

морального виховання в Україні. Серед цієї когорти – Т. Лубенець, С. Русова, Б. Грінченко та ін. Вони не тільки схвально сприйняли його творчість, а й постійно втілювали його доробки у своїй праці, переносили його передові ідеї на український ґрунт. Особливо це стосувалося ідеї народності, поширення рідної мови і культури у процесі духовно-морального виховання, звернення до православних традицій тощо.

На наш погляд, подальше історико-педагогічне дослідження з порушеної проблеми можна проводити в напрямі з'ясування конкретного змісту поняття “духовно-моральне виховання” в розумінні педагогів вказаного періоду, а також конкретизувати його сутність, структуру і зміст відповідно до сучасних вимог освіти і виховання.

Література

1. Драчук Л.І. Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.І. Драчук ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 16 с.
2. Ільїна Т.А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Ільїна. – К., 1996. – 182 с.
3. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.Д. Тхоржевська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 38 с.
4. Гуменникова Т.Р. Концепція особистості в українській класичній педагогіці / Т.Р. Гуменникова // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2002. – Вип. 13.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. : Л.Д. Березівська та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003.
6. Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського / [відп. ред. В.І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1974.
7. Лубенець Т.Г. Педагогические беседы / Т.Г. Лубенець. – СПб., 1913.
8. Сбруева А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посіб. / А.А. Сбруева, М.Ю. Рисіна. – Суми : Сум ДПУ, 2000.
9. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006.
10. Русова С. Дидактика / С. Русова. – Прага, 1925.
11. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага, 1924.
12. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1913. – Кн. 5.
13. Русова С. З з'їзду учителів / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 5.
14. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1.
15. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Б. Грінченка / А. Животенко-Піанків. – К. : Просвіта, 1999.
16. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підручник / [А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін. ; за заг. ред. А.М. Бойко]. – К. : Професіонал, 2004.
18. Коцюбинський М.М. Твори : в 6 т. / М.М. Коцюбинський. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 1.
19. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні : нариси. – К. : Радянська школа, 1991.
20. Чепіга Я. Проект української школи (Перші два роки) / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 3. – С. 14–30.
21. Чепіга Я. (Зеленкевич Я.) Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психол.-пед. ст. / Я. Чепіга (Я. Зеленкевич). – К. : Друкарня Першої київської артілі друкар. справи, 1913. – Кн. 1. – 156 с.
22. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф. Чепіги : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Т. Ніколенко. – К., 2000. – 201 с.

КУЗНЕЦОВА О.Ю.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Питання підвищення кваліфікації учителів є центром дискусій педагогічної спільноти як в Україні, так і за кордоном. Багато в чому від

його успішного вирішення залежить якість освіти підростаючого покоління, забезпечення підготовленості молоді до життя у глобалізованому інформаційному та технологічному суспільстві. Відповідно, вивчення досвіду вирішення цієї проблеми у провідних країнах світу дає змогу уникати можливих помилкових рішень та використовувати позитивний досвід зарубіжних країн у модернізації вітчизняної системи підвищення кваліфікації учителів, що актуалізує такі розвідки.

Важливі питання професійної педагогічної підготовки британських учителів – історія, теорія, основи педагогічної підготовки, структура педагогічної освіти і курсів педагогічної підготовки, реформування, тенденції розвитку педагогічної освіти – досліджено у дисертаційних дослідженнях і монографіях Ю.С. Алфьорова, Ю.В. Кіщенко, О.Ю. Леонтьєвої, Т.Г. Моїсеєнко, Д.Р. Сабірової, С.І. Синенко, Н.П. Яцишин. Утім аспекти післядипломної педагогічної підготовки у Великій Британії висвітлені недостатньо, що посилює значущість такого наукового пошуку.

Мета статті – розглянути розвиток і цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст. та визначити шляхи вдосконалення у системі підвищення кваліфікації учителів в Україні з урахуванням британського досвіду.

Аналіз статей та наукових публікацій показує, що на початку другої половини ХХ ст. необхідність післядипломної підготовки вчителів не мала загального визнання і сама ідея такої підготовки мала досить революційний характер. Хоча “вибух” методологічних, структурних, організаційних освітніх перебудов у досліджуваній період зумовив таку необхідність. Вчителі потребували не лише підготовки, а й реальної допомоги під час практичної професійної діяльності.

Аналіз офіційних документів показав, що розробка цілей підвищення кваліфікації на офіційному рівні розпочалася лише на початку 70-х рр. ХХ ст. Одним із головних внутрішніх чинників такої роботи став демографічний стан у країні (протягом 1954–1964 рр. на 28% зріс рівень народжуваності в державі). Як відомо, випускники університетів у той час допускались до роботи в школі без будь-якої психолого-педагогічної підготовки, а підготовка випускників шкіл часто обмежувалась навчанням на однорічних вчительських курсах. Ця прискорена і неповноцінна форма підготовки шкільних вчителів зумовила необхідність негайного підвищення кваліфікації “нових” учителів, функції якої у країні було покладено на “пробний” рік, визначений як етап “введення вчителя у посаду” [2].

Огляд визначення цілей підвищення кваліфікації вчителів в офіційних документах та працях британських педагогів свідчить, що в першій половині 70-х рр. ХХ ст. у Великій Британії акцент у підвищенні кваліфікації вчителів був зроблений на професійній компетентності вчителів з предмета викладання.

Протягом наступного десятиліття, починаючи з 1975 р., зі зміною демографічної ситуації в країні пріоритети цілей підвищення кваліфікації учителів змінювались. Зниження народжуваності у 1964–1977 рр. на 35%

викликало зменшення потреби у нових педагогічних працівниках, примусило багатьох учителів змінити предмет спеціалізації чи вікову групу дітей, яких вони навчали, у зв'язку з чим акцент у підвищенні кваліфікації учителів було перенесено на післядипломне навчання.

У 80-ті рр. ХХ ст. почали формуватись ідеї неперервної освіти, що висунули до вчителя вимогу про підготовку учнів до умов сучасного суспільства, яке постійно змінюється [4, с. 730–731]. З огляду на нові пріоритети англійський педагог М. Джилл зазначав: “...головна мета підвищення кваліфікації учителя на початку 80-х рр. полягала не у професійному зростанні кожного окремого вчителя, а в розвитку всього педагогічного колективу” [5, с. 143]. Директор національного центру з підвищення кваліфікації учителів Р. Болам, розмірковуючи про підвищення кваліфікації учителя в контексті неперервної освіти, додавав, що її мета – не лише вирішення професійних потреб та проблем педагогічного колективу школи, а й забезпечення особистих потреб до самоосвіти кожного вчителя окремо [3, с. 29].

Такий підхід узгоджувався з класифікацією цілей підвищення кваліфікації учителів, поданою в журналі “Освіта”, згідно з якою було виділено дві провідні групи цілей: цілі, спрямовані на підвищення професійного рівня вчителя, та цілі загальнокультурної підготовки. При цьому підкреслювалось, що підвищення професійного рівня вчителя може визначатись особистими інтересами вчителя, інтересами школи, місцевих органів освіти та держави. А цілі розширення загальнокультурного світогляду визначаються особистими потребами та прагненнями вчителя [7, с. 1–2]. Тож у 80-ті рр. ХХ ст. характерним стало спрямування на підвищення рівня психолого-педагогічної професійної кваліфікації та особистісної досконалості вчителя.

Визначені цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії відповідали вимогам, висловленим у документах Європейського інформаційного центру підвищення кваліфікації учителів щодо особливостей, які мали характеризувати особистість педагога ХХ ст., а саме: високий рівень спеціальних знань та необхідна педагогічна майстерність; широкий світогляд та високі моральні якості особистості; прагнення до неперервної освіти, що виходить із внутрішньої потреби до самовдосконалення [11; 14].

У 90-ті рр. ХХ ст. у підході до вирішення проблеми підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії простежувалась загальна європейська тенденція до розгляду її з позицій концепції неперервної освіти, центральну категорію якої становив розвиток особистості. “Розгляд головної мети підвищення кваліфікації учителя з цих позицій вимагає не лише зростання професійної майстерності, а й підвищення культурного рівня, розвитку творчої ініціативи та прагнення до творчості” [4, с. 731].

У дослідженні російського дослідника Т.Г. Моїсеєнко узагальнено цілі підвищення кваліфікації у педагогічній освіті Великої Британії, серед яких виділено:

- підвищення професійної компетентності;
- задоволення особистих потреб у самоосвіті;

- підвищення загальнокультурного рівня та розширення світогляду;
- розвиток творчої ініціативи та прагнення до новаторства;
- формування у вчителів навичок проведення науково-дослідної роботи;
- зближення потреб школи із вимогами реального життя суспільства;
- гуманізація відносин у педагогічному колективі та створення позитивної психологічної атмосфери з метою підвищення ефективності навчального процесу;
- забезпечення неперервної освіти вчителів [1, с. 24].

Основою формування структури підвищення кваліфікації в країні стала “Доповідь Джеймса” (1972 р.), яка визначила три послідовні рівні підготовки учителя: 1) початковий – роки навчання у педагогічному закладі; 2) пробний рік – стажування у школі після закінчення педагогічного навчального закладу; 3) післядипломна освіта протягом всіх років роботи [12].

У Великій Британії широко дискутувалось питання про те, який час у підготовці вчителя слід пов’язувати з початком підвищення кваліфікації і чи обов’язково цей процес регламентований працевлаштуванням особи на посаду вчителя. Дослідник Р. Болам був прихильником поглядів, за якими мову про підвищення кваліфікації можна вести лише за умови працевлаштування особи. Відповідно, для нього першим етапом підвищення педагогічної кваліфікації був пробний рік [3].

Більш численна група науковців (Р. Гоф, Д. Хопкінз, Л. Тікл, Н. Старкер, К. Рейд) підкреслювали взаємозв’язок і взаємопереплетіння трьох рівнів педагогічної підготовки у неперервній освіті та самоосвіті вчителя. Розглядаючи підвищення кваліфікації в контексті неперервної освіти, англійські дослідники вважали початковий рівень підготовки вчителя початковим рівнем підвищення кваліфікації, пробний рік – другим рівнем, післядипломну освіту – логічним продовженням першого та другого рівнів. Таке розуміння пояснювалось взаємозв’язком між цілями педагогічної освіти та цілями підвищення кваліфікації учителів у час науково-технічного прогресу, що вимагав від учителя постійного оновлення знань. У 90-ті рр. ХХ ст. у Великій Британії цей взаємозв’язок посилювався з розвитком і закріпленням нетрадиційної моделі підвищення кваліфікації учителів – “прикріплення студентів до школи”, що тісніше поєднало педагогічну освіту з підвищенням кваліфікації.

Етап здобуття педагогічної освіти, який у країні визначений як “початкова підготовка” (initial training), у межах системи підвищення кваліфікації визначається як “початкова підготовка підвищення кваліфікації” (ІТ – INSET). Тобто сам термін підкреслює взаємозв’язок двох рівнів – початкового та післядипломного. Л. Тікл підкреслював, що в умовах дії такої моделі відбувався професійний розвиток як шкільних учителів-практиків, так і викладачів педагогічних навчальних закладів, які відповідали за студентів, закріплених за школами, у партнерстві зі

студентами-практикантами [13, с. 2]. Крім того, британська модель, базуючись на інтегрованому підході до початкового рівня педагогічної освіти та рівня післядипломної освіти, вирішувала проблему соціалізації студента-практиканта. Вона не мала аналогів в інших країнах і була зумовлена, з одного боку, інтенсивним реформуванням шкільної і педагогічної освіти під впливом науково-технічного прогресу та концепції неперервної освіти, з іншого, – урядовою політикою, що позначилася на скороченні фінансування підвищення кваліфікації з метою економії коштів та привела до розробки й апробації спільних експериментальних проектів шкіл, місцевих органів освіти та педагогічних навчальних закладів.

У цілому наприкінці ХХ ст. у Великій Британії педагогічну підготовку розглядали як комплекс трьох взаємопов'язаних складових (етапів): початкової підготовки (pre-service training); підготовки під час роботи вчителем (in-service training); постійного професійного розвитку (continuing professional development) [8, с. 121]. Реформування педагогічної освіти висвітило наголос на багатоступеневості підготовки вчителів саме в контексті неперервної педагогічної освіти. Тому освітяни (Т. Хедж, Н. Уїтні) виділили етап постійного професійного розвитку як окремий у підвищенні кваліфікації учителів.

Зміст програм курсів підвищення кваліфікації був тісно пов'язаний з метою та змістом програм шкільного навчання і визначався ними. Залежно від циклу дисциплін, на які мала бути зорієнтована підготовка вчителів, вона організаційно була диференційована на програму із загальних проблем, яку називали “вступною педагогічною”, та програму з предмета викладання. Програма із загальних проблем співвідносилася з циклом психолого-педагогічних наук, стажисти оволодівали нею під керівництвом учителя-тьютора у школі та консультанта з педагогічних питань при місцевих органах освіти. Програма з предмета викладання була зорієнтована на вивчення методики викладання предмета та поглиблення знань із спеціальності під керівництвом керівника методичного об'єднання у школі та консультанта з предмета при місцевих органах освіти.

Обираючи зміст “вступної педагогічної” програми та програми з предмета кожна школа і місцевий відділ освіти керувались політикою уряду у галузі освіти та досягненнями педагогічної науки, а також власними інтересами і проблемами, що були зумовлені їх специфікою, умовами регіону, їх соціальним статусом та фінансовим станом.

Огляд “вступних” програм з педагогіки при школі та місцевих органах освіти дає змогу відзначити їх розмаїття і за змістом, і за обсягом. Як правило, вони передбачали розгляд таких тем: 1) роль учителя і його виховні функції; 2) проблеми дисципліни й управління класом; 3) проведення батьківських зборів; 4) самооцінка та спостереження за уроками; 5) зворотній зв'язок та обговорення уроку; 6) індивідуалізація та диференціація навчання; 7) фактори успішного навчання [10, с. 1–2]. У ході розгляду теми конкретизувались і поділялись на більш вузькі питання. Педагогічну підготовку при школі було зорієнтовано на конкретні

проблеми шкільного життя і надання першої практичної допомоги вчителеві-початківцю.

Заняття будувались на основі вільного обміну думками, часто у формі дискусії зі спонуканням вчителів до узагальнення окремих фактів і формування певної педагогічної теорії. При цьому тьютор виступав у ролі партнера і консультанта.

Теми “вступної” програми при місцевих відділах освіти дещо відрізнялись і були зорієнтовані на вчителя – організатора навчального процесу та вихователя, який уже має певну початкову підготовку, отриману під час участі у педагогічному семінарі при школі. Їх основу становили: 1) навчальна програма в цілому; 2) інтегровані теми навчальної програми [9, с. 3–5].

Що стосується предметної підготовки, то семінари при школі надавали допомогу з дидактичних і методичних проблем у навчальній діяльності, а при місцевих відділах освіти працювали за трьома напрямками: розширення знань з предмета викладання; розробка навчальної програми з дисципліни; використання технічних засобів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання. Хоча програми місцевих відділів освіти часто піддавались критиці за відрив від практики шкільного навчального процесу.

Поняття післядипломної підготовки як такої англійською мовою передається поняттями “навчання на посаді” (in-service education) та терміном “розвиток педагогічного колективу” (staff development). У 90-ті рр. ХХ ст. на зміну традиційній моделі підвищення кваліфікації, за якої вчителі “відривались” від роботи на термін аж до трьох років і яку гостро критикували за відірваність від проблем школи та неекономічність, прийшла модель, “сконцентрована на шкільних проблемах”. У межах нової моделі виділяли: модель, сконцентровану на шкільних проблемах, яка могла проходити як при школі, так і за її межами, тобто в різних освітніх закладах, та модель “при школі”. Д. Хопкінс відзначав, що значним стимулом розвитку нетрадиційних моделей стала не лише неефективність застарілих форм і методів підвищення кваліфікації, але й зростаючий рівень участі вчителів в удосконаленні шкільної навчальної програми, організації навчального процесу тощо [6, с. 19]. До того ж наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Департамент освіти і науки проводив перебудову фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у здійсненні якої спочатку відповідальність була покладена на місцеві органи освіти, а з часом – на школи.

Взагалі, як свідчить проведене вивчення, за місцем проведення курси підвищення кваліфікації організовувались при: інститутах педагогіки вищих навчальних закладів; незалежних консультаційних групах; Департаменті освіти і науки; учительських центрах; місцевих органах освіти; школах. За терміном курси післядипломного навчання поділялись на коротко- і довготермінові. Серед короткотермінових курсів найбільш поширеними стали одно-, три-, п'яти-, шестиденні та канікулярні або

святкові курси. Усі короткотермінові курси були платні і школи компенсували вчителям витрати на навчання при пред'явленні ними сертифікату про їх закінчення, якщо відвідування курсів було включене до шкільного плану підвищення кваліфікації.

Висновки. Вивчення проблеми підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст. вказує на те, що її вирішення безпосередньо пов'язане з політикою уряду, певними національними обставинами, станом школи та статусом учителя. Цільові настанови у забезпеченні підвищення кваліфікації учителів протягом другої половини ХХ ст. змінювались (акцентувалися підвищення якості підготовленості з предмета викладання, особистого загальнокультурного рівня і потреб у самоосвіті, розвиток педагогічного колективу навчального закладу тощо). Наприкінці ХХ ст. сформувалося визнання педагогічною спільнотою, з одного боку, багатоступеневості у педагогічній підготовці та перепідготовці учителів, а з іншого, взаємозв'язку початкового й післядипломного рівнів підготовки згідно з настановами концепції неперервної педагогічної освіти. Вирішення питань підвищення кваліфікації учителів було спрямоване на задоволення як інтересів шкіл, так і особистих потреб учителів.

Поява моделі підвищення кваліфікації “при школі” у Великій Британії була зумовлена як змінами у фінансуванні шкіл та педагогічної підготовки, так і прагненням налагодження атмосфери співробітництва і партнерства у школах, що мало сприяти постійному підвищенню кваліфікації всіх членів педагогічного колективу школи, критичному ставленню учителів до власної викладацької діяльності, зосередженості на вирішенні проблем шкільного навчального процесу.

Тож програми підвищення кваліфікації учителів в Україні можуть набувати різних форм, забезпечуватись вищими педагогічними навчальними закладами, а також реалізовуватися за іншими схемами – при школах, при місцевих (районних) органах освіти тощо. Зміст таких програм має задовольняти потреби працюючих учителів у вирішенні практичних проблем педагогічної діяльності, підвищенні професіоналізму у викладанні конкретного предмета чи предметів з урахуванням новітніх наукових даних та фактів, зростанні рівня особистої освіченості педагогів. Доцільною є й організація різнотермінових курсів підвищення кваліфікації учителів, які дають змогу забезпечити необхідні неперервність освіти і постійне зростання професійного рівня учителів України.

Актуальними для подальшого вивчення є питання формування змісту програм підвищення кваліфікації учителів, форми і методи ознайомлення учителів з передовим педагогічним досвідом.

Література

1. Моисеенко Т.Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук / Т.Г. Моисеенко. – М., 1994. – 210 с.
2. Таршис Е.К. Профессионально-педагогическая подготовка учителей Англии / Е.К. Таршис, А.А. Запорова // Подготовка учителей в развитых капиталистических странах. – М., 1983. – С. 65–80.

3. Bolam R. Induction of Beginning Teachers / R. Bolam // the International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – P. 745–753.
4. Erant M. Inservice Teacher Education / M. Erant // the International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – P. 730–743.
5. Gill M. the Local Education Authority Training Grant Scheme 1987–88: Policy and Practice in Five Local Education Authorities / M. Gill // PLET. – 1988. – Vol. 25. – № 2. – P. 140–143.
6. Hopkins D. Inservice training and educational development: An international survey / D. Hopkins. – London : Croom Helm, 1986. – 334 p.
7. In-service Education and Training // Education. – 1985. – Vol. 165. – № 12. – P. 1–4.
8. Power, Pedagogy and Practice / [T. Hedge, N. Witney (eds.)]. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 398 p.
9. Secondary Probationers Induction Programme 1990–1991. – Enfield : Borough of Enfield, 1990. – 7 p.
10. Secondary Probationers Inservice Programme 1989–1990, 1990–1991. – Guilford : Runnymede Centre, 1989. – 2 p.
11. Selected Aspects of In-Service Education of Teachers in the Eighties // European Information Centre for Further Education of Teachers. – Prague : Charles University, 1988. – 79 p.
12. Teacher Education and Training. A Report by a Committee of Inquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. – London : HMSO, 1972.
13. Tickle L. Learning Teaching, Teaching, Teaching.. A Study of Partnership in Teacher Education / L. Tickle. – London : the Falmer Press, 1987. – 214 p.

ПАРТОЛА В.В.

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування інтелектуальних умінь є однією з актуальних проблем теорії та практики початкової школи. Це зумовлено тим, що оволодіння інтелектуальними вміннями на початковому етапі навчання забезпечує ефективне засвоєння нових знань у середніх і старших класах, досягнення максимальних результатів у виконанні навчальних завдань з мінімальними витратами.

Пошук ефективних шляхів формування інтелектуальних умінь молодшого школяра спонукає до ґрунтовного історико-педагогічного аналізу, осмислення й творчого використання спадщини прогресивних педагогів минулого. У цій площині особливого значення набуває теоретичний доробок відомого педагога гуманіста В. Сухомлинського.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що вітчизняні науковці вивчали психолого-педагогічну спадщину В. Сухомлинського, зокрема, ідеї гуманістичної педагогіки педагога (Т. Кочубей, В. Кушнір, В. Лозова, О. Савченко, О. Сараєва, Л. Ткачук та ін.) [5; 8; 10; 14; 16; 18]; теоретико-методичні основи розумового розвитку підлітків (Н. Безлюдна, В. Васильченко, Ю. Новгородська, Л. Пархета, Т. Садова та ін.) [2; 3; 11; 13; 15], у тому числі молодшого школяра (А. Дедюха, О. Замашкіна, Т. Остапйовська та ін.) [4; 6; 12].

Проте погляди В. Сухомлинського на проблему формування інтелектуальних умінь молодших школярів не були предметом цілеспрямованого вивчення.

Метою статті є розгляд теорії і практики педагога з формування інтелектуальних умінь молодших школярів.

Аналіз педагогічних праць В. Сухомлинського засвідчив, що до вирішення досліджуваної проблеми автор підходив цілісно. Видатний