

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. Остапівська 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

педагог не тільки вказав на важливість формування інтелектуальних умінь молодшими школярами, а й обґрунтував психофізіологічні та психологічні основи вирішення цієї проблеми.

Так, щодо психофізіологічних особливостей сприйняття, мислення та розумової праці дітей В. Сухомлинський зауважує: “Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини – як через канали зв’язку – ідуть сигнали. Нейрони “обробляють” цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить...” [17, т. III, с. 33–34].

В. Сухомлинський наголошував на важливості врахування психологічних типів людського мислення – логіко-аналітичного й образного, а також темпу розумових операцій у площині педагогічного керівництва розумовою працею дітей. “Вчити мислити, розвивати мислення”, за В. Сухомлинським, – “означає розвивати в кожній дитині обидві розумові сфери: образну й логіко-аналітичну, не допускаючи однобічності, але водночас уміло спрямовувати розумовий розвиток кожної дитини в русло, яке найбільше відповідає її природним нахилам” [17, т. II, с. 514].

У працях В. Сухомлинського виразно виявляються ознаки особистісно орієнтованої системи навчання: “Кожна дитина – це своєрідний світ думок, поглядів, почуттів, переживань” [17, т. II, с. 514]. Учений неодноразово підкреслював, що розвиток інтелекту дитини органічно пов’язаний з її духовністю, світоглядом, життєвими цінностями. “Розумове виховання, – писав він, – необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити, бути розумним повинен і майбутній математик, і майбутній тракторист. Розум має давати щастя насолоди культурними і естетичними цінностями. Справжнє розумове виховання орієнтує дитину на життя в усій його складності, в усьому його багатстві” [17, т. I, с. 92]. Тому важливою стороною виховання інтелекту В. Сухомлинський вважав систематичне піклування про розвиток індивідуальних інтересів учнів: “Виділення окремої кімнати для читання і систематичне піклування про розвиток індивідуальних інтересів – це дуже важливі сторони інтелектуального виховання” [17, т. IV, с. 93]. До найбільш придатних шляхів і способів розумового розвитку для вираження індивідуальних нахилів учнів педагог відносив: продуктивну працю, дослідження, експеримент, самостійне вивчення життєвих і літературних джерел, літературно-творчої спроби.

В. Сухомлинський виділив ряд найважливіших умінь і навичок, які впродовж усього періоду навчання в школі учень повинен опанувати. До них належать: “уміння спостерігати явища навколишнього світу”; “уміння думати – зіставляти порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; вміння дивуватися” [17, т. IV, с. 567], “знаходити причинно-наслідкові залежності, описувати їх” [17, т. IV, с. 77] і “вміння помічати головні, істотні ознаки” [17, т. IV, с. 570]; “уміння висловлюватись про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає; уміння вільно, виразно свідомо читати;

уміння вільно, досить швидко писати; уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня; уміння знаходити в книжці матеріал з питання, яке цікавить учня; уміння робити попередній аналіз тексту в процесі читання, уміння слухати учителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді; уміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами; уміння написати твір – розповісти про себе, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т. д.” [17, т. IV, с. 567].

Стосовно оволодіння вміннями В. Сухомлинський робить кілька важливих зауважень. Серед них він виділяє вміння найбільш загального характеру, що становлять обов'язкову основу для оволодіння більш складними вміннями, зокрема “вміннями думати”, від яких, у свою чергу, залежить опанування знань. До таких умінь автор зарахував уміння вільно, виразно й свідомо читати. У своїх працях він зазначав: “...читати так, як цього вимагає уміння аналізувати” [17, т. IV, с. 567]; “а вміння думати, зіставляти, порівнювати, протиставляти кілька об'єктів, предметів, явищ, уміння знаходити незрозуміле? Без оволодіння цими вміннями взагалі неможливо вчитися”; “...уміння висловлювати думку починається з уміння спостерігати й уміння думати” [17, т. IV, с. 408]; “без уміння спостерігати явища навколишнього світу й уміння висловлювати свою думку, тісно пов'язаних між собою, також немислимий процес навчання” [17, т. IV, с. 570].

В. Сухомлинський, враховуючи характер та сутність кожного вміння, рекомендував для оволодіння окремими видами вмінь дотримуватися “принципу поєднання”, а саме оволодіння одними вміннями повинно починається після засвоєння інших. Крім того, кожне вміння треба формувати за допомогою чітко продуманої й розробленої вчителем системи спеціальних вправ або системи уроків. Для оволодіння “вмінням думати” (зіставляти, порівнювати, протиставляти) педагог радив використовувати розумові завдання певного обсягу [17, т. IV, с. 571].

У своїх працях видатний педагог указував на важливість єдності засвоєння знань і вмінь у процесі розумового виховання. У вченого чітко простежується думка, що в багатому змісті теоретичних знань, що засвоюється учнями в школі, є великі можливості для формування інтелектуальних умінь. При цьому він наголошував, що тільки засвоєння знань цих умінь не формує. Виняткового значення серед усіх навчальних предметів В. Сухомлинський надавав математиці, вважаючи, що сформоване математичне мислення потрібне для успішного вивчення будь-яких предметів: “Математичне мислення – це не тільки розуміння кількісних, просторових, функціональних залежностей між числами, але й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів і явищ, спосіб міркування” [17, т. I, с. 95].

Особливу увагу в навчальному процесі молодших школярів педагог приділяв “пізнанню серцем”. “У період дитинства до 7–8 років і пізніше, в роки отрочтва – від 7–8 до 10–11 років – коли продовжується становлення

розуму, почуттів, волі, дуже важливо, щоб дитина відчувала красу, захоплювалась нею, вражалася прекрасними творіннями людських рук і нерукотворною красою природи” [17, т. IV, с. 374]. Без емоційного ставлення до знань, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення, упевненості та інших позитивних переживань неможливе успішне навчання. “З подиву починається мислення,” – писав В. Сухомлинський [17, т. IV, с. 118]. Для дитини, яка сприймає, осмислює й запам’ятовує навчальний матеріал, найкращим буде емоційне переживання знань. Тому емоційну насиченість навчання В. Сухомлинський розглядав як вимогу, зумовлену законами дитячого мислення. Через те й учитель повинен не байдуже, не формально “подавати матеріал”, а звертатися до живої думки та до почуттів учнів [17, т. IV, с. 421]. “Перш ніж навчитися глибоко проникати в суть причинно-наслідкових зв’язків явищ навколишнього світу, дитина повинна пройти в дитинстві період розумових вправ. Ці вправи є не що інше, як бачення предметів і явищ; дитина бачить живий образ, потім уявляє, створює цей образ у своїй уяві. ... Творення фантастичних образів – найбагородніший ґрунт, на якому розвиваються буйні паростки думки,” – писав В. Сухомлинський.

Учений обґрунтовував необхідність занять на природі, перетворюючи кожне з них на урок мислення, розвитку дискретності мозку, інших розумових здібностей учнів, вважаючи діяльність з освоєння природи головним джерелом розумового розвитку. На основі визнання єдності дитини та природи, за допомогою засобів природи, організації відносин учнів із природою з метою ефективного вільного розвитку їхніх розумових операцій: “Проведені мною уроки були насамперед уроками мислення. Ось на одному з уроків ми з дітьми почали міркувати про явище, причину і наслідок. За моєю пропозицією діти підшукували в навколишньому світі причинно-наслідкові залежності й описували їх” [17, т. IV, с. 77].

“Кращі вчителі і гуманітарних, і природничих предметів в самому матеріалі, що його треба вивчити, знаходять можливості для дослідницького підходу... На таких уроках ми бачимо справжню розумову працю – вдумливий аналіз фактів живої мови, порівняння й зіставлення...” [17, т. V, с. 58–59].

Педагогічний колектив В. Сухомлинського працював над створенням такої системи трудового виховання, в якій праця формувала, крім моральних, й інтелектуальні риси особистості. “У початкових класах діти осмислюють перші поняття... Але осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи. Лише за цієї умови знання стають переконаннями, цього потребує сама природа дитини: інтелектуальні операції в неї відбуваються найбільш яскраво в процесі праці...” [17, т. IV, с. 216]. За переконанням педагога, навчання має бути щільно пов’язаним із працею.

Важливого значення в межах дослідження проблеми формування інтелектуальних умінь молодшого школяра набуває виявлення можливостей та ефективності впливу на цей процес учителя-вихователя, здатного

активізувати інтерес і потребу учнів у власному інтелектуальному розвитку. Саме тому В. Сухомлинський надає великого значення ролі вчителя в зазначених питаннях: “Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує в дитині жагу знань, повагу до науки, культуру освіти” [17, т. IV, с. 50]. У працях видатного педагога є чимало психологічних і дидактичних знахідок, які розкривають складний процес управління процесами “думання” дитини. “Кожний учитель має бути вмилім, вдумливим вихователем розуму учнів. Розумове виховання здійснюється в процесі навчання лише тоді, коли нагромадження знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил і гнучкої, допитливої думки. У такого вчителя знання, що їх набувають учні, виступають як інструмент, за допомогою якого учень свідомо робить нові кроки в пізнанні навколишнього світу. Перенесення засвоєних методів пізнання на нові об’єкти стає в такому разі закономірністю розумової діяльності учнів: надалі вони вже самостійно досліджують причинно-наслідкові зв’язки нових явищ, процесів, подій” [17, т. IV, с. 207].

**Висновки.** Педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить цінні теоретичні та практичні положення, реалізація яких сприятиме ефективному вирішенню питання формування інтелектуальних умінь молодшого школяра, а саме: цілісність підходу до вирішення зазначеної проблеми з урахуванням психофізичних і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку; реалізація індивідуального підходу до дітей у навчально-виховному процесі; оволодіння учнями сукупністю вмінь; уроки мислення як невичерпне джерело розвитку розумових здібностей учнів; дослідна та експериментальна робота як сфера розкриття розумових сил особистості школяра; трудова діяльність як засіб самореалізації потенційних можливостей учнів; педагогічна творчість учителя як основа успішного інтелектуального розвитку школяра.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні напрямів використання творчої спадщини В. Сухомлинського з формування інтелектуальних умінь у молодших школярів у сучасній початковій школі.

### Література

1. Басиладзе Н.А. В.А. Сухомлинский о единстве обучения и развития учеников начальных классов / Н.А. Басиладзе // Начальная школа. – 1977. – № 5. – С. 30–32.
2. Безлюдна Н. Розвиток мислення у спадщині В. Сухомлинського / Н. Безлюдна // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 54.
3. Васильченко В.А. Природа як засіб розумового виховання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського / В.А. Васильченко, Н.О. Фоломкіна // Початкова школа. – 1986. – № 9. – С. 65–66.
4. Дедюха А.М. В.А. Сухомлинський о развитии мышления младших школьников / А.М. Дедюха // Начальная школа. – 1984. – № 1. – С. 70–72.
5. Гуманістична дидактика В.О. Сухомлинського : хрестоматія / [уклад. і автор передмови В.І. Лозова]. – Х., 2005. – 116 с.
6. Замашкіна О.Д. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / О.Д. Замашкіна // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 74–77.

7. Кияновський А.О. Гуманістичні засади формування особистості учня початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / А.О. Кияновський. – Херсон, 2000. – 20 с.
8. Кочубей Т.Д. Василь Сухомлинський: гуманістичні та демократичні тенденції педагогіки ХХІ століття / Т.Д. Кочубей // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : методол. семінар (22 листопада 2000 р.) : зб. наук. пр. / [за заг. ред. В. Андрущенко]. – К. : Знання, 2000. – С. 339–342.
9. Кравцов В.О. Ідея природовідповідного виховання у педагогічній концепції В.О. Сухомлинського / В.О. Кравцов // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 1998. – Вип. 12. – С. 54–63.
10. Кушнір В.М. Провідні гуманістичні ідеї педагогічної спадщини Я. Корчака та В.О. Сухомлинського / В.М. Кушнір // В.О. Сухомлинський, і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. / [відп. ред. В.Г. Кузь]. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 83–87.
11. Новгородська Ю.Г. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання: від Сократа до Сухомлинського / Ю.Г. Новгородська // Наук. зап. Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ, 2001. – Ч. 2. – С. 179–185.
12. Остапйовська Т. Розумове виховання молодшого школяра засобами математики в педагогічному слові В.О. Сухомлинського / Т. Остапйовська // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2000. – С. 105–107.
13. Пархета Л.П. Слово як засіб інтелектуального розвитку й виховання особистості в творчому доробку В.О. Сухомлинського / Л.П. Пархета // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Глухів, 2003. – Вип. 3. – С. 87–90.
14. Савченко О.Я. Гуманізм дидактики В.О. Сухомлинського / О.Я. Савченко // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 99–102
15. Садова Т.А. Уроки мислення як засіб розвитку пізнавальних здібностей дітей у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Т.А. Садова // Наука і освіта. – 1999. – № 5/6. – С. 35–38.
16. Сараєва О.В. Гуманістичні засади виховної системи В. Сухомлинського / О.В. Сараєва // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – Вип. XXXV. – С. 307–312.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977.
  - Т. 1. – 1976. – 654 с.
  - Т. 2. – 1976. – 654 с.
  - Т. 3. – 1977. – 670 с.
  - Т. 4. – 1976. – 640 с.
  - Т. 5. – 1977. – 639 с.
18. Ткачук Л.В. Педагогіка успіху В.О. Сухомлинського як втілення гуманістичних загальнолюдських ідеалів / Л.В. Ткачук // Нові педагогічні технології з проблем гуманізації навчально-виховного процесу в освітніх закладах : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (27–28 січня 1998 р., м. Черкаси). – Черкаси : ЧОУПОП, 1998. – С. 126–129.