умовах підвищення уваги до креативної освіти, яка спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатного найсильніше впливати на її розвиток.

Піднесення освітньої ролі мистецтва на початку ХХІ століття, на думку О.М.Отич, викликало появу таких тенденцій модернізації європейської вищої педагогічної освіти, які репрезентують зв'язок науки і мистецтва:

- зростання ваги культурно-мистецького компонента в змісті освіти, що виявляється у домінуванні гуманітарних дисциплін над іншими;
- організації навчання й професійної підготовки педагогів, відповідно до логіки культури, тобто в змісті навчальних дисциплін окрема увага приділяється відтворенню шляху культурно-історичного розвитку певної галузі знання;
- актуалізації аксіологічного потенціалу знання, що ґрунтується на мистецьких цінностях та індивідуальному життєвому досвіді майбутніх педагогів;



• запровадження проектного спрямування навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей, яке передбачає їхню участь у культурно-освітніх проектах з метою розвитку їхніх пізнавальних інтересів, педагогічного мислення, сприяє виробленню в них „уміння орієнтуватися у насиченому інформаційному просторі культури” [4, 25].

Нова науково-мистецька парадигма освіти ґрунтується на культурологічних, естетичних, етичних, аксіологічних та акмеологічних засадах. Вона проголошує метою освіти формування професіонала-інтелектуала як людини культури, характеристиками якої є гуманність, духовність, творчість, свобода, адаптивність.

Особливою мірою це стосується педагога, який з транслятора суспільного досвіду перетворюється на фасилітатора власного саморозвитку своїх учнів через вплив на їхню (передусім) емоційно-почуттєву сферу, а через неї – на інтелектуальну. Предтечею обґрунтування науково-мистецької парадигми в освіті можна вважати В.О. Сухомлинського, який, заперечуючи можливість прямого перенесення знань учителя у знання учня, зазначав: „Здається, прямий шлях: „знання учителя – знання учня. Ні, треба так: „знання учителя – почуття учителя – почуття учнів – знання учнів” – так коротшим буде шлях” [4, 26].

У теоретичних розробках і практичній педагогічній діяльності В.О.Сухомлинський посилався на багатовікові досягнення філософсько-естетичної думки, надбання української етнопедагогіки, народні уявлення про естетичний ідеал. В естетичному вихованні ним виділялися такі підструктури, як: формування уміння бачити, розуміти, цінувати прекрасне, виховання здатності захоплюватися красою Людини; виховання любові до живопису, музики, поетичного слова; прилучення кожної дитини до творення прекрасного.

На думку В.Сухомлинського, «найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі» [10, 177]. У школі має бути створена така атмосфера, у якій би все було проняте прагненням до краси. В.Сухомлинський радив показувати «...суть кожної речі, кожного поняття тим боком, який викликає естетичну оцінку» [10, 177]. Серед найважливіших засобів естетичного виховання в його педагогічній системі виділялися природа в усіх виявах своєї краси, мистецтво, література, образотворче мистецтво, музика, українське слово, казка, пісня. Особлива увага приділялася різним дитячої творчості.

Досить суперечливою у наш час, як зазначає один із дослідників спадщини педагога-гуманіста О.В.Білюк, є думка В.О.Сухомлинського щодо поетапності в естетичному вихованні: спочатку в дитини слід формувати відчуття краси природи, згодом розуміння та естетичне сприйняття могутньої краси мистецтва, а потім уже переходити до розуміння найвищої краси – краси людських стосунків, краси людського життя. Така послідовність є досить умовною, оскільки в реальній дійсності дитина спостерігає одночасно і красу природи, і красу мистецтва, захоплюється красою людських стосунків [1, 47].

Особливого значення в естетичному вихованні видатний педагог надавав природі в якомога більш ранньому прилученні дитини до краси навколишнього світу. В роботі з дошкільниками, а потім молодшими школярами Василь Сухомлинський створив дивовижні, яскраві «природні лабораторії виховання» – Школу під блакитним небом, Книгу природи, Куточок мрії, Сад матері, Сад здоров'я, алею випускників та ін. На думку педагога, природа є тим джерельцем, що живить людську доброту. Він пише: «Людина стала людиною, коли почула шелест листя і пісню коника, дзюрчання весняного струмка і дзвін срібних дзвіночків жайворонка в бездонному літньому небі, шелест сніжинок і завивання завірюхи за вікном, ласкавий плескіт хвилі й урочисту тишу ночі...» [9, 370]. З перших років шкільного життя учні В.Сухомлинського вчилися відчувати, розуміти, цінувати і творити природну красу, але не заради лише мети естетичного виховання. З розуміння краси природи, з уміння її відчуті, емоційно «пережити» починається сприймання краси навколишнього світу, міжлюдських стосунків, кращого в самому собі. Педагог пише: «Своє виховне завдання я бачив у тому, щоб емоційно-естетичні багатства, здобуті в процесі спілкування з природою в роки дитинства, в підлітковому віці входили в духовне життя як одна з найглибших людських потреб, щоб пізнання краси глибше, ніж у дитинстві, сприяло пізнанню красивого, високого в самому собі, утверженню людської гідності [8, 539].

Василь Олександрович радив через світ мистецтва вести дитину до розуміння краси природи, людини, людей, світу, виховувати культуру почуттів. Надзвичайно велику роль Сухомлинський відводив емоційній стороні виховання, зокрема формуванню вміння емоційно-естетичної оцінки дійсності. Він вважав, що «емоційне й естетичне виховання починається з розвитку культури відчуттів і сприймань. Як для виховання трудової майстерності необхідні тривалі вправи руки, що розвивають розум, інтелектуальні здібності, так виховання духовної, моральної, емоційної, естетичної культури потребує тривалих вправ органів чуттів, насамперед зору і слуху» [7, 539].

В. Сухомлинський надзвичайно високо оцінював роль художнього слова у вихованні, радив через літературу вести підлітків до джерел рідного слова, до розуміння його краси. Твори літератури як надбання



мовної культури суспільства покликані збагачувати людські почуття, розкривати перед читачем широкий і мінливий навколишній світ, людські взаємини, формувати відповідальне ставлення до навколишнього середовища, перетворюючи зовнішні відчуття на внутрішні, морально поціновані. «Слово, – зазначав В.О.Сухомлинський, – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво» [7, 167]. Література має великі можливості у вихованні в учнів любові до рідної мови, втвердженні культу Рідного слова. Краса рідного слова для маленької дитини починається з народної казки, невичерпного джерела мудрості та виховання любові до рідної землі. Вихованці В.Сухомлинського не лише із захопленням слухали й читали казки, але й з не меншим захопленням створювали власні: про красу природи та навколишнього світу, про прекрасних людей-трудівників, які живуть поруч, про все, що хвилювало та бентежило щире дитячу душу. Старші учні теж захоплювалися літературою. Велику популярність у Павлівській середній школі мали літературно-творчі гуртки: гуртки художнього слова, літературно-творчі, драматичні. Роз'яснюючи свої погляди на роль літератури у вихованні молодих поколінь, В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що вона має вирішальне значення у самовихованні особистості. «Я твердо переконаний, – писав він, – що вивчення літератури – це насамперед пізнання людиною самої себе, пробудження зусиль, спрямованих на самовиховання...» [7, 391].

Ще тоншим інструментом, ніж слово, у вихованні, на думку В.О.Сухомлинського, є музика. Музика допомагає оживляти казкові та літературні образи, посилює фантазію дитини, викликає бажання творчості. Без музики неможливе повноцінне виховання людини. «Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово» [8, 553]. Уміння слухати й відчувати музику вчений уважав елементарною ознакою естетичної вихованості. Музичне виховання В.Сухомлинський радив розпочинати із слухання музики природи, поступово знайомлячи дітей з красою музичних творів. Важливе місце в музичному вихованні відводив пісні, передусім народній, грі на музичних інструментах. У книзі «Народження громадянина» педагог підкреслює, що музика – могутнє джерело думки. Вона пробуджує духовний світ дитини, творчі сили її розуму. Особливого значення В.О. Сухомлинський надавав живому, емоційному слову вчителя про музику, яку слухають діти. «Слово має настроювати чутливі струни серця, щоб досягнути мову почуттів» [8, 555].

Важлива роль в емоційному вихованні в педагогічній системі В.О.Сухомлинського відводилася живопису та образотворчому мистецтву. Емоційне виховання дітей засобами живопису починалось із сприйняття краси природи й навколишнього світу, із намагання передати свої емоції, відчуття за допомогою малюнків. Традиційними в Павлівській школі були ранки, присвячені окремим творам живопису, ранки улюблених творів.

Великі потенційні можливості для забезпечення процесу естетичного виховання студентів, створення відповідних педагогічних умов, пошуку адекватних та ефективних методів, засобів і форм, які сприяли б підвищенню рівня сформованості естетичної культури особистості, на нашу думку, закладено в навчально-виховному процесі на гуманітарних факультетах університету. Це пов'язано з тим, що студент, навчаючись на гуманітарному факультеті університету:

- засвоює значно більший обсяг дисциплін психолого-педагогічного циклу, що становлять теоретичну і методичну базу для формування естетичної культури;
- вивчаючи фахові дисципліни, збагачується не лише інтелектуально, а й морально, розвиває глибокоповажне ставлення до інших культур;
- залучається до системи позааудиторної роботи, яка має відповідне спрямування: мовно-літературні гуртки, клуби, театральні студії тощо.

В умовах розвитку нової національної моделі освіти України важливого значення набуває проблема виховної роботи зі студентами. Головною метою виховного процесу є створення особистісно орієнтованої моделі вільного розвитку фізично та морально здорової людини, що усвідомлює сенс і визначає мету свого життя, здатної виділяти та розв'язувати пріоритетні проблеми професії, соціально активного й творчого громадянина України.

Виховна діяльність зі студентами на факультеті іноземної філології ураховує його специфіку. Особлива увага приділяється формуванню якостей особистості майбутнього педагога та молодого громадянина. Позааудиторна робота розвиває у студентів потребу в читанні психолого-педагогічної літератури, вивченні спадщини великих педагогів, стимулює зацікавленість у пізнанні неповторної індивідуальності вчителя-майстра і тим самим у самовдосконаленні, формує такі якості особистості, як пізнавальний інтерес, систематичність у пізнавальній діяльності, активність тощо.

Головне місце в позааудиторній роботі займають різноманітні конкурси, значна частина яких спрямована на творче осмислення спадщини В.О.Сухомлинського. Колективом кафедри освітніх технологій розроблена технологія організації студентського конкурсу творчих робіт, присвячених науково-педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського «В.О. Сухомлинський – педагог, вчений, громадянин». У її основі –



організація творчої пізнавальної діяльності студентів, опора на їхній суб'єктний досвід, залучення студентів до конкурсу, у ході якого вони самостійно, творчо проходить усі етапи творчої діяльності: *орієнтацію – цілепокладання – мотивацію – дію – результат та його оцінку*. Студентами виконуються роботи в різних номінаціях: “Портрети”, “Твори”, “Наочні посібники”, “Есе”, “Вірші”, “Реферати”, “Методичні посібники”, “Емблеми”, “Ілюстрації”, “Наукові роботи”, які оцінюються за 12-бальною системою.

Подібний конкурс допомагає інтегрувати професійні й особистісні прагнення студентів щодо майбутніх планів самореалізації у світлі життєдіяльності видатного педагога. Свідченням цього є уривки з творчих робіт студентів – учасників конкурсу:

“...Я зрозуміла, що рости, відкривати світ, пізнавати людей, учитися любити – це складна безперервна робота. А тому основне моє заняття зараз – здобувати знання, я повинна вчитися жити у цьому великому світі за законами добра і краси...”

“...Для нас уже стало звичайним, що після ночі настає день. Він новий, свіжий, новонароджений. І не забруднити б його прикрими вчинками, а прикрасити чимось добрим, корисним не лише для себе, а й для всіх...” [2].

Крім міжвузівського конкурсу “В.О.Сухомлинський – педагог, вчений, громадянин”, ініціатором якого виступив колектив кафедри освітніх технологій МДУ ім. В.О.Сухомлинського, для студентів I курсу було організовано конкурс на кращий переклад казок Василя Олександровича Сухомлинського. Для цього викладачами було відібрано більше 30-ти казок морально-етичної тематики з книги В.О.Сухомлинського “Казки школи під голубим небом”. Студентам пропонується перекласти ті з них, які найбільше сподобалися, вразили своєю педагогічною цінністю. Переклад здійснюється англійською, німецькою або китайською мовами. Така нетрадиційна форма знайомства з творами видатного педагога значно підвищує пізнавальний інтерес студентів, збільшує мотивацію до самостійного вивчення творчості В.О.Сухомлинського.

Важливою формою позааудиторної роботи є читацькі конференції, які сприяють формуванню в майбутніх педагогів позитивного ставлення до обраної професії, поглиблення інтересу до психолого-педагогічної літератури, активізації у студентів потреби в самовдосконаленні. Перед проведенням читацьких конференцій організується пропедевтична робота, що полягає у читанні студентами творів В.О.Сухомлинського: “Сердце віддаю дітям”, “Як виховати справжню людину”, “Сто порад учителю” і запису основних ідей, що їх зацікавили, до “Читацького щоденника”.

Висновки. Таким чином, вивчаючи твори В.О.Сухомлинського, аналізуючи особливості його педагогічної системи, можна зазначити, що узагальненою метою виховання в ній було виховання всебічно розвиненої особистості, громадянина, щасливої Людини. Надзвичайно важлива роль у цій гуманістичній системі відводилась естетичному вихованню, яке покликане не лише знайомити вихованців з красою природи, світу, музики, живопису, художнього слова, пісні, але й пробуджувати відповідні емоції, формувати естетичні почуття. Адже чим глибше молода людина переживає і розуміє красу, тим багатший у неї внутрішній світ, тим більше бажання творити щось прекрасне й корисне для інших людей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білюк О.В. В.О.Сухомлинський про виховання особистості школяра: Навчально-методичний посібник. – Миколаїв: Вид-во «Ілліон», 2007. – С.47.
2. В.О.Сухомлинський – майбутньому педагогу: Наук.-метод. Посібник / В.Д.Будак, О.М.Пехота та ін. – Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2004. – 260 с.
3. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. – К.: Грамота, 2003. – С.42.
4. Отич О.М. Науково-мистецька парадигма як основа розвитку творчої індивідуальності педагога / Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 20: Педагогічні науки. – Том 2 / За заг. ред. В.Д.Будака, О.М.Пехоти – Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 25–26.
5. Побірченко Н.С. Василь Сухомлинський: формування дитячої особистості засобами художньої літератури // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – № 1 (42) 2004. – С.5–12.
6. Розенберг А.Я. Педагогіка Василя Сухомлинського як цілісна виховна система // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – № 2 (XXXIX) 2003. – С. 11–19.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.5 – С.167.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр.твори: В 5-ти т.– К., 1970. – Т.3 – С. 555.
9. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр.твори: В 5-ти т.– К., 1997. – Т.4 – С. 370.
10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр.твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т.1, – С. 177.



Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В УМОВАХ СТВОРЕННЯ «ШКОЛИ ДУХОВНОСТІ» У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Людство вже в сиву давнину переконалося, що, крім сили фізичної, людина має ще й духовну – вірність своїм переконанням, віру в свою правоту, безстрашність і т.д.

У наше суспільство прийшла загальна освіченість, до нас має прийти й загальна вихованість – у цій гармонії полягає одна з вирішальних передумов всебічного розвитку всіх. Освіченість, яку ми даємо молодому поколінню, вимагає високої моральної, естетичної, емоційної вихованості, духовності, великої людської культури. Для нашого суспільства характерна дедалі більша спрямованість кожної особистості, кожної людської співдружності, зокрема сім'ї, до духовного життя. Орієнтація на ідеал (у нашому випадку на формування духовності особистості), спрямованість усього, що робиться в школі в майбутнє проектування і створення людини, здатної стати активною творчою силою суспільного розвитку і сьогодні, і в майбутньому, – у цьому полягають найважливіші передумови того, щоб максимальною мірою розкрити й використати всі можливості виховного впливу старших поколінь, насамперед учителів і батьків (ми б ще доповнили – сільську громаду, як у нашому дослідженні) [9, 209–396].

Ці слова видатного педагога сучасності, павлівського вчителя якнайповніше розкривають сутність сучасної проблеми розвитку освіти на селі. Василь Олександрович досяг визначних успіхів у розробці теоретичних засад духовності, ефективно апробував їх у сільській практиці, розкрив у своїх педагогічних працях. Педагог наголошував на тому, що форми роботи з дітьми мають бути доцільними, розвивальними, враховувати реальні умови життя, соціальний досвід учнів.

Формування духовного світу молодого покоління, його підготовки до майбутньої життєвої та професійної діяльності – одне з найважливіших питань теорії та практики реформування сучасної сільської освіти. Дослідження констатують той факт, що все менше дітей сільської місцевості працюють на присадибних ділянках, усе менше дітей допомагають своїм батькам по господарству, все менше дітей виявляють свою повагу до старших, все менше дітей читає книги, співає пісні про українські народні звичаї, обряди, національні цінності, а все більше дітей проводить весь свій вільний час перед телевізором, комп'ютером (пасивно сприймаючи, лежачи на канапі). Рівень духовного багатства таких дітей не на досить високому рівні. Цю проблему треба бачити, розуміти в усій її складності.

Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення її моральних інтелектуальних та естетичних запитів й інтересів у процесі активної діяльності. **Духовне багатство людини** – моральна спрямованість вищих форм психічної діяльності, ідейність спонукань, інтересів, думок, поглядів, переконань – визначається характером, змістом, суттю суспільно-громадського життя особистості, її взаєминами з іншими людьми, її роллю в духовному житті колективу [9, 209–396].

На нашу думку, **духовне багатство особистості**, іншими словами духовність, духовна культура – один із найважливіших показників всебічно розвинутої особистості школяра (розумовий, естетичний, фізичний, моральний розвиток) у тісній взаємодії з глибокими знаннями традицій, вірувань, національних та особистісних цінностей українського народу та, зокрема, території рідного краю.

Потреба розв'язання вищезазначених проблем та відсутність спеціальних експериментів, досліджень формування духовності особистості на засадах національних цінностей зумовили актуальність вибору теми нашого педагогічного експерименту та підготували базу для його впровадження в Деріївській загальноосвітній школі I–III ступенів Онуфріївського району.

Для впровадження та вдосконалення провідних ідей видатного педагога-новатора, вченого-науковця та, власне, учителя-земляка в Деріївській загальноосвітній школі I–III ступенів Онуфріївського району було створено педагогічний експеримент регіонального рівня 2006 року (строком на 6 років). Його мета – дослідження формування духовності особистості школярів на засадах національних цінностей. Кінцевим етапом його є – формування високоінтелектуального, всебічно розвинутого, висококваліфікованого з високим рівнем духовності випускника середньої школи. В основу експерименту було закладено мету про створення на базі досліджуваної школи освітнього комплексу «*Школа Духовності*», який у майбутнього зможе стати не тільки освітнім, культурним, але й духовним осередком на селі.

Розпочинаючи процес виховання учнів, ми повинні пам'ятати, що духовність особистості починається там, де благородна думка й моральне почуття виявляються в моральному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, що мають яскраво виражений високоморальний характер. В.О. Сухомлинський називав цей метод морального виховання як – *спонукання до активного виявлення думки і почуття* [9, 209–396].

На перше місце в практиці нашої виховної роботи ми ставимо вчинки (гуманні дії), у яких виявляється ставлення дитини до інших людей. Як зазначає Василь Олександрович у своїх працях «*Виховання почуття*



людяності – одна з найважливіших умов формування особистої гідності, особистості честі. Основою гуманних, людських вчинків є свідомо праця на користь людей [9, 209–396], яка, у свою чергу, створює умови для формування духовності особистості.

Ми маємо зараз унікальну можливість підготувати та виховати майбутнє покоління України. І яким воно буде, педагоги в школах мають потурбуватися вже зараз. Учитель, який активно вдосконалює не тільки свою професійну діяльність, а й навчально-виховну діяльність своїх учнів активно прогнозує й проектує, якими будуть його вихованці через кілька десятиліть, створює відповідні умови.

Іншою парадигмою у процесі формування духовності особистості школяра на засадах національних цінностей, на нашу думку, є *організаційно-педагогічні умови середовища виховання*. Цієї ж думки дотримується науковець Н.А. Калініченко, яка наголошує на особливій ролі всього педагогічного колективу та громади. «Навчально-виховний процес досягає високої ефективності при гармонійній взаємодії всіх його учасників (педагогів, учнів, батьків, громадськості). Успішний розвиток дитячої особистості забезпечується при реалізації всіх складників навчально-виховного процесу: розумового, морального, трудового, фізичного естетичного, духовного [3, 225–250].

Проблема виховного середовища як засобу впливу на духовний світ вихованців, засобу формування їхніх поглядів, переконань завжди була актуальною.

Тому дуже доречно акцентувати увагу на особливостях виховного середовища в педагогіці В.О. Сухомлинського та його провідних ідей у сучасній школі [4, 79–82].

Виховання середовищем, обстановкою, створену самими учнями, національними цінностями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на думку В.О. Сухомлинського, одна із найтонших сфер педагогічного процесу [10, 89].

Людину виховують умови, у яких вона живе, ідеї, які панують у суспільстві. А школа може стати лише тоді осередком всебічного розвитку вихованців, коли педагогічний колектив становить єдність висококваліфікованих і яскраво виражених особистостей, які, будучи педагогами-однодумцями, спроможні розв'язувати найактуальніші проблеми діяльності сучасної школи [5, 71–77].

На нашу думку, вирішальними умовами формування духовності особистості школярів є об'єктивні умови її фізичного розвитку: вплив з боку вчителів, батьків, громади; суспільнокорисна праця; глибока віра в правильність своїх переконань; почуття, вчинки; аналіз та вдосконалення своєї особистості; порівняння себе з іншими; участь у тих видах діяльності, у яких внутрішні, духовні сили школяра спрямовуються на перетворення світу; ґрунтовне вивчення, дослідження, вдосконалення, аналіз побуту, традицій, культури, цінностей українського народу (особливо рідного краю). Завдання школи, батьків, громади – забезпечувати умови для такої діяльності, сприяти виявленню активних духовних сил та характеристик школярів. Все вищезазначене спонукає нас до визначення мети нашого дослідження, а саме – розвивати в студентів навички формування духовності та підняти її якісний рівень.

Закінчуючи другий рік експерименту, який проводиться на базі Деріївській загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів, ми прагнемо на даному етапі дослідити теоретичні засади формування досліджуваного (організаційно-педагогічні умови) утворення та практичні засади його впровадження.

Поділяючи думку В.І. Андрєєва, який розглядає педагогічну умову як “обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей” [1, 151], ми маємо змогу розглядати сукупність педагогічних процесів і зв'язків під час професійної освіти як педагогічні умови формування духовності на засадах національних цінностей.

Вихідні положення системи професійної підготовки майбутнього вчителя (сьогоденного школяра) містять наступні компоненти: 1) оволодіння учнем духовністю; 2) формування особистості вчителя; 3) фундаменталізація освіти; 4) забезпечення широкої загальногуманітарної освіти; 5) забезпечення високого рівня володіння професійною майстерністю; 6) інтеграція курсів педагогіки, психології та методики; 7) можливість індивідуальної самореалізації; 8) диференційна оцінка не знань, а вмінь, професійної майстерності [12, 58].

Узагальнюючи ідеї І.А. Зязюна та С.О. Сисоевої [8], головними організаційно-педагогічними засадами неперервної професійної підготовки та педагогічними умовами формування в них духовності слід визначити:

- системність усього освітнього процесу;
- єдність загальної і професійної освіти, гнучкість і різноманітність змісту, засобів і методик навчання;
- орієнтація усіх рівнів освіти, зокрема навчально-виховного процесу в школі на формування духовності на засадах національних цінностей;
- інтеграція професійної освіти й професійної діяльності;
- послідовність і наступність професійної освіти на різноманітних освітньо - кваліфікаційних рівнях ;
- активність особистості в процесі самоосвіти, самовиховання, самооцінки;



- індивідуалізація навчання та стимулювання мотивації до збагачення духовної культури.

Беручи до уваги вищевикладене, потрібно зазначити, що ми зможемо отримати висококваліфікованого випускника з розвинутою духовністю лише в тому разі, коли підготовка його буде вестися на ідеях професіоналізму, різнопланово, багатоаспектно, на різних рівнях системи освіти. Система професійної освіти, на нашу думку, повинна мати таку послідовність: домашня освіта – початкова освіта – середня освіта – старші класи – ВНЗ – післядипломна освіта – наукова діяльність – самоосвіта – самовдосконалення.

Участь на уроках, гуртках, концертах, змаганнях передбачає активне входження учня в навчально-виховний процес. У процесі участі в обговорюваних видах діяльності діти реалізують прагнення до самореалізації, самоутвердження, що є формотворчими чинниками професійної активності. Також участь у цих видах діяльності дає змогу учням утвердити свій авторитет та заробити позитивну репутацію.

Коли школяр бере участь у цих видах діяльності, відбувається процес сприйняття, переробки (критичне мислення, інтерпретація) й відтворення інформації. Це означає, що за допомогою цього виду діяльності учні сприяють формуванню власної здатності щодо відстоювання думок, ідей, цілей, пріоритетів.

Основна мета професійного навчання у Дерійській школі – засвоєння національних цінностей, під якими ми розуміємо ту частину духовного багатства, котру спроможний надати людині процес оволодіння духовністю в навчальному, пізнавальному, розвивальному та виховному аспектах.

Виходячи із вищевикладеного, можемо констатувати, що для майбутнього духовнобагатого випускника важливі наполегливість та свідоме залучення до художньо-естетичних цінностей, які широко використовуються у різних сферах спілкування й професійної діяльності. Оволодіння учнями високою культурою мислення реалізується передусім на основі підвищення якості власної успішності та інших видів діяльності. Культура мислення педагога характеризується потребою оволодіння методологічного розв'язання складних професійних завдань. Вплив національних цінностей на формування духовності школяра дуже важливий. Він відбувається через процес сприймання – інтерпретування – ретрансляції спілкування та мислення.

Узагальнюючи теоретичні положення та результати наукових спостережень за організацією процесу професійної підготовки духовно багатих дітей на засадах національних цінностей, ми визначили кілька груп умов (одні з них є другорядними, інші – головними) формування духовності особистості школяра.

Такі умови, як: здатність до самостійного творчого мислення; вміння бути вправним комунікатором; взаємна повага та рівність сторін; висока активність та міра свободи; здатність до самовдосконалення є, на нашу думку, другорядними. Вони є лише чинниками тих умов, котрі ми визначили як головні.

На нашу думку, ефективність процесу формування духовності школярів залежить від реалізації комплексу визначених нами головних умов організації навчального процесу, а саме:

- удосконалення змісту й принципів викладання відповідно до сутності професійної діяльності майбутнього фахівця;
- залучення учнів до тих видів діяльності, які мають найбільший вплив на формування їхньої духовної культури, на становлення професійної самосвідомості;
- створення відповідного професійно-педагогічного середовища, що сприятиме усвідомленню важливості духовності особистості.

У контексті визначення умов формування духовності дітей даного навчального закладу, на нашу думку, важливим є аналіз факторів цього процесу. За В.І.Войтком, *фактор* – умова, рушійна сила, причина якогось явища, предмета. Розрізняють дві групи факторів: зовнішні – природні й соціальні, внутрішні – суто психологічні, ті, що закладені у внутрішньому світі людини [2].

На наш погляд, найбільший вплив на формування духовності школярів мають такі фактори:

1. Соціокультурне середовище:
 - соціальне оточення (група села);
 - професійна субкультура (середовище школи);
 - стосунки в колективі, у якому відбувається професійне становлення;
2. Види діяльності:
 - комунікативна діяльність (спілкування);
 - навчально-пізнавальна (самоосвіта);
 - оцінювально-пізнавальна (самовдосконалення);
 - оцінювання своєї професійної діяльності та виправлення помилок.
3. Особисті якості й характеристики:
 - зацікавленість у духовному зростанні;
 - індивідуальний стиль;
 - рівень розвитку особистості;
 - рівень педагогічної і духовної культури.
4. Наявність вільного часу.



Соціокультурне середовище – це середовище, у якому відбувається життєва, суспільна й професійна діяльність особистості. Для майбутнього старшокласника це – колектив, у якому він зростає й розвивається. Оскільки соціокультурне середовище допомагає учневі опанувати себе, зрозуміти своє місце, самоутвердитися і здобути впевненість у власних силах і знаннях, здобути авторитет серед колег, стосунки в колективі, у якому перебуває дитина, виходять на перший план. Вони є складними й неповторними, оскільки кожна особистість є неповторною і тому дуже важко знайти підхід до всіх. Уміння розумітися в людях, щоб потім завдяки їм або за допомогою їх отримати користь (у вигляді інформації, досвіду) для себе, є досить потрібними в сучасних умовах професійної освіти. Якщо стосунки в колективі є конфліктними, то розвиток окремо взятої особистості гальмується. Тільки в атмосфері цілковитої поваги й розуміння, допомоги й підтримки один одного може швидко та ефективно формуватися духовність наших учнів.

Розвиток окремо взятої особистості прямо залежить від її спадковості, бажання розвиватися, а вже потім – від спрямованості поведінки, тобто спрямованості особистості на розвиток власних спадкових задатків. Та особистість, яка отримала належні спадкові задатки й прагне розвивати їх, має більше можливостей для швидкого та ефективного формування в неї духовності.

Швидке й ефективне формування духовності може відбуватися тільки в спеціально створених умовах. Тобто види діяльності, які ми досліджуємо (а це: комунікативна, навчально-пізнавальна, оцінювально-пізнавальна), і є тими умовами, у яких формування духовності особистості на засадах національних цінностей відбувається особливо ефективно.

Навчально-професійна діяльність особистості – це така діяльність, у якій відбувається єдність навчання й виховання, культурного й духовного розвитку особистості, теорії і практики, зацікавленості в професійному зростанні та постійній орієнтації на духовне вдосконалення.

У свою чергу рівень розвитку особистості духовності ґрунтується на його педагогічній і духовній культурі. Від того, наскільки стійкою є ціннісно-мотиваційна сфера учня, наскільки орієнтованим і вмотивованим буде він у своїй професійній діяльності, наскільки культурність особистості буде поєднуватися з його етичними та естетичними якостями, наскільки педагогічний такт та ерудованість будуть відповідати стилю поведінки особистості, наскільки культура мовлення буде відповідати принципам вихованості особистості, настільки духовна зрілість особистості збігається з рівнем сформуваності духовної культури.

Останнім у системі факторів є наявність вільного часу. Ми маємо на увазі вільний час для вдосконалення й розвитку особистості. Цей фактор є важливим для учнів, які прагнуть досягти вершин духовності (це і відвідування громадянських панаяхид, і недільних служб; теоретичний аналіз інформації, пов'язаною з даним видом діяльності і т.д.).

Оцінювання власної духовної діяльності та виправлення помилок спонукають учня до подальшого духовного та професійного зростання, яке, у свою чергу, призводить до формування духовності.

Отже, дослідивши систему факторів формування духовності на засадах національних цінностей, можемо стверджувати, що тільки в їхній тісній взаємодії і взаємовпливі майбутній старшокласник досягне високих показників власної духовної діяльності.

У своєму дослідженні для виявлення рівня розвитку духовності особистості ми застосовуємо авторську методику, в основу якої було покладено як наукові напрацювання у цій галузі [6 і 8], так і теоретичні положення та умови формування цього феномена.

Дослідно-експериментальна робота проводиться з 2006 року в кілька етапів. До дослідно-експериментальної роботи загалом задіяно 25 учителів, 127 учнів та 50 батьків студентів.

Для практичного впровадження досліджуваної проблеми нами було створено бальний тест для дослідження індексу духовної орієнтації. Суть його полягає у тому, що учасникам було запропоновано 6 питань з варіантами відповіді. Кожному варіанту відповіді нами було присвоєно бал, який, на нашу думку, відповідає тому чи іншому варіанту відповіді (за 5-бальною системою). Питання стосуються дослідження рівня духовної орієнтації.

Система присвоєння балів полягає у тому, що відповідь, яка, на думку студентів, має бути з найвищим коефіцієнтом, присвоюється найвищий бал (5), а далі за зменшенням коефіцієнта йде зменшення балів. Також головним у цьому тесті є те, що респондентам бали пропонуються. Вони не просто вибирають потрібний варіант, а самостійно виставляють бали, визначаючи позицію того чи іншого запропонованого нами положення за значущістю для себе. У кінці підбиваються підсумки й визначається індекс професійної орієнтації.

Тест на визначення індексу духовної орієнтації

1. Чи вірити ви в Бога?

- ◆ ТАК (5)
- ◆ НІ (4)
- ◆ НЕ ЗНАЮ (3)



2. Назвіть чинник, який вплинув на вашу віру
- ◆ Власний (5)
 - ◆ Вплив батьків (4)
 - ◆ Вплив учителів (3)
 - ◆ Вплив товаришів (2)
 - ◆ Вплив громади (1)
3. Чому ви почали вірити в Бога?
- ◆ У зв'язку з життєвою необхідністю (4)
 - ◆ У зв'язку із самоусвідомленням (5)
 - ◆ У зв'язку із життєвою ситуацією (2)
 - ◆ Не можу відповісти (1)
4. Чи змінилося ваше ставлення до оточення порівняно з часом до обрання віри?
- ◆ не можу відповісти (2)
 - ◆ так, у позитивний бік (5)
 - ◆ так, у негативний бік (3)
 - ◆ ні, залишилося незмінним (4)
5. Якому виду діяльності ви надаєте перевагу?
- ◆ Розумова (5)
 - ◆ Фізична (4)
 - ◆ Виховна (3)
6. Що було найважчим у досягненні мети (усвідомленні потреби)?
- ◆ Обрання віри (4)
 - ◆ Встигати на всіх рівнях виховання (2)
 - ◆ Нерозуміння середовищем (1)
 - ◆ Спроба себе в ролі проповідника (3)
 - ◆ Усвідомлення власного вибору (5)

Наступним кроком є створення двох стереоанкет: одна для визначення духовної активності, інша – духовної компетентності.

Рівень розвитку духовності ми досліджували також за допомогою методу незалежних характеристик (у ролі експертів виступав професорсько-викладацький склад КОШПО імені Василя Сухомлинського та КДПУ імені Володимира Винниченка). Вони отримали стереоанкети, за допомогою яких пропонувалося оцінити складові духовності учасників експерименту. Потім проводиться порівняння оцінок експертів. Для визначення індикаторів активності та компетентності було запропоновано назвати якості особистості, види діяльності, що визначають рівень розвитку духовності особистості. Ці відповіді були систематизовані й розміщені у двох анкетах окремо. Через деякий час з цими самими експертами було проведено аналогічну процедуру й отримано аналогічні результати. Перший раз нами було задіяно 50 викладачів, другий раз – 50 викладачів (98%). Розбіжність тільки у двох відповідях. Це свідчить про високий коефіцієнт надійності використання цього методу. Надаємо результати цих опитувань:

Індикатори духовної активності особистості:

1. Активна участь у житті колективу, школи.
2. Активна участь у навчально-виховній діяльності.
3. Участь у спортивних змаганнях.
4. Самоосвітня діяльність.
5. Участь у недільній школі.
6. Участь у наукових гуртках, різних інтелектуальних шоу.
7. Відвідування всіх служб сільської церкви.
8. Випробування себе в ролі викладача або керівника групи.
9. Активна робота із спеціальною літературою релігійного спрямування.
10. Самовиховання себе як духовно орієнтованої особистості.

Індикатори духовної компетентності особистості:

1. Високі знання релігійних канонів.
2. Знання основ педагогіки й психології, релігії.
3. Стійкі моральні переконання.
4. Висока моральна спрямованість.
5. Прагнення до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення.
6. Орієнтування на висококваліфіковану працю на користь людям.
7. Уміння тримати контакт з вчителями, учнями, батьками.



8. Звернення до народних традицій та обрядів, національних цінностей.
9. Високий рівень естетичної культури.
10. Здоровий спосіб життя.

Наступним етапом нашого дослідження є застосування організаційно-педагогічних умов на констатувальному етапі нашого експерименту.

Результати проведення нашого дослідження та педагогічного експерименту в досліджуваній школі переконують у тому, що педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського активно сприяє і буде сприяти ще багато років становленню і розвитку сучасної сільської освіти України, а виховне середовище з правильно створеними організаційно-педагогічними умовами розвиватиме й удосконалюватиме процес формування духовності особистості на засадах національних цінностей. Свої подальші розвідки ми пов'язуємо з дослідженням практичного застосування організаційно-педагогічних умов у рамках педагогічного експерименту (Деріївська школа); теоретичного обґрунтування та практичного впровадження констатувального та формувального етапів досліджуваного педагогічного експерименту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 231 с.
2. Войтко В.І. Психологічний словник. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
3. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX – XX століття: Монографія. – Кіровоград: «Імекс – ЛТД», 2007. – 744 с.
4. Калініченко Н.А. Використання педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського з трудового виховання школярів у практиці роботи сільської школи. В.О. Сухомлинський і сучасність: матеріали третіх Всеукраїнських педагогічних читань. – Київ-Умань, 1996. – С. 79–82.
5. Калініченко Н.А. Виховуючи середовище в системі педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського у сучасній школі: Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Миколаїв, 2004. – С.71–77.
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
7. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 167 с.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоева, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін.: за ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001 – 502 с.
9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 1. – К.: «Радянська школа», 1976. – 654 с.
10. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. – К.: «Радянська школа», 1976. – 640 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: «Радянська школа», 1976.
12. Черньонков Я.О. Професійна культура майбутнього вчителя іноземної мови: формування та діагностика: Монографія. – Кіровоград: «Імекс – ЛТД», 2007. – 190 с.

Ма СИНЬГУН

СТРЕМЛЕНИЕ К ГАРМОНИИ, ПРЕСЛЕДОВАНИЕ ПРЕВОСХОДСТВА. РАЗМЫШЛЕНИЕ И ПРАКТИКА ГАРМОНИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Как педагог еще в школьные годы я начал знакомиться, узнавать и преклоняться перед Сухомлинским. Как директор школы (директор школы №1 нефтяного района в городе Пуян) я, возглавляя свой педагогический коллектив, с 2005 г. начал всесторонне и систематично создавать экспериментальную школу им. Сухомлинского, осуществлять практическое исследование гармоничного воспитания. В 2006 г. эта большая исследовательская работа, включающая в себя целостную работу школы, была разрешена как главная исследовательская тема 11-ого пятилетия провинциального уровня Хэнань. В том же году наша школа имела честь пригласить к себе трёх почетных гостей из Украины и из России, в том числе директора школы Павлыша госпожу Деркач. Их визит служит нам мощным стимулом для дальнейшего и глубокого исследования и реализации идеи гармоничного воспитания В.А.Сухомлинского. Здесь сделаю короткое обобщение наших размышлений и практики за последние годы.

І. Размышления о создании экспериментальной школы по Сухомлинскому

1. Особенности идеи гармоничного воспитания В.А. Сухомлинского

«Воспитание школьников с гармоничным развитием, подготовка учителей с гармоничным развитием, строительство школы с гармоничным развитием» – это наша основная цель и неуклонное стремление в создании экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализации гармоничного образования. Наша исследовательская задача разделяется на две части: теоретическое и практическое исследования. Через



многолетнее изучение и исследование теории мы подвели итог идеи гармоничного воспитания Сухомлинского и ее особенностей больше в десятки тысяч слов, в результате чего учителя приобрели многосторонние вдохновения. Из-за ограничения объема этой статьи я здесь только кратко и содержательно обобщаю 4 особенности:

1. Стремление к гармонии между разными видами воспитания и обучения.
2. Подчеркивание гармонии между разными воспитательными силами.
3. Стремление к гармонии между человеком и окружающей средой.
4. Создание гармонии между школами и обществом.

С начала создания экспериментальной школы по Сухомлинскому наша работа развертывалась с воплощением вышеуказанных особенностей в сочетании со спецификой нашей школы и нашего района.

2. Наше размышление об идее и цели создания школы

Идея является ведением к действию, и цель – руководством к нему. Чтобы осуществить продолжительное развитие школы, надо, в первую очередь, определить идею и цель ее создания и развития, потом в поиске эксперимента воспитания и обучения непрерывно сублимировать идею создания и развития школы и приводить в жизнь его цель. Передовая идея создания и развития школы является знаменем за стеной школы и рабочей программой внутри школы, итогом прошлого, истории и целью будущего. Передовая идея создания и развития школы служит жизненной основой для школы и золотым ключом к успехам для школьных работ. На основе разных пониманий об идеях создания и развития школы руководящий коллектив школы вместе со всеми учителями и школьниками, оглянувшись на процесс ее развития, проанализировав ее настоящее состояние, заглянув в ее будущее и рассмотрев нынешнюю ситуацию, обобщил идею и цель создания школы №1 на фоне создания экспериментальной школы по Сухомлинскому и реализации гармоничного образования как нижеследующие:

- Идея создания и развития школы – стремление к гармонии, преследование превосходства;
 - Цель создания и развития школы – создание современной экспериментальной открытой и учебной школы;
 - Специфика создания и развития школы – заложение всесторонней основы, подготовка талантов со своим преимуществом, создание образования, пригодного для роста и развития школьников;
- Цель подготовки – прочная основа, всесторонние качества, отличительная личность, великие стремления, умение поступать, учиться и развиваться.

Подготовка кадров – стремление к активному учению, смелому действию, умелому обобщению, непрерывному повышению, овладение способами исследования, творчества и сотрудничества;

Культурное строительство – полный комплекс аппаратного, материального и потенциального обеспечения в единстве функций школы, игрового помещения и домашнего очага, совершенство чистоты, озеленения и красоты окружающей среды;

Административный метод – ориентация на людей, совместное управление на основе законов и нравственности, сочетание жесткости и гибкости;

Дух коллектива – единство и борьба, непрерывно вперед, открытие и инновация, стремление к превосходству.

Гармония – это хорошая атмосфера, прекрасное положение и даже великолепное состояние. Стремление к гармонии – это призыв эпохи, требование общественного развития и воплощение прогресса социальной цивилизации. Мы ценим гармонию отношений между людьми, которую подчеркнул Сухомлинский. Такая гармония воплощается через уважение к жизни и личности, принимает развитие школьников как свою основу и проявляется в демократических, равноправных и дружественных отношениях между учителями и учениками в полном любви школьном поле. Мы стремимся к такой гармонии, которая дает каждому ученику всестороннее развитие в нравственности, уме и красоте. Мы стремимся к гармонии воспитания в школе, семье и обществе. Мы стремимся к гармонии между человеком и природой.

Превосходство является неустанным стремлением добиться прогресса. Превосходство – это дух подниматься на самую высоту горы, и всё вокруг тебя становится мелким. Наше стремление к превосходству обозначает достижение первоклассных успехов с первоклассными учителями и учениками, с первоклассными условиями и управлением, как Павлышская средняя школа.

II. Творческая практика идеи гармоничного воспитания в нашей школе

Вокруг исследования и понимания вышеуказанной теории мы в основном сделали следующие работы за последние годы.

1. Заложение всесторонней основы, подготовка талантов со своим преимуществом, создание образования, пригодного для роста и развития школьников.

Чтобы создать образование, пригодное для роста и развития школьников, нужно в первую очередь, установить правильный взгляд на школьников. В этом отношении наша школа требует от учителей того,



чтобы они воспринимали ученика как «человека». Учителя должны признать, что ученики есть живые люди с жизнью, мыслями, чувствами и эмоциями, стремлениями и достоинствами. Учителя должны уметь уважать учеников и понимать, что между учителями и учениками, как между «человеком» и «человеком» существуют вполне нормальные, равноправные отношения. Учителям нельзя иронизировать, издеваться, ругать учеников, нельзя оказывать телесные или скрытые телесные наказания. Во-вторых, надо принимать учеников как «невзрослых». Дети как дети. У них мировоззрение пока не полностью сложилось, и их самоконтроль еще ждет повышения, так что нормально – они случайно «нарушают правила» на уроке или после урока. Как учитель, ты, прежде чем вытаращишь свои глаза, воспламенишься и поругаешь, не должен ли потерпеть и перейти на тихую и мирную беседу со своим учеником? Мы поощряем холодное решение горячих проблем. В-третьих, нужно принимать учеников как «людей с огромным потенциалом развития». Ведь будущие Эдисон и Билл Гейтс будут выходить из них. Как педагоги учителя должны создать среду, пригодную для их активного развития, изучить метод подготовки, полезный для повышения их инновации и практических способностей. Нужно изменить доминирование учителей над учениками на занятиях, и в большей степени навести, пробудить и вдохновить учеников, чтобы каждый из них мог участвовать и испытать успех. Наконец, надо принимать, особенно, так называемых «неудачных по успеваемости учеников», как «своих детей», понимать и заботиться о них, как о своих детях.

Создать подходящее ученикам воспитание, т.е. помочь ученикам заложить прочную основу и научиться заниматься в начальной школе. В результате 30-летней педагогической работы Сухомлинский открыл важную тайну: в средней и высшей школах появление отсталых и неудачных по успеваемости объясняется тем, что ученики не прочно сохранили в памяти элементарные истины как основу знаний во время учения в начальной школе. Так, он веско и прочувствованно требовал от учителей в начальной школе, что их самая важная задача заключается в заложении прочной основы знаний, чтобы учителя дальнейших этапов могли не «доучить элементарные проблемы». Мы также предъявляли требование к учителям – заложить у учеников прочную основу транскрипирования, грамоты, чтения, письма и вычисления. Сухомлинский еще подчеркнул, что первая задача обучения в том, чтобы «научить учеников заниматься» и передать ученикам способность к самостоятельной работе. Знания, которые получают ученики в школе, разделяются на два типа. Один из них – это знания о законе естественной природы, общества и мышления. Другой – это знания, с помощью которых можно приобрести новые, инструментальные знания. Как плотник может благополучно работать только с помощью топора, пилы и рубанка, ученик может успешно заниматься тоже только с помощью второго типа знаний, т.е. инструментальных знаний.

Мы предупреждаем всех учителей, что главная задача в школе – научить детей применять инструмент. Сухомлинский считал, что этот инструмент включает в себя «пять ножей», т.е. пять способностей – читать, писать, вычислять, расчесывать, наблюдать и выражать. Способность овладеть знаниям является самой главной в развитии умов детей. А чтение играет первую роль в этой способности. Поэтому мы обращаем особое внимание на воспитание способности учеников к чтению. Через планируемое воспитание и практику мы требуем от всех учеников свободного и понятного чтения. Это значит, что сначала нужно сразу усвоить глазами и мыслью часть предложения или целое предложение, потом отвести глаза от книги и прочитать вслух запомнившееся, в то же время размышляя не только о прочитанном, но и об изображениях, образах, представлениях, фактах и явлениях, связанных с прочитанными материалами.

Создание подходящего ученикам воспитания обозначает, что надо обучать сообразно индивидуальным способностям, воспитывать в учениках свое преимущество и развивать их личность. Все мы знаем, что ученики отличаются друг от друга скорее внутренним миром, чем внешностью. Искусство обучения учителей в том, что бы «ввести развитие умов каждого ученика в русло, подходящее его таланту». Для обучения учения сообразно индивидуальным способностям в нашей школе каждый предмет одинакового класса имеет группы разных уровней А, В, С, D по практической степени учеников и их желанию. И в каждой группе применяется целенаправленный метод обучения, т.е. обучение ведётся на разных уровнях соответственно учеников и по разным личностям. Это обеспечивает высокое качество обучения и легкое бремя. Сухомлинский рассказывал нам что далеко не каждый человек станет ученым, писателем, артистом, далеко не каждый человек сможет изобрести порох, но каждый человек должен стать мастером своего дела – это самое важное условие для всестороннего развития личности. Самое главное, что надо найти в каждом ученике самую сильную сторону и «блестящую точку» (жилу золотой руды) как источник его личного развития, что надо дать возможность ученикам в своем возрасте достичь выдающихся успехов в областях, где они могут полностью проявить и развернуть свою одаренность. Искусство учителей заключается в том, что бы уметь замечать дар детей, уметь определять области, где дети могут проявить и развернуть свой талант, и представлять им задачи, в выполнении которых приходится преодолевать какие-то трудности для продвижения дальнейшего развития их таланта. Чтобы воспитать в учениках свое преимущество и развивать их личность, наша школа, как Павлышская средняя школа, с одной стороны, оставляет у учеников достаточно свободного времени, с другой стороны, предоставляя большой выбор



внеклассных мероприятий, которые удовлетворяют духовные потребности учеников после занятий и на которых каждый ученик может жить духовной жизнью. В одной группе ученик развивает интеллектуальный интерес, в другой – эстетический вкус, в третьей – трудовой интерес и творческие способности. Еще мы направляем учеников выделиться троими склонностями: самой любимой внеклассной книгой, самым любимым предметом, самой любимой исследовательской темой. Если школьные воспитатели стараются выкопать «блестящую точку» в каждом воспитаннике и помогают ему найти себя, то в жизни никакого несчастного человека не будет.

Создание подходящего ученикам воспитания требует плюрализма оценки на основе одобрения и поощрения. Сухомлинский считает, что оценка как самое деликатное средство воспитания должна способствовать поощрению детей и обычно служить двигателем в воспитании и обучении (особенно для маленьких учеников), и в любом случае не должна становиться средством для умаления личности. Раньше под влиянием экзаменационного образования наша оценка обращала особое внимание на письменный экзамен. Такая оценка была однообразна. При такой оценке подчеркивается умственное воспитание, игнорируются физвоспитание и эстетическое воспитание, и плохо действует на практике нравственное воспитание. Такая оценка обращала больше внимания на книжные знания и навыки, а меньше – на нравственность учеников, их способность к учению, инновацию и способности к практике. Это было неуважение к чувствам учеников, их самолюбию и различию в личности, что оказало плохое влияние на их активность и инициативу.

После введения новых предметов мы изменили прежний способ оценки, который сосредоточивался на квалификации и отборе; мы поощряем развивающуюся оценку, которая имеет функцию способствовать развитию человека. Мы бережно защищаем самолюбие и самоуверенность учеников, проявляем свое уважение и защиту, заботимся о потребностях личности и обращаем свое внимание на процесс развития и изменения. Оценка учеников не только сосредоточивается на их успеваемости, но и на открытии и развитии их многосторонних потенциалов. Мы требуем, чтобы учителя употребляли поощрительные слова при оценке, объективно описывали прогресс, потенциал и недостатки учеников, в то же время составляли ясный и краткий план для содействия развитию учеников, для их познания себя и создания самоуверенности. Мы ведем записи о процессе роста и развития каждого ученика, собираем данные о процессе и результатах его учебы, включая самооценку учеников, их наилучшие произведения, общественную практику и благотворительную деятельность, физическую и художественную самодеятельность, наблюдение и оценки учителей и товарищей, информацию со стороны родителей и информацию об их экзаменах и зачетах. Записи отражают разнообразные потребности развития учеников, их преимущества и недостатки, процесс их роста и развития и содействуют повышению их способности к познанию себя. Мы – за то, что бы ученик сам делал записи, форма записей должна воплощать принцип искренности, что в записывании участвуют учителя, товарищи по школе и родители, чтобы записанные факты были типичными, объективными и правдивыми. Практика показывает, что отличники выходят при похвалах. Чем больше критериев оценки, тем больше отличников. Только при плюрализме критериев оценки каждый ученик имеет возможность стать отличником.

2. Подготовка учительского состава по образцу Сухомлинского в соответствии с реализацией гармоничного воспитания.

Мудрость Сухомлинского как «учителя учителей» в том, что он дал учителям возможность проводить многообразную нравственную жизнь, т.е. предоставлял им достаточно свободно управляемое время, чтобы они имели время думать над трудными воспитательными и учебными вопросами, читать разные книги. Он направлял учителей идти по пути практики, чтения и научного исследования, чтобы у них непрерывно получались открытия и инновации. Личный поиск учителей вливается в поток коллективного создания, и таким образом все учителя с опорой общего педагогического убеждения объединяются в твердый отряд, который может взять педагогическую крепость.

Для подготовки учительского состава по образцу Сухомлинского в соответствии с реализацией гармоничного воспитания мы считаем, что «учителя должны расти вместе с новыми предметами». Во-первых, мы требуем от учителей создания правильного взгляда на свою профессию. Не каждому человеку подходит профессия учителя, и не каждый человек становится хорошим учителем. Только тому, кто любит детей, чувствует радость в общении с детьми, верит, что каждый ученик может стать настоящим человеком, и умеет дружить с ними, заботится о их радости и горе, знает внутренний мир детей, никогда не забывает, что сам он тоже был ребенком, подходит профессия учителя, и он может стать хорошим учителем. Только когда учительский состав получает динамичное развитие, тогда он становится более очищенным, как песок после волны. Во-вторых, мы требуем, чтобы учителя в совершенстве усвоили ту науку, на основе которой был создан предмет их обучения, любили эту науку и знали ее развитие---последние открытия, настоящее исследование и последние достижения. Мы советуем учителям неустанно читать научные труды, чтобы их



подготовка к уроку не была ограничена только в пределах знаний в учебнике. Надо сделать так, чтобы знание в учебнике было для них в отношении изучаемой ими дисциплины, как капля воды в море.

Чтобы поощрять учителей читать, мы не только регулярно выдаем им книги, но и в максимальной степени оказываем материальную помощь, чтобы они покупали книги и подписывались на журналы. После окончания каждого семестра мы регулярно выбираем передовых учителей под названием «10 наилучших, любознательных, стремящихся к прогрессу». Они служат примером и образцом для создания учебной атмосферы. В-третьих, мы направляем учителей на путь исследования. Труд учителей является настоящим созидательным. Он очень приближается к научному исследованию. Из книги «Беседа с молодыми ректорами школы» мы поняли, что если хочешь, чтобы педагогическая работа принесла учителям радость, то направь каждого учителя на счастливый путь исследования». Мы требуем, чтобы учителя рассматривали трудные и сомнительные проблемы в воспитании и обучении как исходную точку исследования, чтобы учителя неустанно и настойчиво проводили глубокое исследование и старались оформить свои собственные мнения и взгляды на какой-то вопрос. В-четвертых, мы направляем учителей усваивать психологию и педагогику, чтобы они могли дойти до глубины воспитания и обучения, понять и представить себе, что нельзя хорошо работать с детьми без научных знаний по педагогике. В-пятых, мы старательно заставляем каждого учителя приобрести какой-нибудь своеобразный навык и стать мастером своей работы во всей школе.

3. Создание гармоничной школы на основе управления «школьным полем, радостным полем и домашним очагом»

Из педагогической идеи Сухомлинского мы поняли, что нужно полностью развернуть подготовительную функцию среды (пусть каждая стена говорит). Хорошая школьная культура является источником жизненной и движущей силы. Глубокие культурные наследия и специфика школы являются ее знаком марки.

Хорошая школа является ученым полем поиска и приобретения знаний для учеников. Очарование школы заключается в ее богатом умственном фоне и глубоком культурном наследии. Атмосфера учения, мышления, поиска и исследования в школе привлекает учеников и заставляет их забыть обо всем на свете.

Хорошая школа является радостным полем воспитания в учениках живой личности. В широкой, благосклонной и радостной обстановке и среде ученики проявляют порыв, выпускают энергию, наслаждаются ростом и развивают индивидуальность.

Хорошая школа является домашним очагом для расслабления души учеников. По словам какого-то педагога, школа должна быть продолжением семьи. Эти слова высказали мечту людей о теплоте и доброте в школе.

Учение, мероприятие, коммуникация между людьми, сотрудничество, в которые входит только родное чувство, могут быть искренними, глубокими и значительными. В родном чувстве проблема легко решается, нравственный мир учителей и учеников может достигать превосходства.

В последние годы, рассматривая строительство «школьного поля, радостного поля, домашнего очага» как ядро культурного строительства, наша школа №1 старательно строит культуру подготовки человека, что не только делает стену говорящей, но и заставляет все мероприятия школы полностью развернуть ее функцию подготовки человека и сформировать прекрасную душу учителей и учеников. Наша школа красива как картина, в которой есть цветы, газон, деревья, осуществлено озеленение, есть украшения и проявляется культурный отпечаток изяществ. Наша школа усиливает культурное строительство в школьном поле, чтобы выделить особенности и блестящую точку культуры в нем. Курс «Стремление к гармонии, преследование превосходства» воплощает идею создания школы и висит в главном корпусе. На обеих сторонах зала главного корпуса висят символические конгревы. В коридорах помещены произведения учеников, учителей и родителей и слова введения, которые воплощают изменения предметов школы. В школе посажены фруктовые деревья. Урожай каждого года – это совместное чаение учителей и учеников. Плотная культурная атмосфера незаметно влияет на душу учителей и учеников, возбуждает их склонности к поиску, прогрессу, доброте и любознательной деятельности. В школе осуществлены гармоничные отношения. Она стала настоящим учебным полем, радостным полем и домашним очагом, что заложило прочную основу для поднятия продолжительного развития на высшую ступень.

4. Совместная деятельность школы, семьи и общины для создания открытого и гармоничного образования

По мнению Сухомлинского, самым совершенным общественным образованием является школьно-семейное воспитание. Совершенствование образования и углубление его общности не обозначает ослабления, а наоборот, усиление роли семьи. Только в таких условиях можно осуществить гармоничное и всестороннее развитие учеников. Другими словами, три воспитателя – школа, семья и община – должны быть не только согласованными в действиях и предъявлять детям одинаковые требования, но и исходить из одинаковых принципов, имея общность интересов и единое убеждение. Им нельзя расходиться ни по цели,



ни по средствам воспитания. Жизнь поставила такую сложную задачу перед школой, что без высокого качества общественного просвещения, особенно семейного воспитания, нельзя достичь удовлетворительного эффекта, несмотря на усилия учителей. Все проблемы в школе тоже отражаются в семье. Все трудности в сложном процессе школьного образования восходят к семье. Всестороннее развитие детей зависит от того, какими людьми являются родители перед детьми, как дети рассматривают отношения между людьми и социальную обстановку по образцу родителей. В осуществлении совместных действий школы, семьи и общины и в процессе создания открытого и гармоничного образования мы в основном выполнили работы в следующих четырех аспектах.

Во-первых, составить руководство по семейному воспитанию школьников. Мы обобщили содержание семейного воспитания как 10 пунктов, которые должны узнать и усвоить родители, и включили их в пособие школы для родителей. Например, прекрасно соединить период детского сада с периодом начальной школы и помочь детям сделать прочный первый шаг в начальной школе; направить детей на выработку хороших привычек и заложить прочную основу для дальнейшего роста и развития; воспитать в детях юридическое осознание; больше читать, больше ходить.

Во-вторых, провести мероприятия по приглашению сотни родителей на учительскую работу.

Среди четырех тысяч родителей нашей школы прячется много талантов, как богатая руда. Мы пригласили сотню родителей на учительскую работу, которые открыли сотню интересных окон школьникам для знакомства с внешкольным обществом и улучшили эффект воспитания.

В-третьих, развернуть мероприятия по совместной учебе родителей и детей и по созданию и отбору учебной семьи, чтобы содействовать совместному росту и развитию двух поколений.

В-четвертых, с помощью родителей и соответствующих организаций общины определить ряд баз общественной практики для учеников школы №1, организовать их, выйти из школы и развернуть обширную общественную практическую деятельность. Например, осуществить научно-техническую экскурсию на нефтескважину №1 и в институт буровой скважины, в результате чего дети из нефтяного района познакомились с нефтядобываемым районом и полюбили его. Другой пример – добродетельный осмотр дома для престарелых и школ особых людей. В обширной практической общественной деятельности ученики познакомились с обществом, расширили кругозор, накопили опыт и способности. В результате они научились исследовательской работе. Но такие полезные для школьников общественные практики смогут лучше развернуться и эффективно действовать только тогда, когда широкая масса родителей понимает, в них участвует и одобряет.

III. Достижения и опыт от создания экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализации гармоничного образования

1 Создание экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализация гармоничного образования полезны для строения учебного и интеллигентного школьного поля.

Под учебным школьным полем подразумевается школа, где создается учебная атмосфера путем выработки привычки самостоятельной и коллективной учебы учителей, далее полностью развертываются творческие способности мысли у учителей и созидательная работа для осуществления всеобщей перспективы школы. Создание «интеллигентного школьного поля» является основным средством создания гармоничного образования. Чтобы создать «интеллигентное школьное поле», нужно стремиться к читательским нравам в школе, призывать к общему вниманию учителей и учеников к чтению, делать чтение их образом жизни, а книги – источником питания для их роста и ступеней для их прогресса. По мнению Сухомлинского, чтение является главной задачей в школе, существенным действием в образовании и элементарным путем развития умов учеников. Создание экспериментальной школы им. Сухомлинского способствует формированию учебного и интеллигентного школьного поля.

Через диалог с мастерами и классическими произведениями все учителя попали в состояние «работать не без учебы и учиться не без работы». Каждый учитель в каждом семестре может сознательно выполнить шесть задач: читать одну педагогическую и учебную монографию и записать свои результаты после чтения не менее 5000 слов, писать сборник педагогических и учебных записок и примеров, причем каждую неделю вести по крайней мере одну записку, каждый семестр – две статьи о примерах; взять себе одну маленькую исследовательскую тему и вести непрерывное исследование; вести или творческий урок в какой-нибудь области, или открытый, или показательный урок; накапливать набор оригинальных и полезных материалов; писать один трактат со своим собственным мнением и стараться опубликовать его или получить награду за него. Благодаря обучению и подготовке учителей на месте нашей школы получился учительский отряд с политическими и деловыми качествами, который прилежно учится, смело ведет практику, умело обобщает, непрерывно повышается, умело исследует, делает новаторство и сотрудничает. Наконец достигли цели синхронного повышения качества учительского состава и уровня создания школы, что заложило прочную основу для реализации гармоничного образования. Нашей школе присвоили звание «Государственная экспериментальная школа современной педагогической техники», «Передовая организация научно-



исследовательской педагогики в провинции Хэнань», «Экспериментальная школа обучения и подготовки на месте школы в провинции Хэнань». Сведения о создании условий для развития учителей в нашей школе под названием «Новая система для развития педагогической специальности» были опубликованы в специальной рубрике в педагогической газете, известной в образовательном кругу.

2. Создание экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализация гармоничного образования полезны для всестороннего и гармоничного роста и развития школьников.

Гармоничное образование является образовательным образцом с целью осуществления натурального воспитания. Под руководством научной теории оно стремится к гармонии потребности социального развития и развития самого человека, координирует и в целом оптимизирует разные образовательные элементы, создает гармоничную атмосферу, чтобы воспитанники получили всестороннее и гармоничное развитие в нравственности, уме, физкультуре и труде. Практика показывает, что реализация гармоничного образования полезна для всестороннего и гармоничного роста и развития школьников. В последние годы ученики участвовали в соревнованиях по искусству в спортивных и научно-технических соревнованиях уровней нефтядобываемого района, провинции и государства. Более 2000 учеников получили более 100 премий.

В 2003г. духовой оркестр нашей школы от провинции Хэнань принял участие в конкурсе по показанию и сравнению оглушительной и духовой музыки в Пекине и занял первое место в группе начальных школ. За это нашей школе присвоил государственный рабочий комитет по пионерскому отряду название государственного подотряда первого класса; В 2004 г. танцевальный отряд от учебного центра нефтядобываемого района приняла участие в танцевальном конкурсе учеников начальных и средних школ в провинции Хэнань и получил первую премию. Ученица Вань Ин из танцевальной группы участвовала в детском конкурсе танца, организованном Министерством Культуры, и получила первую премию. Она стала одним из членов художественных трупп, организованных Министерством Культуры, и поехала по культурному обмену в Австралию. В конкурсах по научно-техническому новаторству подростков в провинции Хэнань и в научно-технической деятельности, организованных образовательным центром, более 30 учеников получили первую, вторую и третью премии за их ручную работу, изобретения научные трактаты. По этому поводу наша школа получила название «Показательная школа по научно-техническому образованию подростков в провинции Хэнань». В конце июня 2005г. танец нашей школы «Дети из села дракона» был вывезен в Хонкон на Макам и представлен на торжествах по случаю 8-ой годовщины со дня возвращения Хонкона в Родину. В конце того же года он был вывезен в Пекин и представлен на школьных вечерах смычки праздника Весны, организованных Китайским центральным телевидением, и получил положительную оценку и групповую первую премию.

В октябре 2005г. Хэнаньский симпозиум по исследованию образовательного эксперимента состоялся в нашей школе. Выступления по отчету результатов воспитания качеств с 800 учителями и учениками на сцене по всем направлениям и со всех сторон показали облик нашей школы. Они оказали незабываемое впечатление на всех участников симпозиума и получили всеобщую положительную оценку. 27-ого апреля 2006г. в нашей школе было торжественно проведено литературное чтение древних стихотворений и произведений, в котором участвовали городские руководители Пуяня и более 2000 учеников, их родители и гости. Это чтение стало самым важным в городе Пуянь по уровню участвующих руководителей, количеству выступающих, качеству программ, зрелищу и эффекту выступления и откликам на выступления. Успешное проведение этого чтения продвинуло дело нашей школы по строительству интеллигентного школьного поля на новую ступень и уровень. 2-ого августа 2008г. танцевальная труппа нашей школы была приглашена отделом по очаровательным школьным программам Китайского центрального телевидения на визит Сингапура и Малайзии, и получила похвалы.

3. Нужна настойчивость, деловитость и эффективность в создании экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализации гармоничного образования

На основе богатой практики, глубокого исследования и непрерывного теоретического обобщения Сухомлинский за всю свою жизнь оставил потомкам 41 монографию, 600 с лишним трактатов. Он написал около 1200 сказок, коротких историй и рассказов для детей. За свою выдающуюся образовательную практику и передовую педагогическую идею Сухомлинский получил высокий престиж. Он считается «выдающейся фигурой в образовательном кругу СССР» и «корифеем педагогической идеи». Его образовательную деятельность принимают как 30-летний «образовательный эксперимент». Павлышская средняя школа под его руководством стала одной из образцовых во все СНГ и известных всему миру экспериментальных школ. Его произведения считают «лучшим обобщением передовых образовательных опытов» и «энциклопедией школьной жизни», которые создали редкую в последние годы собственную систему. Его педагогическая идея называется «педагогикой, ориентированной не только на решение настоящих школьных задач, но и на развитие будущего», и «живой педагогикой». Педагогическая идея Сухомлинского обширна и глубока. Создание экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализация



гармоничного образования является целой системой, для которой нужно неустанно делать новаторство, а нельзя делать формализм и следовать за модой. Чтобы углубить исследование педагогической идеи Сухомлинского, мы основали комитет по исследованию педагогической идеи Сухомлинского, создали специальный веб-сайт, определили исследовательскую тему и установили дружественные отношения с Павлышской средней школой. Мы также пригласили посетить нашу школу ректора Павлышской средней школы, доктора Деркач, академика Академии педагогической науки Украины, вице-председателя ассоциации им. Сухомлинского, доктора и профессора педагогических наук Богуша, вице-председателя российской ассоциации им. Сухомлинского, доктора и профессора педагогических наук Мухина, председателя Всеитайской ассоциации педагогической идеи В.А. Сухомлинского, профессора Вана Игао. Они участвовали в открытой церемонии по случаю создания нашей экспериментальной школы им. Сухомлинского. В процессе учения и создания наша школа еще редактировала «Сто предложений ректорам школы», «Сто предложений классным руководителям», «Сто предложений школьникам», «Сто предложений родителям школьников» на основе педагогической идеи Сухомлинского, и таким образом педагогическая идея Сухомлинского укоренилась и расцветает.

4. Нужно гибкое усвоение и применение, непрерывное новаторство в создании экспериментальной школы им. Сухомлинского и реализации гармоничного образования

Сухомлинский предупреждал нас, что одна педагогическая истина в одном случае является правдивой, в другом – нейтральной, а в третьем – нелепой. Педагогическая идея Сухомлинского не является сборником универсальных рецептов, пригодных во всех жизненных случаях. Сухомлинский упрекал механическое заимствование опыта у других. Он считал, что опыт как цветущая роза, чтобы пересадить ее из другого сада в свой, прежде всего надо обследовать и улучшать качество грунта своего земельного участка. Одним словом, это не формализм, а творческое и разумное понимание и применение хороших образовательных опытов. Образовательная деятельность Сухомлинского за всю жизнь дала нам важное вдохновение, что исследование в сочетании теории с практикой является главным путем развития образования и науки.

После изучения и практики педагогической идеи Сухомлинского мы глубоко осознали: образование является великим делом, смысл которого посвящение; образование является наукой, ценность которой – в поиске истины; образование является искусством, жизненная сила которого – в новаторстве. Давайте пойдем по пути «Стремления к гармонии, преследования превосходства» и сделаем непрерывные усилия и поиски в процессе «воспитания учеников с гармоничным развитием, подготовки учителей с гармоничным развитием, создания школы с гармоничным развитием» под руководством педагогического мастера Сухомлинского!

Людмила ВОЙТОВА

ШКІЛЬНЕ КРАЄЗНАВСТВО У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Нині в Україні відбувається активний процес модернізації освітньої галузі. Актуальними є зміни в навчально-виховному процесі школи, зокрема запровадження основ шкільного краєзнавства, що, безперечно, сприяє всебічному розвитку дітей, формує пізнавальні інтереси до різних галузей знань. У цьому плані не можна залишити поза увагою педагогічний досвід та великий внесок у розвиток шкільного краєзнавства видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського, який, за словами В.Ф. Шморгуна, „благородній справі виховання молодих поколінь віддав усе своє невтомне життя і вогонь серця”. Адже його педагогічний доробок – праці, нариси, оповідання – набули визнання не тільки у педагогічній громадськості, а й широких кіл читачів у нашій країні і за її межами [1, 3].

Значення шкільного краєзнавства у творчій спадщині В.О. Сухомлинського було предметом аналізу таких дослідників, як В.С. Бугрій, В.В. Матіяш, Т.М. Міщенко, Н.Ю. Рудницька.

Метою нашого дослідження є з'ясування впливу шкільного краєзнавства на всебічний розвиток особистості в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського.

У 50-х роках ХХ століття суспільство ступило в новий період свого розвитку в різних галузях життя, зокрема і в системі народної освіти. Перед школою було поставлене завдання: забезпечити глибоке вивчення природи, господарства, історії і культури населення. Саме тоді, як зазначають більшість дослідників, настав якісно новий етап у розвитку шкільного краєзнавства. Стрижнем навчально-виховного процесу в школі мав стати зв'язок навчання з життям і різними галузями виробництва, що спонукало й до розвитку краєзнавчої роботи.

Значний внесок у педагогіку шкільного краєзнавства зробив В.О. Сухомлинський, який своєю практичною роботою вчителя показав велике виховне й освітнє значення вивчення свого краю. Саме ним



були закладені основи не лише теорії, а й практики пізнання навколишньої дійсності. Цей процес, як говорив педагог, „є незамінним емоційним стимулом думки. Для дитини дошкільного й молодшого шкільного віку цей стимул відіграє винятково важливу роль. Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дітей тоді, коли вона одухотворяється яскравими образами, що впливають на почуття. Як важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин, праці” [4, 17–18].

Хоча в педагогічних працях В.О. Сухомлинського не вживається термін „шкільне краєзнавство”, однак у його навчально-виховній системі багато уваги приділяється вивченню навколишнього світу, природних особливостей не тільки рідного краю, а й усієї земної кулі.

У своїй педагогічній роботі видатний вчений використовував і розвивав прогресивні педагогічні ідеї таких зарубіжних та вітчизняних педагогів, як А.Я. Коменський, А. Дістервег, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, котрі у своїй працях не залишали поза увагою краєзнавчий принцип, надаючи неперехідного значення вивченню рідного краю, екскурсіям з метою ознайомлення з навколишнім середовищем.

У своїй роботі В. Сухомлинський дотримувався принципу послідовного і всебічного вивчення особливостей рідного краю. Ось як він про це писав: „Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи. Дбати, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожний крок пізнання облагороджував серце й гартував волю” [4, 32].

Детально та образно про спільні подорожі, екскурсії, походи в природу вчителя й учнів Василь Олександрович розповів у праці „Серце віддаю дітям”. Він писав: «Тридцять три роки безвиїзної роботи в сільській школі були для мене великим, ні з чим не порівняним щастям. Я присвятив своє життя дітям, і після тривалих роздумів назвав свою працю „Серце віддаю дітям”». Розповідаючи про свою педагогічну діяльність, про повсякденну роботу з дітьми, їхні враження, переживання, він зазначає: „прагнув розповісти про те, як ввести маленьку дитину в світ пізнання навколишньої дійсності, ...” [4, 7].

Пізнання навколишнього світу в Павлівській школі, де В.О. Сухомлинський працював директором, починалося зі шкільної садиби, шкільного саду, шкільного городу та закінчувалося ознайомленням з іншими країнами в різних куточках Землі. Він був переконаний, що „учитель початкових класів повинен домагатися, щоб кругозір дитини поступово розширювався від рідних полів і лісів до картин природи і життя нашої Вітчизни і всієї Землі” [4, 153]. Його надзвичайно теплі й романтичні описи, оповідають, що школа стояла на тихій околиці села, серед природи, поблизу великих водойм, і таке оточення надихало вчителя та колектив класу на спостереження довколишнього світу з його різноманіттям [5, 91].

Форми виховної роботи краєзнавчого змісту в педагогічній діяльності В.О. Сухомлинського передбачали тісне спілкування школярів з природою, адже вони зростали серед природи, і Вчитель постійно звертав їхню увагу на її красу, яку слід оберігати. Незаперечним є твердження педагога, що саме до природи, як до першоджерела знань має звертатися учень і завдяки цьому яскравіше закарбовуються „в його свідомості образи й картини навколишнього світу” [4, 130].

Багато занять Василь Олександрович проводив на природі, під голубим небом. За його словами, природа – це „благодатне джерело виховання людини. Але з пізнання природи лише починається становлення розуму, почуттів, поглядів, переконань” [4, 143]. „Природа – найбагатше джерело думки, творчого, допитливого розуму, – був переконаний Сухомлинський. – Осягаючи її закономірності, дитина стає людиною, тому що вона поступово усвідомлює себе як найвищий східець на довгих сходах розвитку природи” [4, 249].

Вивчаючи твори В. Сухомлинського, бачимо, що він надавав великого значення взаємозв’язку людини й природи; спілкуючись з дітьми, завжди наголошував, що людина є частиною природи і повинна вміти досягати позитивних результатів у своїй діяльності, набираючись від неї наснаги. На переконання педагога, „людина була й завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури. Світ, що оточує дитину, – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму. Але водночас з кожним роком зростає роль тих елементів середовища, що пов’язані із суспільними відносинами людей, з працею” [4, 17].

Багато творів Василя Олександровича пройняті ідеєю необхідності тісного зв’язку навчання і виховання з навколишнім світом, але найбільше, як зазначалося, питаннями шкільного краєзнавства пронизаний твір „Серце віддаю дітям”. Автор великого значення надавав виходу дітей із стін школи в навколишню дійсність, екскурсіям у природу, спостереженням за природними явищами, тваринами й рослинами, світом, вивченню своєї місцевості та всієї земної кулі.



Постійні екскурсії відбувалися на галявину шкільної садиби, у діброви, на далекі поля, сині кургани й лісосмуги, у ліс, на узлісся та луки, у гай, у сад, на берег річки чи озера. Саме там розповіді вчителя наповнювалися особливим змістом, відкривали дітям незліченні багатства навколишнього світу [4, 202].

Більшість навчального часу учні разом з учителем, як відомо, проводили серед природи, на свіжому повітрі, під блакитним небом [4, 117]. Цікаво, що подорожі в природу не припинялися навіть взимку, впродовж усього року і навіть у шкільні канікули учні здійснювали екскурсії у світ природи: „Тихого зимового ранку діти милувалися сходом сонця”, а „осінні, весняні й зимові канікули ми завжди проводили на свіжому повітрі, серед природи – в поході, на привалі, в лісі, в іграх...” [4, 75, 106]. Екскурсії у природу – це, на думку В. Сухомлинського, вивчення рідного краю, це виховання любові до рідної землі, до її людей.

Подорожі в природу були однією з основних традицій у початкових класах. Як зазначав Василь Олександрович, діти з нетерпінням чекали наступної екскурсії до лісу, в поле, на став [4, 125]. Екскурсії у світ природи здійснювалися не лише під керівництвом учителя, а й разом з батьками. Саме ці прогулянки до лісу чи в поле, на переконання педагога, залишали в пам'яті дитини яскраві образи, картини, явища [4, 127].

Впродовж усіх років своєї учительської праці Сухомлинський прагнув, „щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинками, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектуру якої підказана ще більш струнким витвором – природою. Щоб не перетворити дитину на сховище знань, комору істин, правил і формул, треба вчити її думати. Сама природа дитячої свідомості і дитячої пам'яті потребує, щоб перед малюком ні на хвилину не закривався яскравий навколишній світ з його закономірностями” [4, 128].

Усі екскурсії мали пізнавальний характер. Учитель розвивав у дітей спостережливість, уміння бачити подібне й різне. З великим інтересом учні розглядали шари глини й піску різних кольорів, порівнювали верхній шар ґрунту чорнозем з глибинними шарами, досліджували коріння рослин, кущі трав у цьому ґрунті, оглядали зернята рослин, з яких виростають нові стебла, визначали різницю між живим і неживим. Спостереження відбувалися також і в шкільному саду, розглядали дерева яблунь і груш, їхні плоди, листя. Незабутнє враження справляло спостереження за тим, як маленькі пуголовки, виростаючи, перетворюються на жаб, за маленькими рибками, за вигодовуванням шовковиків. Екскурсії до прибережної скелі давали дітям уявлення про сіре каміння, а збирання насіння різних рослин зосереджувало їхню увагу на тому, що кожна рослина розмножується по-своєму. Похід у поле завершувався створенням колекцій насіння зернових культур. Діти з ширим захопленням спостерігали за таємницями природи, що відкривалися перед ними [4, 130–142].

Екскурсії відбувалися і на виробництво – машинобудівне підприємство, гідроелектростанцію, дослідну сільськогосподарську станцію.

Матеріал, зібраний учителем та учнями на екскурсіях, у походах, зберігався в спеціально обладнаних шафах і використовувався як наочність під час навчально-виховного процесу.

Дуже велику увагу педагог приділяв дитячим спостереженням, дослідженням. Він намагався, щоб діти не тільки вдивлялися в навколишній світ, а й замислювалися над походженням кожної речі. Підтвердження цього є такі рядки в його творі „Серце відаю дітям”: „Щотижня кілька уроків ми присвячували „подорожам” до джерел думки й рідного слова – спостереженням. Це було безпосереднє спілкування з природою... Розповіді про природу, про предмети і явища навколишнього світу” пробуджували в дітей допитливість, любові до знань [4, 121]. Педагог пояснював дітям „сутність явищ природи”, під час постійних бесід про навколишній світ, про життя тварин і птахів, розкриваючи перед ними „зовсім новий, дивовижний світ” [4, 122, 123].

Як писав Василь Олександрович „наші подорожі і спостереження збагачували думку, сприяли розвиткові уяви й мови. Чим більше запитань виникало в дітей під час походів та екскурсій, тим яскравіше виявлялися допитливість і прагнення до знань у класі, коли мова йшла про природні явища, працю, далекі країни” [4, 124]. Отже, у процесі спостережень розвивалося мислення в учнів, вони вчилися логічно й послідовно висловлювати думку.

Про важливість спостереження В.О. Сухомлинський говорить у своєму творі „Сто порад учителям”, наголошуючи, що спостереження – це один із видів активної розумової діяльності, чим більше треба дитині осмислити й запам'ятати, тим більше необхідно їй побачити відношень і взаємозв'язків у навколишній природі, у праці. Він учив учнів початкових класів бачити в звичайному незвичайне, шукати й відкривати причинно-наслідкові зв'язки [3, 472].

Педагог намагався розвинути в учнів дух справжніх дослідників, спостерігачів довкілля, яке оточувало їх у повсякденному житті, навчанні, на дозвіллі. Підтверджують цю думку такі слова Василя Олександровича: „У самій глибині людського ества є невикорінна потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем” [3, 480].



На переконання педагога така якість закладена в людині від народження: „дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу” [4, 32]. „Чим більше діяльності, пов’язаної з активним пізнанням природи, – вказував В. Сухомлинський, – тим глибшим і осмисленішим стає бачення навколишнього світу, [...] чим сильніше прагнення до пізнання, тим з більшим інтересом працюють діти, тим глибше розкривається дослідницький характер праці” [4, 138, 140]. Свою думку він продовжував такими словами: „дуже важливо, щоб мислення учнів ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало нагромадження, аналіз, зіставлення і порівняння фактів. Спостерігаючи явища і картини природи, дитина оволодіває формами й процесами мислення, збагачується поняттями, кожне з яких сповнюється реального змісту причинно-наслідкових зв’язків, поміченим гострим зором допитливого спостерігача” [4, 142].

Незаперечним є твердження педагога про те, що природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв’язки. „Я ставив за мету: закарбувати в свідомості дітей яскраві картини дійсності, добивався того, щоб процеси мислення відбувалися на основі живих, образних уявлень, щоб діти, спостерігаючи навколишній світ, установлювали причини й наслідки явищ, установлювали причини й наслідки явищ, порівнювали якості й ознаки речей” [4, 129].

Як бачимо, у своїй навчально-виховній роботі Василь Олександрович ставив завдання навчити дітей думати, це було метою уроків мислення. На таких уроках діти досліджували, осмислювали, пізнавали природу і працю, вони ставали справжніми дослідниками свого рідного краю. В умінні думати, спостерігаючи, та спостерігати, думаючи, виражається, за переконанням педагога, талановитість дитини [2, 98].

Досить важливим у роботі школи під голубим небом після довгих спостережень за навколишнім світом було складання казок, оповідань та книжок-картинок про природу самими дітьми. І навіть після закінчення школи діти продовжували писати твори про рідну землю і висловлювати почуття любові до природи [4, 32]. Ось як описує В.О. Сухомлинський творчу роботу своїх учнів: „подорожі” в природу були першим поштовхом до творчості, в дітей з’являлося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу, на основі чого діти складали маленькі твори про природу [4, 202]. „Кожен день, – за словами Сухомлинського, – приносив нові відкриття в навколишньому світі. Кожне відкриття втілювалося у казку, творцями якої були діти. Казкові образи допомагали малюкам відчувати красу рідної землі. Краса рідного краю, що відкривалась завдяки казці, фантазії, творчості, – це джерело любові до Батьківщини. Розуміння і відчуття величчя, могутності Батьківщини приходять до людини поступово і мають своїм джерелом красу” [4, 38].

Починаючи з другого класу, Василь Олександрович здійснював зі своїми учнями, так би мовити „подорожі”, по земній кулі, сидючи перед великим глобусом. „Подорож”, як завжди, починалася з рідних місць, земель своєї Батьківщини. Учитель розповідав про міста й села, ліси й річки, будови й пам’ятники старовини, про природні багатства, народи, що населяють країну. Кожне оповідання присвячувалося певному куточку Вітчизни. Такі подорожі не були тільки пізнанням сучасного, а й екскурс у минуле. Не менш зацікавлювали дітей „подорожі” за межі своєї країни. Розповідаючи про свою та чужі країни, В. Сухомлинський ставив перед собою мету „показати розмаїтість і красу природи в різних куточках землі, розповісти про все те гарне, що є в житті та праці народів світу, пробудити інтерес до культури, мистецтва, сучасного й минулого людей, що розмовляють різними мовами, показати боротьбу між добром і злом на всій планеті” [3, 571; 4, 156].

Василь Олександрович був переконаний „не можна пробудити почуття Батьківщини без сприймання і переживання краси навколишнього світу”, саме тому маршрути пролягали на околицю села, на високий курган, з якого відкривався краєвид на долину, сад, степ, зелені лани, за обрій і цей курган був першим яскравим образом Батьківщини [4, 258].

Нерозривним у навчально-виховній системі В.О. Сухомлинського був взаємозв’язок сучасного і минулого. „Подорожами” в минуле рідного краю називали Василь Олександрович і його учні свої екскурсії і походи в поле, у ліс, на берег річки, у сусідні села, де педагог намагався показати дітям зв’язок минулого і сучасного в праці й в духовному житті народу. Все це він робив для того, щоб, маленька людина замислювалася про долю рідної землі, бачила зміни, мріяла про майбутнє. Педагог наголошував: „усе, що діти дізнаються про навколишній світ, усі суспільні явища, вчинки людей у минулому і тепер, – усе це має пробуджувати в юних серцях глибокі моральні почуття” [4, 219–220].

Багато було зроблено в Павлівській школі для того, щоб учні проводили свої дослідження не тільки під час екскурсій та походів, а й у стінах школи, на її території. Для цього на шкільному дворі розмістили теплицю для вирощування квітів та овочів, над якими самі учні проводили досліди; зелену лабораторію – центр дослідницької роботи юннатських і науково-предметних гуртків, де було встановлено сушильну камеру для висушування насіння і плодів та для засушування окремих органів рослин (листя, гілок, коренів), у шафах зберігалися гербарії, колекції ґрунтів і мінеральних добрив, зібрані під час екскурсій; навчально-



дослідну ділянку, на якій ставилися досліди, досліджувалися умови життя рослин [5, 109–111]. До цього процесу були залучені всі учні. А крім того, при школі були організовані бригади: юних рослинників та юних садівників, у розпорядженні яких були дослідна ділянка, сад, шкільна пасіка, інвентар для ручної роботи в рослинництві й садівництві [3, 595].

Учні не лише спостерігали за явищами природи, рослинами й тваринами, а й брали практичну участь у вирощуванні пшениці, ячменю, проса, гречки, кукурудзи, соняшнику. Вони збирали гербарії, колекції насіння, зразки деревини різних порід. Вивчали властивості речовин не тільки, споглядаючи їх, а озброївшись найпростішими інструментами – молоточками, ножиком, ножицями, зубилом, – працювали з різноманітними матеріалами, зразками гірських порід. Важливою справою павлівських учнів був догляд за птахами й тваринами, які проживали на території шкільної садиби [4, 248, 251].

У праці „Павлівська середня школа” Василь Олександрович говорить про матеріальну базу школи, яку також розглядає в нерозривній єдності з навколишнім середовищем, до якого входять природа, праця, суспільна діяльність [5, 89].

Особливої актуальності сьогодні набуває порада педагога щодо школи майбутнього: така школа у своїй роботі „повинна якнайповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що може зробити людина для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти і поповнювати природні багатства, які маємо” [5, 92].

Найголовнішим у своїй виховній роботі Василь Олександрович уважав моральний, естетичний, розумовий розвиток дитини, вироблення гуманного ставлення до інших, пробудження любові до своєї Батьківщини.

Ідеї Василя Олександровича про роль найближчого оточення у формуванні всебічно розвиненої особистості суттєво вплинули на розвиток педагогічної теорії і практики, вони залишаються актуальними, особливо щодо початкових класів, де навчальна діяльність може проходити не тільки за партою в класі, а й в улюблених місцях навколишньої дійсності.

У краєзнавстві В. Сухомлинський убачав передусім могутній засіб виховання гуманної і гуманістично налаштованої особистості, яка у своїй діяльності раціонально використовуватиме природні багатства. Природа, на його думку, має вивчатися в тісному зв'язку з працею і побутом людей.

Отже, В.О. Сухомлинський своєю працею своїм сучасникам і прийдешнім поколінням учителів запропонував важливі теоретичні та практичні обґрунтування значення шкільного краєзнавства в навчально-виховному процесі. Принцип всебічного вивчення особливостей рідного краю втілений у творчій спадщині видатного педагога може мати подальше втілення у навчально-виховній роботі сучасної школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка (Підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В.Ф. Шморгун). – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. – 1976. – 654 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3: Серце віддаю дітям. – 1976. – 670 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2: Сто порад учителю. – 1976. – 670 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4: Павлівська середня школа. – 1976. – 640 с.

Галина ГЕРАСИМОВА

ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРАКТИКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується інший зміст, підходи, інші стосунки, інший педагогічний менталітет. Важливою складовою педагогічного процесу стає особистісно зорієнтована взаємодія учителя з учнем.

Нові підходи до організації навчально-виховного процесу в умовах сучасної загальноосвітньої школи потребують впровадження більш ефективних технологій, які допомогли б педагогу виявити й розвинути в дитини позитивні сили, виховувати усвідомлення своєї неповторності й спонукання до самовиховання та самореалізації.



Концептуальною основою інноваційної педагогіки є твердження, що людина – це саморозвивальна система, яка все пропускає через своє усвідомлення і свою душу. Тому мають змінитися ціннісні орієнтації вчителя. Він повинен розуміти, що перед ним не просто діти, яких треба навчити й виховати, а й яскраві, неповторні індивідуальності.

Інноваційні методи навчання і виховання спрямовані, насамперед, на розвиток особистості учня. Їх основу становить власний досвід дитини, що стає базою при здобутті нових знань. Великого значення в цьому процесі набуває мотивація учня, тобто внутрішнє спонукання до активної діяльності.

Дитина має бути налаштована на успіх, потребу в самоактуалізації, реалізації своїх потенційних можливостей.

Цілеспрямований розвиток гуманної особистості, індивідуальності можливий тільки тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність гуманізації виховного процесу, а систематично, за допомогою доцільних технологій втілюватиме її у практику підготовки підростаючого покоління до активної життєтворчості.

Психолого-педагогічні засади особистісно орієнтованого виховання були закладені В.О. Сухомлинським, С.Л.Рубінштейном, Ш.А. Амонашвілі, О.М. Леонтєвим, подальшого розвитку вони набули у працях І. Д. Бєха.

Дитині потрібна педагогічна допомога й підтримка, які виступають ключовими для характеристики технологій особистісно зорієнтованого підходу. Підтримка ґрунтується на трьох принципах педагогічної діяльності Ш.А.Амонашвілі любити дітей, олюднювати середовище, у якому вони живуть, проживати разом із вихованцями своє дитинство [1, 13].

В.О.Сухомлинський уважав: для того, щоб підтримати учня, педагогові потрібно відчувати своє дитинство, вірити, що дитина помиляється, а не виступає злісним порушником, захищати її, а найголовніше не руйнувати дитячу індивідуальність [2].

Особистісно орієнтована технологія – це така організація навчально-виховного процесу, коли в основі педагогічного впливу лежить утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої концентруються всі інші пріоритети. Особистісно орієнтована система виховання створює нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння.

Актуальною в плані технології особистісно зорієнтованої освіти звучить характеристика основного методу, рекомендованого К.Н.Вентцелем для виховання вільної людини: «Цей метод повинен бути методом вивільнення в учнів творчих сил пробудженням і підтримкою у нього прагнення до пошуків, творчості, самовдосконалення методом, приведення дитини до стану найбільшої активності» [3, 74].

Положення, які становлять основу особистісно орієнтованої технології навчання і виховання [4, 13–16].

1. Вихователь має висловлювати зауваження щодо особливостей поведінки вихованця, а не щодо його особистісних якостей, а також намагатися більше говорити про свої спостереження, ніж про висновки, підкреслювати в бесіді те, що може бути цінним для вихованця, а не для інших.

2. «Засуджуй вчинок, але заохочуй особистість» – таким має бути найважливіше правило ставлення педагога до вихованця.

3. Заохочення зусиль дитини, чесно виконувати свій обов'язок сприяє вихованню почуття самоповаги.

4. Основою процесу виховання має слугувати керування мотивами поведінки й діяльності вихованця.

5. З неврівноваженими і схильними до конфліктів вихованцями слід поводитися коректно й доброзичливо. Це сприяє засвоєнню правил поведінки.

6. Прагнучи впливати на особистість за допомогою колективу, вихователь має встановити з нею контакт.

Сутнісними ознаками сучасної системи освіти є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов до її саморозвитку та самовизначення. У зв'язку з цим треба застосовувати такі методики, які ґрунтуються на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу.

Позитивні результати в розв'язанні даної проблеми, як указує академік В.О. Моляко, можуть бути досягнуті лише за умов забезпечення «психологізації» всього процесу освіти, тобто тоді, коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо сприяти кожному індивідуові вчасно пізнати себе, зазначати свої здібності, нахили, допомогти йому «накреслити» індивідуальну програму свого розвитку [5, 7–18]. Творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких, як вважає С.О. Сисоєва, провідну роль відіграють здібності й особистісне ставлення до творчості й, безумовно, сформованість мотивації до вияву творчості у процесі діяльності (А. Маслоу, В.О. Моляко, В.В. Рибалка та ін.) [6, 478; 7, 176]. Мотиваційно-потребнісна сфера є не лише передумовою поведінки людини, але й



необхідна на всіх етапах життя особистості. Отже, мотивація є досить важливою ланкою, від якої залежить ефективність навчально-виховного процесу.

Розвиток мотивації до творчості – складний процес, який починається від елементарного стану (допитливості, зацікавленості, спостережливості) до вищого рівня, в якому виявляється творча особистість у цілому. Провідними структурними компонентами мотивації до творчої діяльності є: пізнавальна спрямованість, яка виявляється у прагненні пізнати особливості творчої діяльності, проникнути в її сутність, у пізнанні основних прийомів та методів неординарного розв'язання проблем; активно-цілові дії, спрямовані на здобуття знань, умінь та навичок у галузі творчої діяльності, досягнення оригінальних результатів при розв'язанні різних ситуацій тощо; емоційна забарвленість (радість від досягнутої мети, задоволення наслідками діяльності, набутими знаннями, вміннями та навичками).

Теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність В.О. Сухомлинського ввійшла до історії вітчизняної педагогіки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні й літературні праці та вчительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями та ідеями. Василя Олександровича по праву називають педагогом світового рівня, українським просвітителем, людиною енциклопедичних знань. В.О. Сухомлинський належить до педагогів, вислови яких цитують як незаперечний доказ педагогічної думки. З плином часу втілення творчого доробку В.О. Сухомлинського в практику роботи сучасної школи набуває поширення й поглиблення, до цього залучаються дедалі ширші кола освітян.

Звертаючись ще і ще раз до творів Василя Олександровича, кожен вчитель переконується, що його спадщина слугуватиме нашій освіті сьогодні і завтра, що вона є найціннішою перлиною педагогічної думки, досягнень і досвіду освітян України.

Шлях розвитку Чернігівської ЗОШ I ступеня № 25 тісно пов'язаний з ім'ям видатного українського педагога-гуманіста. Ідея віри В.О. Сухомлинського в можливість кожної дитини, переконання в необхідності глибокого, але бережного, делікатного проникнення в її невичерпно багатий, складний і вельми вразливий внутрішній світ з метою допомогти їй на складній і суперечливій дорозі особистісного розвитку та самовдосконалення стала основою для роботи педколектива над науково-методичною проблемою школи «Втілення педагогічних ідей В.О. Сухомлинського як концептуальної основи дитиноцентризму – системи особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання учнів».

Педагогічний колектив школи працює, керуючись ідеями живої, універсальної, гуманістичної, приривідповідної педагогіки павлівського, Добротворця, бо саме педагогіка В.О. Сухомлинського особистісно орієнтована, ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях, духовності, родинному вихованні. Методологічна основа педагогічної діяльності – 15 принципів особистісно орієнтованого підходу: принцип неповторності кожної дитини; визнання відсутності нездібних дітей; урахування нерівності розумових здібностей дітей; індивідуалізації навчально-виховного процесу; врахування індивідуальних особливостей учнів; визначення кожного учня особистістю; отримання позитивних почуттів від навчання; навчання через подолання труднощів; дослідницького підходу до предмета вивчення; принцип людяності, чуйності й тактовності стосовно учнів; розуміння оцінки знань учнів як інструмента виховання; взаємозалежності колективу й особистості в навчанні; залежності особистості учня від особистості вчителя; розгляду навчально-виховного процесу як складної системи. Ми поставили завдання якісного перетворення змісту навчально-виховного процесу, орієнтованого на підвищення його якості.

Кожний учитель обрав свою, «близьку до душі», науково-методичну тему, яка розкриває один з концептуальних принципів проблеми: зосередження уваги на потребах учня; забезпечення діагностичного основи навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями й учителями; партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу; наявність у навчанні ситуації вибору й відповідальності; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування до навчальних можливостей дитини та стимулювання розвитку через різні види діяльності; залучення батьків до педагогічного процесу. Цей аспект роботи вчителів підпорядкований єдиній меті - формувати в учнях інтелектуальний, творчий потенціал, розвивати кожну дитину як неповторну індивідуальність, соціально адаптовану до життя в сучасних умовах.

За твердим переконанням В.О. Сухомлинського, у природі нема дитини безталанної, ні на що нездатної. Кожна особистість наділена надзвичайно багатим творчим потенціалом, який у житті часто залишається нереалізованим. Завдання школи – максимально забезпечити можливість розкриття і динаміку розвитку особистісно природних здібностей учнів.

В.О. Сухомлинський стверджував, що вчитель повинен обережно, як до квітки, торкатися душі і серця дитини. Тому дуже велику роль у реалізації ідей і 15 педагогічних принципів видатного педагога відіграє робота шкільного психолога й соціального педагога, бо кожну дитину треба, насамперед, добре пізнати й зрозуміти, допомогти вчителям намітити шлях педагогічного супроводу компетентності учня. Вимагаємо,



щоб учитель чітко усвідомлював, що на даному етапі життя дитина вже знає і вміє, що їй подобається робити, а що – ні, які здібності й нахили вона має і використовувати їх якомога частіше. У кожній дитині дрімають завдатки якихось здібностей. Ці завдатки як порох: щоб запалити, необхідна іскра. Добиваємося, щоб кожна дитина почувалася в навчанні комфортно й стала співучасником, а не об'єктом навчання і виховання. Майже всі вчителі нашої школи відмовилися від образливих висновків і зауважень, від негативного акцентування уваги на помилках учнів, бо помилятися дитині абсолютно природньо, – адже вона тільки навчається і немає жодного процесу пізнання без помилок навіть у дорослих і досвідчених людей. Треба спочатку дізнатися про причину невдачі дитини, а потім реагувати. Намагаємось одержувати гарні результати в навчанні дітей не через перевантаження їх домашніми завданнями, а через формування і стимулювання їх мотивації до навчально-виховного процесу, широкого використання інтерактивних методів. Досягаємо цієї мети через інтеграцію навчального матеріалу, проведення бінарних, нестандартних, сюжетних уроків, через застосування ігрових ситуацій, інсценізацій, музичних і поетичних хвилинок, історичних, народознавчих, природничих повідомлень, які готують діти вдома за власним вибором і бажанням. Це перетворює такий етап уроку, як перевірка домашнього завдання, на своєрідний калейдоскоп невимушеного обміну знань між учнями. Ми намагаємось зацікавити всіх дітей позаурочною діяльністю – участю в предметних тижнях, конкурсах, виставках, змаганнях, виконанням творчих завдань різного плану. Завдання школи – максимально забезпечити можливість розкриття і динаміку розвитку особистісно природних здібностей учнів.

Часто нагадуємо собі: «Кожна дитина - це прихований скарб». Саме тому у школі створено таке навчальне середовище, де однакову увагу приділяється і вивченню базових предметів, і проведенню факультативних та гурткових занять, і створенню комплексу фізкультурно-оздоровчих секцій, і проведенню розвивальних та різнопланових позаурочних виховних заходів. З метою розвитку творчих здібностей учнів, задоволення їхніх інтересів і нахилів у школі функціонують факультативи з інформатики, англійської мови, математики, російської мови, образотворчого мистецтва, природознавства, риторики, логіки та етики, 14 гуртків та спортивно-оздоровчих секцій. Керівниками гуртків і секцій працюють учителі школи №25, викладачі школи мистецтв, тренери ДЮСШ, викладачі гімназії № 31. У предметних факультативах та гуртках з інформатики, математики, англійської мови учні поглиблюють знання, набуті під час уроків, закріплюють набуті навички. Багато учнів школи відвідують міські навчально-виховні та спеціалізовані заклади.

До послуг учнів спортивний зал, ігрова кімната та спальня для шестиліток, 2 кабінети англійської мови, кабінет естетики, 14 навчальних кабінетів, шкільна бібліотека, комп'ютерний клас. Для задоволення потреб учнів і батьків працюють 4 групи продовженого дня, спецмедгрупи з фізичної культури, «швидка допомога» практичного психолога та соціального педагога школи, проводяться індивідуальні консультації, відкриті уроки й виховні заходи.

Та найцінніше в нашій школі – це доброзичливі стосунки між дітьми й дорослими, що дає учням можливість жити своїм неповторним, повноцінним дитячим життям. Більшість учителів педколективу вміло знаходять нестандартні способи розв'язання освітніх завдань, раціоналізують та вдосконалюють свої ж надбання, стають разом з учнями і батьками співавторами творчих робіт – віршів, казок, оповідань, спогадів, міні-творів, листів, фотомонтажів і стіннівок, поробок, малюнків, інформаційних повідомлень, лялькових вистав, ранків, тематичних заходів.

Комплекс виховної роботи орієнтується і координується діяльністю шкільного об'єднання «Веселики», яке має свою мету і завдання, закони, емблему, маршрут та різнокольорові галстуки.

Про гарну результативність діяльності педколективу свідчать успіхи вихованців: за 2007–2008 навчальний рік: 72% учнів 3–4-х класів мають високий і достатній рівень знань, у міських конкурсах 16 учнів одержали I місце, 24 учні – II місце, 8 учнів – III місце.

У ході аналізу діяльності педколективу, який уцілому був спрямований на вивчення реалізації принципу гуманізму в практиці роботи школи, ми впевнилися, що гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання та виховання на особистісно орієнтовану. Ознаками цих змін є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку й самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Дослідження готовності вчителів до впровадження особистісно орієнтованим технологій навчання і виховання показали, що переважна більшість членів педколективу свідомо сприймають вимоги втілення особистісно орієнтованого підходу та 15 принципів педагогічної діяльності В.О. Сухомлинького. Аналізуючи результати діяльності педколективу, ми переконалися, що виховна технологія може вважатися особистісно зорієнтованою, якщо вона буде відповідати таким суттєвим вимогам: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку вихованця, надання йому простору свободи для реалізації творчих здібностей. Мета особистісно зорієнтованого підходу – не сформулювати, а



знайти, підтримати, розвинути в дитини механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, самозахисту, необхідність для встановлення самобутньої особистості.

На сьогодні вирішальним фактором успіху навчально-виховного процесу стає глибина освоєння педагогами технологічних якостей нового підходу, визначення можливостей особистісного технологічного потенціалу – комплексу фахових досягнень, що охоплюють:

- а) інтелектуальний компонент:
 - поінформованість у питаннях навчальних та виховних технологій, як інноваційних, так і традиційних;
- б) дієво-практичний компонент:
 - володіння дидактичними методами, прийомами, організаційними формами, що становлять основу педагогічної майстерності;
 - набуття власної педагогічної техніки;
 - здатність до творчої діяльності;
- в) емоційно-особистісний компонент:
 - пристосування своїх професійних можливостей до контингенту учнів, урахування їхніх індивідуальних запитів;
 - характерні риси вдачі (темперамент, інтуїція, акторські та організаторські здібності), що підсилюють дієвий вплив професійних умінь.

Нині, у період активних пошуків ефективних методів виховання гуманістичних цінностей, практична дальність В.О. Сухомлинського є надійним помічником у розв'язанні цих важливих завдань. Великий педагог залишив у своїх творах величезний життєвий і професійний досвід, який ще довго буде цікавим і корисним наступним поколінням.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвілі Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К., 1991.
2. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Вибрані твори: У 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сб. науч. трудов. - М., 1993.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – №1.
5. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Рад. школа. – 1991. – №5.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
7. Рибалка В.В. Психология развития творческой личности. – К., 1996.
8. Сухомлинський В.О. О воспитании. – М., 1973.

Оксана ДАНИЛКО

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в суспільному житті країни.

Активна навчальна діяльність учнів забезпечується застосуванням різних її видів, що сприяють ефективному та якісному оволодінню знаннями. Пріоритетним науково-методичним завданням є науково-методична розробка, адаптація та впровадження системи спеціальних вправ, що сприяють розвитку логічного мислення.

В умовах демократизації школи, коли відбулася переоцінка цінностей, змінилася мета виховання, переосмислені зміст, методи й форми педагогічної діяльності, педагогічну систему В.О.Сухомлинського немає потреби тлумачити по-іншому чи по-новому її використовувати. Педагогічні праці, ідеї, думки, досвід В.О.Сухомлинського і зараз є актуальними, відповідають потребам особистості, що формується.

В.О.Сухомлинський устами вчителя математики Павлиської середньої школи звертає увагу на основну запоруку успіху в навчанні: „Я вважаю дуже важливою умовою успіху те, щоб мету, яку треба досягнути у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини” [3, 107]. Головний критерій оцінки культури праці вчителя великий педагог убачає в умінні пробудити в дітях інтелектуальні почуття, радість пізнання і визначає ряд умов для їхнього розвитку.



Особистий приклад видатного педагога, а ще відвідування його уроків та індивідуальні бесіди про сутність педагогічної праці надихали вчителів на творчу дослідницьку діяльність. Намагання осягнути таємниці дитячого мислення стало щоденною колективною дослідницькою роботою, що духовно об'єднувала вчителів. Директор разом з учителями початкових класів почав працювати над створенням книги – опису подорожей до „джерела живої думки”. Кожну подорож – розділ книги – присвячували якомусь явищу природи або порі року (Наприклад, „Живе і неживе в природі”, „Сонце – джерело життя” тощо). Ці описи потім прочитувалися учнями, вчителями та обговорювалися. Цікаво, що вони виявилися дуже потрібними для використання на своїх уроках як для вчителя фізики, так і для вчителів математики і хімії. Таким чином, педагоги створили книжку – „Триста сторінок книги природи” – опис 300 уроків. Ця праця дала змогу, крім реалізації своїх творчих задумів, дослідити: емоційне забарвлення слова, що народжується в процесі спостереження дітей за природою; проблему єдності думки і почуття; прийоми мислення на різних етапах навчання тощо [8, 79].

У Павлівській школі за часів, коли її педагогічний колектив очолював В.О. Сухомлинський, постійно діяв психологічний семінар, який присвячувався дитині. Хтось із класних керівників готував для цього семінару ґрунтовну доповідь на тему „Педагогічна характеристика такого-то учня”, у якій учитель розповідав про дитину все, що треба обов'язково про неї знати. Предметом особливої уваги була характеристика індивідуальних особливостей розумового розвитку, а саме: як дитина сприймає предмети і явища довкілля та як у неї відбувається формування понять; які особливості й емоційне забарвлення мови дитини; як вона запам'ятовує, як розвинуте в неї образне й абстрактне мислення; який ступінь її емоційної культури, джерела її розумової праці.

Особлива роль у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського серед усіх пізнавальних процесів належить мисленню. Для розумового розвитку дитини він радить проводити спеціальні уроки мислення вже в дошкільний період. З початком занять у 1-му класі вони стають частиною розумового виховання. Урок мислення – це і живе, безпосереднє сприймання образів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, і логічний аналіз, здобування знань, розумові вправи, з'ясування причин і наслідків. Якщо ви хочете, пише відомий педагог, щоб навчилися мислити ваші «тугодуми», приведіть їх до такого джерела, яке відкривало б ланцюг явищ, або наслідок одного ставав причиною другого. Справа в тому, що в сув'язі явищ одне за одним ідуть відкриття, перед дитиною ніби спалахують вогники думки, вони стимулюють рухливість розумових процесів [10, 69].

Розумовий розвиток дитини можливий за умови врахування індивідуальних особливостей її мислення. В.О.Сухомлинський стверджує, що є два основні типи людського мислення – логіко-аналітичне, або математичне, й художнє, або образне. Він радить зібрати своїх майбутніх першокласників вересневого дня і піти з ними в осінній ліс. Саме там педагог побачить малюків з цими двома яскраво вираженими типами мислення. Наприклад, дитина звернула увагу на кущ шипшини, густо всіяний червоними ягодами й срібними краплинами роси; крім цього куща, дитина більше нічого не бачить, увесь світ краси для неї – у цьому творінні природи.

Це найхарактерніші риси художнього чи образного сприймання навколишнього світу. Діти, яким воно притаманне, з інтересом і захопленням розповідають про те, що вони бачать, мислячи картинками, образами, барвами, звуками, рухами; вони дуже чутливі до музики навколишньої природи, взагалі до краси. У їхньому сприйнятті ніби переважає емоційний елемент, вони більше пізнають серцем, аніж розумом. Діти з яскраво вираженим художнім мисленням охоче вивчають літературу, люблять читати, захоплюються поетичною творчістю. У засвоєнні математики такі учні мають значні труднощі або й не встигають з цього предмета.

Для інших дітей ніби й не існує гармонії краси. Вони запитують: а чому це на заході сонце стає червоним? Куди воно ховається на ніч? Чому одні листки стають восени червоними, інші – оранжевими, а ще інші – жовтими? Чому листя на дубі аж до приморозків зелене? Перед поглядом цієї дитини відкривається передусім не образний, а логічний, причинно-наслідковий аспект світу. Це логіко-аналітичне, або математичне мислення. Діти, яким воно притаманне, легко помічають причинно-наслідкові зв'язки й залежності, схоплюють думкою коло предметів і явищ, об'єднаних тим чи іншим зв'язком. Ці учні легко абстрагуються, з цікавістю вивчають математику та інші точні науки. Логічний аналіз із абстракцій для них такий же цікавий, як і яскраві образи для дітей з художнім мисленням. Ці два типи мислення існують об'єктивно, вчителю треба знати, який тип переважає у кожній дитині, що важливо для правильного педагогічного керівництва розумовою працею. Вчити мислити, розвивати мислення – означає розвивати в дитині обидві розумові сфери: образну та логіко-аналітичну, не допускати однобічності, але водночас уміло спрямовувати розумовий розвиток у русло, яке найбільше відповідає її природним нахилам. Мислення дітей відзначається також темпом розумових операцій, швидкістю думки. В одних дітей думка дуже жвава. Щойно дитина думала про те, як бджілка збирає нектар з квітки, але ось учитель показав складну будову квітки – і думка дитини легко переходить на інший об'єкт. В іншій дитині, якщо думка зосереджена на чомусь одному, їй важко перейти на інше. Вдумуючись в одне, вона забуває про інше. Іноді вчитель



помиляється, беручи цю особливість мислення за аномалію в розумовому розвитку. Уповільненість розумових процесів трапляється як у дітей з образним мисленням, так і в дітей з чітко вираженим логіко-аналітичним мисленням. Не розібравшись, учителі нерідко роблять неправильні, поспішні висновки щодо розумового розвитку дітей. Особливих прикрас завдають непорозуміння з дітьми, у яких розумові процеси уповільнені. Нерідко це розумні, кмітливі діти, але повільність, млявість їхнього мислення дратує педагога; через що дитина нервує, а часто взагалі перестає міркувати. Усе це треба побачити, пізнати до початку навчання. Вивчити особливості мислення дитини незрівнянно легше тоді, коли навчання ще не почалося. Василь Олександрович радить учителям, які працюватимуть з першим класом: протягом року здійснити двадцять–тридцять мандрівок у природу, де діти захоплюватимуться, переживатимуть почуття подиву перед її красою і водночас мислитимуть, аналізуватимуть.

Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався серед природи, щоб думка переходила з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання вони сприймають тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує учитель. Ось де причина того явища, з яким багато вчителів часто зустрічаються в початкових класах: дитина немовби уважно слухає, але не сприймає жодного слова, бо педагог розповідає і розповідає. У цьому разі учневі треба думати над правилами, розв'язувати задачі – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється. Тут і виникає відставання. Ось чому треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму.

Великий педагог сам записував відповіді учнів, аналізував їхній словниковий запас, логічні елементи мови. Під час уроків серед природи заохочувані ним діти вчилися спостерігати за довкіллям; тут, у невимушених умовах, у них пробуджувалися думки та почуття. Такі уроки ставали уроками мислення, на яких діти висловлювали свої міркування про причину й наслідок природних явищ. За пропозицією педагога діти самі відшукували в навколишньому світі причинно-наслідкові залежності й описували їх. В.О.Сухомлинський писав: „І на моїх очах думка моїх дітей поступово ставала все яскравішою, багатшою, виразнішою, слово набувало емоційного забарвлення, починало грати, переливатися. Переді мною відкрилася напрочуд багата, невичерпна за красою грань педагогічної майстерності – вміння вчити дітей думати” [9, 77].

Особливу увагу в розвитку мислення В.О.Сухомлинський приділив казці. Багаторічний досвід переконав В.О.Сухомлинського в тому, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казки, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, живить мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без живої, яскравої казки, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення. «Я не уявляю навчання в школі не тільки без прослуховування, а й без створення казки» [6, 164–166].

Казка невіддільна від краси... За її допомогою дитина не тільки пізнає світ, а й відкликається на події і явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла.

«Казка – животворче джерело дитячого мислення. Багаторічний досвід переконує, що інтелектуальні, моральні та естетичні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, що пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Під впливом почуттів дитина мислить словами. В казкових образах – перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Завдяки казці дитина пізнає не тільки розумом, а й серцем», – писав В.О.Сухомлинський.

Казка – найважливіший помічник у розумовій роботі учня. Це можна простежити на різних етапах засвоєння нового матеріалу. Перший етап: розумова робота над новим матеріалом, починаючи з уваги, яку К.Ушинський називав дверима, «через яке проходить усе, що входить у душу людини із зовнішнього світу».

Поступово перший етап розумової праці переходить у другий – уяву. Саме під час роботи над казкою учень має можливість оживити матеріал, «наповнити його додатковою інформацією», «ввійти в нього».

Дослідження показали, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше. Тепер уже другий етап розумової роботи над засвоєнням матеріалу переходить у третій – запам'ятовування. Під час запам'ятовування дитина логічно мислить. Отже, третій етап розумової праці містить у собі й четвертий – мислення. Створення проблемної ситуації, а потім її роз'яснення – це вже робота логічного мислення [9, 157].

Сухомлинський спостерігав за ходом мислення учнів, і його спостереження підтвердили, „що перш за все потрібно навчити дітей охоплювати мисленням поглядом ряд предметів, явищ, подій, осмислювати зв'язки між ними... Вивчаючи мислення тугодумів, я все більше упевнювався, що невміння осмислити, наприклад, задачу – наслідок невміння абстрагуватися, відволікатись від конкретного. Потрібно навчити дітей мислити абстрактними поняттями”.



Суть роздумів В.О.Сухомлинського зводиться до вивчення та аналізу процесу розв'язання учнями логічних задач, при цьому він дослідним способом виявляв особливості мислення дітей. Про роботу в цьому напрямку він так пише у своїй книзі „Серце віддаю дітям”: „В оточуючому світі – тисячі задач. Їх придумав народ, вони живуть в народній творчості як розповіді-загадки.” [9, 161]

Крім того, розв'язання нестандартних логічних задач здатне зацікавити особистість до вивчення „класичної” математики. У цьому плані характерним також є наступний приклад. Великий російський математик сучасності, академік Микола Миколайович Лузін, будучи гімназистом, отримував з математики одні двійки. Вчитель прямо сказав батькам М.М.Лузіна, що син їхній у математиці безнадійний, що навряд чи він зможе навчатись у гімназії. Батьки найняли репетитора, за допомогою якого хлопчик ледве перейшов у наступний клас. Але репетитор виявився людиною розумною та проникливою. Він побачив неймовірну річ: хлопчик не вмів розв'язувати прості, примітивні задачі, але в нього інколи виходили завдання нестандартні, набагато складніші. Він скористався цим і зумів зацікавити математикою цього, здавалося б, бездарного хлопчика. Завдяки такому творчому підходу педагога із хлопчика пізніше вийшов учений із світовим ім'ям, який не лише багато зробив для математики, але й створив найбільшу радянську математичну школу.

Ось одна із задач, які діти розв'язували в школі В.О. Сухомлинського: „З одного берега на інший треба перевезти вовка, козу і капусту. Одночасно не можна перевозити лише вовка з капустою або ж кожного „пасажира” окремо. Можна робити скільки завгодно рейсів. Як перевезти вовка, козу та капусту, щоб все вирішилось якнайкраще?” [9, 188]

Цікаво, що ця задача детально проаналізована в книзі німецького вченого А.Ноумана „Прийняти рішення – але як?”, де в популярній формі викладені основи теорії прийняття рішень. У книзі наведена картинка, на якій зображені вовк, коза та капуста на березі річки, а також графічна схема розв'язку задачі, що характеризує стани „пасажирів” на обох берегах, а також переїзди через річку туди і назад. Тим самим жартівлива задача є першою ланкою у побудові серйозної математичної дисципліни.

Наведемо ще один приклад із власних спогадів і зошитів учнів Павлиської середньої школи. У відрі стояла вода. Його поставили на вогонь. Через деякий час вода зашуміла, потім забулькала, повалив пар. Що сталося? Де тут причина і наслідок?”

Не відразу учні дали правильні відповіді. Деякі з них говорили, що „явище – це коли відро поставили на вогонь”. Але це так і не так, бо явище, що веде до перетворень у природі, – це кипіння, його причина – підвищення температури („воду поставили на вогонь”), а наслідок – перетворення води на пару. Подібні „логічні вправи” вчили і вчать дітей послідовного, логічного мислення.

У «Школі радості» для виховання культури мислення учнів значне місце відводилося шахам. Гра в шахи дисциплінує мислення, виховує зосередженість і розвиває пам'ять. Вона має увійти в життя початкової школи як один з елементів розумової культури, радив В.О.Сухомлинський.

В.О.Сухомлинський, зокрема, писав: «...мислення – це дискретна робота мозку: мозок вмить відключається від однієї думки і переключається на іншу, потім знову повертається до першої і т.д.» [2, 97].

Школяр вчиться, думаючи, і думає навчачоючись: мислення починається там, де необхідно знайти відповідь на запитання або щось зрозуміти. Важливо враховувати, що розвиток мислення школярів здійснюється поступово від наочно-дійового в дошкільному віці до образно-мовленнєвого в молодшому та до понятійного, теоретичного в середньому та старшому шкільному віці.

Сухомлинський рекомендував учителям навчати учня вміння аналізувати свої думки, а також вивчати мисленнєву діяльність учня, щоб правильно керувати нею. «Це переключення відбувається вмить і від його швидкості залежить здатність зберігати і осмислювати в свідомості об'єкт пізнання» [2, 98].

Активне формування мислення учнів потребує від учителя глибокого проникнення у взаємозв'язки навчання та розвитку дитини, проблемного навчання, оптимізації навчально-виховного процесу. В.О.Сухомлинський стверджував, що обов'язково має бути об'єктивний зв'язок між будовою навчання та характером загального розвитку учня. Упродовж багаторічної праці ним була сконструйована система початкового навчання, високоєфективна для загального розвитку школяра. Вона дала змогу успішно формувати особистість молодшого школяра з високим рівнем розвитку мислення, практичних дій, спостережливості. «Якщо думка пов'язується із спостереженням, у дитини виробляється певний стиль розумової діяльності: зусилля думки спрямовуються на ті сторони явищ, у яких є щось приховане, з першого погляду незрозуміле» [2, 256].

Значну роль у розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів відіграє вміння систематизувати об'єкти за їхніми зовнішніми властивостями, узагальнювати на основі порівняння, виділяти спільні ознаки, вибирати найбільш істотні. Для формування в дітей цих умінь необхідно залучати їх до активної і посильної участі в розв'язуванні відповідних задач. Щоб цього досягти, необхідно правильно добирати завдання, поступово ускладнюючи, а також синтезувати мислення, мовлення і дії дитини.



Інше важливе завдання в розвитку логічного мислення – формування у дітей орієнтації щодо співвідношення предметів у просторі. З огляду на це необхідно пропонувати їм завдання з використанням слів: ліворуч – праворуч, над – під, зверху – знизу, перед, між тощо.

Але треба мати на увазі, що розвиток усіх цих здібностей та вмій не відбувається спонтанно. Тут потрібна копітка, наполеглива й цілеспрямована робота щодо формування і розвитку в дітей таких важливих психічних якостей, як рефлексія, спостережливість, увага, пам'ять, увага тощо.

Логічні завдання не мають займати багато часу, інакше вони перетворюватимуться на нудні справи.

Активне використання прийомів розумової діяльності в процесі засвоєння математичних знань дає змогу:

- залучити молодших школярів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння елементів математики;

- сформувати в дітей уміння обґрунтовувати свої дії та критично оцінювати їх;

- підвищити якість засвоєння елементарних математичних понять;

- забезпечити зв'язок між початковою та середньою ланками навчання через підготовку дітей до активної мисленнєвої діяльності;

- розвинути творчий потенціал учителя початкових класів, стимулюючи його до самостійного складання завдань, розробки різноманітних форм і засобів організації навчальної діяльності.

Отже, керуючись порадами В.О.Сухомлинського, можна зробити висновок, що розв'язання логічних задач сприяє розвитку математичної інтуїції, стимулює допитливість учнів, виробляє уміння застосовувати свої знання на практиці. Послідовні, правильні логічні міркування сприяють вихованню алгоритмічної культури, розвитку логічного мислення, математичних здібностей, інтелекту учнів. Важливим фактором успішної роботи над задачею є впевненість учня в тому, що він зможе її розв'язати. Уміло добираючи задачі, вчитель повинен дати змогу школярам повірити у свої сили.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Омельчук В. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 2004. – №11. – С.41–44.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5т. – К.: Рад. школа, Т.1. – 1984.
3. Сухомлинський В.О. Єдність навчальної та виховної мети // Вибр. тв. у 5т. – Т.2. – К., 1976.
4. Сухомлинський В.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 3. М.: Педагогика, 1981.
5. Сухомлинський В.О. Листи про педагогічну етику // Вибр. тв. у 5т. – Т.5. – К., 1977.
6. Сухомлинський В.А. О воспитании // Вибр. тв. у 5т. – Т.4. – К., 1976.
7. Сухомлинський В.О. Особистість учителя, педагогічний колектив і всебічний розвиток вихованців // Вибр. тв. у 5т. – Т.1. – К., 1976.
8. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. тв. у 5т. – Т.4. – К., 1977. – с.7-390
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв. у 5т. – Т.3. – К., 1976.
10. Сухомлинський В.О. Як спонукати до самовиховання в моральній сфері // Вибр. тв. у 5т. – Т.2. – К., 1976.

Вікторія ЗАМША, Юлія КУДЛАЙ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗА СУХОМЛИНСЬКИМ

„Пам'ятайте, що радість успіху – це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Турбуйтеся про те, щоб ця внутрішня сила дитини ніколи не вичерпувалася. Якщо її не має, не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі.”

В. Сухомлинський.

В.О. Сухомлинський – видатний український педагог. Це глибокий знавець і вдумливий дослідник дитячої думки, високообдарований вихователь із самобутнім творчим почерком. Літературно-педагогічна творчість і практична діяльність українського педагога увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями й думками.

Слід зазначити, що педагогічні погляди В.О. Сухомлинського сформувалися в ході й унаслідок натхненної копіткої учительської праці, творчої діяльності вченого (кандидат педагогічних наук з 1955 р.), заслуженого вчителя України, члена-кореспондента Академії наук РСФСР. Тож основні праці відомого й визнаного у світі педагога увібрали в себе й частку його практичної діяльності, у якій, як зворотний зв'язок,



апробувалися провідні теоретичні висновки В.О. Сухомлинського як ученого, педагога-експериментатора, учителя-новатора.

В Україні складається своєрідна школа сухомлинознавства, що об'єднує авторів праць про Добротворця – Василя Олександровича Сухомлинського.

Ідея гуманістичного виховання за Сухомлинським

Провідне місце в спадщині педагога займає ідея гуманізму, людяності та доброчинності. Сухомлинський переконливо стверджує, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення людям добра.

Цій проблемі присвячено більшість праць педагога. На його думку, ідея людяності насамперед реалізується через розвиток усіх потенціальних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Всебічно розвинена особистість утілює у собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість.

Кожна людина повинна бути щасливою, уважає педагог, і в цьому їй має допомогти школа. Духовне життя школи і її вихованців не повинні обмежуватися, вичерпуватися самими успіхами в оволодінні навчальною програмою. Для того, щоб сформувати культуру бажань, необхідно, вважав В. О. Сухомлинський, навчати школярів азбуки моральної культури.

„Ти народився справжньою людиною. Але людиною треба стати. Справжня людина виражає себе в переконаннях і почуттях, волі і прагненнях, у ставленні до людей і до самої себе, у здатності любити і ненавидіти, бачити ідеал і боротися за нього.” [4].

У працях «Духовний світ школяра», „Народження громадянина”, «Як виховати справжню людину» В. Сухомлинський створив ідеал справжньої людини, якій притаманні такі риси характеру: відданість рідній землі, рідному народові, обов'язок перед ним, любов до рідної мови, повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність... Подаються вони у вигляді правил, законів. У працях розкривається зміст і методика роботи з виховання у дітей любові до батьків, рідних, близьких, розуміння життя, добра і зла в ньому, виховання високих моральних якостей і норм поведінки.

Після глибокого вивчення спадщини В.О.Сухомлинського його принцип гуманізму можна уявити як струнку систему, яка включає систему блоків, кожен з яких – це вимоги до діяльності вчителя :

1. Систематичне піклування про всебічний розвиток дитини.
2. Любов до дітей і кожної окремої дитини.
3. Повага до дитини, вміння бачити в кожній людині особистість.
4. Віра в дитину як запорука педагогічного успіху.
5. Глибоке знання дитини.
6. Розуміння дитини – педагогічна емпатія.
7. Бути другом, мудрим радником дитини.

Методика гуманістичного виховання у Василя Сухомлинського являє собою систему органічно поєднаних різноманітних способів, методів, прийомів впливу на вихованців. Ця методика містить такі найголовніші методи: виховання словом, виховання прикладом, система методів організації діяльності і формування досвіду гуманної поведінки дітей, стимулювання й оцінювання вчинків, поведінки, діяльності, самовиховання, саморозвиток учнів.

Одну з мудрих педагогічних статей Сухомлинський назвав «Не бійтесь бути ласкавими». У ній він з боєм відмічав, що дуже часто в сім'ї та школі звучить неласкаве, байдуже, часом – грубе слово, що ранило душу дитини, робить її байдужою до будь-якого прояву людяності. Підвищений тон голосу в спілкуванні з дітьми створює нервову напругу, виснажує нерви. Діти можуть звикнути до цього. Тоді в дитини притуплюються почуття, зникає сердечна чутливість, а сам педагог назавжди втрачає ті найважливіші нюанси, тони, півтони емоційної чуттєвості, які саме й роблять людину Людиною.

Організація навчальної діяльності учнів за Сухомлинським

Гуманізм В. О. Сухомлинського особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування і неусвідомленість знань.

Розв'язання проблеми міцних осмислених знань можливе за умови напруження власних зусиль, досягнення працею успіху, радості розумової праці – цих трьох сходинок на шляху пізнання.

Навчальну діяльність Сухомлинський розглядав як необхідну умову формування багатой особистості. Вона (діяльність) має бути активною і творчою, чому допомагають спеціальна організація розумової праці на уроках і в позакласний час, залучення учнів до творчості, пошуково-експедиційної роботи тощо. Обстоюючи необхідність на кожному уроці вольових зусиль, емоційного пробудження розуму дитини, інтелектуального натхнення учнів у пошуковій діяльності, Сухомлинський водночас засуджує псевдоноваторські ідеї щодо ефективності навчання, створення обстановки постійного розумового



напруження на уроці: «Не втратити на уроці жодної хвилини, жодної миті без активної розумової праці, що може бути не розумнішим у такій тонкій справі, як виховання людини. Така цілеспрямованість у роботі вчителя просто означає: витиснути з дітей все, що вони можуть дати. Після таких «ефективних» уроків дитина повертається додому стомленою. Вона легко роздратовується і збуджується» [7, 119].

«Навчання – не механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини: це найскладніші моральні стосунки, в яких провідною, визначальною рисою є виховання почуття честі, гідності й на цій основі – бажання бути хорошим. Завдання вчителя полягає в тому, щоб уміло і чуйно, наполегливо і вимогливо виховувати розумові й моральні сили дитини, допомагати їй досягнути навчання, як працю, що вимагає великого напруження і є радісною лише остільки, оскільки я своїми власними силами долаю труднощі й досягаю успіху. Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – ось три сходинки, піднімаючись по яких дитина йде до міцних, осмислених знань» [5, 84].

Особливу увагу звертав педагог-гуманіст на специфіку роботи з дітьми із заниженою здатністю до навчання. З такими дітьми треба працювати тонко, делікатно, з індивідуальним підходом. Ці діти не повинні відчувати своєї неповноцінності. Таких учнів Сухомлинський уважав найтендітнішими, найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику людства. «Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно.» [4, 127]. Особливо негативно впливає на організм дитини несправедлива оцінка вчителя: «Важко уявити щось інше, що більше спотворює душу дитини, ніж емоційна товстошкірість, породжена несправедливістю. Відчуваючи байдуже ставлення до себе, дитина втрачає чутливість до добра і зла. Вона не може зрозуміти, що в людях, які її оточують, Добро і що Зло. В її серці поселяються підозра, зневіра в людей, а це – найголовніше джерело озлобленості.» [7, 167].

Висновок

«На любові до дітей тримається світ». Зараз уже важко згадати, хто приніс нам цей вислів, але точніше не скажеш про суть людського життя. В усі віки найкращі педагоги саме цю думку вважали головною у вихованні. Сухомлинський був серед них. «Що найголовніше у моєму житті? Я відповідаю не задумуючись: любов до дітей», – так писав він в головній книзі свого життя «Серце віддаю дітям».

Усе те, що ми називаємо вихованням, є велика творчість повторення себе в людині.

Десятки, сотні ниток, які духовно об'єднують учителя і учнів, – це ті стежини, які ведуть до людського серця, це найголовніша умова дружби, співпраці вчителя та учнів. Їх повинна об'єднувати духовна спорідненість, при якій забувається, що педагог – це керівник і наставник. Виховання без дружби з дитиною, без духовної спорідненості з нею можна прирівняти до блукання в темряві.

У своєму останньому слові випускникам Павлівської середньої школи уже смертельно хворий В.О. Сухомлинський так говорив юнакам і дівчатам, які вступали в життя: «Людській силі духу не має меж. Не має труднощів і перешкод, які б не могла здолати людина. Не мовчазливо перетерпіти, перестраждати, а здолати, вийти переможцем, стати сильнішим. Більш за все бійтеся хвилини, коли труднощі покажуться нездоланими, коли з'явиться думка відступити, піти по легкому шляху.»

У цих словах весь В.О. Сухомлинський – гуманіст, мислитель, педагог.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А., Родчанін Є.Г. Морально-естетичні погляди В.О. Сухомлинського. – К., 1980.
2. Історія педагогіки України в Особах: навч. посібник / За ред. В.А. Мосіяшенка, Л.В. Задорожка, О.І. Курака. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005.
3. Історія української школи і педагогіки: навч. посібник/ за ред. О.О. Любара, М.Г. Стельмаховича. – К.: Т-во «Знання», 2003.
4. Сухомлинський В. О. Любов до соціалістичної Батьківщини, висока ідейність і громадянськість // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1976. – Т.2. – С.158.
5. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1976. – Т.1. – С. 84, 86 – 87.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1976. – Т.3. – С. 421 – 422.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 119, 127, 167.

**Віта ЗАРЕЦЬКА****ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.СУХОМЛИНСЬКОГО
В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Визначним учителем, педагогом, дитячим письменником початку ХХ ст. є В.Сухомлинський (1918 – 1970 рр.). Творчість В.Сухомлинського увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями і думками.

Ще за життя В.Сухомлинського його творчість педагогічна громадськість України, Росії та інших республік колишнього Радянського Союзу сприймала неоднозначно. Якщо для більшості вчителів, батьків, керівників органів народної освіти, громадськості праці видатного педагога стали порадиниками й помічниками в розв'язанні актуальних проблем формування, виховання і освіти молоді, то окремі науковці ревізували його погляди, піддаючи їх необ'єктивній критиці.

Були наміри звинуватити педагога в науковій несумлінності, рецептурності його педагогіки, запереченні ролі колективістського виховання, проповідуванні абстрактного добра тощо.

У 90-ті роки посилювалася критика творчої спадщини талановитого педагога. У вину В.О. Сухомлинському, зокрема, ставилася його відданість ідеям марксистсько-ленінської педагогіки, догматам комуністичної ідеології. Те, що раніше вважалося заслугою педагога, перетворюється на головне звинувачення.

Дійсно, В.О.Сухомлинський виявив себе ревним будівничим соціалістичної школи, проповідником класової нетерпимості, поборником радянського псевдопатріотизму, вірнопідданим тоталітарного режиму тощо. Але не це є визначальним у його спадщині. Творчі вчителі розуміли ідеологічні сентенції Сухомлинського як необхідну данину комуністичній цензурі й вибірково ставилися до його спадщини. У ній провідне місце займає ідея гуманізму, людяності та доброчинності. Педагог переконливо стверджував, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення людям добра.

Цій проблемі присвячено більшість праць педагога. На його думку, ідея людяності насамперед реалізується через розвиток всіх потенціальних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Всебічно розвинена особистість утілює у собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Педагог наголошував, що, працюючи над утіленням у практику ідеї всебічного розвитку, ніколи не можна досягти однакової межі інтелектуального збагачення, пізнання, духовного удосконалення. Ця нерівність визначається природою дитини, її родинним оточенням, соціальним середовищем. Зрештою цю нерівність відчувають і самі діти і часто в них, особливо під впливом наслідків навчання, з'являється почуття меншовартості. Як гуманіст, В.О. Сухомлинський засуджував діяльність учителів, яка призводить дітей до таких висновків. Кожна людина повинна бути щасливою, уважає педагог, і в цьому їй має допомогти школа. Духовне життя школи і її вихованців не повинні обмежуватися, вичерпуватися самими успіхами в оволодінні навчальною програмою. Для того, щоб сформувати культуру бажань, необхідно, уважає В.Сухомлинський, навчити школярів азбуці моральної культури.

Розроблена В.О. Сухомлинським педагогічна система збагатила науку новаторськими ідеями й положеннями, зробила внесок і в теорію, і в практику навчання та виховання.

«Уся система навчання і розумового розвитку у нинішній школі потребує докорінного наукового вдосконалення»,— зазначав В.Сухомлинський. У його працях дається точний прогноз основних напрямів педагогічного пошуку, тому й сьогодні кожен учитель, який працює за покликанням і любить дітей, може знайти там безцінні поради.

Специфіка роботи школи В.Сухомлинського («Школа радості», «Уроки мислення», «Свято книги», «Кімната казок», «Свято матері», «Свято батька», «Свято хлопчика», «Свято дівчинки» тощо) – приклад використання елементів згаданих технологій у практиці початкових класів того часу.

Працюючи в умовах авторитарної школи, учитель Сухомлинський ділився своїм досвідом співпраці з молодшими школярами, гасло якого зараз формулювалося б як гуманізація, демократизація, індивідуалізація навчання. Уже тоді в педагогічній системі В.Сухомлинського були наявні такі ознаки особистісно орієнтованого навчання:

- зосередження уваги на потребах учня;
- переважання навчального діалогу;
- співпраця, співтворчість між учнями і вчителем;
- турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів;



- пристосування методики до навчальних можливостей дитини;
- стимулювання розвитку й саморозвитку учня.

Тому, плануючи свою роботу за новітньою особистісно орієнтованою технологією «Критичне мислення», проектом «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» («РКМЧП»), ми спиралися на думки та напрацювання В. Сухомлинського, неодноразово зверталися до його спадщини.

Сучасна школа, яка використовує особистісно орієнтовані технології, наслідуючи В. Сухомлинського, має на меті досягнення особливого психологічного клімату, в умовах якого дитина почувалася б комфортно. Основні засоби—ті самі, що і в «Школі радості»:

- неформальне спілкування педагога з учнями не тільки в позаурочний час, а й під час уроків;
- переважання позитивних оцінок, іноді повна відмова від оцінок;
- увага до позаурочного життя (походи та екскурсії, театр, гуртки);
- головний критерій у роботі вчителів – терпіння та любов до дітей;
- активна участь батьків у житті школи;
- дружні стосунки між дітьми в класі, які не залежать від навчальних, успіхів тощо.

Одна з найважливіших потреб людини – радість спілкування, емоційно-чуттєва насиченість стосунків між людьми, яка має велике значення і для навчання та виховання молодших школярів.

В. Сухомлинський завжди поряд з дитиною, обличчям до неї, очі на рівні очей, часом бачимо дотик руки, який немов гарантує маленькій людині почуття психологічного комфорту, впевненості та захисту. Зосереджена увага вчителя говорить про те, що він уважно, не перебиваючи, слухає дитину, не забуває учня власними міркуваннями та зауваженнями. Така пауза допомагає дитині розібратися у власних думках та переживаннях і водночас відчути увагу вчителя до своїх проблем. Тоді поділена радість подвоюється, а поділене горе зменшується вдвічі; дитина розкривається, більше розповідає про себе та й, відчувши позитивне ставлення до себе з боку вчителя, стає здатною сама просуватися в розв'язанні своєї проблеми.

Такий шлях формування позитивної «Я – концепції» дитини перенесли і в свою роботу за новітньою технологією «критичне мислення», оскільки критичне мислення – це не пошук негативу, а орієнтація на позитив, безумовну життєву перемогу.

Таку ж мету має гра «Подобається – не подобається», пізніше – хвилинки розвитку мовлення на уроках з мови та читання: «Цікава книга», «Гарна людина», «Про мого товариша», «Про важливу (сумну, гарну, веселу) подію» та ін.

Самоствердженню дитини в класному колективі сприяє проведення суботньої «Розповіді про хобі», під час якої учень (часто разом зі своїми батьками) розповідає класу про своє захоплення, демонструє набуті вміння, часом навчає інших виготовляти саморобки з природного матеріалу, оформлювати гербарій, ліпити вареники, складати або розв'язувати кросворди тощо.

Кожна дитина малює і дарує учителеві свій «портрет у сонячному промінні», а на промінчиках пише, які риси характеру цінує у собі. Інший варіант – подібні записи як комплімент біля «портрета» товариша роблять його однокласники.

Якщо ж у когось з дітей поганий день, «невдаха» проходить живим коридором, а кожна дитина намагається сказати йому щось добре, тепле або смішне, щоб його підбадьорити.

Коли діти трохи подорослішають, вони пишуть невеличкі твори «Який я зараз» або «Яким я хочу стати» чи складають план-схему: ким (яким) хочуть стати і що для цього треба робити, що поступово переводить розмову з площини визнання (самовираження), схвалення, похвали, подяки в площину самовиховання, самовдосконалення.

Саме про це писав В. Сухомлинський у «Розмові з молодим директором школи»: «Будь-який первинний і загальношкільний колектив багатий на людей, що мають яскраві індивідуальні задатки, здібності, інтелект, обдарування. Майстерність виховання полягає в тому, щоб ці індивідуальні риси виявлялись у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвинутому людському достоїнстві, у здоровому самолюбстві».

«Ми вважаємо однією з найважливіших проблем школи створення гармонії вмінь і знань. Вихованці можуть успішно вчитися тільки тоді, коли вони вміють спостерігати, думати, висловлювати думки, читати, писати, думати читаючи і читати думаючи. Цей комплекс основних умінь – ціла галузь педагогічного процесу». Ще раз наголосимо, що найголовнішою складовою освіченої людини В. Сухомлинський вважав вміння читати, а джерелами думки – «природу, працю, моральну красу людської поведінки, книгу і творчість».

Видатний педагог запропонував власну систему навчання вміння мислити, називав її «уроками мислення». Під системою «уроків мислення» В. Сухомлинський розумів школу думки, без якої не уявляв повноцінної розумової праці, ефективного опанування нових знань.

Основними завданнями «уроків мислення» були розвиток вміння спостерігати за явищами навколишнього світу, збагачення життєвого та чуттєвого досвіду, нагромадження конкретного природного матеріалу як основи розвитку абстрактного мислення; усвідомлення окремих предметів і явищ природи,



їхньої взаємодії та взаємозв'язку; розвиток уміння визначати спільні та відмінні властивості предметів, порівнювати й узагальнювати їх; розвиток уміння будувати гіпотези та самостійні висновки; розвиток мислення і мовлення дітей; розширення пізнавальних інтересів; спонукання до творчості засобами слова, образотворчого мистецтва, музики, праці тощо; розвиток уяви та фантазії, розвиток пам'яті та ін.

Новітні технології повторюють шлях педагогічного пошуку В.Сухомлинського. Нова освіта спрямовує увагу на особистість, що здатна критично мислити, спроможна опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще власне життя і життя своєї держави. Так, академічна дисципліна «Критичне мислення» вже давно набула значного поширення в школах та університетах країн Заходу. Вітчизняні вчені також дійшли висновку, що критичного мислення можна й необхідно навчати, його культуру слід цілеспрямовано й терпляче нарощувати на всіх рівнях, починаючи з першого класу школи.

«Уроки мислення», за В.Сухомлинським, перегукуються з обома розуміннями поняття «критичне мислення».

Так, він уперше розробив систему вправ з формування загальнонавчальних умінь та навичок, без яких дитина не може успішно оволодіти навчальним матеріалом.

Ідеї критичного мислення, з погляду педагогічної спадщини В.Сухомлинського, сприймаються як співдружність сердець: учителя та учня, або ж як «спільнота допитливих», за Е.Шарп.

Співдружність сердець забезпечує такі важливі риси особистості, як уміння формулювати й адекватно відстоювати власну думку, осмислити власний та чужий досвід, вибудувати низку доказів, відчутти нерозривний зв'язок власних принципів та вчинків. За такої умови критичне мислення може стати тим ключовим підходом до викладання різних дисциплін шкільного курсу від молодших до старших класів, який забезпечить не тільки засвоєння навичок критичного мислення, а й підвищення ефективності засвоєння навчальних предметів.

Дати кожній дитині щастя – ось у чому вбачав свою місію педагог і вчений Сухомлинський. Але дитина не може бути щасливою, якщо їй у школі нецікаво, погано, нудно, якщо вона не відчуває себе достатньо здібною, щоб оволодіти шкільною наукою. Щоб зробити дитину щасливою, педагог насамперед повинен допомагати їй вчитися, переживати незрівнянне почуття першості, відчуття «смак» успіху.

Зважаючи на думку В.Сухомлинського про необхідність навчити школярів обмінюватись ідеями, зокрема, під час дискусій між собою або спілкування з учителем, ми поступово вводили елементи інтерактивних технологій та залучали дітей до роботи в парах або малих групах як стабільних, так і динамічних, змінних.

Кожна така маленька група працює за девізом «Хто перший?» (рівнорівневі групи, коли той, хто виконав стартове завдання, може переходити до більш складного завдання в умовах своєрідного змагання серед рівних) або «Роби, як я!» (різнорівневі групи, коли сильний учень допомагає слабшим).

Щоб привчати дітей до плідної співпраці та діалогу в складі пар або груп, ми використовуємо різні перестановки столів у класі, постійно розкриваємо роботу класу в експозиціях та стендах, на стінах класу, на дошці.

В.Сухомлинський підкреслював, що розвитку допитливості, системності, гнучкості, самостійності розуму сприяють такі прийоми впливу на внутрішні психічні процеси, за яких учень подумки оглядає, досліджує широке коло фактів, явищ. Найбільш ефективний прийом у цьому плані – постановка проблемних завдань.

Дуже важливо цілеспрямовано організувати роздуми учнів над поставленим проблемним завданням. Як і за часів В.Сухомлинського, діти завзято беруть участь у роботі, котра тепер одержала назву «мозковий штурм» (під час фронтальної або групової роботи), після чого всі запропоновані учнями варіанти розглядаються за участю всього класу:

- пропонується довести справедливості висунутого варіанта розв'язання завдання;
- якщо гіпотеза правильна, робляться висновки про набуті знання;
- якщо пропозиція була помилковою, учитель пропонує дітям знайти помилку або конкретизує завдання;

- разом з учнями вчитель узагальнює отримане правильне оптимальне розв'язання завдання, часто ставить запитання з метою закріплення нових знань, організовує вправи із застосування знань на практиці.

Спадщина Сухомлинського має колосальне значення для українського національного виховання, яке передбачає цілеспрямований, систематичний, регульований педагогічний вплив, розрахований на прищеплення вихованцям любові до України, рідної мови й культури, утвердження в їхній свідомості відчуття етнічно-національної, духовної та мовної єдності, національну неповторність і вагомість.

Успіхам у практичній педагогічній і творчій науково-педагогічній діяльності Сухомлинського сприяло й глибоке знання народної педагогіки. Вийшовши з глибин народу, він усвідомив можливості народної педагогічної мудрості в навчанні і вихованні учнівства. У багатьох своїх творах педагог радив учителям, батькам брати в користування все цінне, створене народною педагогікою, і створювати умови правильного



виховання дітей, які століттями діяли в українських родинах. Сухомлинського, на нашу думку, можна вважати видатним етнопедагогом, оскільки він, здійснюючи науковий аналіз здобутків народної педагогіки, визначав способи її раціонального використання у навчанні та вихованні молодших школярів, досліджував способи встановлення контактів виховної мудрості людності з педагогічною наукою, аналізував педагогічне значення тих чи інших явищ національного життя і з'ясовував їхню відповідність сучасним освітнім завданням.

Навчання в "зелених класах", складання книжок-картинок про природу, подорожі в природу, проведення уроків мислення, використання і розв'язування задач із живого задачника, кімната казки, острів чудес, куточок краси, використання в духовному житті пісні, книжки, проведення свят Матері, троянд, польових квітів, праця в Саду Матері, написання дітьми оповідань, казок – ці та інші знахідки педагога сприяють розумовому розвитку дітей, засвоєнню духовних цінностей свого народу.

Сучасна українська школа будує свою життєдіяльність на філософії родинності, творить мікроклімат, проіннятий цінностями здорової, завжди еволюціонованої сім'ї, що забезпечує найкращі умови для становлення особистості. Родина несе собою універсальні цінності, які втілюють гармонію у життєдіяльність будь-яких соціальних установ, наповнюють стосунки між суб'єктами особливою теплотою, турботою один за одного, терпимістю, доброчинністю, – саме такою філософією просякнута спадщина В. Сухомлинського.

Тому так важливо творити в школах, усіх установах, де перебувають діти, філософію родинності. Винятково важливою часткою цього досвіду є художньо-педагогічний доробок В. Сухомлинського.

Аналіз спадщини Сухомлинського під цим поглядом дає підстави стверджувати, що впродовж усієї педагогічної діяльності виняткову увагу він приділяв проблемі всебічного розвитку особистості в різних видах діяльності, постійному й планомірному формуванню пізнавальних здібностей дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. Павлівська середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4 – К., 1977. – С. 7–390.
2. Сухомлинський В. Школа і природа // Вибр. тв.: У 5 т. – К., 1977. – Т. 5. – С. 549.
3. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн. /За ред. О.Сухомлинської. – К: Либідь, 2005. – Кн.2. – 550 с.

Тетяна КРАВЧЕНКО

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Виховання як суспільне явище супроводжує людство на всіх етапах розвитку: від часів людського стада до високоорганізованих форм співіснування людини інформаційної доби. На цьому тривалому історичному шляху мета, зміст та ідеал виховання постійно трансформувалися, набували нового значення від епохи до епохи, від культури до культури.

Для початку XXI ст. характерним є виховання всебічної та гармонійно розвиненої особистості, здатної до самовиховання і самореалізації, яка дотримується загальнолюдських цінностей, поважає і розуміє національні традиції свого народу. Досягнення зазначеної мети, у свою чергу, вимагає вдосконалення форм виховної роботи, впровадження розвивальних технологій, віднайдення нових систем виховання з урахуванням світових педагогічних надбань та вітчизняного історико-педагогічного досвіду. Ускладнення змісту та завдань виховання призводять до виокремлення нових напрямів виховної роботи в сучасній загальноосвітній школі, а саме: валеологічного, превентивного, родинно-сімейного, сприяння творчому розвитку особистості, статевого та ін.

На нашу думку, одним з найбільш складних та суперечливих серед сучасних напрямів виховання є виховання статевої культури дітей та молоді. Зазначена проблема на сьогодні є досить актуальною, що підтверджено низкою монографій та наукових розробок, що з'явилися в Україні за останні роки (Т.Говорун, В.Кравець, О.Кузнецова, І.Мезеря та ін.). Авторами досліджено біологічну та соціальну природу сексуальності, висвітлено сутність, мету та провідні принципи, стратегії виховання дітей, виховання культури статевого стосунків у сім'ї та ін.

Проте, незважаючи на значну теоретичну розробку питання, проблема виховання статевої культури дітей та молоді в нашій державі ще далека від свого орзв'язання, про що свідчать такі невтішні факти, як: ранній початок статевого життя серед неповнолітніх, поширення дитячої проституції та венеричних захворювань, нівелювання традиційних моральних норм міжстатевого спілкування та ін. Така ситуація в українському суспільстві, на нашу думку, склалася не випадково, адже впродовж кількох десятиліть офіційні виховні інституції повністю ігнорували необхідність проведення статевого виховання у педагогічній діяльності сім'ї та школи.



Так, у період 1930-х – 50-х рр. теоретичні питання статевого виховання у вітчизняній педагогічній науці не розроблялися, відповідно психосексуальні особливості хлопчиків і дівчаток не враховувалися в виховній діяльності школи, сім'ї та громадськості. Лише з кінця 50-х років ХХ ст. педагогічна наука повертається (що зумовлено періодом “відлиги” у суспільно-політичному та науковому житті держави) до вивчення теоретичних питань статевого виховання школярів і намагається віднайти ефективні способи реалізації його завдань у межах сім'ї та школи. У світ виходять численні праці статевої проблематики: Т.Атаров “Питання статевого виховання” (1959), М.Чучелов “Про статево виховання” (1964), А.Хрипкова “Розмова на складну тему” (1970) та ін. Автори зазначають, що завданням педагогічної громадськості щодо статевого виховання дітей та молоді на сучасному етапі є “порушення нейтралітету і “змови мовчання” у цьому серйозному питанні” [1, 28]. У названих працях визначаються актуальні питання статевого виховання молоді з позицій комуністичної моралі, підкреслюється необхідність цілеспрямованого та систематичного виховного впливу з боку сім'ї та школи, врахування морального боку проблеми разом із соціально-гігієнічним аспектом статевого виховання.

На початку 60-х рр. ХХ ст. питання необхідності статевого виховання дітей шкільного віку, його педагогічні аспекти, принципи, вікові особливості та т.ін. привертають увагу громадськості на сторінках періодичних видань (“Питання психології”, “Радянська педагогіка”, “Радянська школа”, “Советская педагогіка” та ін.). Автори публікацій (зокрема В.Колбановський, Е.Костяшкін, А.Петровський) відкрито визнають відсутність будь-яких досліджень з питань статевого розвитку молоді в СРСР, засуджують позицію ігнорування статевого життя підростаючого покоління, яку тривалий час займали медична та педагогічна науки, підкреслюють важливість педагогічного такту в розв'язанні завдань статевого виховання молоді.

На даному етапі розвитку педагогічної науки унікальним по суті став внесок педагога-новатора Василя Сухомлинського в теоретичну розробку та практичну реалізацію засад статевого виховання підростаючого покоління (“Книга про любов”, “Народження громадянина” (1970). На підтвердження зазначеного твердження можна навести думку відомого педагога, академіка О.Сухомлинської: “Педагог-практик, сільський учитель будував свої виховні парадигми на своїй та своїх колег повсякденній праці, не зробивши жодного висновку й не висунувши положення, яке б не спиралось на реальні потреби дитини, її освіти та виховання” [2, 5].

Виходячи з вищезазначеного, метою цієї публікації є вивчення педагогічної спадщини В.Сухомлинського щодо статевого виховання дітей та молоді. Завданнями статті ми вважаємо: висвітлити теоретичну основу та особливості практичної реалізації статевого виховання у Павлівській школі; встановити актуальність ідей педагога-новатора в сучасних умовах.

Теоретичні питання щодо певних аспектів статевого виховання школярів знайшли свого розкриття в численних працях В.Сухомлинського (“Книга про любов”, “Як виховати громадянина”, “Батьківська педагогіка”, “Листи до доньки”, “Листи до сина” та ін.). В усіх творах педагог підкреслював колосальне значення моральної чистоти та гідності в стосунках чоловіка і жінки, підносили дівочу гідність та вимогливість, наголошував на відповідальності й саморегулюванні поведінки юнака.

І в практичній діяльності педагога-новатора питання статевого виховання школярів тісно перепліталися з вихованням моральності особистості школяра. Так, класні керівники розробляли плани виховання моральної культури, розраховані на тривалий період. Один раз на тиждень проводились етичні бесіди. В.Сухомлинський особисто розробив їхню тематику, наприклад:

- Кому зобов'язана людина (дитина, ти, я) тим, що він живе, радіє, користується щастям буття.
- Ти не завжди будеш дитиною – ніколи не забувай про це!
- Чому людина ПОВИННА? Весь смисл нашого життя полягає в тому, що всі ми повинні. Чи може бути по-іншому?
- Найдорожче, ні з чим не зрівняє в світі – Людина.
- Людина залишає себе в людині. У цьому людське безсмертя.
- Якими своїми радіощами буває безтактно ділитися з товаришами.
- Будь скромним. Бережи свою гідність.
- Не будь нав'язливим [6, 66].

Для виховання моральної культури учнів у Павлівській середній школі було сформовано “азбуку моралі”, що являла собою правила, заповіді, норми поведінки, що мали стати стійкими переконаннями кожного учня. Азбучні істини безпосередньо пов'язувалися з найвищими моральними цінностями, які повинні розкриватися через яскраві образи, що пробуджують прагнення до ідеалу. Засвоєння загальнолюдських норм (азбуки моралі) виступало важливим елементом формування моральної культури особистості [4, 120].



Також до системи виховної роботи Павлівської середньої школи входили етичні бесіди. Підручником для них була “Хрестоматія з етики”, що містила понад тисячу маленьких оповідань і казок з яскраво вираженим філософсько-етичним змістом.

Складовою виховання моральності в педагогічній діяльності В.Сухомлинського було виховання справжнього громадянина держави. Основною формою громадянського виховання в Павлівській школі стала система бесід про громадянськість, що проводилися протягом усього періоду навчання в школі. Особливе місце в практиці роботи Павлівської середньої школи поряд із громадянським посідає й патріотичне виховання.

Безпосередньо з учнями (старші класи) проводилися і бесіди особистісно-інтимного спрямування. Так, у плані роботи Павлівської середньої школи на 1970–1971 навчальний рік для 8–10 класів було заплановано проведення факультативного курсу “Кохання. Шлюб. Сім’я”. Під час занять В.О.Сухомлинський та Г.І. Сухомлинська проводили бесіди з учнями на такі теми:

1. Кохання як людське почуття.
2. Людські почуття і мораль.
3. Кохання як духовно-психологічна та морально-естетична сфера людського життя.
4. Людина – володар своїх почуттів. Що має бути провідним, “керівним” у сфері морально-естетичних стосунків – розум або почуття?
5. Кохання – початок шлюбу, сім’ї, батьківства, материнства.
6. Обов’язок, вірність та відданість у коханні. Що означає бути чистою, чесною, шляхетною людиною у коханні.
7. Кохання і моральні зобов’язання, які це почуття покладає на чоловіка. Що означає бути справжнім чоловіком у коханні (для юнака).
8. Моральна чистота дівчини, як зберегти її у коханні. Що таке дівоча гідність та як її берегти (для дівчини).
9. Справжнє кохання – не щоденне захоплення, не засіб “убити час”. Справжнє кохання – це єдність та вірність закоханих на все життя.
10. Серце людське – єдине та неподільне. Від того, що людина кожного дня порхає, як метелик, воно спустошується. Людина з пустою душею взагалі не може кохати. Вона ймовірно стає негідником, зрадником.
11. Не поспішайте все пізнати та все відчутти – це згубить вас, спустошить вашу душу, зробить нещасним, позбавить радощів кохання (окремо для юнаків та дівчат).
12. Той, хто в ранні роки “все пізнав”, “звідав”, ризикує долею своїх дітей: вони можуть народитися розумово відсталими, інтелектуально неповноцінними. Діти першого кохання – найбільш розвинені, найбільш розумні діти.
13. Перший потяг – ще не кохання. Кохання має пройти певний період становлення, випробування.
14. Чому молодята часто розчаровуються один в одному вже через короткий час подружнього життя. Як уникнути цього лиха (тому, що це лихо для дітей)?
15. Як досягти того, щоб кохання міцніло з роками подружнього життя. Кохання нареченого й кохання чоловіка.
16. Життя у шлюбі – постійне піклування один про одного.
17. Господарчі турботи й відповідальність, що шлюб покладає на чоловіка.
18. Обов’язок чоловіка – не дозволяти жінці виконувати важку виснажливу працю.
19. Залишити свою дружину – зрада [6].

У статевому вихованні враховував педагог і диференційований підхід до хлопчиків та дівчаток. Так, ним бул теоретично розроблено виховання дівчинки-дівчини-жінки та хлопчика-юнака-чоловіка. Практична ж діяльність з виховання хлопчиків полягала в тому, що:

- 1) “... всю найважчу роботу виконують хлопчики” [5, 557].
- 2) хлопець “... раніше, ніж дівчинка включався в оплачувану продуктивну працю” [5, 557].
- 3) хлопці за визначеною програмою брали участь у літніх і зимових військових іграх, метою яких було “навчити хлопчиків витривалості, вміння долати труднощі й зневажати розслабленість і хникання”. Учні IV класів брали участь у літніх і зимових військових іграх, для хлопців IV – VII; XVII – IX було розроблено спеціальні зимові ігри, що охоплюють спорудження снігових і льодових укріплень, вміння готувати їжу.

У вихованні хлопчиків першочергову роль відігравала військова гра, що являла собою “справжню школу свідомого, дисциплінованого підкорення всіх своїх сил керівникові, в особі й волі якого концентрується необхідність” [5, 559]. Виховна сила військової гри полягає у тому, що хлопчики і юнаки виявляють доблесть не заради похвали, нагороди, а з внутрішньої потреби бути сильними, мужніми, витривалими і благородними [5, 558].



Педагог уважав, що “чоловік більшою мірою відповідає за сім’ю, його любов і вірність – передусім відповідальність і за дітей, і за дружину” [5, 563].

Щодо виховання жінок В.Сухомлинський пропонував:

- 1) “треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою і яскраво вираженою особистістю” [5, 573]
- 2) “... дівчині-жінці має належати провідна роль у тому дусі відповідальності за людину й вимогливості людини до самої себе й до інших, який мусить панувати в школі” [5, 574].
- 3) “... важливо, щоб прагнення юнака утвердити свою мужність, силу волі, безстрашність спонукались пильним і вимогливим поглядом дівчини” [5, 575].

Слід зазначити, що крізь усю педагогічну спадщину В.Сухомлинського підкреслюється виховна роль сім’ї у становленні людської особистості, вихованні загальнолюдських ідеалів, гуманістичного ставлення до людини. Взаємини батька й матері, на думку педагога, – вирішальний приклад у цих стосунках. Багато уваги проблемам статевого виховання приділив В.Сухомлинський у листах до рідних дітей: “Листах до сина” та “Листах до доньки”. І тут видатний педагог не лишився тільки теоретиком. Так, у Павлівській середній школі проводився цикл бесід про любов, викладався етичний курс “Сім’я, шлюб, любов, діти” за розробленою В.Сухомлинським програмою. Він “не менш важливий, ніж будь-який предмет загальноосвітньої школи. Якщо не найважливіший. Не всім бути фізиками й математиками, а чоловіком і дружиною – всім, батьком і матір’ю - всім” [3, 187].

Як бачимо, з одного боку, В.Сухомлинський розв’язував актуальні виховні завдання свого часу, а з іншого – йшов далеко попереду свого часу, відчуваючи та розробляючи проблеми, глибоко приховані всередині тоталітарного суспільства, “... пробивався й специфічний підхід Василя Олександровича до проблем навчання й виховання. Він виявився в тому, що, по-перше, В.Сухомлинський, на відміну від багатьох інших, ішов від практики, помічаючи й визначаючи нові тенденції у вирішенні актуальних проблем виховання, а, по-друге, що тісно пов’язано з попереднім, він розширював і поглиблював ідеї, відшукуючи нові шляхи, засоби й методи виховання дітей. В поле його пошуків входили проблеми, які залишались поза офіційними напрямками розвитку педагогічної думки, які він взявся розробляти, самотужки, поза офіційною доктриною...” [2, 7].

Таким чином, вивчення та дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського сьогодні може допомогти в розв’язанні складних й актуальних завдань виховання дітей та молоді на засадах високої моралі й загальнолюдських цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атаров Т.С. Вопросы полового воспитания. – М., 1959. – 107 с.
2. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський у зарубіжжі // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 5–10.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263с.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 55 – 206.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 403 – 637.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 930.

Тетяна КУЧАЙ

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ВТІЛЕННЯ ЙОГО ІДЕЙ В ЕДУКАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ШКОЛИ

Зрослий соціально-економічний вплив на навколишнє середовище призводить до локальних та глобальних його змін. Такі екологічні проблеми, як забруднені ґрунти, водойми, повітря, скорочення реалів та падіння кількості рослин і тварин та ін., характеризують екологічну кризу, яка значно поглибилась у зв’язку з аварією на Чорнобильській АЕС. Тому проблема збереження навколишнього середовища – одна з найбільш гострих проблем сучасності. Зараз проблема використання й охорони природи виросла в грандіозну народно-господарську, наукову, моральну й соціальну, і школа має зіграти основну роль у її розв’язанні.

У системі екологічної освіти й виховання важливе місце займає початкова школа. Цій проблемі значну увагу приділяли вчені нашої та країн зарубіжжя (Н.М. Бібік, Г.П. Волошина, А.І. Захлебний, І.Д. Зверев, Н.П. Пустовіт, І.Т. Суравегіна та ін.). Помітне місце спілкуванню дітей з природою як об’єкта пізнання, сфері активної діяльності в системі навчання відводив В.О. Сухомлинський. Його твори насичені матеріалом, який містить алгоритм розв’язання проблеми екологічного виховання молодого покоління.



Мета пропонованої роботи: вивчення спадщини В.О. Сухомлинського щодо екологічного виховання дітей через природу та впровадження його ідей у практику роботи школи.

Враховуючи те, що природа є ефективним засобом інтелектуального, екологічного розвитку дітей, Василь Олександрович уважав, що в дитячі роки закладаються основи інтелекту людини, формуються різноманітні потреби, погляди, ідеали. Чим раніше та активніше відбувається процес залучення до виявлення взаємозв'язків у природі, тим ґрунтовніше формуються екологічні інтереси. Тому Великий учитель приділяв увагу розвитку інтелекту дитини: інтелектуально-логічним здібностям (спостерігати, аналізувати, порівнювати), інтелектуально-евристичним здібностям (уявляти, фантазувати, висувати ідеї тощо).

В.О. Сухомлинський, інтуїтивно відчуючи необхідність розвитку душі дитини, ставить за мету «ввести маленьку людину в світ пізнання навколишньої дійсності», допомогти їй учитися, полегшити її розумову працю, «пробудити й утвердити в її душі благородні почуття і переживання» [4, 7–8], бо «діти сприймають навколишній світ не тільки розумом, а й серцем» [5, 341]. Він писав: «Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи» [4, 39]. І далі: «Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи» [4, 32]. Саме в природі «вічне джерело дитячого розуму». Тут діти мислять конкретними образами: живими барвами, яскравими й трепетними звуками, фантастичними істотами, ігровими формами в процесі пізнання природи. «Виховний смисл уроків мислення, – зазначав В.О.Сухомлинський, – полягає передусім у постійному і невинному застосуванні знань» [6, 430.] Під керівництвом свого вчителя діти розмірковували над причинами та наслідками явищ природи, порівнювали якості й ознаки предметів, установлювали наявні в природі взаємозв'язки. Таким чином Василь Сухомлинський досягав формування у дітей міцних психологічних зв'язків з природою, розуміння універсальних взаємодій у ній, а також гармонізації власної душі.

Свої заняття серед природи педагог назвав "уроками мислення". Застосування уроку мислення як живого, безпосереднього сприймання об'єктів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, логічного аналізу, здобування знань, розумових вправ, знаходження причин і наслідків він уважав ефективним засобом розвитку мовлення дітей [7, 126]. Подорожі у світ природи проводилися в усі пори року. Для того, щоб діти бачили, як змінюється природа, вони здійснювали подорожі за одним і тим же маршрутом. Кожен раз учні помічали нові відтінки в забарвленні листя, новому освітленні дерев тощо. Ці подорожі приносили дітям дивовижні відкриття, на які вони раніше не звертали увагу. На таких уроках діти з подивом дізнавалися про те, як земля „дихає“, як небо „посміхається“, як весняний садок „пахне життям“ [6, 542–543].

Ідея розвитку освіченої і водночас культурної особистості, яка активно взаємодіє з довкіллям, на засадах краси й доцільності у В.О. Сухомлинського втілювалась у трудовій культурі. На думку вченого, у поняття «трудова культура» втілюється не тільки досконалість практичних умінь і навичок, але й роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насиченість і повнота, моральне багатство, громадянська творчість [3, 176]. Взаємодія з природою у Павлівській середній школі була поставлена на предметну основу, не обмежувалася спостереженням і розповідями, залучала дітей до конкретних справ за збереження та примноження природних багатств. Так, на голому, випаленому сонці схили учні розбили сад для людей, в іншому місці заклали виноградник, боролися із засухою, не відступали перед руйнівними силами природи.

Порушені великим педагогом проблеми ролі природи в навчанні, в екологічному вихованні молодших школярів з новою силою постають у наш час. Виховувати в дітей відповідальне ставлення до природи – це складний і довготривалий процес. Його результатом повинно бути не лише оволодіння відповідними знаннями і вміннями, а й розвиток умінь та бажання активно захищати, поліпшувати природне середовище. У початковій школі екологічне виховання здійснюється у напрямках:

- виховання любові до природи;
- виховання вміння поводити себе в природному середовищі;
- встановлення екологічних взаємозв'язків у природі;
- виховання активної життєвої позиції стосовно поліпшення навколишнього середовища [1, 380–381].

Розповімо про досвід роботи, набутий учителями початкових класів.

В екологічно забрудненому Уманському районі, що на Черкащині, цілком слушним виявилось зосередження уваги дорослих і дітей на питаннях екологічного виховання. Під керівництвом методиста райметодкабінету Г.І.Бержанір працює творча група з вивчення і впровадження спадщини В.О. Сухомлинського з проблем екологічного виховання підростаючого покоління, ролі природи в навчанні молодших школярів.



На увагу заслуговує педагогічна діяльність учителя-методиста початкових класів Дмитрушківської ЗОШ М.П. Соболенко. Знання про природу, практичні навички її захисту вчителька формує у дітей з перших кроків їхнього навчання в школі. Щоб навчити дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що існують у природі і які вивчаються в різних дисциплінах, щоб забезпечити єдиний підхід до формування екологічних знань, класовод здійснює міжпредметні зв'язки. Так, на уроках математики, крім задач, узятих із підручників, складають і розв'язують задачі на основі числових даних, узятих безпосередньо із навколишнього життя. Так, під час вивчення довжини використовують завдання типу:

– у 30 кілометровій зоні ЧАЕС і в лісі, де немає радіації, в один і той же час почали рости сосни. За два роки сосни в 30 кілометровій зоні виростили до 60 см, а сосни, що нормально розвиваються, – до 20 см. Учні знаходять різницю у висоті рослин. Учитель використовує матеріал для бесіди: «Хоч у цій зоні дерева швидко ростуть, їхня деревина непридатна для використання в народному господарстві».

– Довжина річки Волги 3960 км, Дніпро на 1410 км коротший. Амур на 1020 км коротший за Волгу і Дніпро, разом узяті. Діти визначають довжину Амура, відповідають на додаткові запитання щодо розміщення названих річок, а потім вчителька подає матеріал для бесіди: «Серед названих річок у найгіршому екологічному стані Дніпро. Багато потрапило в нього води з радіоактивними речовинами. Ще й досі сніг і дощі змивають у нього забруднений ґрунт. Для зменшення змиву такого ґрунту споруджено 136 захисних і фільтрувальних дамб. Води Дніпра використовують на промислових підприємствах, для харчування. Кожен має боротися за чистоту річок: не кидати сміття, банки, не зливати різних рідин».

Її учні надзвичайно працюють. Це їхніми руками вирощуються гарні квіти в класній кімнаті, чорнобривці на квітниках, городини на шкільній навчально-дослідній земельній ділянці. Вчителька розуміє, що поєднання екологічної освіти з предметно-практичною діяльністю сприяє підготовці дбайливих господарів землі. Тому намагається знаходити оптимальні способи й форми взаємодії трудового і екологічного виховання молодших школярів. Поступово в процесі трудової діяльності вчителька виховує в учнів інтерес до природних об'єктів. Силами дітей створено в класі куточок живої природи, який сприяє екологічному й трудовому вихованню учнів, організований розсадник, де із зібраного насіння акації, каштану, черешні, татарського клену молодші школярі вирощують садженці, доглядають за сходами, а потім висаджують їх у селі, біля річки, школи. Влітку учні збирають лікарські трави, стежать за чистотою території школи, підтримують у порядку квітники.

Цікавий досвід і вчителя-методиста молодших класів Родниківської ЗОШ Черкаської області С.П. Струмінської. Вона вчить дітей бачити, думати, співставляти. Так, наприклад, під час екскурсії до лісу по екологічній стежині (на зразок подорожей у світ природи, які проводив Василь Олександрович Сухомлинський), вчителька звертає увагу дітей на те, які рослини ростуть на галявині, а які в лісі, чим вони відрізняються, у яких умовах ростуть. І тут же організовує конкурс на їхню замальовку. Це допомагає учням бути активними спостерігачами. Діти цікавляться тим, як рослини пристосувались до середовища. Проводячи екскурсії, класовод вчить дітей слухати природу. Діти заплющують очі й завмирають. Потім кожен розповідає, що він почув, що сказали йому дерева, кущі, птахи. Під час однієї екскурсії діти помітили мертве джерельце, яке було занесене мулом. Вичистили й здійснюють за ним контроль. Слід відзначити, що класовод С.П. Струмінська для формування екологічної свідомості молодших школярів широко використовує диференційовані завдання. Особливо часто диференційовані домашні завдання з природознавства. Діти виконують і групові, й індивідуальні завдання. Так, вивчаючи тему «Водойми України», вчителька розподілила завдання:

1-а група. Річки центральної України.

2-а група. Річки Уманщини.

3-а група. Багатства українських озер.

4-а група. Мешканці Азова.

Діти не лише підготували цікаві повідомлення, у яких з'ясували стан водойм України, взаємозв'язки, що існують у водоймах між їхніми мешканцями, а й подали ілюстрації, малюнки, вірші тощо [2, 130]. Отже, учні вчать спостерігати, встановлювати взаємозв'язки між об'єктами та явищами природи й фіксувати екологічний стан і здійснювати природоохоронну роботу.

Досить результативно здійснюють екологічне виховання на уроках сільськогосподарської праці класоводи в Городецькій ЗОШ Черкаської області. У цій школі зусиллями учнів, учителів створено дендропарк, де поряд з рослинами, які характерні для нашого регіону, можна зустріти такі, як карельська береза, кизильник, золота, японська та амурська туї. Разом у дендропарку налічується 300 видів рослин, з них 13 видів хвойних. Він є справжнім витвором мистецтва. Перебуваючи в постійному оточенні природи, діти переймаються любов'ю до неї, відчують відповідальність за її збереження. З раннього віку вчать бути творцями, а не руйнівниками. Класоводи цієї школи, використовуючи шкільний ботанічний сад під час весняно-літніх робіт, значно розширюють уявлення учнів про умови росту та розвитку рослин. У



ботанічному саду вчителі проводять уроки мислення. Тут незмінним є спостереження у природі. Ботанічний сад Городецької ЗОШ відіграє значну роль у формуванні екологічної культури молодших школярів.

Учителі переконані в тому, що від екологічної освіченості дітей залежить, якою буде Земля через кілька десятиліть, чи залишаться повітря, води, ґрунти чистими, придатними до життя, чи отруєні, забруднені нестимуть горе і смерть усьому суццю. Ось чому екологічне виховання не може бути епізодичним, воно має бути глибоко продуманим, систематичним, цілеспрямованим.

Підсумовуючи зазначене, можна висновити, що В.О. Сухомлинський побудував струнку педагогічну систему, концентрами якої стали людина і природа. Уважаючи природу виховним чинником великої сили, В.О.Сухомлинський зробив значний внесок у розвиток теорії і практики екологічного виховання, створив цілу систему „Гармонія педагогічного впливу”, важливою складовою частиною якої було виховання природою і через природу.

Учителі шкіл плідно вивчають досвід роботи В.О.Сухомлинського з цієї проблеми і, конкретизуючи його ідеї відповідно до умов сьогодення, впроваджують їх у практику своєї роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біда О.А., Прокопенко Л.І., Бугакова Л.О. «Я і Україна» та сільськогосподарська праця: методика викладання (теоретичні основи). – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 516 с.
2. Струмінська С.П. Творіть, держайте, диференціюйте // Вісник Черкаського університету. – Серія пед. науки. – Випуск 119. – Черкаси, 2008. – С. 126–130.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т., Т. 2. – К.: Рад. школа, 1977. – 657 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т., Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 659 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т., Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – 615 с.
6. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися. Вибрані твори у 5-ти т., Т. 5. Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 430–543.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 126.

Тетяна МАХИНЯ

УПРОВАДЖЕННЯ СПАДЩИНИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ПРИ ЗДІЙСНЕННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ СІМ'Ї

Близько 16,3 тис. дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) України забезпечують реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. ДНЗ здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію із сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку [1, 11].

Стаття 8 Закону України „Про дошкільну освіту” визначає наступну роль сім'ї у дошкільній освіті:

„1. Сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

2. Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі.

3. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності” [1, 8].

сьогодні день в основі нової філософії взаємодії сім'ї та ДНЗ лежить ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані лише підтримати, направити, доповнити їхню виховну діяльність [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми.

Питання роботи ДНЗ та сім'ї висвітлено у працях К.Белої, Л.Богославец, О.Зверевої, Т.Даниліної, О.Давидової, Т.Доронової, І.Дядюнової, Є.Євдокимової, Н.Козак, О.Кононко, Т.Кротової, Т.Кулікової, А.Майер та інших ([3] – [9]). У цих та інших працях розкриваються питання переважно взаємодії ДНЗ з батьками дітей, що відвідують ДНЗ, зокрема, у багатьох статтях можна знайти досвід роботи конкретного ДНЗ із сім'ями в тому чи іншому напрямку.

За останні роки поліпшення економічної стабільності в державі, збільшення зайнятості жінок у трудовій сфері, зміни в демографічній ситуації та розуміння батьками важливості дошкільної освіти спричинило позитивну динаміку зростання контингенту дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади, і становить у середньому по Україні близько 60%, але гострими залишаються проблеми диспропорції у наданні освітніх послуг дітям дошкільного віку в місті та селі, а також наявність значної категорії дітей, особливо в селі (в окремих районах України до 90%), які не охоплені впливом ДНЗ.



Формулювання цілей статті.

Мета нашої статті – розглянути один із напрямків управлінської діяльності керівника ДНЗ – соціально-педагогічний патронат сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дитинство, як справедливо відмічає В.О.Сухомлинський – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, індивідуальне, неповторне життя. І від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввібрано в його розум і серце із навколишнього оточуючого світу, – від цього великою мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк [11, 12].

У дошкільному віці, коли дитина особливо інтелектуально й соціально активна, порівняно легко виховати елементарні моральні почуття і правила поведінки: слухняність і доброзичливість, чесність і правдивість. Саме в цьому віці формується творча уява, народжуються найвищі почуття, складаються інтереси, розвиваються здібності, закладаються основи характеру.

На яскравих повчальних прикладах із сімейного виховання В.О. Сухомлинський показує, як успішно закладаються і міцніють основи моралі в дітей, якщо батьки враховують ці особливості й можливості розвитку психіки в дошкільному віці і як несформовані й незакріплені в ранньому дитинстві такі елементарні моральні правила життя і поведінки дитини, як «можна», «не можна», «треба», «не треба», «дозволено», «заборонено», відсутність елементарних почуттів обов'язку й відповідальності ускладнюють дальший процес виховання особистості в наступних вікових періодах.

Законом України „Про дошкільну освіту” визначено, що дитина може здобувати дошкільну освіту за бажанням батьків у сім'ї. На жаль, це бажання в більшості випадків, особливо в сільській місцевості, зумовлено відсутністю ДНЗ. Органи управління освітою та керівники ДНЗ на місцях повинні використовувати ефективні і, головне, продуктивні форми роботи з дітьми, котрі не відвідують дошкільних закладів. Зокрема, можна створювати групи короткочасного перебування дітей у дитячих садках чи загальноосвітніх школах, застосовуючи найрізноманітніші форми їх адаптації до умов та вимог навчально-виховного процесу; впроваджувати послуги з догляду та розвитку дітей вдома відповідно до запитів батьків; залучати таких дітей до гуртків навчального, розвивального та пізнавально-розважального характеру. При цьому в усіх випадках залишається необхідним консультування батьків із питань навчання та виховання дітей, особливостей їхнього фізіологічного, психічного та інтелектуального розвитку у зв'язку із перебуванням поза системою суспільного виховання, тобто здійснення соціально-педагогічного патронату сімей, що виховують дітей поза закладами дошкільної освіти.

Соціально-педагогічний патронат сімей може здійснюватися у різних формах (батьківські збори, дні відкритих дверей, телефон довіри, наочна педагогічна пропаганда, школа для батьків, лекторії, педагогічні читання, обмін досвідом виховання дітей у сім'ях, консультування) із залученням працівників бібліотек, клубів, загальноосвітніх навчальних закладів.

Дуже цікавий досвід роботи з батьками знаходимо у працях Василя Олександровича. Зокрема, „Батьківська педагогіка”, „Мікроклімат вашого дому”, „Лист дочці”, „Щоб душі не ржавіли”, „Як же виховати любов до праці”, „Моральні цінності сім'ї”, „Лист молодому батькові”, „Творення щастя”, „Вправління – один з методів виховання свідомої дисципліни” тощо. З учителями Павлівської школи Василь Олександрович Сухомлинський вибудував таку систему роботи з батьками, яка допомогла їм оволодіти основами батьківської педагогіки, мистецтва виховання, вперше в державі розпочала роботу школа для батьків, де проводилися лекції та бесіди з педагогами та психологами, спрямовані на практику виховання.

В рамках курсів підвищення кваліфікації керівників ДНЗ в ЦППО АПН України запроваджена одна із ефективних форм організації роботи з керівними кадрами ДНЗ – Школа удосконалення розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ (далі - Школа) [16, 32–34]. Діяльність таких Шкіл було апробовано з керівними педагогічними кадрами ДНЗ Кіровоградської області у 2005–2007 роках.

Аналіз зібраних матеріалів з відділів та управлінь освіти регіону (2006–2007р.р.) про організацію діяльності таких Шкіл на місцях та вивчення досвіду окремих керівників ДНЗ [17, 3–60], [18, 3–56] показало, що на Кіровоградщині багато уваги приділено запровадженню в діяльність педагогічних колективів ДНЗ спадщини видатного ученого-земляка В.О.Сухомлинського.

З Положенням про організацією роботи Школи ми ознайомили слухачів курсів ЦППО АПН України, виробили спільне рішення щодо організації проведення її засідання (час, форма заняття, кількість учасників, напрямок роботи тощо). Організуючи роботу Школи, виходили з міркувань, що будь-якому керівнику освітнього закладу, в т.ч. ДНЗ, перш ніж починати керувати колективом працівників треба мати не лише певний рівень знань з різних напрямків управлінської діяльності, але навчитися їх застосовувати при щоденній роботі. З цього приводу В.О.Сухомлинський зазначає: „Треба насамперед змінити погляд на суть понять знання, знати. Знати – це значить уміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді,



коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивалися, поглиблювалися” [14, 452].

На одне із засідань нашої Школи удосконалення розвитку управлінських умінь керівника було винесено питання щодо впровадження спадщини В.О.Сухомлинського в організацію роботи ДНЗ. Формою проведення заняття Школи з однією групою слухачів ЦППО АПН України – керівників ДНЗ України, як це передбачається у Положенні про діяльність Школи [16, 34], було обрано дискусію „Моральні цінності сучасної сім’ї, у якій виховується дитина дошкільного віку”, з іншою – аналіз та розв’язання психолого-педагогічної ситуації на тему „Конфлікт у дитсадку”.

Керівники ДНЗ – учасники організації засідання Школи у процесі проведення дискусії та розв’язання психолого-педагогічної ситуації, зверталися до праць В.О.Сухомлинського „Вічна тополя”, „Як же виховати любов до праці”, „Вправління-один з методів виховання свідомої дисципліни”, „Моральні цінності сім’ї”, „Батьківська педагогіка”, „Сто порад учителям”, „Великий смисл життя”, „Бесіди з людинознавства”, „Основи морального виховання”. Слухачі шукали там відповіді на поставлені питання, виробляли напрямки донесення до свідомості батьків через педагогічний колектив ДНЗ та його соціально-педагогічну службу організації виховання дітей в родині.

Керівники ДНЗ зазначають, що особливій уваги в працях Василя Олександровича при роботі з дошкільниками заслуговує казка. Вони поділяють думку педагога про те, що саме казка задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього, відкриває великі здібності для розвитку думки, уяви, образного мислення й мови дитини, для емоційного, розумового, морально-естетичного виховання учнів початкових класів. Головне В.О.Сухомлинський убачав у тому, щоб дошкільнята вчилися самостійно створювати казки для збагачення власного словникового запасу, правильної побудови речень і послідовної розповіді. Казка в його розумінні – це друг і навчитель дитини, вона допомагає їм краще пізнавати навколишній світ, робить їх добрішими, людянішими, викликає бажання пронести чудові риси позитивних персонажів через своє життя, виступає джерелом високої моральності, згустком досвіду, філософією буття й передбачення. Слухачі зазначають, що одним із важливих виховних завдань у роботі з дітьми має бути те, щоб вихованці, розуміючи свою єдність з природою, переживали турботу й тривогу про збереження і примноження природних багатств. Етичному вихованню дошкільників сприяють матеріали книги В.О.Сухомлинського „Хрестоматія з етики”, багато з цих оповідань закінчуються питанням, що ставить дитину перед вибором та сприяє роздумам про свої думки, почуття та поведінку в схожих ситуаціях. Популярність серед вихователів ДНЗ при роботі з дошкільниками має збірка В.О.Сухомлинського „Вогнегрівий коник: Казки. Притчі. Оповідання”.

Особливо популярною у всьому світі стала книга В.О.Сухомлинського „Серце віддаю дітям”, у якій він показав, що успіх праці вихователя, який спрямований на гармонійний розвиток дітей, можливий тільки при глибокому знанні ним духовного життя та особливостей розвитку кожної дитини.

Як зазначає наш видатний педагог, гармонійний всебічний розвиток дитини можливий тільки там, де два вихователі – школа й сім’я – діють одностабно, поділяють одні й ті ж переконання, виходячи з тих самих принципів і при цьому не допускається розходження ні в меті, ні в суті, ні в засобах виховання. Про це говорять і керівники ДНЗ, відзначаючи, що досвід В.О.Сухомлинського доцільно використовувати не лише в роботі з дошкільнятами, а й як психолого-педагогічно-просвітницьку роботу з батьками. Оскільки: „Педагогічні знання батьків особливо важливі в той період, коли мати і батько є єдиними вихователями своєї дитини – в його дошкільні роки. У віці від 2 до 6 років розумовий розвиток, духовне життя дітей у вирішальній мірі залежить від цієї елементарної культури матері та батька, яка проявляється у мудрому розумінні складних душевних рухів людини, що розвивається” [11, 152].

Справжня батьківська любов, на думку Василя Олександровича, полягає у тому, щоб навчити дитину бачити, відчувати, розуміти й переживати те, що вона живе серед людей і відповідальна перед ними за свої вчинки. Роботи видатного вченого особливо актуальні в контексті модернізації дошкільної освіти України, коли „пересічна сім’я зациклена на економічній площині життя; батьки перебільшують значення форсованого навчання в розвитку дитини, недооцінюють важливість збалансованого фізичного, морально-духовного, емоційно-ціннісного, вольового, інтелектуального виховання дошкільника. Дух комерціалізації витісняє з нашого життя усталені цінності, внаслідок чого дитина часто не рахується з іншими, буває нещирою, ображає слабших, виявляє нечесність, егоїзм, безвідповідальність, залежність від оцінок авторитетних для неї людей” [8, 5].

Батьки повинні усвідомити всю свою відповідальність за розумовий розвиток дитини. Відсутність часу та зусиль, щоб задовольнити дитячу допитливість, поміркувати, порозмовляти з дитиною, дати правильну й зрозумілу відповідь на ті чи інші запитання, заохотити до дальшої пізнавальної діяльності, розвинути дитячу спостережливість і увагу, пам’ять і мислення призводить до зародження психології байдужості, так виростають діти, яких ніщо не приваблює. Їх не цікавлять ні знання, ні школа, вони вчаться лише формально, з обов’язку або примусу, у них не виникла потреба все знати, розуміти, не сформувалися



пізнавальні інтереси. Ось чому В.О.Сухомлинський звертається своїми працями до батьків із закликом вчити дітей спостерігати, пізнавати світ, міркувати, бути уважними до їхніх запитань, заохочувати й спрямовувати дитячу допитливість і, головне, не залишати дітей поза батьківською увагою, турботою про їхнє розумове виховання, своєчасно впливати на розвиток розумових здібностей, знаходити різноманітні форми й способи спонукання дитячої спостережливості, цікавості, показувати й розкривати перед ними неповторну красу природи й людського життя.

Для цього необхідно озброїти батьків певними знаннями та навиками. На заняттях школи для батьків В.О.Сухомлинський особливо велику увагу приділяв питанню: як навчити дитину мислити, якими шляхами розвивати його розумові здібності [11, 152].

Як показує практика, досвід Василя Олександровича успішно впроваджується педагогами багатьох ДНЗ України і може бути поширений серед батьків, діти яких не відвідують дошкільні заклади у формі наочної педагогічної пропаганди – розміщення рекламних стендів при вході у ДНЗ; оформлення інформаційних матеріалів і тематичних виставок у групах; оголошення конкурсів придумування казок, ознайомлення батьків із застосуванням «казкотерапії»; поширення найкращого досвіду виховання дітей у сім'ях на батьківських конференціях, у бібліотеках, через радіотелепередачі; запровадження постійних газетних рубрик.

Повертаючись ще раз до вивчення організації роботи з керівними кадрами ДНЗ на батьківщині В.О. Сухомлинського – Кіровоградщині, де організовувалася робота Школи удосконалення розвитку управлінських умінь керівника ДНЗ, необхідно зазначити, що куратором дошкільної справи області [16] упродовж останніх 20-ти років з метою поширення кращих напрацювань громадського та родинного виховання дітей дошкільного віку („батьківської педагогіки”) організовувалися щотижневі радіопередачі та радіоконсультації для батьків по обласному радіомовленню, створювалися кінофільми для дітей, видалися книги, зокрема „Керівник дошкільного закладу: знання, індивідуальність, стиль роботи” [19], „Дитина прийшла на землю” [20], проводилися обласні конкурси, серед яких: „Сім'я – дитина – дошкільний заклад”, „Керівник і педагогічний колектив дошкільного закладу”, „Дорослі – за майбутнє дітей дошкільного віку”, „Дитині-дошкільнику – всебічний розвиток, увага дорослих” тощо.

Висновки й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Подальші напрями даного дослідження ми вбачаємо в наступному:

необхідності удосконалення розвитку управлінських умінь

керівника дошкільного навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти, у т.ч. з метою забезпечення здійснення педагогічним колективом закладу дошкільної освіти педагогічного патронату сім'ї, знаходження ефективних форм надання батькам родини, у якій виховуються діти дошкільного віку психолого-педагогічної допомоги в їхньому всебічному вихованні, використовуючи для цього педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського;

2) необхідності створення керівниками ДНЗ груп додаткового функціонального призначення, а саме: груп з короткотривалим терміном перебування, прогулянкових, вечірніх, груп вихідного дня, груп із підготовки дітей до школи, груп соціально-педагогічного патронату;

4) поширення кращих напрацювань організації проведення конкурсів у педколективах (серед педколективів) ДНЗ щодо впровадження педагогічних ідей та порад В.О.Сухомлинського в організацію навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку (придумування казок, оповідок та оповідань на морально-етичні теми, про красу рідної природи, взаємостунки між людьми, навколишню дійсність тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України „Про дошкільну освіту”.
2. Барабаш С. Філософія серця, або гуманізм Василя Сухомлинського // Дзеркало тижня, № 39 (363).– 6 – 12 жовтня, 2001.
3. Белая К. Ю., Доронова Т. Н., Ерофеева Т. И., Короткова Н. А. Приглашает детский сад!: О группах кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2002. – 144с.
4. Данилина Т.А., Лагода Т.С., Зуйкова М.Б., Воробьева Т.К. Интеграция работы ДОУ с семьёй //Управление дошкольным образовательным учреждением 2002. – № 4. –С.18–28.
5. Доронова Т.Н. Основные направления работы ДОУ по повышению психолого-педагогической культуры родителей// Дошкольное воспитание. 2004. – № 1. – С. 63.
6. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.:ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
7. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
8. Кононко О.Л. Пріорітети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України//Діти-батьки-сім'я. 2004. – Вип.1. – С.5–17.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
10. Сухомлинський В.О. Вогнегривий коник: Казки. Притчі. Оповідання / Упор. О.Сухомлинська. – К. : Вікар, 2007. – 200 с.



11. Сухомлинський В.А. Серце отдаю дітям. – К.: Радянська школа, 1973. – 288 с.
12. Сухомлинський В.О. Вічна тополя : Казки. Оповідання. Етюди/ Упор. О. Сухомлинська. – К.: Генеза, 2003. – 270с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори, т 2. К.: «Рад. школа», 1976. – 664 с.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори, т. 5. К.: Рад. школа, 1977. – 638 с.
15. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. – К.: Рад. школа, 1988. – 303с.
16. Махія Т.А. Організатор дошкільної справи Кіровоградщини. – К-д.: Центрально-Українське видавництво, 2006. – 60 с.
17. Махія Т.А. Уміння керівника – досягнення колективу. – К-д.: Центрально-Українське видавництво, 2007. – 60 с.
18. Махія Т.А. Мистецтво управляти дошкільним навчальним закладом у ринкових умовах. – К-д.: Центрально-Українське видавництво, 2008. – 56 с.
19. Балашова М.Г. Керівник дошкільного закладу: знання, індивідуальність, стиль роботи. – К-д. Центр.-Укр. Видавництво, 1995. – 196 с.
20. Балашова М.Г. Дитина прийшла на землю. – К-д: Кіровоградське державне видавництво, 2000 – 254 с.

Тамара МЕДВЕДЄВА

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Ми, педагоги, стоїмо біля колицки людини, особистості – цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства і яку суспільство довірило нам. Чи пам'ятаємо ми про це?

В. О. Сухомлинський.

Так пам'ятаємо, чи не кожного дня, звертаючись до творів Василя Олександровича Сухомлинського, його багатой педагогічної спадщини.

Найбільш відомі твори В.О. Сухомлинського: „Серце віддаю дітям” (1968р.), „Павлівська середня школа” (1969 р.), „Народження громадянина”.

У них червоною ниткою проходять ідеї добра, любові до дитини, розвиток творчих сил кожної дитини, культ природи як найважливішого засобу виховання почуття прекрасного і гармонії, звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенціали.

Звичайно ж, найважливіший засіб навчання та виховання – сам учитель, його вміння спілкуватися з дитиною, його живий приклад, авторитет. Наш час ставить високі вимоги до нас, педагогів. І ми намагаємося, йдучи в ногу з часом, відповідати цим вимогам: це і високий професіоналізм, рівень емоцій, який дає змогу забезпечити інтерактивне викладення матеріалу, загальна культура. Адже педагог створює умови для задоволення потреб дітей в активності інформації; дає змогу кожному учневі самостверджуватися в найзначніших для нього сферах життєдіяльності, де максимально розкриваються його здібності й можливості; виявити і розвинути індивідуальність. І щодня, йдучи до дітей у клас, пам'ятаємо: „...я стою між моральними цінностями народу і душею людини.

Моє завдання – зробити безцінні моральні багатства особистим здобутком кожної людини. Від того, що і як я скажу, залежить моральна чистота людини, яку я творю” В.О. Сухомлинський.

І от саме усвідомлення вчителем свого статусу – громадянина України, вихователя громадян України – дає змогу зрозуміти, що виховання повинно проводитися повсякчас і на уроках, і в позаурочній виховній діяльності, і поза школою, у тісній співпраці з батьками та громадськістю.

Проблема виховання громадянина-патріота надто широка, багатогранна й невичерпна. Це поле для безмежної творчості, пошуку, знахідок і розчарувань; але одне ми маємо знати чітко: „Найголовніше завдання школи – виховати патріотів... Щоб у кожного підлітка поступово формувалося особисте ставлення до Батьківщини: бажання, духовний порив творити її гідність, велич, честь, славу, могутність” В.О. Сухомлинський.

Сьогодні в Україні йде процес становлення нової системи освіти та виховання, зорієнтованих на входження у світовий освітній простір.

Патріотизм – спосіб дій, який ґрунтується на почутті любові до своєї Батьківщини, радості за неї та прагненні відстоювати її інтереси.

Відомо, що патріотизм кожної дитини починається з рідної домівки, домашнього вогнища. Казки та легенди, родинні традиції та звичаї, рідна природа, дорога до школи допомагають формуванню його.

„Казка – дитинство думки. Вона робить світ дитинства яскравим і цікавим”, – говорив В.О. Сухомлинський. Тому, мабуть, повною закономірністю стало моє звернення до його педагогічної спадщини.



„Духовне життя дитини повноцінне тільки тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона, немов засушена квітка”, – відзначав В. О. Сухомлинський.

Протягом своєї творчої діяльності я зверталася до творів Василя Олександровича, але, напевно, потрібно було пройти значний шлях творчості, щоб зрозуміти, наскільки важливо було зробити переклад його дитячих творів англійською мовою. Це був перший переклад дитячих творів В.О. Сухомлинського в Україні, який вийшов друком „Які ви щасливі” КОД, 2004 рік.

Радісно, що книга знайшла багатьох прихильників, а також творчих педагогів на Кіровоградщині й по Україні, які використовують книгу „Які ви щасливі” при викладанні англійської мови.

Висока духовність казок В. О. Сухомлинського здатна пробудити в душі дитини співчуття, повагу до людей, любов до рідної землі, до отчого дому, природи. Казка, як і пісня, не має кінця.

І життя Василя Олександровича Сухомлинського не закінчилося в той скорботний вересневий день 1970...

Мені довелося в день пам'яті Василя Олександровича бути в його школі в Павлиші на його могилі, відчувти доброту його справ та вдячність юних сухомлинців, які з трепетом бережуть традиції своєї рідної школи. Він живе в серцях своїх вихованців, у буйному квіті „Саду Надії”, у ярих садах щедрої ниви, яку засівав золотим зерном, і у вічному весняному гromі...

Ні, казка не закінчилася, вона продовжується в щорічному Святі Казок в його рідній Павлиській школі.

Казки Василя Олександровича мандрують серед дітей, навчаючи їх добра та мудрості. А з 2004 року казки стали мандрувати різними країнами світу (США, Японія, Австралія, Ізраїль, Латвія, Німеччина, Китай, Росія), тому що вперше в Україні перекладені казки В.О. Сухомлинського англійською мовою і вийшли окремою збіркою „Які ви щасливі”.

А ще я подарувала книги „Які ви щасливі” дошкільному дитячому будинку „Барвінок”. Ця книга стала ниточкою, яка буде пов'язувати усиновлених іноземцями наших українських дітей з рідним краєм, з Кіровоградщиною. Разом з документами їм буде вручатися книга „Які ви щасливі”.

Більш ніж 500 екземплярів книги „Які ви щасливі” було подаровано вчителям шкіл міста Кіровограда для втілення ідей В.О. Сухомлинського в життя. А перша презентація книги „Які ви щасливі” відбулася в кімнаті казок в державному педагогічно-меморіальному музеї імені В. О. Сухомлинського в Павлиші.

Книга „Які ви щасливі” вносить новизну на уроках англійської мови, сприяє зверненню уваги дітей на витоки українських національних традицій, виховує патріотизм, любов до рідного краю.

Навчально-виховний процес є процесом спільної творчості педагога та учня. Безумовно, творчі здібності учнів будуть розвиватися різними темпами. Зовсім несправедливою є вимога, щоб усі учні мали однакові успіхи з іноземної мови й повинні вивчити її в однаковому обсязі. Найважливішим є те, щоб прищепити учням почуття того, що вивчення іноземної мови є приємним процесом. Це дуже суттєво для мотивації оволодіння дітьми іноземною мовою.

Прекрасний матеріал книги „Які ви щасливі” використовується в позакласній роботі.

Свято казки, яке стало традиційним у нашій школі, проводиться в травні серед учнів початкової та середньої ланки.

Діти старанно готуються до цього свята. Інсценуються казки українською та англійською мовами.

Діти одягають костюми казкових героїв, проходять до зали.

Кожна інсценізація супроводжується музикою, яку підбирає учитель музики.

І звичайно, емоційна підтримка глядачів робить свято ще більш приємним і веселим.

Найбільше учні люблять інсценізацію казки В.О. Сухомлинського англійською мовою „Соняшник” у виконанні десятикласниці Насті Грабовенко. Під чудову музику композитора Доги вона виконує танок, який викликає захоплення та бурю оплесків.

Іноколи ми їздимо на запрошення друзів із Павлиша на традиційне свято казки, яке дає наснагу та радість буття і дітям, і дорослим.

Дуже гарно й незвично проходить посвята в читачі учнів п'ятих класів нашої школи.

Юні сухомлинці розповідають про В. О. Сухомлинського, декламують вірш „Пророк” англійською мовою.

Інсценізуються казки В.О. Сухомлинського англійською мовою. Звучить музичний супровід. А потім уже традиційно звучить пісня „Вчитель із Павлиша” англійською та українською. Дійсно, справи Сухомлинського – у кожному із нас.

Коли мене запитують, що я вважаю у своїй роботі головним, то відповідаю: „Вчити, щоб навчати”. А навчати треба багато чого. Бажання навчити породжує пошук. Пошук таких форм роботи, які забезпечували б максимальну активність кожного учня.

Учитель повинен викликати в учня бажання вчитися, любити його предмет.

Книга „Які ви щасливі” знайшла своє практичне застосування в школах міста та області при вивченні англійської мови на початковому етапі.



У себе в школі я створила творчу лабораторію, головна мета якої – пропаганда ідей В.О. Сухомлинського.

Ми вчимо та декламуємо вірші англійською мовою, інсценізуємо казки В.О. Сухомлинського. Це передусім: „Які ви щасливі”, „Соняшник”, „Зайчик та горобина”, „Сонечко і кріт”.

Традиційними стали тижні англійської мови в нашій школі. Ми проводимо їх наприкінці січня.

Перший день тижня англійської мови розпочинається днем казок В.О.Сухомлинського. Ось і цього року день казки став святом радості та добра.

Казки В.О. Сухомлинського англійською мовою дають змогу дитині повірити в себе, тому що просте й доступне завжди дає можливість повірити у свої сили. З великою радістю виконують учні післятекстові завдання, у яких є запитання до кожного учня, зацікавлення у його власній думці про казку чи оповідання.

Усі ми розуміємо, що стоїмо на порозі, коли планета – цей чудовий корабель людства – потребує захисту. Потребує охорони і душа людини, і наші взаємини між собою, і в цьому нам допомагає В. О. Сухомлинський – своїми творами, думками. „Торкнутись квітки й не струсить росу!” – це девіз його життя. Нехай він супроводжує нас усе життя.

У своїй роботі я застосовую багато різноманітних видів робіт, які сприяють покращенню технології навчання. Насамперед, це – індивідуалізація, мовленнєва направленість, урахування вікових та психологічних особливостей учнів, функціональність, комунікативність, новизна.

На уроці прагну створити атмосферу довіри, тепла, завжди намагаюся зрозуміти учня.

Підвищенню ефективності навчального процесу сприяють такі форми роботи, як ситуативні вправи та рольові ігри.

При вмілому застосуванні рольових ігор досягається інтелектуальна, емоційна та мовленнєва активність.

Я сама за своєю природою, проймаюся інтересом до всього, що роблю, учні звикли до цього й завжди очікують чогось нового, незвичного. Мабуть, це і є поштовхом до творчості.

Тому я не зупинилася і переклала ще ряд дитячих та публіцистичних творів В. О. Сухомлинського.

Книга „Я вірю в тебе...” складається з двох частин. І частина називається „Материнське щастя”.

Висока духовність казок В. О. Сухомлинського дала мені змогу серцем відчути та відібрати лише невелику частину його дитячих творів, проинятися глибиною філософського мислення Василя Олександровича та донести все це до учнів, які, працюючи над цими творами, матимуть змогу збагатити не лише лексичні та граматичні знання, а й духовні та моральні цінності своєї душі.

Мати, дитина, стосунки між ними – це найцінніше багатство суспільства.

Твір „Вічно жива мати” та „Незакінчений лист” присвячені 60-річчю Перемоги у Великій Вітчизняній війні. Вони розповідають про красу людських подвигів в ім'я Вітчизни.

„Листи до сина” – це своєрідна за жанром педагогічно-публіцистична праця В. О. Сухомлинського, вона є органічним продовженням думок великого педагога про виховання молоді людини. У „Листах до сина” розповідається про громадянське, моральне, фізичне становлення юнака, бачення ним навколишнього життя, проблем, що хвилюють молодь наших днів.

Так, твори Сухомлинського актуальні сьогодні як ніколи. Свобода, але передусім відповідальність. Краса, але обов'язково культура, ніжність, добро. Правда така важлива в стосунках між людьми й треба бути сильним, щоб говорити правду. Як важливо поважати батьків та пам'ятати їхні заповіді, огоргати їх повагою та любов'ю. Пам'ятати батьківський дім та жити за покликанням душі.

Листи мали велике значення в сім'ї Сухомлинських. Все життя зберігав В. О. Сухомлинський листи свого батька, у яких були прості і вічні заповіді.

А ще були фронтові трикутники молодого солдата Василя, захисника Вітчизни. А потім „поштовий роман” з майбутньою дружиною Анною Іванівною.

Прийшов час і для сина вилетіти з батьківського гнізда...

Листи, листи, роздуми...

Їх лише сім:

Лист перший. Батьківські заповіді.

Лист другий. Покликання.

Лист третій. Правда.

Лист четвертий. Життя.

Лист п'ятий. Краса.

Лист шостий. Свобода.

Лист сьомий. Час.

А теми в них дуже важливі. До кожного є епіграф. Завдань до текстів немає, тому що зміст листа повинен викликати в старшокласників бажання говорити на вічно живі теми.

„Я вірю в тебе...” – цими словами пронизані листи В.О. Сухомлинського.



„Я вірю в тебе...” – так називається книга за його творами, яка дає прекрасні теми для спілкування з дітьми, старшими учнями. Віра, довіра, любов – це ті стимули, які дають насагу молодій людині поводитися в різних ситуаціях гідно. Прийде час і їй прийдеться подивитися в очі близьким, рідним, друзям.

Бачити в маленькій дитині завтрашню дорослу людину – ось у цьому й полягає життєва мудрість батька, матері, педагога – всіх, хто виховує дітей.

Педагогічний колектив нашої школи впроваджує ідеї В.О. Сухомлинського в життя, використовує у своїй роботі багато з того, що було ним напрацьовано.

Восени минулого року наш педагогічний колектив презентував свою роботу з трансформації ідей В.О.Сухомлинського на обласній конференції, присвяченій великому педагогу. Презентували ми цю роботу поруч з такими відомими педагогічними колективами, як Пависька середня школа та Гайворонська ЗОШ №5.

У нас розроблена програма вивчення творів В.О.Сухомлинського по кожному класу українською мовою. Вона також перегується з роботою на уроках англійської мови та виховною роботою і дитячими творами В.О.Сухомлинського.

У листопаді в школі проводиться традиційний день В. О. Сухомлинського.

Урочистості цьому дню надають яскраві червоні серця на грудях кожної дитини.

День розпочинається з виховних годин, присвячених В. О. Сухомлинському з різноманітною тематикою відповідно до вікового рівня.

Словами „В. О. Сухомлинський лікує душі землян” розпочиналася виховна година в 11 класі торік в листопаді.

Любов, добро, бережливе ставлення до природи, до навколишнього середовища як до рідного дому допоможе нам стати кращими. Завершується виховна година словами В. О. Сухомлинського: „Щастя багатогранне. Воно і в тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб любити іншу людину, і щоб любили тебе, вирощувати дітей справжніми людьми”.

Ця виховна година стала результатом великої пошукової та виховної роботи класного керівника Л. П.Шкатули та членів моєї творчої лабораторії.

Логічним завершенням дня В. О. Сухомлинського в школі був мій авторський урок в 11-му класі за темою „Видатні постаті України. В.О. Сухомлинський „Листи до сина”.

Урок побудовано на основі моєї нової книги „Я вірю в тебе...” – переклад англійською мовою дитячих творів та публіцистичних творів В.О. Сухомлинського.

Урок я добре продумала, побудувавши його як співбесіду давніх друзів, а саме такі стосунки в мене з учнями 11-го класу.

Ми говорили про В. О. Сухомлинського біля його портрета й вічного вогню запаленої свічки. Діти розповідали про В. О. Сухомлинського після поїздки до меморіального музею у Павлиші.

Звучав вірш „Пророк” Юрія Мальованого англійською мовою про В.О. Сухомлинського, любов, природу і красу.

Прекрасним лейтмотивом уроку стала робота над оповіданням із книги „Я вірю в тебе” „Поштовий романс”, яка справила велике враження на учнів. Чисті почуття і щирі слова та вчинки не залишили їх байдужими.

І ось ми переходимо до першого листа „Батьківські заповіді”. Батьківська любов – це найкрасивіше й найблагодініше почуття. Такі прості слова, але звучать як молитва:

„Мій дорогий сину!

Не забудь про Хліб. Він святий.

Завжди пам’ятай хто ти є.

Завжди пам’ятай своє коріння.

Завжди пам’ятай про тих, хто вирощує хліб.

Завжди пам’ятай про тих, хто збирає врожай.

Хліб – це важка праця багатьох людей.

Хліб – це надія на майбутнє.

Хліб – це життя.

Сотні тисяч слів є в нашій мові, проте, як здається мені, головними є: людина, праця та хліб.

Ці слова є головними в країні.

Твій батько”.

Змінився соціальний статус суспільства, та не змінилися духовні цінності народу, його традиції та звичаї, життєстверджувальні християнські святині. Це – ніби діалог із сучасністю.

І поняття краси не змінюється. Напередодні ми читали оповідання В. О. Сухомлинського англійською мовою „Хліб, праця і пісня”. Це ніби продовження думок батька В.О. Сухомлинського.



„Бачення й переживання краси навколишнього світу – одне з найголовніших джерел розуміння й переживання радості буття, краси життя, неповторності й унікальності тієї думки, що я живу тільки у відведений мені природою час у вічному житті світу, природи, краси. Дуже важливо, щоб в отрочстві кожен подумав про те, як треба прожити своє життя. Нам треба вчити людину дорожити життям – дорожити людиною, берегти людину, оберігати життя”, зазначав В. О. Сухомлинський.

Життя і краса – вони завжди поруч. Це дійсно так і підтвердженням цього є четвертий лист „Життя”. Епіграфом до нього слугують слова: „Дуже важливо стати справжньою людиною”. Прочитавши текст, учні приступили до обговорення проблем листа. Вони не залишили байдужим жодного учня. Так, праця, виховання майбутніх дітей і краса. Це – вічні теми.

Але слова листів звернуті не лише до сина Сергія.

„Вони звернені до молодого покоління, вони проникають у душу молодого людини, викликають бажання стати кращими, гідними людьми своєї України”, – зазначив при обговоренні моєї книги „Я вірю в тебе...” син видатного педагога В.О. Сухомлинського Сергій Васильович Сухомлинський.

Дискусія завершилася. Я виставляла учням оцінки за роботу на уроці. „Але, – зазначила я, – ви вступаєте в доросле життя і вже воно буде виставляти вам оцінки за ваші вчинки. Життя буде нелегким. Але з допомогити наполегливої праці ви станете справжніми й добрими людьми нашої України. Багатьма своїми талановитими людьми гордиться наша країна. В.О. Сухомлинський – наш земляк і гордість нашої України”.

Робота в нашій школі із трансформації ідей В.О. Сухомлинського проводиться неординарно, зацікавлено, повсякденно. Цю роботу підхопили всі методичні об'єднання й творчі групи школи, тому вона має характер творчий, індивідуальний, авторський та новаторський. Новаторським у роботі з трансформації ідей В.О. Сухомлинського є робота над його дитячими та публіцистичними творами англійською мовою. Перша книга „Які ви щасливі” та друга „Я вірю в тебе...” демонструє ряд переваг, що робить її цінним матеріалом для навчання англійської мови та розвитку творчих особистостей і пізнавальних інтересів учнів: 1) цікава фабула текстів; 2) чітка методична будова книги, яка ґрунтується на дидактичному принципі поступового зростання труднощів; 3) наявність списків нових слів з перекладом та після текстових вправ комунікативного спрямування; 4) яскравий ілюстративний матеріал, виконаний не професійним художником, а моєю ученицею. Англійська мова оповідає відповідно до сучасним лексичним та граматичним нормам і може слугувати навчальною моделлю.

Але особливо цінним у новій книзі „Я вірю в тебе...” вважається духовний та виховний потенціал відібраних творів, котрі здатні пробудити в душах дітей благородні почуття й переживання, виховувати віру в добро, красу, співчуття, повагу до інших людей, любов до рідної землі та її природи.

Вірити, довіряти, дати змогу повірити у власні сили дитини допоможуть їй вирости гідною людиною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України про загальну середню освіту.
2. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5.К., «Рад. школа», 1997.
3. Медведєва Т.В. Які ви щасливі. – Кіровоград: «Код», 2003.
4. Медведєва Т.В. Я вірю в тебе. – Кіровоград, 2005.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям.
6. Народження громадянина. Листа до сина. К., «Рад. школа», 1977.

Вадим МУЖИЧОК

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВУ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасна загальноосвітня школа в Україні є інститутом всебічного розвитку особистості, відродження нації, розбудови держави, її інтеграції у світове співтовариство. Розбудова нинішньої системи освіти в Україні здійснюється відповідно до проголошених в нормативних документах (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти) пріоритетів – національно-демократичного характеру освіти і виховання, відродження духовності, розвитку почуття патріотизму й громадянського самоусвідомлення, почуття родинності; гуманізації світогляду і поведінки людини; орієнтації в навчально – виховному процесі на людину, забезпечення умов для становлення її особистості, суб'єктності, культурної ідентифікації та самореалізації; розквіту в ній творчих можливостей, ініціативності й практицизму тощо.

Змістом виховання і навчання, за системою В.О.Сухомлинського, є реальний процес повсякденного побутового й трудового життя людей, а основними засобами – спостереження, показ і багаторазові повторення різних дій. Досвідчені мисливці вчили дітей звіроловству, хлібороби прилучали до рільництва,



пасічники – до дбжільництва, здібні майстри – до різних способів виготовлення знарядь праці. Все це надавало вихованню загальнонародного характеру, однакового для всіх дітей, за винятком відмінностей, зумовлених їхніми статевими й віковими особливостями. Отже, це та школа, яка завжди з нами, що супроводить і спрямовує життя українців з прадавніх часів і донині.

Народна педагогічна мудрість, найкращі виховні традиції українського народу лягли в основу педагогічної системи видатного вітчизняного педагога В.О.Сухомлинського [2, 3]. Народна педагогіка постійно надихала його думку, орієнтувала його на пропаганду ідей виховання в дітей і молоді безмежної любові до Вітчизни, сутності глибокої любові до матері, батька, рідних, поваги до старших, праці людини, дійової готовності подати їй допомогу в біді, старанності в роботі, трудової майстерності й кмітливості, дбайливого ставлення до природи, її багатств, виявлення патріотичних почуттів у повсякденній діяльності й поведінці.

У своїх творах, а також у практичній навчально-виховній роботі педагог часто використовував такі перлини народної творчості, як прислів'я, приказки, народні афоризми, етичні повчання, задачі на кмітливість; вдало, яскраво переказував створені трудовим народом казки, думи, притчі та легенди. Увесь цей багатющий арсенал нині увійшов до сучасної практики української школи. Саме багато в чому завдяки творчому доробку В.О.Сухомлинського сучасні педагоги мають змогу використовувати широке коло народнопедагогічних засобів навчання і виховання, як-то: ігри, фольклорні твори, дитячий фольклор, виховувати й навчати юних українців на багатовіковому досвіді наших предків.

Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського носить різноплановий багатоаспектний характер. Серед основних джерел його творчості варто назвати народну педагогічну мудрість, класичну педагогічну спадщину, передовий педагогічний досвід і його власну педагогічну практику.

Педагог – новатор зазначав, що народна педагогіка забезпечує національне виховання особистості молодшого школяра, ставить за мету формування духовно багатой особистості на основі гармонійного пізнання й осмислення національної культури та здобутків інших народів, залучення молоді до загальнолюдських ідеалів, які становлять скарбницю світової культури. Основне в народній педагогіці, на думку класика вітчизняної педагогічної думки, – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань свого народу, досягнення високої культури міжнародного спілкування, формування у молоді особистісних рис громадянина держави, формування та розвиток в неї духовності [2, 433–452]. У кожного народу своя система виховання, яка є національною за змістом, за характером, за сутністю та історичним покликанням. Людина краще засвоює духовні цінності, якщо цей процес починається змалку. Процес формування особистості молодого школяра повинен бути не штучним, а природним, з використанням ігор, казок тощо. Пізнання здобутків народу – основа системи виховання, основа гармонійного розвитку людини, – уважав В.О.Сухомлинський.

Всебічно розвинена особистість втілює в собі повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну й фізичну досконалість. Педагог наголошував, що, працюючи над утіленням у практику ідеї всебічного розвитку, ніколи не можна досягти однакової межі інтелектуального збагачення, пізнання, духовного удосконалення.

Однією з проблем всебічного розвитку є підготовка учнівської молоді до праці. Праця, у тлумаченні вченого, не просто виконання трудових операцій із затратою певної кількості енергії – це елемент духовного життя й фізичного розвитку особистості. Звідси впливає закономірність: чим вищий рівень духовного життя дитини, тим більшу радість приносить праця. У ній розкриваються здібності, обдарування, талант, утверджується почуття людської гідності. Крім цього, у системі В.О.Сухомлинського велика роль відводиться природі як об'єкту пізнання, сфері активної вдосконалювати діяльності, відчутнішої частини дитячої життя. Разом з тим педагог-дослідник дійшов висновку, що природа сама собою не виховує, а виховує тільки активна взаємодія людини з природою [2, 539–544].

Педагогічна творчість В.О.Сухомлинського розкриває методику проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну педагогічну систему розвиваючого навчання, у якій гармонійно представлені різні напрями, але системоутворювальну роль відіграє фізичне виховання.

У цьому контексті необхідно постійно вдосконалювати загальну освіту як чинника формування здорової нації, формування в підростаючого покоління свідомого ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяння фізичному розвитку дитини, забезпечення формування основ здорового способу життя [1].

Формування особистості та її виховання відбуваються в процесі різноманітних видів діяльності, серед яких важливе значення має фізична культура і спорт. Фізкультурно-спортивна діяльність об'єднує в собі прагнення до високого спортивного результату, розвитку фізичних, морально-вольових якостей, організованого способу життя, колективістського характеру тощо. Тому виховання особистості на засадах



фізичної культури як одного з основних компонентів виховання загальнолюдських цінностей і якостей особистості є важливим завданням нинішньої школи.

Проблема виховання підростаючого покоління засобами фізкультури і спорту є предметом вивчення багатьох наук – педагогіки, психології, медицини, гігієни, соціальної педагогіки. Різні аспекти цієї проблеми досліджували такі науковці: Є.Дорошенко, В.Добринський, В.Велитченко, О.Вишневський, Н.Кальнін, Ю.Кисельов, О.Остапенко, В.Сухомлинський та ін. У своїх працях В.О.Сухомлинський висунув низку завдань із забезпечення фізичної готовності дітей до школи: зміцнювати здоров'я і підвищувати протидію організму до простудних захворювань; розвивати життєво необхідні рухи; формувати правильну поставу, розширювати функціональні можливості дитячого організму; виробляти звичку до систематичних занять гімнастикою і виконання культурно-гігієнічних навичок; оберігати сприятливу до збудження нервову систему, попереджувати дитячі неврози; шляхи і засоби фізичної підготовки дітей до школи. Він зазначав, що результативність фізичного виховання учнівської молоді може бути досягнута за умови, якщо проводити роботу за двома напрямками: з одного боку, використовувати комплекс найрізноманітніших вправ, які зміцнюють захисні сили організму і забезпечують нормальний розвиток дітей; з другого – створити в школі оптимальні умови для навчання праці та відпочинку дітей [2, 340–356].

Педагог закликав пам'ятати й урахувувати той зв'язок, який існує між здоров'ям і розумовою працездатністю дитини: "Досвід переконав нас у тому, – писав він, – що приблизно у 85% усіх нестигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якась недуга або хвороба, найчастіше зовсім непомітна, така, що можна вилікувати тільки спільним зусиллям батьків, вчителів та лікарів" [3, 128]. Саме тому кожен вид діяльності, кожен спосіб навчання і виховання В.О. Сухомлинський розглядав з позицій їхнього можливого негативного впливу на самопочуття дітей та їхній фізичний розвиток.

Багато уваги він приділяв питанням загартовування дітей, найефективнішими засобами яких уважав: влітку — ходьбу босоніж, купання у відкритих водоймах, будь-якої пори року – вітамінізоване харчування, рухливі ігри, працю й прогулянки. У школах педагог радив створити «зелені класи», «куточки мрії», ігрові майданчики, частіше проводити екскурсії у «світ природи», організовувати працю та відпочинок у «саду здоров'я» [2, 360–377]. Вдома – влаштовувати відкриті альтанки для ігор. У сучасних умовах, коли здійснюється навчання дітей у школі з шести років, важливо враховувати вказівки педагога про те, що учні молодшого віку повинні навчатися в окремому приміщенні чи у відокремленій частині школи, де немає шуму, галасу, від якого вони швидко втомлюються. Тут, на думку В.О. Сухомлинського, повинні бути «кімната казок», приміщення для ігор та творчих занять. Актуальними нині є його поради педагога щодо створення гігієнічного мікросередовища та естетичних умов на шкільній ділянці. Педагог уважав, що правильний режим, повноцінне харчування, фізична загартованість – усе це оберігає дитину від захворювань, сприяє повноцінному розвитку дитини.

Таким чином, учений зосереджував свою увагу на тому, що фізична культура – важливий компонент всебічного, гармонійного розвитку людини виховання фізичної культури – це, по-перше, турбота про здоров'я і збереження життя як найвищої цінності; по-друге, система роботи, що забезпечує гармонію фізичного розвитку і духовного життя, багатогранної діяльності людини. Якщо фізична культура виражається головним чином у додержанні режиму праці, що сприяє нормальному розвитку організму, зміцненню здоров'я, то у вихованні підлітка це поняття має глибший зміст. Анатомофізіологічні процеси, що відбуваються в цьому віці, настільки тісно пов'язані з духовним життям і формуванням свідомості, такою великою мірою визначають майбутнє людини, що фізична культура вже не може обмежитися культурою тіла й здоров'я. Вона стосується таких складних сфер людської особистості, як моральна гідність, чистота і благородство почуттів і стосунків, життєвий ідеал, моральні й естетичні критерії, оцінки навколишнього світу й самооцінка.

Фізична культура повинна сформувати свідоме ставлення школяра до власного організму, вміння піклуватися про своє здоров'я, зміцнювати його правильним режимом праці, відпочинку, здоровим харчування, заняттями гімнастикою і спортом.

Отже, дослідження вченого переконують нас у тому, що одним із основних показників вихованості учня є фізична культура. У цьому аспекті педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського потребує всебічного вивчення ґрунтовного аналізу й творчого використання у педагогічній діяльності та практиці підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт загальної середньої освіти // Освіта України. – 1997. – 28 листопада. – С. 5 – 7.
2. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 томах. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Радянська школа, 1977. – [670 с.] – С.283–580.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 томах. Т.1. – К.: Радянська школа, 1978. – [420 с.] – С.127–340.

**Анатолій НАТОЧІЙ****ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ УКРАЇНИ**

В умовах розбудови державності в Україні, переходу від тоталітарного суспільства до демократичного, трансформації освітнього простору метою виховання має стати життєво активна, гуманістично спрямована людина, яка у своїй життєтворчості керувалась б національно-культурними й загальнолюдськими цінностями. Саме така мета, на наш погляд, є визначальною у виховній роботі загальноосвітніх закладів України.

У нашій державі існує широка мережа навчально-виховних закладів усіх рівнів – від дошкільних до вищої школи. Специфічними закладами виховання в освітньому просторі України виступають школи-інтернати різних типів, у яких утримуються, навчаються, виховуються, отримують комплекс корекційно-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих заходів діти, які потребують соціального захисту (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти з багатодітних і неблагополучних сімей), хворі діти, діти з вадами фізичного або розумового розвитку, діти-інваліди, діти, котрі порушили закон. Головні завдання цих закладів: створити найсприятливіші умови, максимально наближені до домашніх; допомагати вихованцям своєчасно здобувати необхідну освіту, готувати до вибору професії; розвивати індивідуальні здібності, оздоровлювати й коригувати психофізичні вади в розвитку дітей.

Система суспільного виховання в Україні формувалася ще за часів Київської Русі. Уже при князюванні Володимира були спроби виховання аномальних дітей. А в «Двірцевій школі», яка утримувалася за рахунок князівської казни, виховувалися діти київської знаті. Вони були повністю ізольовані від домашнього впливу батьків і з них готували кадри для державного управління, церковної організації, розвитку культури.

Ретроспективний аналіз досвіду становлення, функціонування і розвитку системи шкіл-інтернатів в Україні дав змогу визначити, що основною причиною виникнення інтернатних закладів для дітей та підлітків на всіх етапах розвитку суспільства були соціально-економічні умови. Усілякі негаразди (війна, голод, епідемії, стихійні лиха, деформації у сімейному вихованні тощо) змушували людей забезпечувати необхідний соціальний захист для дітей-сиріт, безпритульних, дітей-інвалідів, а також обдарованих дітей. Від притулків до навчально-виховних закладів – такий шлях пройшли школи-інтернати.

Школа-інтернат за педагогічним словником визначається «як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть» [1, 336]. Саме в такому розумінні «школи-інтернату», починаючи з 1956 року, в Україні приступили до створення загальноосвітніх шкіл-інтернатів як навчально-виховних закладів нового типу. У Постановках ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл-інтернатів» (1956), «Про затвердження положення про школу-інтернат» (1957), «Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів в 1959–1965 рр.» (1959) передбачалося створення системи виховання дітей у школах закритого типу. У «Тимчасовому положенні про школу-інтернат», розробленому АПН РСФСР для Міністерства освіти РСФСР, говорилося: «Перебування вихованців у школі-інтернаті з немовлячого до зрілого віку дасть можливість педагогічному колективу послідовно здійснювати систему виховання, необхідну для формування людини комуністичного суспільства» [7, 4].

Позиції учених-педагогів та педагогів-практиків щодо такої місії шкіл-інтернатів були неоднозначними. Серед тих, хто висловив неординарний погляд, був видатний український педагог В.Сухомлинський. Він уважав, що «ідея створення шкіл-інтернатів дуже хороша, але школи-інтернати повинні створюватися не для всіх дітей, а тільки для тих дітей, які позбавлені нормального виховання у сім'ї» [4, 402]. І далі: «...сутність суспільного виховання полягає в тому, що інтереси кожної сім'ї і всього суспільства повністю співпадають і суспільство доручає кожній сім'ї не тільки народжувати, але й виховувати дітей, суспільство ставить перед кожною сім'єю цю вимогу в якості обов'язку, сім'я об'єднує свої зусилля із зусиллям школи, суспільство створює сприятливі умови саме для такого виховання» [4, 396].

Практика функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів повністю підтвердила позицію В.Сухомлинського. Сьогодні для дітей і підлітків, які потребують соціальної допомоги й реабілітації, в Україні створені такі заклади: *загальноосвітні школи-інтернати* – для дітей, які не мають умов для виховання й навчання в сім'ї; *загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки, серед них і сімейного типу, з повним державним утриманням* – для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; *дошкільні заклади освіти, загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дитячі будинки* – для дітей, які потребують тривалого лікування; *спеціальні й загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, дошкільні та інші заклади освіти з утриманням за рахунок держави* – для дітей, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових закладах освіти; *загальноосвітні школи-інтернати й професійні училища соціальної реабілітації* – для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання [8].



Першочерговими функціональними обов'язками цих закладів є:

а) забезпечення базових потреб вихованців – надання даху над головою, харчування, забезпечення одягом і предметами побуту, освіти;

б) соціалізація вихованців як засвоєння культурних норм, оволодіння соціальними ролями, набуття конкретних навичок, необхідних для життя в суспільстві.

Різні аспекти функціонування шкіл-інтернатів досліджені науковцями. Зокрема, історичні та соціально-економічні передумови виникнення і розвитку в Україні шкіл-інтернатів та шкіл подовженого дня, основи організації навчально-виховного процесу й специфіка управління ними знайшли відображення в наукових працях А.Аблятипова, А.Бондаря, Р.Журавльової, Б.Кобзаря, М.Плоткіна, В.Покася, В.Слісаренка, К.Сазонтєвої, Н.Рєпи та ін. У дисертаційних дослідженнях С.Болтвіця, Е.Будянської, О.Ельчіяна, А.Наточія, В.Нечипоренко обґрунтовані специфічні умови організації навчально-виховного та лікувально-оздоровчого процесів у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах різних профілів та навчально-реабілітаційних центрах. Питання виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розкриті в дослідженнях Л.Канішевської, І.Михайлицької, Н.Огренич та ін.

Наше дослідження присвячено проблемам виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах таких типів: загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; загальноосвітні школи-інтернати для дітей, які з певних причин не мають можливостей виховуватися і навчатися за місцем проживання; загальноосвітні школи-інтернати змішаного типу. Ці інтернатні заклади мають справу з тими дітьми, соціалізація яких практично не відбувалася чи була вкрай неуспішною (засвоєні ті цінності, ролі й моделі поведінки, які є неприйнятими в суспільстві й відповідно не можуть забезпечити успішне функціонування індивіда серед інших, його подальший розвиток і самореалізацію).

Особливо проблемною є соціалізація в інтернатних закладах дітей підліткового віку. Характерними для цього віку (10–11 – 14–15 років) є певні особливості *фізичного* (зміни в ендокринній системі, посилення дії статевих залоз, відставання розвитку м'язів від росту кістяка, невідповідність у розвитку органів серцево-судинної системи: серце росте швидше, ніж судини тощо), *психічного* (досить часті зміни настрою, неврівноваженість та ін.) і *соціального* розвитку (прагнення до дорослості, зміни у взаєминах з дорослими та ровесниками та ін.)

Як зазначають О.Антонова-Турченко, Л.Волинець, В.Вугрич, Я.Гошовський, Л.Девіс, Л.Дробот, І.Дубровіна, Л.Еременко, О.Ігнатова, Л.Канішевська, Л.Кузьменко, Л.Осьмак, І.Пеша, Г.Прихожан, Г.Рузьська, Л.Степаненко, вихованці підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах становлять специфічну категорію учнів, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: відсутність навичок самостійної поведінки й позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатній вияв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю, проблеми адаптації до нового середовища.

Ураховуючи ті складності, з якими підлітку доводиться стикатись у цьому віці, можна говорити про наявність кризової ситуації. Вихід з неї підлітки знаходять у різний спосіб:

- адекватно сприймають ситуацію, намагаючись своїми силами подолати критичний стан, спрямовують свої зусилля на заняття спортом, мистецтвом, самореалізуються в різних галузях освіти;
- прагнуть реалізувати свої нахили в асоціальних чи кримінальних угрупованнях;
- тікають від реальності у світ фантазій, наркотизації, алкоголізації, тютюнокуріння тощо.

Наші спостереження свідчать, що більшість загальноосвітніх шкіл-інтернатів також не створюють ідеальних умов для формування здатності особистості підлітка бути суб'єктом власного життя в запропонованих суспільством умовах. Соціалізація в умовах збідненого досвіду апробації соціальних ролей (закритість чи напівзакритість школи-інтернату), позиція утриманця в інтернатному закладі, відстороненого від реальних життєвих проблем, детермінує відхилення в розвитку особистісних властивостей, насаджує споживацьке ставлення до життя, формуючи специфічні смисли особистісного існування – високий рівень домагань щодо майбутнього на фоні низької здатності до адекватної рефлексії способів досягнення мети, що породжує серйозний внутрішній конфлікт особистості підлітка в самостійному житті.

Ставлення до вихованця інтернату як об'єкта стихійного чи цілеспрямованого впливу, який потребує захисту, державного забезпечення та підтримки, визначає суб'єкт-об'єктний підхід (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс) до процесу соціалізації і формує споживацький характер підлітка на життєву позицію, „всі мені повинні забезпечити гідні умови існування”.

Значно ефективнішим є другий підхід до процесу соціалізації – суб'єкт-суб'єктний (Ч.Кулі, Дж.Т.Мід), який, забезпечуючи власну активність підлітка, стимулює його самозабезпеченість і самореалізацію.

Однак залишається відкритим питання про способи організації суб'єкт-суб'єктного підходу до соціалізації вихованців підліткового віку в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.



Мета статті: обґрунтувати доцільність створення в загальноосвітній школі-інтернаті антропоцентричної виховної системи як основи особистісного розвитку й успішної соціалізації вихованців підліткового віку.

Головною метою такої системи є особистість людини, що розвивається, набуття нею гуманістичних цінностей, які є запорукою майбутнього цивілізаційного становлення.

Ми повністю поділяємо й підтримуємо думку відомого дослідника проблем функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів Б.Кобзаря, що сьогодні „...потрібна нова парадигма виховання і навчання дітей, що складають учнівський контингент інтернатних закладів, висування на перший план гуманістичних ідей і орієнтирів, пройнятих піклуванням про розвиток усіх сил кожного учня” [3, 97]. Гуманістичний підхід до виховання (Л.Байбородова, В.Білоусова, М.Красовський, М.Рожнов, О.Савченко та ін.) – це розкриття потенціалу особистості, створення умов для розвитку в неї кращих моральних і громадянських якостей. Така установка означає впевненість у тому, що кожна людина заслуговує на повагу, визнання за собою права на індивідуальні погляди, інтереси, судження. У кожній особистості слід бачити мету, бачити щось унікальне [5].

Отже, ми можемо констатувати, що гуманістичне виховання розглядає дитину як унікальну й неповторну цінність, що має свої особливості розвитку. Таке виховання може бути здійснене в гуманістичній виховній системі навчально-виховного закладу. Досвід виховної роботи на основі принципу гуманізму розкрито в публікаціях українських науковців (Г.Сорока, О.Сухомлинський, Р.Чорновол-Ткаченко, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Л.Кацинська, В.Лозова, Г.Троцько, А.Малько та ін.). Червоною ниткою у доробку українських учених-педагогів проходять ідеї ціннісного ставлення до людини, утвердження цінності життя і гідності людини, її прав і свобод, доброти, милосердя.

Взірцем гуманістичної виховної системи в Україні стала Павлівська середня школа, директором якої був великий педагог-гуманіст В.Сухомлинський [2, 9]. Увібравши у свою творчість не лише гуманістичні ідеали великих попередників (Вітторіно да-Фельтре, М.Монтень, Ф.Рабле, Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський, М.Пирогов, Л.Толстой, С.Русова, С.Шацький, В.Сорока-Росинський, А.Макаренко та ін.), а й традиції української народної педагогіки плекання дитини в родині, громаді, В.О.Сухомлинський розробив філософію педагогічного антропоцентризму, який він розглядав крізь призму універсальної системи гуманізму. Складовими цієї системи є: *педагогічний гуманізм* (полягає у „прийнятті всіх вихованців”, довірі до них, повазі до їхньої особистості, гідності), *емпатійне розуміння вихованців* (передбачає прагнення і вміння „відчувати іншого, як самого себе”, розуміти внутрішній світ своїх підопічних), *співробітництво* (установка на довірливе відкрите спілкування з дітьми, забезпечення їм ролі активного діяча в різних видах діяльності), *діалогізм* (уміння вести міжособистісний діалог на основі рівноправства взаємної поваги і довіри, взаєморозуміння і співтворчості), *особистісна позиція педагога та його здатність до творчого самовираження* (дає змогу йому постати перед своїми вихованцями особистістю, яка має свою думку і яка відкрита у вираженні своїх почуттів та емоцій).

Для конструювання гуманістичної виховної системи в загальноосвітній школі-інтернаті ми взяли за основу філософію педагогічного антропоцентризму В.Сухомлинського. На нашу думку, гуманістична виховна система в школі-інтернаті – це спосіб життя шкільного колективу, де панує атмосфера доброти, довіри до вихованців, співробітництва дітей і дорослих, надання вихованцям можливості вибору вчинків та відповідальності за свій вибір, створення умов для індивідуального розвитку кожної особистості. Основними компонентами такої системи виступають: *вихідна концепція*, тобто сукупність узгоджених ідей між вихованцями і вихователями щодо щасливого життя і творчої взаємодії у школі-інтернаті; *діяльність*, яка забезпечує реалізацію концепції; *суб'єкти діяльності*, що її організують і беруть у ній участь; *управління*, яке сприяє інтеграції усіх компонентів у єдине ціле й забезпечує інноваційний характер розвитку школи-інтернату.

Експериментальна робота із створення гуманістичної виховної системи проводилася нами в загальноосвітній школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування І–ІІІ ступеня №5 м.Миколаєва. На першому етапі (2005–2006 навч. рік) визначалась ефективність виховної діяльності педагогічних працівників у контексті визнання самоцінності особистості підлітка й прагнення орієнтувати вихованця на підготовку його до виконання певного комплексу функціональних ролей в житті. Із 62 вихователів і вчителів 45 уважали, що у виховній роботі з підлітками зусилля треба спрямовувати на виправлення негативної поведінки вихованців і дотримання ними зовнішніх (соціальних) норм поведінки. Перевагу віддали колективним формам роботи з вихованцями. 15 вихователів уважали, що в такій школі-інтернаті покарання потрібні, 32 відповіли, що потрібні інколи, і лише 15 категорично висловилися проти. 12 вихователів переконані, що всі їхні вихованці стануть добрими людьми. 13 відносять до цієї категорії лише третину вихованців, 37 відповіли, що не можуть передбачити кінцевий результат. У таких оцінках, безумовно, була присутня певна частина авторитаризму, директивного виховання.

На другому етапі (2006–2007 навч. рік) проводилася з педагогічним колективом науково-пошукова робота щодо переходу на новий рівень розвитку школи-інтернату – створення гуманістичної виховної



системи. Через проблемні психолого-педагогічні семінари, роботу творчих груп, методичних об'єднань вихователів і вчителів вивчалися теоретико-методичні засади організації особистісно орієнтованого виховання дітей і підлітків. Завдання такої науково-пошукової роботи – визначити умови й способи переходу від моделі директивно-нормативного виховання до моделі сприяння в розвитку виховання. Ретельно аналізувався зарубіжний і відчизняний досвід гуманістичних виховних систем (школа Саммерхіл О. Нейла, дитячі будинки Я. Корчака, школи-колонії А.Макаренка, школа Ф.Брюховецького, школа В.Сухомлинського, школа В.Караковського, школа М.Щетініна, школа О.Захаренка, школа М.Гузика та інших).

Спеціальні семінари були присвячені вивченню основних положень гуманістичної виховної системи В.Сухомлинського в Павлівській середній школі. Адже в досвіді видатного педагога школа була для дитини рідною домівкою, де дитина під постійною увагою педагогів зростала, розвивалася, міцніла, вчилася самоутверджуватися, бути корисною суспільству. У той час, коли офіційна педагогіка розробляла деталізовані системи вимог до учнів, Василь Олександрович, убачаючи в дитині такого ж суб'єкта педагогічного процесу, як і учитель, розробив принцип гуманізму як систему, блоками якої є вимоги до вихователів:

1. Піклування про розвиок дитини – системоутворювальний блок.
2. Любити дітей – найцінніша якість вихователя.
3. Поважати дитину, бачити в кожному особистість.
4. Вірити в дитину – запорука успіху педагогічного процесу.
5. Знати дитину – без знання душі кожної дитини виховання є сліпим.
6. Розуміти дитину – вміти поставити себе на місце дитини, побачити світ її очима.
7. Дбайливо ставитися до духовного світу й природи дитини – усі діти різні і в кожній – неповторний духовний світ.
8. Берегти й розвивати почуття власної гідності.
9. Стати другом дитини – учень, за визначенням Сухомлинського, – суб'єкт виховання, співучасник педагогічного процесу.

Результатом підготовчої роботи стало визначення пріоритетів у виховній діяльності:

- відсутність будь-якого тиску й насильства над вихованцем;
- партнерство, демократичний стиль і норми гуманних стосунків між вихованцями та вихователями;
- оптимістичний настрій, загальна атмосфера радості, взаємодопомоги, терпимості, людяності;
- єдність дій і широкі комунікації між усіма структурними елементами школи-інтернату;
- валеологічно й духовно збагачене розвивальне середовище.

На третьому етапі (2007–2008 навч.рік) практично реалізуються визначені пріоритету у виховній діяльності школи-інтернату. Вихователі й учителі загальноосвітньої школи-інтернату №5 міста Миколаєва цілком поділяють думки Василя Олександровича Сухомлинського про доброту людського серця до кожного вихованця, а саме: «Яким би запущеним, безнадійним не був вихованець через обставини, що склалися в сім'ї, скільки б образи не приніс він у своєму серці до вас у школу, в його серці є щось добре і справжній вихователь завжди звертається до доброго, до людяного» [6, 550]. У вихованні підлітків педагогі школи-інтернату виходять зі слів видатного педагога-гуманіста про те, що «найглибший слід у душі свого вихованця залишає той, хто зумів розбудити почуття людської гідності, той, хто примусив маленьку людину задуматися над тим, для чого вона живе на світі» [6, 542].

Попередні результати експериментальної роботи із створення гуманістичної виховної системи в загальноосвітній школі-інтернаті №5 м.Миколаєва характеризують суттєві позитивні зрушення у взаєминах між педагогами й вихованцями підліткового віку, у поліпшенні морально-психологічного клімату в цілому та в учнівських колективах, у прагненні вихователів і вихованців створити комфортне середовище для особистісного розвитку кожного.

Подальшої дослідницької роботи потребують: формування гуманних, демократичних взаємин між вихованцями різного віку, питання мотивації здорового способу життя вихованців і вихователів, способи взаємодії виховної системи школи-інтернату з навколишнім соціумом.

В основі цієї роботи буде гуманістична педагогіка видатного педагога-гуманіста ХХ століття В.Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997.
2. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О.Сухомлинського. – Кіровоград, 1998.
3. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей во внеурочной деятельности. – К., 1999.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К., 2003.



5. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / за ред. М.Ю. Красовицького– Київ – Івано-Франківськ, 2000.
6. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5т. – Т.4. – К., 1977.
7. Тимчасове положення про школу-інтернат (проект). – М., 1956.
8. Шость Н.В., Козир М.К., Ситник О.М. Енциклопедія сучасного права неповнолітніх. – К., 1997.

Тетяна ТОЦЬКА

ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В РОБОТУ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(за результатами роботи експериментального майданчика ДНЗ «Ялинка» управління освіти Броварської міської ради)

Усім дорослим відоме прислів'я «Життя прожити – не поле перейти», не дощову погоду переждати. Життя – це не пряма та рівна дорога. Це гора для кожного своя. І щоб почуватися впевнено, коли піднімаєшся на ту гору, ти повинен знати, на які камінці можеш твердо ставити ногу, щоб дістатися вершини. Ти можеш озиратися назад, зазначаючи, що допомогло тобі просуватися вгору. І ти можеш дивитися вперед і вгору, плануючи, куди ти поставиш ногу і за який камінець будеш триматися, щоб крок за кроком просуватися далі. І в цьому все залежить від тебе: яку дорогу ти вибереш у житті, яку мету перед собою поставиш. Ми всі педагоги і вибрали одну й ту ж дорогу – виховання дітей. Ми – колектив однодумців і ускладнили свою дорогу, коли дали згоду працювати в експерименті. Бути першопрохідцем складно, але відповідально й цікаво. Та й назад вороття нема, можна тільки зупинитися, хвилику перепочити, озирнутися, щоб підбити результати зробленого та поставити подальші цілі роботи. Ми вибрали правильний шлях, але нелегкий. Сила нашого колективу в тому, що ми можемо обпертись один на одного, ми ті «камінці», які витримують всілякі негаразди й навантаження, і при цьому відчуваємось щасливими від проробленої роботи.

Вісім років колектив ДНЗ «Ялинка» працює над темою «Вивчення і впровадження спадщини В.О.Сухомлинського в морально-естетичному вихованні дітей дошкільного віку»

Які ж ідеї В.Сухомлинського застосовуємо ми у своїй роботі?

Що дала нам 8-річна експериментально-дослідницька робота?

Ці питання ми розглядаємо з трьох сторін:

Як вплинули ідеї В.Сухомлинського на дітей, на педагогів і батьків?

«Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала радість, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження» [5, 476] – говорив Василь Олександрович.

Наш колектив став на цю стежку 2000 тисячного року й жодного разу не пошкодував, навпаки дуже жалкуємо, що не йшли цією «стежкою» раніше. Робота по дослідженню і впровадженню спадщини В.О.Сухомлинського збагатила нас, ми стали по-іншому відчувати, почувати, мислити, розуміти один одного і дітей, стали більш щирими, чуйними, уважними, більш розумнішими й добрішими.

Починали ми роботу з науковим керівником Т.І.Науменко (ст.науковий співробітник, канд. педнаук Інституту проблем виховання). Це вона вказала нам напрямок, у якому необхідно нам працювати, тому що природне оточення нашого дошкільного закладу саме підштовхувало до роботи за В.Сухомлинським.

Наш дошкільний заклад розміщений на території кленового парку, де є і озеро з очеретом, у якому дикі качки щороку виводять своїх діток-каченят, потім навчають їх літати, здобувати їжу, ростять їх до пізньої зими, тренують їхні сили, готуються до відльоту і відлітають, а ранньою весною повертаються знову до рідної домівки. В озері живуть раки, карасі, черепахи, діти спостерігають за тим, як жаби відкладають ікру і потім весь процес зростання від пуголовка до дорослої жабки. Ми бачимо жуків-плавунців та водяних павуків, бабок та метеликів.

Позаду нашої будівлі розташований величезний сосновий ліс. У ньому проводять діти майже всі прогулянки в різні пори року. В цьому лісі діти знають всі стежини: є стежинка до мурашника, до дуплистого дуба, де живуть білочки й багато гарних жолудів під ним, до сунічної і фіалкової галявин, до галявини, де ростуть конвалії та сон-трава, до малинника, до старого-престарого пня, до кущів глоду та терену, та багато інших стежин. Нашим вихователям є про що говорити з дітьми, є з чим знайомити, є чим здивувати, зачарувати, вразити і дати можливість засмислитися, поміркувати та просто помилуватися. На території парку є березовий гай. Скільки пісень можна почути там! А хто їх співає? Берізки такі ніжні весною весь час шепочуться, цікаво про що? Влітку вони не шепочуться, а ведуть веселі розмови, з ким? Восени наші берізки журяться, розгойдуючи своїми золотими косами, чому? На всі ці питання діти дають відповіді, складають свої розповіді-роздуми. І не лише діти складають казки, цю роботу розпочали й



вихователі. Так, вихователі після стількох років роботи в експерименті зрозуміли, що їм є вже що сказати дітям та іншим педагогам – наші педагоги почали віршувати та складати казки, оповідання, описи природних явищ. А почалось все з того, що одного разу логопед дошкільного закладу стала свідком льодоходу на річці Десні. Прийшовши на роботу, вона розповіла про це явище так емоційно, що її очі хотіли передати нам усе побачене і відчуте. Ось тоді й виникла думка про складання оповідань педагогами для дітей. Адже всі вихователі бувають свідками цікавих явищ, а висловити на папері свої відчуття ніхто не здогадався. Отож, до педради всі педагоги отримали завдання – скласти опис явища чи події, яку вони бачили, і вона їх вразила. Ця педрада не залишила байдужими нікого! Всі педагоги зачитали свої описи природних явищ, дехто склав казки, інші вірші і не було нікого, хто б нічого не написав. А після прочитання своїх поетичних опусів ми дивувались один з одного, адже раніше таких талантів не помічали за собою. Свої художні спроби ми опублікували в книзі «Бачити, мислити, відкривати й дивуватись», яка вийшла з друку в 2007 році, а журнал «Дошкілля» вже традиційно друкує на останній сторінці твори наших педагогів.

За роки пошуково-дослідницької роботи нами були внесені зміни в тематику, зміст та форми проведення педрад.

Так була проведена ще одна педрада, яка мала назву «Фарби дитинства». Метою цієї педради було підтвердити думку науковців про те, що враження отримані в дитинстві, залишаються на все життя. Педагогам було запропоновано згадати своє дитинство, відтворити образи й радощі, які запам'ятали вони з дитячого садочка. І що ж виявилось? Всі дорослі пам'ятали себе в дитинстві і наперебій розповідали, як разом з вихователькою ходили в ліс, як збирали квіти і плели віночки, як качались по траві, як ловили метеликів сачками (тоді чомусь їм не говорили про те, що метеликів ловити не можна), згадували й образи, коли вихователь наказала незаслужено, нерозібравшись у тому, хто винен. Підсумувавши всі розповіді, дійшли до висновку, що дитинство дуже вразливе як до прекрасного, так і до болісного, образливого. Тому педагог має бути дуже обережним у стосунках з дітьми.

Темою нашого експериментального майданчика є «Вивчення і впровадження спадщини В.Сухомлинського в морально-естетичному вихованні дітей дошкільного віку» на першому етапі роботи з 2000р. по 2004р. Другий етап охоплює час з 2004 по 2009 рр. , науковими керівниками на цьому етапі експерименту вже стали заступник директора Інституту проблем виховання, доктор психологічних наук, професор О.Л. Кононко та академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки АПН України, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор О.В. Сухомлинська. На цьому етапі ми поглибили визначену тему, взявши напрямом «Філософія для дітей та дорослих за творами В.Сухомлинського». Поглибили через те, що педагоги почали розуміти оповідання та казки Василя Олександровича глибше, ми побачили, точніше, **нам відкрилися філософські ідеї його творів**, при цьому кожен з вихователів розумів один і той же твір по-своєму.

І ми розпочали наші філософські педагогічні й методичні години.

На цих філософських методгодинах ми читаємо твори Василя Олександровича і ведемо розмову про головні ідеї, про які хотів сказати автор.

Серед філософських творів Великого педагога ми виділяємо філософські твори для дітей, філософію для батьків та філософію для педагогів.

Філософські твори для дітей і вихователів

Узяти для прикладу твір Василя Олександровича *«Лілія і черепаха»* [«Чиста криниця», 175].

Філософська думка, яку має донести вихователь до дітей така: у природі все продумано, ваємопов'язано і має місце на існування – і лілія, спосіб життя якої ховатись на ніч під воду, і черепаха, в якій є міцний панцир, він її захищає від ворогів. Філософією ж для дорослих, на наш погляд, є те, що в дошкільний заклад приходять діти, серед них є діти-«лілії» і діти- «черепахи». Дітей-«лілій» можна відразу побачити, ці діти в період адаптації, звикання до дошкільного закладу плачуть, кричать, і їм найбільше вихователь приділяє уваги, заспокоюючи їх, вихователь весь час знаходиться поруч з цими «ліліями», а «черепахи»-діти не кричать, вони тихенько сидять на стільчику, чи десь у куточку і чекають поки за ними не прийде мама, вони лише запитують у вихователя, коли прийде за ними мама. До таких дітей менше підходить вихователь, адже вони не плачуть і не потребують уваги вихователя, але якби знали вихователі, як страждають такі діти, як страшно та боязко в них на душі, опинившись не в домашніх умовах, коли поруч не мама, а чужа тьотя та ще й так багато дітей! Досвідчений педагог має розпізнавати таких дітей-«черепах» і не залишати їх поза увагою, а навпаки, оточити їх ласкою, турботою, любов'ю та теплотою свого серця. Ось в чому полягає філософія для дорослих за твором В.Сухомлинського «Лілія і черепаха». Так зрозуміли її ми, можливо, інші зрозуміють її інакше, адже автор не дає готової думки і в цьому цінність твору. Та й зрозуміти філософію для дорослих можна не відразу, а лише тоді, коли вона відкриється тобі. Очевидно, потрібно бути готовим до сприймання філософських творів Василя Олександровича. Наші педагоги вже готові, вони вже навчилися глибоко осмислювати твір, проникати в ідею твору, осмислювати її, співвідносити з сьогоденням. А це вже



великі зрушення в почуттях самих вихователів. Тобто педагоги стали емоційнішими, чутливішими, вразливішими на почуття.

Це великі зміни, які сталась у душі наших педагогів.

Педагогам ми пропонуємо прочитати твір: **«Які ж ви щасливі!»** [«Чиста криниця», ст.8], де філософською думкою для дітей є те, що маленькі діти дуже щасливі від того, що у них попереду життя і в них є багато часу для того, щоб навчитися бачити, помічати красу природи, відчувати цю красу, якщо вони не будуть байдужими до неї, якщо вони навчаться її берегти та примножувати. Філософія для педагога в тому, що діти будуть щасливими в тому разі, коли їх виховує небайдужий вихователю, вихователю, який вміє помічати красу, не проходить сам мимо див природи, зупиняється, щоб показати ці дива дітям, вихователю з чуйним, лагідним, вразливим серцем. Для педагога так важливо, щоб, будучи дорослим він не втратив дитячості, вміння дивуватися, помічати і захоплюватись, вміння бачити, спостерігати і мріяти; вміння захопити інших і в тому числі дітей, та розкрити їм таємниці навколишнього світу. Які ж щасливі будуть діти, коли в них буде такий вихователю!

Філософію для дітей ми бачимо в творах «А що там за лісом?» [«Чиста криниця», 9], в творі «Курчата» [«Чиста криниця», 27], «Одно-однісіньке в світі макове зернятко» [«Чиста криниця», 67] – у цих творах головною філософською думкою є відкриття світу.

Візьмемо твір **«Одно-однісіньке в світі макове зернятко»**.

У цьому творі пізнання світу для дітей і є надзвичайно важливим питанням. Автор порівнює дитину з маленьким маковим зернятком, яке через свою надзвичайну допитливість випало з макової коробочки і впало на землю ...

«...Перед ним відкрився дивовижний світ. Угорі, десь далеко під хмарами, шумлять верховіття велетенських рослин. А над ними – ще більші рослини, а там, далі, такі великі, що й не видно, де вони кінчаються. Цікавому зернятку стало страшно. Йому здалося, що воно залишилося одне-однісіньке в цілому світі...»

Філософією для дітей у цьому творі є те, що діти в дитинстві надзвичайно цікаві, допитливі, непосидливі і з ними можуть статися різні неприємні історії, а дорослі мають застерегти їх. Ще глибокою філософською думкою є й те, що ... «в дитинстві день здається безконечним, луг – безмежним, поле – безкрайнім...», а життя таким довгим-довгим...

Філософією для дорослих є інша істина: дитинство – це та пора, коли вихователю, батьки ознайомлюють дітей з навколишнім світом, ... «саме в дитинстві відкриваються найтонші, найніжніші барви рідної землі», саме в дитинстві діти дуже вразливі, емоційні, чутливі й завдання дорослих знайомити дітей з навколишнім світом, але, разом з тим, оберігати їх, не завдати шкоди дітям, не перевантажувати інформацією і готувати до життя, до виходу в світ. Адже дітей у пору дошкільня і дорослих, можна порівняти із зернятком, яке потрапило в землю, і зимовою коврою, яка протягом зими зігріває, готує зернятко до того, щоб весною це зернятко дало гарні зелені ростки.

Твір «Відлітають лебеді» [«Чиста криниця», с. 80]. Наші діти спостерігали восени, як відлітають птахи коли з вихователями перебували рано-вранці на території свого майданчика. Це була дійсно дивовижна історія. Хтось закличав: «Дивіться журавлі летять!» І, дійсно, в небі пролітали журавлі. Вони відлітали в теплі краї і, ніби почувши дитячий крик, почали кружляти над дитячим садочком. Усі, дорослі і діти стояли й дивилися вгору на журавлів, ніхто нічого не говорив, боялись, мабуть, сполохати птахів, щоб вони не полетіли від них. І тут дехто з дітей промовив: «Вони прощаються з нами...». Вихователю сказали потім, що після цих слів сльози з'явилися на очах і у вихователю, і в дітей. Це було ніби в казці. Птахи не летіли далі, а кружляли над головами дітей, а потім вирівнялись у ключ і змахуючи крилами, посилаючи на землю своє «прощавайте», полетіли далі.

Ми щороку бачимо, як відлітають і прилітають ластівки, бо під нашим дахом садочка звіто багато гнізд. А коли діти зайшли в групу, вихователю прочитали їм оповідання В.Сухомлинського **«Відлітають лебеді»** [«Чиста криниця», 80.]

Це було дуже доречним і підкріпило ті враження, які тільки-но отримали:

«Тихий осінній вечір. Сіло за гору сонечко. Небо на заході пурпурове – завтра буде вітер. А сьогодні тихо-тихо.

Коли це з-за лісу лунає тривожний крик: «Курли, курли...» Високо в небі летить зграя лебедів. Чого вони кричать так тривожно?

Здається, що вони щось забирають із рідної землі. Пригадалась мені казка, що її розповідала бабуся: коли відлітають лебеді, вони своїми крильми сіють на землі печаль. Я вдивляюся в зграю, що летить. На тонких лебединих крилах грають пурпурові відблиски вечірньої заграви. Хіба печаль пурпурова? Вона ж блакитна, бузкова, як високі могили в степу.

– *А коли повертаються лебеді, що вони тоді сіють крильми?*

– *Радість!».*



Невеличке оповідання відповідало настрою дітей, бо на душі в них була щира печаль, їм було жаль журавликів, які так прощалися з дітьми. І ми, дорослі, зрозуміли одну дуже важливу річ – наші діти змінилися, вони стали чутливими, небайдужими, вони здатні співчувати, переживати, радіти, милуватись! І твори Василя Олександровича допомогли нам у цьому, і не лише діти змінилися, твори вплинули й на нас, вихователів і батьків!

Твір «Стара-стара вишня» [«Чиста криниця», 84] вихователі читають дітям у старших групах. Зміст цього твору полягала у тому, що батько хотів зрубати вишню, так як вона була вже старою і на ній зацвіла лише одна гілка, та мама не дала. А коли вродили на цій гілці вишні, вона збирала кісточки й посадила їх у землю. Так вишня та не померла, а продовжила свій рід. Так і народ не вмирає... «*Поки живе народ, поти живе й Батьківщина*».

Філософське питання – «що таке Батьківщина?» – необхідно порушувати в дошкільні роки. У В.Сухомлинського багато творів, які допомагають дітям зрозуміти це поняття. Педагог пише:

«Бережімо все старе й передковичне. Бережімо те, чим дорожили наші діди й прадіди. Це пам'ять народу. Бо як втратить народ пам'ять, втратить і любов до своєї рідної Батьківщини».

Ми знаємо, що патріотичні почуття формуються з раннього віку дитини, формуються поступово: під впливом батьків, вихователів, навколишнього середовища. Ми навчаємо дітей патріотом – любити материнську мову, свій дім, батьків і всіх людей, любити природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції своєї сім'ї і народу, людську працю. Проводячи цю роботу, ми багато беремо в основу творчість Василя Олександровича, на його творах навчаємо і виховуємо дітей. А почали цю роботу з думкою про те, що нам потрібно залучати якомога більше батьків, до виховання дітей, нам, бо «Якими б прекрасними не були наші дошкільні установи, найголовнішими «майстрами», що формують розум і думки малюків, є мати й батько» [2, 275], наголошував В.Сухомлинський.

Батьки – основні вихователі дітей. З перших днів від народження дитину виховує все, що її оточує: люди, природа, речі, суспільні явища. Але у всі періоди дитинства, попри безліч впливів, найвідповідальнішою є роль батьків. Обов'язок родини – формувати в єдності душу й тіло дитини, виховати повноцінну людину, корисну для суспільства. Батьки мають бути еталоном чеснот і високих моральних якостей, оскільки є зразками для наслідування їхніми дітьми. Велика материнська й батьківська любов має бути розумною, а їхні вимоги до дитини – єдиними. Про ці сторони виховання ми ведемо розмову з батьками, звертаючись до творчості Василя Олександровича. Деякі твори ми застосовуємо в роботі з батьками на групових та загальних зборах, читаємо їх батькам та просимо замислитися, чи не впізнав хто-небудь себе, можливо, і в них виникали подібні ситуації.

Філософські твори для батьків

У своїй роботі з батьками ми використовуємо такі твори, як «Заплющені очі», «Комірчина для дідуся», «Дерев'яний лелека», «Смажені карасі», «Кріт і жайворонок».

Ці твори дуже повчальні для батьків, їх Василь Олександрович ніби написав саме для дорослих, ми здебільшого читаємо їх батькам

Коли в нашому дошкільному закладі проходило заняття з дітьми старшої групи на тему «Що таке щастя?», один хлопчик, Ігор Федоренчук, відповів: «Щастя, коли всі в родині здорові і ніхто не хворіє». Інші ж діти говорили про те, що вони щасливі, коли їм дарують подарунки, коли є багато іграшок, коли в них є багато цукерок, коли в домі є багато грошей. Різні думки про щастя у дітей і у батьків, але вже в дошкільні роки з дітьми потрібно вести розмову й про те, що є й духовні цінності, крім матеріальних благ, і вони є важливішими за достаток.

У творі «**Пучок пшеничних колосків**» в ньому говориться те, що як тільки починаються жнива, то тато приростить у дім пучок пшеничних колосків, і в хаті відразу пахне полем і висить цей пучок до нового врожаю.

«... Батько любить працювати в полі, і я змалку полюбив землю, пшеницю, степ. Немає нічого кращого, ніж вийти рано-вранці в поле й зустріти схід сонця. Ця врочиста хвилинка у пам'яті в мені змалечку. І тепер я люблю, як червоніє небо на сході, як випливає з-за гори велика золота куля, як займаються іскорки в краплинах роси.

Коли сходить сонце, пахне пшениця, пахне земля...

І такий милий світ...»

Висновок з цього твору такий: Працьовиті, небайдужі батьки, які мають певні традиції і їх шанують, такі батьки є прикладом для своїх дітей і діти переймаються тим, чому їх вчать з дитинства любити степ, поле, працю. Діти вчаться від батьків.

У творі «**Бабусин рушник**» філософією для дітей є те, що їй змалку потрібно знайомити з історією та традиціями своєї родини, але про це мають пам'ятати передусім педагоги і навчати дітей поважно ставитися до традицій сім'ї, знайомити їх з ними й створювати традиції свого садочка, своєї групи, а це вже філософія для дорослих.



Спочатку ми порушили на педраді питання співпраці з батьками. Тут ми провели серйозну розмову з педагогами про те, як?, яким чином?, через які форми роботи можна залучити батьків до співпраці із садочком? На педраді вихователі мали пригадати всі відомі їм форми роботи, застосувати їх в роботі з батьками своєї групи.

Результати були дуже вражаючими. А ще ми зрозуміли одну дуже важливу річ – знайомлячи дітей з родинами своїх вихованців, з традиціями родини, необхідно, щоб у дошкільному закладі були **свої традиції** і з цими ними необхідно знайомити батьків, батьки разом з дітьми мають бути безпосередніми учасниками подій.

У нашому дошкільному закладі за час експериментально-дослідницької роботи виникли місце такі традиції, **як посадка дерев на алеї випускників**. Цю ідею ми взяли у Василя Олександровича. Побувавши на батьківщині Великого педагога, побачили в Павлівській школі каштанову алею випускників і вирішили запровадити і в себе цю традицію. Кожного року в нашому садочку перед випуском дітей до школи, вони разом з батьками та вихователем саджають на згадку про себе дерево – козячу вербу. І це не просто посадка дерева, це велике дійство, коли діти працюють разом зі своїми батьками, фотографуються на згадку і, будучи школярами, приходять у садочок до своєї верби, яка зростає разом з дітьми-школярами, а в цей час її доглядають менші діти разом з вихователями.

Дошкільний заклад уже має ряд традицій, які допомагають виховувати наших дітей справжніми патріотами свого міста, своєї Батьківщини.

Традиційним стало у нас вітання солдатів зі святом захисника Вітчизни.

Річ у тому, що неподалік від нашого дошкільного закладу, в лісі, розташована військова частина. Діти військових з цієї частини відвідують наш садочок. Щороку, 5 грудня наші діти їдуть у гості до військових, щоб привітати їх зі святом. Діти разом з батьками готують гостинці солдатам: різні солодощі, варення, домашні смачні випічки, а солдати, очікуючи дітей, прибирають свої приміщення. А в день свята діти вітають воїнів з їх святом, розповідають вірші, співають пісні, а потім починається саме цікаве для дітей – солдати ведуть їх в їдальню і пригощають дітей, ведуть їх в навчальні класи і розповідають їм, чого вони навчаються, показують зброю.

Наступною традицією є шанування пам'яті загиблих воїнів у День Перемоги.

Поруч з нашим садочком біля озера є пам'ятник загиблим воїнам, які захищали Бровари. Щороку наші діти вітають ветеранів війни біля пам'ятника та вшановують загиблих, покладаючи квіти до підніжжя пам'ятника. А потім ми об'їзджаємо з дітьми всі пам'ятники міста й покладаємо квіти, діти розповідають вірші, робимо фото дітям на згадку.

Традицією стало і відвідування нашого Броварського краєзнавчого музею, знайомство з історичним минулим рідного міста, з видатними, почесними громадянами міста, з виставковими роботами майстрів-броварчан, їхніми вишивками, картинами, бо без цього патріотом не стати.

А ще ми започаткували такий вид роботи, **як екскурсії до батьків дітей на виробництво,** знайомство з професіями саме батьків дітей у конкретній групі. Ви б бачили, які горді діти, до чийх батьків ми завітали! Вони горді за своїх батьків, адже вся група садочка разом з вихователем побували у тата чи мами на виробництві!

Тобто ідея Василя Олександровича про залучення батьків до процесу виховання дітей впровадилась у роботу нашого колективу і працює на повну силу з застосуванням сучасних технологій.

Традицією є у нас участь батьків та вчителів школи на підсумкових заняттях у старших випускних до школи групах. Присутність батьків на заняттях, де є гостями і вчителі, так впливає на дітей, що передати неможливо! Адже діти стараються як перед своїми батьками, так і перед вчителями школи, вони показують свої знання, висловлюють свої міркування, а батьки мають можливість почути й побачити не лише свою дитину, а ще й порівняти її з іншою. Готуючи дітей до шкільного життя, ми готуємо і батьків, пояснюючи їм, що дітей не можна порівнювати з іншими дітьми, з успіхами інших дітей. Дитину потрібно підтримувати і вселяти віру в свої сили, в свої вміння, тоді буде взаєморозуміння у батьків і дітей. Ми виховуємо у дітей бажання навчатися в школі, розповідаємо про те, скільки цікавого вони дізнаються в школі і як прекрасно бути учнем своєї рідної школи! Школа для наших дітей – це інше життя, більш самостійне, більш доросле, там навіть спати некладають!

Ми, педагоги, покликані навчати жити маленьких дітей, навчати жити по честі, совісті, у любові, радості й щасті. І від нас залежить те, як складеться їхнє життя.

Адже щастя з неба не падає на того, хто під руку трапиться. Ми не знаємо, як зробити так, щоб щастя залишалось з нами довше. Напевно, щастя – це коли погане вже було або ще буде. А насправді визначити поняття щастя дуже просто – це **життя**. Життя – це сім'я, **життя – це робота, яка приносить радість і задоволення**. Ми щасливі від того, що живемо, бачимо й чуємо світ, відчуваємо його подих, милуємося його красою і навчаємо любити, берегти, милуватись дітей. Це наше життя, наша робота й наше щастя. Ми всі сумлінно робимо свою маленьку справу задля того, щоб Всесвіт став кращим. С.Соловейчик говорить:



«Щоб зрозуміти педагога, замало дізнатись про його погляди, прочитати його праці. Найбільший вклад кожного педагога у життя – це його власне життя, його справа. Саме життям і справою людина змінює світ».

Протягом зазначеного періоду в ДНЗ «Ялинка» були складені наступні програми:

- Авторська програма канд. педнаук Науменко Т.І. – «Морально-естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку»;
- Адаптована програма вихователя Ситюк Н.М. «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку» (програму занесено до Анотованого каталогу ІХ обласної виставки «Освіта Київщини»;
- Авторська програма занять з екopsихології для дітей дошкільного віку психолога Ліждвой Л.М. – «Я і світ».(програму рекомендовано до розгляду Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України і надання їй відповідного грифа).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори.–К.: Радянська школа, 1980.- т.2, ст.275.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори.–К.: Радянська школа, 1980.- т.-5, ст.476.
3. Сухомлинський В.О. Чиста криниця.– К.: Веселка, 1993.

Вікторія ЮРЧАК

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ГРАМОТИ

Постановка проблеми. Музика має великий вплив на людину і займає головне місце в духовних потребах особистості. Переважна більшість дітей охоплена системою музичного виховання, тому питання підготовки на уроках музики є поштовхом до всебічного розкриття індивідуальних можливостей кожної дитини. Вчитель повинен не тільки професійно здійснювати музичне навчання й виховання учнів (навчити розуміти й оцінювати музичний твір, мати власну думку, навчити активно й творчо мислити), а й застосовувати музичне мистецтво як могутній засіб становлення особистості дитини.

Звертаючись до педагогічної практики В.О.Сухомлинського, який надавав великого значення самореалізації дитини в різних видах творчої діяльності, ми маємо на меті розкрити естетичну спрямованість музично-теоретичного навчання школярів на уроці музики. В.О.Сухомлинський уважав музику благодатним ґрунтом для розвитку дитячої творчості. Його підхід до дитини як до особистості спрямований на розвиток самоцінності пізнання як процесу відкриття нового і є поштовхом у зростанні пізнавального інтересу дітей. Гуманістичні ідеї великого педагога ґрунтуються на положенні про безумовну цінність і неповторну індивідуальність особистості кожної дитини, яка реалізуються через творчу гру [3]. Застосування основних принципів педагогіки В.О.Сухомлинського в музично-естетичному вихованні учнів визначило актуальність цієї роботи.

Розробленість проблеми. Основоположними в музичній педагогіці є праці Б.Асаф'єва, Н.Брюсової, М.Румер, В.Шацької, Б.Яворського, у яких обґрунтовано ефективні методи розвитку музичної творчості школярів. Загальні питання музичного виховання учнів і методи формування в них знань з елементарної музичної грамоти розкрито в працях Р.Амлінської, О.Апраксіної, Л.Бартеневої, Д.Кабалевського, Л.Масол, Г.Падалки, Е.Печерської, Т.Плесніної, Г.Рігіної, О.Ростовського, Л.Хлебнікової, Л.Школяр та ін. Особливе місце в музично-методичній спадщині належить М.Леонтовичу, який уперше в Україні упорядкував збірку з практичного курсу навчання співу в середніх школах.

Мета і завдання статті: визначити роль музичної грамоти в естетичному вихованні школярів, обґрунтувати методи творчого розвитку особистості дитини в процесі засвоєння музичної грамоти.

Виклад основного матеріалу. Роль музичної грамоти в навчанні дітей можна розглядати по-різному, але не можна недооцінювати її значення у системі загальної початкової освіти. Сам термін „музична грамота” має різні трактування. Одне з найпоширеніших полягає у розумінні музичної грамоти як елементарної теорії музики, яка дає уявлення про музичну мову та способи її умовного запису, ототожнюючи її з *нотною грамотою*. Під іншим поглядом музичну грамоту розглядають як ту частину музичної освіти, де даються всі відомості про музику (її стилі, жанри, засоби музичної виразності, способи запису) та її творців (композиторів, виконавців). Перший варіант зводить роль музичної грамоти лише до засвоєння теоретичних знань з „музичної азбуки” (елементарні музичні поняття, графічне зображення музичних знаків тощо). У другому варіанті музична грамота розглядається як складова частина багатогранного поняття „музична грамотність”, під якою розуміється здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, породжене життям і нерозривно пов'язане з ним.

Музична грамота органічно пов'язана з іншими видами діяльності учнів на уроці музики, тому її завданнями є:



- розвиток музичного слуху, пам'яті, відчуття ладу й метроритму;
- засвоєння елементарних положень з теорії музики;
- опанування навичок співу по нотах;
- формування аналітичних умінь (визначення форми й змісту музичного твору, особливостей розвитку музичної думки та засобів художньої виразності тощо);
- розвиток аналітичного й художнього мислення;
- розвиток творчих здібностей;
- виховання естетичного смаку й музичної культури як складової частини духовної культури.

Процес засвоєння нотної грамоти як складової музичної грамоти має свої специфічні особливості. Поступове засвоєння навичок співу по нотах кардинально перебудовує свідомість учнів. Спів по нотах (сольфеджування) позитивно впливає на розвиток гармонічного слуху, точність інтонування, якість співацького звуку; допомагає у засвоєнні музичних понять і термінів. Існує думка, що цей вид діяльності забирає багато часу. Але голос (виконання) і слух (сприймання) пов'язані між собою і мають велике значення у формуванні й розвитку музично-слухових (ладових) уявлень. Спів по нотах – це і метод, і результат формування музичного слуху, і те зерно, яке формує і слухача, і виконавця.

Вивчення нотної грамоти є важливим складовим компонентом процесу музичного навчання і виховання школярів, який конкретизується в основних завданнях сучасної концепції музичної освіти учнів початкових класів, спрямованої на формування базових освітніх компетентностей і загальний естетичний розвиток учнів [6].

Змістовне наповнення програм з музики 1980 – 2008 рр. років передбачає: формування в учнів світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, навчально-пізнавальних, творчо-діяльнісних, комунікативних компетентностей, що досягається через сприймання й інтерпретацію творів народного і професійного музичного мистецтва; оволодіння досвідом художньо-практичної діяльності, розвиток творчих здібностей; формування потреби в спілкуванні з творами музичного мистецтва. Програми останніх років з музичного мистецтва мають тематичну побудову, що дає змогу об'єднати різні види музичної діяльності учнів (сприймання музики, виконання, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо) на одному уроці. Для розуміння ролі музичної грамоти в естетичному вихованні школярів необхідно розглянути основні положення програм з музики різних років.

Засвоєння основ музичної грамоти на уроках музики кінця XIX – початку XX століття в основному зводилося до формування навичок співу за записом (нотами, цифрами, буквами) і було пов'язане з вивченням фольклору, досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій народного музикування. Це знайшло розкриття в посібниках для загальноосвітніх шкіл, авторами яких були М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Степовий, Ф.Колесса, П.Козицький, Л.Ревуцький. Цікавими були методи музичного виховання дітей: музично-творчий розвиток школярів за допомогою різноманітних ігор з рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних і звуковисотних вправ (С.Людкевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б.Яворський) тощо. Відзначимо особливу цінність ідей видатного українського музиканта-педагога М.Леонтовича, який надавав першорядного значення народній пісні як найдемократичнішому жанрові, близькому й зрозумілому дітям і вважав народну музику незамінною у вихованні молоді.

У посібнику М.Леонтовича „Практичний курс навчання співу у середніх школах України” викладено музично-дидактичний матеріал рекомендований для занять співом в початкових класах загальноосвітньої школи. Освоєння дітьми нотної грамоти М.Леонтович починав вже після вивчення ритміки. Перед співом з нот його метою було розвинути слух та голос учнів. На перше місце М.Леонтович ставив розвиток слуху, тому спочатку вводилися слухові вправи. Освоєння нотної грамоти дітьми будувалося на пісенному матеріалі національного фольклору.

Виховання школярів на фольклорному матеріалі посідало важливе місце в музичній діяльності М.Лисенка (збірка народних пісень у хоровому викладі, пристосованих для учнів молодшого і середнього віку, збірник „Молодощі”).

Значний інтерес для вчителів музики являють собою навчальні посібники з музичного виховання Ф.Колесси („Шкільний співаник”, збірка пісень на два голоси „Співаймо!”, „Збірник народних пісень у викладі на три голоси для шкільних хорів”), М.Леонтовича („Практичний курс навчання співу у середніх школах України”, „Навчально-методичні розробки”, „Шкільний репертуар”). Педагогічний доробок К.Стеценка складають методичні посібники „Українська пісня у народній школі”, „Початковий курс навчання дітей нотного співу”, „Проект програми по співах в єдиній школі”, „Шкільний співаник”.

Спираючись на практику цих музикантів, інші прогресивні педагоги мали навчити дітей глибше відчувати й розуміти музику як мистецтво. Оригінальні методи творчого розвитку школярів на музичних заняттях у 20-х рр. XX століття впроваджували такі музиканти-педагоги, як Б.Яворський, В.Шацька,



Н.Брюсова, котрі вводили на уроках музики нові види діяльності: слухання музики, ритміку (рухи під музику), імпровізацію.

Починаючи з 30-х рр. ХХ століття, обсяг музичних занять у навчальному плані загальноосвітньої школи постійно зменшувався (від двох годин на тиждень до однієї години). Уважалося, що музикою потрібно займатись у позакласний час і лише тим дітям, які виявляють бажання і мають певні здібності. Ставлячи музику в один ряд з іншими шкільними предметами, у викладанні виявлялися риси формалізму, залишаючи поза увагою той факт, що музика все ж таки є творчим предметом. Таким чином втрачалася головна особливість уроку музики як уроку мистецтва.

У шкільних програмах того часу недооцінювали навчання в початкових класах. Уважалося, що діти не повинні нічого аналізувати, а тільки співати на слух і „переживати” музику. Вже в середніх класах займалися вокальними вправами, музичними диктантами, інтонуванням інтервалів, акордів, гам, навіть вивчалися ази гармонії та аналізу музичних форм. У старших класах відповідно до вимог із слухання музики рекомендувалося вивчення уривків з опер, ораторій, кантат.

Одночасно з такими програмами загального музичного виховання виходили й інші, де на перше місце ставилася музична грамота. Основні її компоненти в початковій школі:

- інсценування та спів на слух легких одноголосних пісень.
- засвоєння елементарних музично-теоретичних понять (нотний стан, скрипковий ключ, основні ноти, тривалості звуків, розміри тощо);

Значний інтерес для нашого дослідження представляють програми з музики 1960–1970 рр., згідно з якими в початкових класах на першому місці стояв розділ „Розвиток слуху на основі співу та слухання музики”. Цими програмами передбачалося опанування знань і навичок з музичної грамоти. У програмі 1971 року вже вказані окремі види музичної діяльності на уроці музики („Спів”, „Слухання музики”, „Музична грамота”) та навчальні вимоги до учнів з кожного розділу програми. Великим мінусом у плануванні уроків було розділення видів діяльності. За схемою уроку спочатку йшло розспівування, спів, пояснення нотної грамоти або закріплення пройденого матеріалу без усіякого зв'язку зі співом чи з подальшим слуханням музики. Тобто, урок був роздібнений на окремі, мало пов'язані між собою частини. Лише 1977 року в експериментальній програмі, розробленій Д.Б.Кабалевським, усі три компоненти уроку об'єднувалися загальним завданням: уведення дітей у світ музичного мистецтва, виховання в них музичної культури як частини їхньої духовної культури. Основний шлях набуття музичних знань веде від поступового накопичення музично-слухових вражень і досвіду музичної діяльності до їхнього узагальнення.

Вивчення нотної грамоти доцільно підпорядковувати орієнтації на поступове систематичне виховання слухових уявлень учнів, музично-ритмічного почуття, навичок співу по нотах. Зазначимо, що вивчення нотної грамоти не є самоціллю й органічно вводиться в урок під час розучування пісень та слухання музики [1].

Сучасні погляди на роль музичної грамоти в шкільному уроці музики містять протиріччя. У практиці викладання музичної грамоти прослідковуються застарілі риси. Як по-різному розуміється зміст і роль музичної грамоти, так само по-різному вбачаються і способи навчання музичної грамоти на практиці. В одних випадках елементи музичної грамоти вводяться з перших уроків, в інших говориться, що всі теоретичні факти слід давати лише після того, як діти звикли до музики й полюбили її. І, навпаки, елементи музичної грамоти потрібно вводити одразу задля того, щоб викликати інтерес і любов до музики.

Правильним прзв'язанням цієї проблеми є те, що вивчення основ музичної грамоти є лише засобом досягнення головної мети – залучення дітей до музичної творчості й розуміння музики як живого мистецтва. Початковий період навчання вважається найважливішим у формуванні інтересу до мистецтва взагалі й музики зокрема. Музика виступає в ролі універсального засобу естетичного й морального виховання, який формує внутрішній світ дитини. Сучасні наукові дослідження свідчать, що в процесі музичного навчання і виховання в учнів формується емоційна сфера, художнє мислення, естетичні смаки, розвиваються творчі здібності. Творчість – це та сила, що сприяє позитивній самооцінці й забезпечує розвиток дитячої особистості.

Ідеї Д.Кабалевського стали вінцем музичної педагогіки ХХ століття і знайшли продовження в сучасних програмах з музичного мистецтва. Найістотніші з них – визначення мети музичного виховання у широкому культурологічному контексті:

- формування музичної культури особистості як складової частини її духовної культури;
- підхід до сприймання музики як основи музичного виховання;
- ставлення до музичного мистецтва як джерела й предмета духовного спілкування, а до шкільного предмета „Музика” – як до живого процесу художньо-педагогічного спілкування;
- опора на принципи педагогіки мистецтва, зумовлені інтонаційно-образною природою музики;
- тематична побудова програми [6].



У новітніх програмах зібраний досвід таких визначних представників зарубіжної музичної педагогіки ХХ століття, як Ж.Далькроз, К.Орф, З.Кодай. Це, зокрема, прийоми ритмопластичного музикування (Ж.Далькроз); музикування на елементарних музичних інструментах, створення елементарних музичних побудов, послідовність виховання музичного слуху на ладовій основі, поєднання відносної й абсолютної сольмізації (К.Орф); пріоритетність народної пісні, хорового співу в музичному вихованні, використання дитячого фольклору, найдавнішої обрядової поезії для активізації музичного мислення дітей (З.Кодай).

Сучасні програми для загальноосвітніх шкіл ураховують таку вимогу до навчального процесу, як взаємозв'язок різних видів мистецтва. Ідея взаємозв'язку мистецтв, котра ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу й творів мистецтва, має стати однією з провідних у музичному навчанні та вихованні школярів. Реалізація міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Отже, необхідною умовою художнього виховання школярів є реалізація на уроках музики таких художньо-пізнавальних завдань, які вимагатимуть від учнів загальноестетичної орієнтації у засобах творення художнього образу. Слід допомогти учням усвідомити, що різні види мистецтва не тільки не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою, і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню іншого.

Виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожного школяра, пов'язується із його загальним розвитком, здійснюється в контексті становлення його особистості. Тому головне завдання вчителя вбачається у розвитку чутливості учнів до музики, уведенні їх у світ добра й краси, вихованні здатності до активної різнобічної музичної діяльності, формуванні ціннісних орієнтацій і позитивного ставлення до музичного мистецтва, розвитку художньо-творчих здібностей дітей.

Початкова освіта – це перший рівень, який закладає основу загальноосвітньої підготовки школярів. Тому, окрім формування в учнів знань, умінь і навичок, дуже важливим є забезпечення подальшого становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей і творчого мислення. Особливо цінними є поради В.О.Сухомлинського, який прагнув, щоб початкова школа стала фундаментом розвитку творчих розумових сил учнів. Він закликав учителів дбати про те, щоб дитина була передусім вдумливою, активною у здобуванні знань. Це сприяє формуванню творчого мислення й нестандартного підходу до розв'язання навчальних завдань.

Заняття музикою у початковій школі мають велике значення тому, що в молодшому шкільному віці дитина наділена значним потенціалом у розвитку спеціальних здібностей до сприйняття музики. Особливу роль у цьому процесі відіграє музично-виконавська діяльність школярів (елементарний вокал, елементарне музикування). Діти відчують потребу в співі, для них це є однією з найдоступніших форм самовираження. Музично-виконавська діяльність – це те зерно, з якого може вирости любов до музики, потреба в постійному спілкуванні з нею.

Не менш вагомою, ніж музично-виконавська діяльність, на початковому етапі навчання є вивчення музичної грамоти як основи творчої практики. Художньому виконанню певного твору (пісні) передують оволодіння знаннями про засоби музичної виразності (темп, динаміка, тембр); характеристики музичного звука (висота, сила, тембр); співацькі прийоми (привильність дихання, чіткість вимови, округленість голосних звуків тощо). Усі ці засоби музичної виразності використовуються для найбільш точної передачі музичного образу, що, у свою чергу, безпосередньо впливає на виховання в учнів виконавського смаку. Головним моментом у цій формі роботи є отримання естетичного задоволення. Творча діяльність у цій сфері допомагає оволодінню вокально-хоровими навичками й закріпленню знань з музичної грамоти, розвитку уваги й творчої уяви.

Процес формування творчих навичок у дітей передбачає дотримання вчителем музики певних вимог:

- 1) реалізація дидактичних принципів у доборі музичного й теоретичного матеріалу для уроку музики;
- 2) використання форм, методів і прийомів роботи з учнями, які сприяють створенню на уроці творчої атмосфери;
- 3) застосування творчих завдань для учнів (імпровізація голосом і на інструменті, створення нескладних музичних побудов, різні види ігрової діяльності тощо).

Основна мета початкового етапу навчання – розкрити й усвідомити основні закони музичної мови, що допоможуть у розумінні музичних творів. Вивчення музичної грамоти – одна з основних форм музично-виховного процесу. Музична грамота ґрунтується на теоретичному ознайомленні учнів з такими поняттями, як ключ, нотоносець, нота, звук, звукоряд, лад, тривалості, інтервали, ритм, розмір, темп, тембр, регістри, динаміка, характер твору, музичні інструменти, музичні жанри.

Для засвоєння дітьми зовсім незнайомих музичних понять потрібен творчий підхід. Він здійснюється за допомогою різноманітних творчих завдань, які активізують творче мислення на уроці: музично-дидактичні ігри, ребуси, кросворди, загадки, музичні задачі та ін. Більшу частину нового матеріалу діти можуть легко засвоїти через гру. Наприклад, відгадування ігор-головоломок поглиблює знання та формує інтерес учнів до



музичної літератури, розвиває активність, швидко орієнтацію, логічне мислення, виховує зацікавленість, наполегливість, свідомість, допомагає загальному розвитку учнів.

Розглядаючи засвоєння знань і практичних навичок молодшими школярами як складну пізнавальну діяльність під керівництвом учителя, В.О.Сухомлинський намагався з самого початку визначити ті стимули, що лежать в основі цієї діяльності. Особливого значення він надавав тактовному ставленню до емоційної сфери вихованців, до їхніх почуттів, бажань, прагнень. Це, на думку педагога, повинно скласти найважливіше джерело розвитку пізнавального інтересу. „Навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осягається яскравим світлом думки, почуття, творчості, краси”, – вважав В.О.Сухомлинський [7, 126].

Оволодіння знаннями з музичної грамоти реалізується через систему творчих завдань, які розкривають специфічні зв'язки мистецтва з навколишнім світом у широкому сенсі, і відбувається освоєння, осмислення конкретних деталей, понять, формування навичок – у більш вузькому. Реалізація цієї системи впливає на мислення, мову, уяву, активність дитини. Творчі завдання дають змогу широко спиратися на суб'єктивний досвід дитини і цілком співзвучні з концепцією особистісно-орієнтованого навчання. При вивченні різних тем на уроках музики застосовується система, яка працює у двох напрямках: обов'язковість постійного звернення до суб'єктивного досвіду дитини, а крім того, – до творів мистецтва, у яких зображені знайомі ситуації, образи, явища. Наприклад, при засвоєнні поняття лад можна скористатися імпровізацією, заснованою на принципі рольової гри: запропонувати глянути на якесь явище очима людей, що перебувають у різних емоційних станах. На прикладі цього завдання розкриваються зв'язки між внутрішнім і зовнішнім світом.

Одним з корисних і цікавих видів музичної творчості є імпровізація. Елементи імпровізації бажано вводити в кожний урок – це сприяє підвищеній активності учнів, допомагає краще зрозуміти музичний образ, визначити характер, форму і засвоїти основні поняття з музичної грамоти (лад, окремі засоби музичної виразності). У процесі ритмічної імпровізації діти добре засвоюють поняття ритму, розміру, такту, розрізняють музичні тривалості. У мелодичній імпровізації, де основою є елементи мелодизації, засвоюються такі поняття, як „тоніка” й „музична фраза”.

Оволодіння навичкою музичного сприйняття здійснюється поступово. Спочатку учні сприймають музичний твір у цілому, згодом починають чути інтонацію (мелодію), розрізняють музичні інструменти, регістри, тембри, штрихи, динаміку, характер творів, можуть охарактеризувати музичний образ.

Важливим видом діяльності на уроці музики є інструментальне музикування як творчий процес сприйняття музики через гру на елементарних музичних інструментах. Інструментальне музикування дуже тісно пов'язане із слуханням музики, співом, імпровізацією. Гра на інструментах – цікава і корисна музична діяльність дітей. Гра має естетичну спрямованість, уможлиблює прикрасити життя дитини і викликати прагнення до власної творчості, що є дуже важливим у формуванні особистості.

У процесі інструментального музикування формуються слухові уявлення, чуття ритму, тембру, динаміки; розвивається самостійність, увага й організованість. Цей вид діяльності викликає в учнів радість, захоплення, бажання спробувати свої сили, тому ця діяльність важлива для загального музичного й творчого розвитку. В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що без радісного переживання немає перемоги над труднощами, немає інтересу, розвитку здібностей.

Висновки. Отже, вчення основ музичної грамоти є одним з важливих компонентів музичного навчання і виховання учнів, і складає підґрунтя для формування їхніх ціннісних орієнтацій і естетичних смаків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. *Апраксина О.А.* Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение. 1983. – 224.
2. *Бартенева Л.Б.* О музыкальной грамотности школьников // Музыкальное воспитание в школе: Сб. статей. Вып.15 / Сост. О.А.Апраксина. – М.: Музыка, 1982. – С.77–96.
3. *Бурма Г.В.* Педагогіка гуманізму В.О.Сухомлинського // Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вип. 10, ч.І. – Х., 1999. – С. 29–36.
4. *Дубінка М.М.* Розвиток пізнавального інтересу – запорука успішності навчання (за поглядами В.О. Сухомлинського) // Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вип. 10, ч.І. – Х., 1999. – С. 92–97.
5. *Леонтович М.Д.* Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К.: Музична Україна, 1989. – 136 с.
6. *Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи: Музика / Уклад. О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко // Мистецтво та освіта. – 2007. – №1. – С. 2–6.*
7. *Сухомлинський В.О.* Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К., 1977.



ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО – ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	1
<i>Іван Бех</i> ЕСТЕТИКА ДУХОВНОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	3
<i>Михаил Богуславский</i> ДИНАМИКА ЦЕЛЕЦЕННОСТНЫХ СМЫСЛОВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В.А.СУХОМЛИНСКОГО	5
<i>Іван Прокопенко</i> ЦІННОСТІ Й ЦІЛІ СУЧАСНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ	9
<i>Чжоу Жуньчжи, Ду Яньян</i> РОЗМЫШЛЕНИЯ О ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОСНОВЕ ИДЕИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО	14
<i>Володимир Кузь</i> В.СУХОМЛИНСЬКИЙ: ДЕКЛІЬКА ДУМОК ДО ЮВІЛЕЮ	17
<i>Роман Арцишевський</i> НА ШЛЯХУ ДО ЛЮДИНИ (ІДЕЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)	20
<i>Віктор Євдокимов</i> КУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СТВОРЕННЯ І РОЗВИТОК.....	25
<i>Наталія Дічек</i> ОДУХОТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІКИ – ГОЛОВНА МЕТА НОВАТОРСТВА В.СУХОМЛИНСЬКОГО	30
<i>Надія Кудикіна</i> ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	36
<i>Василь Кушнір, Григорій Кушнір</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	39
<i>Марина Гриньова, Юрій Кращенко</i> БІОЕТИКА В ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	46
<i>Татьяна Русакова</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ В.А.СУХОМЛИНСКОГО О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	51
<i>Ольга Жорнова</i> АРХЕТИПИ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ ЯК ВИМІР ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ (НА ПРИКЛАДІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО)	56
<i>Ольга Заболотська</i> ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	60
<i>Артур Аглагулов</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД, КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПАВЛЫШСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	64
<i>Адам Бик</i> ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	68
<i>Тетяна Дяченко</i> В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ	72
<i>Василь Кузьменко</i> В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА СВІТ	76
<i>Василь Ликов</i> РОЗВИТОК В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ ІДЕЙ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	80
<i>Віра Мелешко</i> ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	85
<i>Віталій Омеляненко</i> АПОСТОЛ ДУХОВНОЇ МУДРОСТІ НАРОДУ	89
<i>Оксана Петренко</i> ТРАДИЦІЇ ПАВЛИСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЧАСІВ В.СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ФАКТОР ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	93
<i>Лідія Пироженко</i> В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗБУДОВУ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	98
<i>Анатолій Рацул</i> В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СІМЕЙНО-ШКІЛЬНЕ ТА РОДИННЕ ВИХОВАННЯ	103
<i>Наталія Савченко</i> УКРАЇНСЬКА ЕТНОПЕДАГОГІКА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	106
<i>Наталія Тарапака</i> ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА РОДИНИ.....	111
<i>Світлана Тарасова</i> ГРОМАДСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	115
<i>Оксана Філоненко</i> ПОГЛЯДИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО НА ВИХОВНУ РОЛЬ ПРАЦІ.....	119
<i>Татьяна Челпаченко</i> РАЗВИТИЕ ИДЕИ ГАРМОНИИ УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ТРУДА ШКОЛЬНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО	124
<i>Катерина Юр'єва</i> ДО ПРОБЛЕМИ ДЕМІФОЛОГІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	129



<i>Вікторія Грицак</i> ЩАСТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	134
<i>Сніжана Льченко</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ Й ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТЯНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	139
<i>Ганна Ісаєва</i> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ І НАВИЧОК РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	141
<i>Галина Кім</i> ДОСЛІДНИЦТВО – ЗАПОРУКА УСПІХУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ	147
<i>Валентина Невмержицька</i> ПРОБЛЕМА ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ШКОЛЯРІВ У ПРАЦЯХ В.СУХОМЛИНСЬКОГО	151
<i>Наталія Ревнюк</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	154
<i>Олена Сараєва</i> СУХОМЛІНІСТИКА ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	159
<i>Катерина Фатєєва</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	163
<i>Ілля Шевченко</i> МОЇ НЕЗАБУТНІ ЗУСТРІЧІ З В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ	166

**РОЗДІЛ II. ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО
В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ**

<i>Алла Богуш, Лариса Березівська</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	171
<i>Світлана Литвиненко</i> ВИХОВНИЙ ПРОСТІР СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.СУХОМЛИНСЬКОГО	174
<i>М.И. Мухин</i> ВКЛАД В.А.СУХОМЛИНСЬКОГО В РАЗРАБОТКУ ЗДОРОВЬСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГІЙ	178
<i>Василина Хайруліна</i> ВИХОВАННЯ СЕРЦЕМ	189
<i>Галина Дідич, Микола Гейченко</i> ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	193
<i>Борис Дьяченко</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ Й ДІАЛОГ З В. СУХОМЛИНСЬКИМ	196
<i>Любомира Калуська</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТІЙ МОДЕЛІ «ДОВКІЛЛЯ»	200
<i>Катерина Нор</i> ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	204
<i>Ірина Середа</i> СИСТЕМА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНО-ЕСТЕТИЧНО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	208
<i>Ярослав Черньонков</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В УМОВАХ СТВОРЕННЯ «ШКОЛИ ДУХОВНОСТІ» У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ	213
<i>Ма Синьгун</i> СТРЕМЛЕНИЕ К ГАРМОНИИ, ПРЕСЛЕДОВАНИЕ ПРЕВОСХОДСТВА. РАЗМЫШЛЕНИЕ И ПРАКТИКА ГАРМОНИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСЬКОГО	218
<i>Людмила Войтова</i> ШКІЛЬНЕ КРАЄЗНАВСТВО У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	225
<i>Галина Герасимова</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРАКТИКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	229
<i>Оксана Данилко</i> ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ	233
<i>Вікторія Замша, Юлія Кудлай</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗА СУХОМЛИНСЬКИМ	237
<i>Віта Зарецька</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНИХ УМОВАХ	240
<i>Тетяна Кравченко</i> СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	243
<i>Тетяна Кучай</i> ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ВТІЛЕННЯ ЙОГО ІДЕЙ В ЕДУКАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ШКОЛИ	246
<i>Тетяна Махия</i> УПРОВАДЖЕННЯ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ПРИ ЗДІЙСНЕННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ СІМ'ї	249



Тамара Медведєва ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА У ВИХОВНІЙ РОБОТІ	253
Вадим Мужичок В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВУ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	257
Анатолій Наточій ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ УКРАЇНИ	260
Тетяна Тоцька ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В РОБОТУ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (за результатами роботи експериментального майданчика ДНЗ «Ялинка» управління освіти Броварської міської ради)	264
Вікторія Юрчак ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ГРАМОТИ	269