

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему

**РОЗВИТОК ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПОЧАТКОВІЙ
ОСВІТІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Виконала

здобувачка ступеня вищої освіти

«магістр»

спеціальності 013 Початкова освіта

Джас Марія Василівна

Керівник:

к. пед. н., доц. Бричок С. Б.

Рецензент:

к. пед. н., доц. Міськова Н. М.

Рівне - 2020 року

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ | 8 |
| 1.1. Поняття «гуманізм», його суть, значення та основні компоненти | 8 |
| 1.2. Гуманістичні освітні парадигми: витоки та становлення | 12 |
| 1.3. Навчання і виховання дітей у вітчизняній школі в контексті суспільно-політичного життя країни (друга половина ХХ ст.) | 22 |
| Висновки до першого розділу | 31 |
| РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ | 34 |
| 2.1. Принцип педагогічного гуманізму | 34 |
| 2.2. Принципи початкової освіти у контексті шкільної реформи в Україні у другій половині ХХ ст. | 42 |
| 2.3. Ретроспектива становлення новаторської педагогіки в Україні (60-80 роки ХХ ст.) | 53 |
| Висновки до другого розділу | 59 |
| РОЗДІЛ 3 ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ | 63 |
| 3.1. Гуманізм педагогіки В. О. Сухомлинського | 63 |
| 3.2. Гуманна педагогіка О. Захаренка та її втілення у «школі над Россю» | 72 |
| 3.3. Сучасний погляд на проблему гуманізації освіти | 78 |
| Висновки до третього розділу | 83 |
| ВИСНОВКИ | 86 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 92 |
| ДОДАТКИ | 104 |

ВСТУП

Актуальність та ступінь дослідження проблеми. Майбутнє держави, людського суспільства, нації визначається станом освіти та виховання, якістю підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності. Подальше удосконалення системи освіти поєднане з переорієнтацією його цілей, змісту, форм, методів і засобів по наданню допомоги учням у набутті знань про самих себе у світі, в якому вони живуть.

Досі пошук шляхів реалізації гуманістичної педагогіки був пов'язаний, в основному, з цінностями ідей захисту, підтримки школярів, з утвердженням їхніх прав, свобод та інтересів. Сьогодні відбулися суттєві зміни в розумінні й глибокому осмисленні складності трансформації сучасного освітнього процесу. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища. Педагогічною наукою сьогодні ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в школі, для створення якісно нових стосунків між суб'єктами навчання, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу. Одним із шляхів модернізації освіти є творче використання здобутків педагогів-гуманістів різних епох взагалі та новаторського періоду у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття, зокрема.

Ідея гуманного ставлення до дітей завжди була притаманна вітчизняній педагогіці, про що свідчить вихід у світ багатотомної «Антології гуманної педагогіки», яка об'єднує в часі і просторі основні ідеї великих гуманістів від Конфуція до сьогодення. Педагогічні ідеї становлення гуманізму як основи організації суспільства й життєдіяльності людини сформульовані у працях видатних вітчизняних педагогів: А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Гуманістичні тенденції знайшли своє відображення в зарубіжній педагогіці (А. Дістервега, Я. Коменського, Д. Дьюї, А. Маслоу, М. Монтесорі, С. Паттерсона, Й. Песталоцці, К. Роджерса, Л. Рона, Ж. Ж. Руссо, Б. Спока, В. Франкла, С. Френе, Е. Фромма, Р. Штайнера та ін.).

Психологічні основи мотивації гуманної поведінки школярів на різних вікових етапах розвитку і становлення особистості знайшли відображення в дослідженнях психологів Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін. Психологічну сутність гуманізму у вихованні особистості визначили в своїх дослідженнях І. Бех, Г. Костюк. Велике значення для з'ясування психологічних принципів гуманізації процесу навчання мають роботи А. Адлера, В. Давидова, О. Дусавицького, В. Крутецького та ін.

Загальнопедагогічні аспекти гуманізації освіти розглядали у своїх дослідженнях М. Бєрулава, С. Бондар, Т. Буяльська, В. Лозова, І. Підласий, А. Сущенко, Г. Троцько та інші вчені. Досліджуючи дидактичний аспект проблеми гуманізації, вони стверджували, що саме гуманізований навчальний процес створює умови для розвитку творчої особистості дитини.

Аналіз робіт О. Вишневецького, О. Захаренка, О. Савченко та інших дає можливість з'ясувати сутнісні характеристики поняття «гуманізація освіти». Аналізуючи їхні погляди, можна констатувати, що гуманізація педагогічного процесу полягає в його спрямованості на особистість учня, в забезпеченні максимально сприятливих умов, побудованих на основі поваги і довіри.

Завдяки працям свідків і безпосередніх учасників розбудови національної школи в Україні Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги та ін.; науково-педагогічним дослідженням сучасних науковців В. Борисенка, Л. Вовк, В. Гриньової, М. Гриценка, В. Демчука, П. Дроб'язка, В. Євдокимова, М. Євтуха, І. Зайченка, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Калініченко, Н. Копиленка, В. Майбороди, А. Марушкевича, Ф. Науменка, Н. Ничкало, Л. Потапової, І. Прокопенка, С. Собчинської, О. Сухомлинської, С. Філоненка, Л. Штефан, М. Ярмаченка та ін. - основні

ідеї, думки та положення гуманістичної педагогіки, побудовані на історичних фактах, стали відомі сучасникам відносно недавно.

Дослідження названих учених об'єктивно характеризують розвиток вітчизняної школи, освіти, педагогічної думки в ХХ столітті, становлення національної школи, розвиток освіти в Радянській Україні, що дозволило виявити витoki і висвітлити провідні ідеї гуманістичної педагогіки України в першій половині ХХ століття.

Період другої половині ХХ століття представлений великими постатями в педагогіці і характеризується творчим злетом гуманістичних ідей у освітній сфері. Необхідність урахування історичного досвіду гуманістичної педагогіки та доцільність здійснення системного дослідження розвитку її ідей зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття)»**.

Вибір історичного періоду дослідження пояснюється тим, що в цей час гуманістична педагогіка набуває реального росту, відбувається її інтенсивне становлення та розвиток. У другій половині ХХ століття триває глобалізація багатьох суспільних проблем, вирішувати які насамперед зобов'язана школа, що вимагає впровадження в навчально-виховний процес нових технологій гуманістичної парадигми. Рушійні процеси цього періоду спричинили позитивні зміни в сучасній початковій освіті, стимулюючи пошук і розвиток нових педагогічних технологій гуманістичного напрямку.

Об'єктом дослідження є гуманістична педагогіка.

Предмет дослідження - розвиток ідей гуманістичної педагогіки в системі початкової освіти України (друга половина ХХ століття).

Мета дослідження: проаналізувати та систематизувати теоретичні питання розвитку ідей гуманістичної педагогіки та узагальнити досвід їх реалізації в системі початкової освіти України в другій половині ХХ століття.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети дослідження визначено **основні завдання:**

1. Розкрити сутність поняття «гуманізм» та становлення гуманізму в історії освіти.
2. Обґрунтувати принципи початкової освіти у другій половині ХХ ст.
3. Виявити та обґрунтувати етапи розвитку ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття).
4. Проаналізувати досвід реалізації ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України другої половини ХХ століття.

Методи дослідження: теоретичні методи - науково-історичний, проблемний і логічний аналіз філософської, історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури, історико-педагогічний аналіз праць видатних представників прогресивної гуманістичної течії для з'ясування сутності гуманістичної педагогіки та виявлення етапів розвитку ідей гуманістичної педагогіки у другій половині ХХ століття, а також наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників з метою аналізу педагогічних технологій початкової школи; вивчення історичних матеріалів з метою висвітлення питань розвитку ідей гуманістичної педагогіки в науково-педагогічній думці України означеного періоду.

У дослідженні розкрито сутність поняття «гуманізм» та становлення гуманізму в історії освіти; обґрунтовано принципи початкової освіти у другій половині ХХ ст.; виявлено та обґрунтовано етапи розвитку ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття); проаналізовано досвід реалізації ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України другої половини ХХ століття.

Практичне значення дослідження визначається тим, що отримані в ході наукового пошуку теоретичні положення, фактичний матеріал може застосовуватися для розробки методичних рекомендацій для студентів та вчителів, із метою впровадження особистісно-орієнтованих технологій у практику роботи початкової школи.

Апробація головних результатів дослідження здійснювалась на

науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології» (м. Миколаїв), та Міжнародній студентській науковій конференції «Актуальні питання та перспективи проведення наукових досліджень» (м. Вінниця).

Публікації. Основний зміст і результати дослідження висвітлено в двох публікаціях автора.

Структура та обсяг дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (122 найменування). Загальний обсяг роботи становить 103 сторінки, з них основного тексту – 92 сторінки. Робота містить 8 додатків на 12 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Поняття «гуманізм», його суть, значення та основні компоненти

Поняття «гуманізм» (лат. *humanus* - людський) має декілька значень: назва епохи Відродження і різних культурних рухів, ідейних течій, напрямів суспільної думки; позначення моральних якостей людини - людяності, доброти, поваги; вираження особливого ставлення до людини як найвищої цінності життя; назва практичної діяльності, спрямованої на досягнення загальнолюдських ідеалів та інші.

Гуманізм як більш-менш чітке і систематичне усвідомлення природних вимог гуманності, як стверджують науковці, почало формуватися близько двох із половиною тисячоліть тому в основних осередках попередньої цивілізації.

Як філософська система гуманізм є системою поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принцип рівності, справедливості, людяності - бажаною нормою відносин між людьми.

Гуманізм, як ідейна спрямованість суспільної свідомості, як сформований суспільний рух і як філософський напрямок, пережив численні метаморфози в різних соціально-історичних умовах у певні культурно-історичні епохи. В усі часи гуманізм пов'язувався, передусім, із освітою, як головним засобом його укорінення і поглиблення. З розвитком гуманізму, відповідно, змінювалося уявлення про гуманізацію освіти, як основний шлях реалізації його ідей.

Сучасна українська дослідниця Л. Серова зауважує що «категоріальний аналіз поняття «гуманізм» охоплює такі ознаки, як цілісність людської

особистості, свобода, щастя, рівність тощо» Особливого значення вона надає ідеї любові до людини, яка пронизує філософію, етно- та наукову педагогіки загалом. Категорія «любов» - центральна в гуманізмі, хоча на різних етапах розвитку педагогічної думки вона наповнювалася новим змістом.

Гуманізм попередніх століть потребує переосмислення, адаптації до нових суспільних умов. Учені наголошують, що основою освіти мають бути демократичні принципи, особистісно-розвивальні форми й методи навчання, гуманістичні традиції вітчизняної педагогіки.

Ідеями гуманізму проникнуті педагогічні погляди античних філософів, мислителів епохи Відродження Т. Кампанелли, М. Монтеня, Ф. Рабле; педагогічні теорії Ш. Амонашвілі, А. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших учених.

На сьогоднішній день аналіз наукової літератури дає змогу говорити про те, що «гуманізм» попри велику кількість трактувань цього поняття, розглядається в основному як комплекс ідей, що пов'язані з визнанням людини як найвищої цінності, із захистом її основних прав і свобод.

У науково-просвітницький обіг термін «гуманізм» був уведений німецьким педагогом Ф. Нітхаммером у 1808 р. Він проголошував вищу самодостатню та самоусвідомлюючу значущість людини та антилюдським все, що сприяє її відчуженню і самовідчуженню [117].

Отже, гуманізм розглядається у дослідженні як педагогічна стратегія діяльності всіх ланок освіти, яка базується на знаннях, поглядах, ідеях, переконаннях і проголошують дитину як найвищу цінність, практично спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості з відповідними притаманними їй індивідуальними якостями й проявами, що реалізується через відносини, побудовані на повазі, любові, рівності, людяності в системі розумового, морального, трудового, фізичного та інших видів виховання.

Проте, сам термін «гуманізм» виник лише в епоху Відродження. Гуманізм - це прогресивний ідейно-культурний рух епохи Відродження, який базується на таких принципах: вільному всебічному розвитку особистості; звільненні від духовного панування феодалізму і католицизму; спрямованості до античної філософії, літератури, мистецтва [13].

Ідея гуманізації, «олюднення» всієї системи суспільного життя, всіх сфер діяльності людей лежить в основі тих процесів оновлення, які відбуваються сьогодні в сучасному суспільстві. Гуманізм як прояв вищих етичних цінностей стає і відправною крапкою, і мірилом, і цільовою установкою.

До структурних компонентів гуманізму в освіті відносять:

- учня - як особистість, що характеризується такими якостями, як індивідуальність, природна спрямованість;
- педагога - як особистість, яка характеризується працелюбністю, відповідальністю;
- норми відносин, під якими розуміємо повагу, любов, рівність, добродійність, справедливість, людяність, тощо;

Також до структури гуманізму відносимо теоретичну та практичну основи.

Теоретичну основу формує система гуманістичних знань, поглядів, ідей, переконань, а практичну - система гуманістично спрямованих технологій, а також інтелектуального, морального, духовного та інших видів виховання.

Гуманізація освіти - і як процес, і як конкретний напрям навчання та виховання - існувала фактично завжди, з часу появи людського суспільства.

Існує гуманістична система поглядів на процес навчання, запропонована К. Роджерсом, яка будується на наступних принципах:

- відкритість спілкування;
- прояв усіх можливостей людини (реалізація її потенціалу);

- цілісний підхід до розвитку і навчання (поєднання розумового, фізичного і духовного начал);
- акцент на навчанні через досвід;
- індивідуальний підхід, тобто унікальний стиль навчання кожної людини;
- зміна ролі вчителя;
- максимально активна роль учня;
- введення поняття «свободи учіння» [26].

Цілі при гуманістичному підході повніше співпадають із цілями особистості у підлітковому і юному віці, якому властиві: специфічна соціальна активність, засвоєння норм і цінностей дорослого світу, самоусвідомлення себе в суспільстві, самовизначення, врахування своїх можливостей, формування світоглядних позицій і оціночних суджень про навколишній світ і людей. Головна мета процесу навчання при гуманістичному підході - розвиток особистості - змінює погляд на учня, сприяє збереженню його статусу, дати йому відчуття самостійного прийняття рішень, значущості його ролі, вплив його особистості на процес навчання.

Головна ідея гуманізму, в свою чергу, була сформульована Кантом: «людина може бути для іншої людини тільки метою, а не засобом» [35, с. 451].

Гуманізація розглядається у вузькому і широкому значенні. У вузькому - це прояв нового педагогічного мислення, пов'язаного з поверненням освіти гуманістичного смислу (орієнтації на розвиток особистості) і боротьбі з перетворенням її в утилітарне навчання конкурентному аспекту професійних знань і умінь.

У широкому - це складне системне (інтегративне) утворення, основним завданням якого є створення усіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку. При такому визначенні гуманізація складається з

наступних компонентів освіти: гуманітаризації; фундаменталізації; діяльнісного спрямування та національного характеру [20].

Головна мета гуманізації освіти повинна спиратись на формування такої всебічно розвиненої людини, яка б гармонійно поєднувала свої інтереси з загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими тощо).

1.2. Гуманістичні освітні парадигми: витоки та становлення

Розвиток педагогічної науки загострив проблему розроблення й упровадження в освітню практику нових гуманістичних освітніх парадигм, подолання залишків авторитарних та технократичних виховних моделей.

Важливими завданнями є наукове обґрунтування сучасних виховних концепцій, усвідомлення їх сутності вчителями та впровадження в практику педагогічної діяльності, проектування та втілення в педагогічний процес особистісно зорієнтованих технологій і методик. Суспільство наполегливо ставить перед учителем складні завдання з формування кожної дитини як творчої особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації в нових соціально-економічних умовах. Переосмислюються і способи реалізації функцій педагогічної діяльності. Нові інформаційні технології й засоби комунікації склали альтернативу прямому педагогічному впливу, скасували монополію вчителя на формування особистості, набуття нею досвіду поведінки. Але це неможливо без кропіткого історико-генетичного аналізу проблеми становлення сучасних гуманістичних парадигм виховання.

Історико-генетичний аналіз проблеми становлення сучасних гуманістичних парадигм виховання у філософській, психолого-педагогічній літературі відбиває стійкий інтерес до неї з боку представників різних галузей науки, наявність наукової тенденції вивчення особливостей виховної діяльності вчителя і те, що вона перебуває в стадії розроблення.

Спробуємо здійснити історико-генетичний аналіз проблеми

становлення гуманістичних парадигм виховання від їх зародження до сучасного трактування.

Проблеми гуманізації освіти та виховання завжди цікавили педагогічну думку, яка постійно розвивалася в контексті філософських ідей. Але упродовж багатовікової еволюції поняття гуманізму набувало різних форм і відтінків, змінювалися вимоги до особистості вчителя, змісту його діяльності, оскільки гуманістичні ідеї еволюціонують та оновлюються адекватно до соціально-економічних змін.

Аналіз витоків становлення гуманістичної парадигми засвідчив, що її зародження відбулося в античній філософії. Особистість, її вчинки та пізнавальні можливості, вимоги до вчителя-наставника розглядалися в контексті філософсько-педагогічних поглядів найбільш відомих мислителів (Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта, Квінтіліана та ін.). Так, у гуманістичній концепції Платона є вимоги до особистості вчителя, який має бути обережний і стриманий у своїх оцінках, висловлюваннях. У свою чергу Арістотель виокремив десять високих моральних добродітностей, якими насамперед мусять володіти вчителі. Найдосконалішою добродітністю мислитель називав справедливість. На засадах гуманізму вимоги до вчителя формулює й римський філософ Квінтіліан. Він розробив своєрідний кодекс педагогічної етики, дотримання якого має призвести до поважання й пошанування вихованцями вчителя [21].

В епоху Середньовіччя панує євангельська моральна доктрина, за якою навчання і виховання мають переважно богословський характер. Один із представників цього періоду, мислитель-педагог Августин Блаженний [21], окреслює необхідні риси, які повинен мати педагог. Вихователь передусім має дбати про те, щоб не викликати в дитини ненависті до себе і до навчання. Треба вчити та виховувати так, щоб дитина не лише розуміла зміст добродітностей, але й була спроможною відшукати «золото в багні».

Подальше переосмислення гуманістичних ідей, ствердження людини творчої, діяльної, мислячої відбулося в епоху Відродження. Світоглядною

спрямованістю цього періоду було відкриття самоцінності людської особистості, створення умов для її саморозкриття, самозвільнення, самовдосконалення. Усе це зумовило виникнення нового напрямку в педагогіці - педагогіки гуманізму, представники якої (М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. да-Фельтре та ін.) обстоювали увагу до дитини, турботу про її здоров'я та фізичний розвиток, заборону жорстокості, насилля, примусу, приниження, фізичних покарань тощо. Вони стверджували, що успіх у справі виховання залежить від гуманістичної культури вчителя, його поблажливості, милосердя до своїх дітей [21].

З XVII ст. відбувається активний розвиток гуманістичних ідей (Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег та ін.): посилюються антропоцентричні тенденції та здійснюється переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети цінностей гуманізму, звертається увага на значення соціуму як одного з провідних чинників виховного впливу. Гуманізм цього періоду передбачав любов до дитини, повагу до неї, віру в її можливості, поєднання вимогливості з дружнім ставленням до учня, боротьбу проти примусу в навчанні, розвиток інтересу та любові до знань. Важливою його рисою стало обґрунтування принципу природовідповідності навчання та виховання.

Відповідно посилюються вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Так, Я. Коменський [39] усвідомлював, що далеко не кожен педагог перебуває на рівні необхідного гуманного ставлення до дитини. Він підкреслював, що вчителями мають бути люди набожні, чесні, діяльні та працьовиті не лише ззовні. Вони насправді мають бути живим зразком доброчесності, яку зобов'язані прищеплювати іншим. Учитель, на думку Й. Песталоцці [53], має бути «мільйонером» моральності, розуму й фізичної сили. Формулюючи вимоги до вчителя, А. Дістервег [53] логічно доходить висновку про взаємозв'язок його гуманності й самосвідомості. Мислитель визначає складові самосвідомості педагога, серед яких найбільш гуманістично важливими є висока думка педагога про значення своєї

професії, правильне ставлення до учнів і батьків, повага до керівників і шана з їхнього боку до педагога, доброзичливе ставлення до колег за професією тощо.

На межі XIX і XX ст. гуманістичні ідеї поширились у зарубіжній педагогіці, у центрі якої постала дитина як суб'єкт власного становлення, що потребує свободи для розвитку нахилів і задатків. Аналізуючи гуманістичні напрямки цього періоду, зокрема теорію вільного виховання, окремі дослідники визначають загальні ідеї, які набули концептуального оформлення в працях представників цього напрямку: віра в добре начало й творчі здібності дитини, негативне ставлення до зовнішніх впливів, опора на внутрішню активність дитини та здатність до саморозвитку, опосередкований вплив на дитину через організацію сприятливого середовища, утвердження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу тощо [91, с. 16].

На погляд представників гуманістичної психології та педагогіки цього періоду (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), які проголосили принципи виховання на «антирепресивних» засадах, обстоюючи самовираження особистості в умовах емоційної свободи, потрібно різко змінити авторитарний стиль роботи школи на користь спонтанного самовиявлення особистості, а це виключає нав'язування ззовні будь-яких «стандартизованих» вимог. Гуманісти заперечували біхевіористичний підхід до дитини, поведінка якої начебто повністю піддається маніпулюванню ззовні. Першою методологічною особливістю гуманістичного виховання стала вимога до педагогіки «припинити виховувати». Їй належить не просто бути присутньою, а постійно йти назустріч дітям, активізувати, слухати, намагатись їх зрозуміти, допомогти виявити свої потреби. Прихильники гуманістичного виховання прагнули відстояти особистісну автономію індивіда, його право на власний вибір, незалежне рішення. Освітня функція школи, на їхню думку, не має перекривати головного її завдання – формування людини, для якої емансипація суб'єктивного «Я» стає життєвою

програмою [56].

Так, А. Маслоу висловив оптимістичний погляд на природу людини. Він зробив припущення, що більшість людей потребують внутрішнього вдосконалення і шукають його, прагнуть самоактуалізації, мають вроджений потенціал для позитивного конструктивного зростання, що сутність виховання полягає у створенні сприятливих умов соціального й культурного оточення.

В основі гуманістичних стосунків між учителем і учнями, на думку Е. Фромма [115], мають бути альтруїзм, любов, взаємна відповідальність і зацікавленість. Уміння безкорисливо любити, на думку вченого, є найціннішим даром, одним із показників справжнього гуманіста. Вчитель також має любити своїх учнів і водночас виховувати в них добрі почуття, формувати гуманні орієнтири.

Важливим завданням є розкриття гуманістичних ідей, вимог до вчителя, обґрунтованих в українській філософсько-педагогічній думці (Г. Сковорода, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, І. Франко та ін.), що включає погляди на мету, зміст виховання, діяльність учителя. За Г. Сковородою [99], виховання є умовою людського буття, а тому життя людини має бути радісним, щастя - досяжним для всіх; зробити таким його може тільки сама особистість. Важливою, на думку мислителя, є активна позиція вихователя у становленні особистості учня разом із обґрунтуванням вирішальної ролі його самопізнання, саморозвитку. Педагогічну працю видатний філософ розумів як велику місію, називав її величною та благородною. Він також ставив вимоги до моральних якостей учителя, серед яких виділяв благородство, гідність, чесність, любов та повагу до дітей, до своєї професії тощо. Чуйність, гуманність і чесність можуть виховати педагоги, які самі володіють такими якостями, тоді любов і повага вихователя до дитини будуть мати зворотний відгук. Найбільшою цінністю на землі, за І. Франком [53], є не просто людина, а «правдивий живий чоловік». Він засуджує вчителя-тирана, самодура, який знущається з дітей;

критикує байдужість, грубість, невігластво педагогів; доводить необхідність взаємної поваги вчителів і учнів.

Попри те, що тоталітаризм адміністративно-командної системи гнітюче впливав на всі аспекти соціального життя, систему освіти й виховання, процес підготовки вчителя та його діяльність, ідеї гуманізму та демократизму знайшли своє подальше розповсюдження в радянській педагогіці початку ХХ століття. Цьому сприяли погляди й активна діяльність видатних педагогів (П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.), які обґрунтували нові підходи до організації виховання й навчання, вимоги до вчителя в контексті гуманістичних ідей.

Так, П. Блонський [53] визначав завдання нової школи з позицій гуманізму, перетворення дитини в центр педагогічного процесу, поєднання навчання та виховання. Учений закликав учителя «бути людиною», «любити життя, жити зі школою та дітьми спільним життям», «залишати глибокий слід у їхніх душах, не ховаючи серця». Новаторський підхід до проблем виховання та організації діяльності вчителя запропонував А. Макаренко [121], який стояв на засадах співробітництва педагога з вихованцями, максимальної демократизації дитячого колективу. Важливими ознаками виховного колективу, на його думку, має бути створення атмосфери захищеності, бадьорого, мажорного настрою; забезпечення почуття власної гідності кожної особистості, потреби в «завтрашній радості», гармонії колективного та індивідуального. Педагог із гуманістичних позицій обстоював проєктивну педагогіку як «особливу науку», яка б із найбільшою ймовірністю допомагала вчителям виховувати наперед задані моральні риси, не даючи можливості «педагогічного браку». А. Макаренко серед вимог до професійно-педагогічної майстерності вчителя виокремив високий рівень вихованості, авторитетність, моральні якості, гуманне ставлення до дітей у поєднанні вимогливості з повагою до них тощо.

Відродженню гуманістичних ідей, переосмисленню функцій педагогічної діяльності сприяла цілісна гуманістична концепція

В. Сухомлинського, в центрі якої була любов до дитини, турбота про неї всього педагогічного колективу. Педагог висунув гуманістичну ідею про повноту щастя дитини, яка не може бути щасливою в цілому, якщо в школі їй погано. Вчителі мають любити, поважати дитину, визнавати її право на власну думку, тоді й вона полюбить школу. Він стверджував, що не буде жодної нещасливої людини, якщо вихователь докопається до «золотої жилки» в кожному вихованцеві та допоможе реалізувати себе. У власній педагогічній діяльності В. Сухомлинський показував, що учіння має бути радісною працею, діти мають постійно переживати радість подолання труднощів, успіху, емоційну радість сприйняття краси тощо.

На гуманістичних позиціях В. Сухомлинський трактував сутність виховання, великого значення надавав «виховному середовищу». Він зазначав, що «засоби навмисного впливу ефективні лише остільки, оскільки створене і постійно збагачується середовище, яке виховує людину» [108, с. 548]. Однією з умов ефективності такого впливу педагог вважав його природність, «обстановку ненавмисності», заперечував його штучність, стверджував, що «учневі не треба в кожному дану мить знати, що вчитель його виховує», «виховний намір має бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин» [108, с. 654].

Кінець ХХ ст. відзначається розробленням наукових підходів, які переосмислюють ідею гуманізму та переорієнтують процес професійної підготовки вчителя на нову суспільно-економічну та історичну ситуацію (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, Ю. Мальований, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Таланчук, Г. Тарасенко та ін.). Ідеї гуманістичної педагогіки, можливість олюднення процесу освіти, утвердження в ньому культури ненасильства, як зазначає І. Бех [10, с. 43], охопили сучасне суспільство, особливо тих, хто причетний до освіти.

На необхідності переосмислення ідеї гуманізму наголошує Г. Балл, визначаючи «сучасний гуманізм» як світоглядну позицію суспільства в

цілому. Науковець також акцентує увагу на психолого-педагогічному аспекті ідеї гуманізації, яка визначається як «орієнтація цілей освіти, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізації її розвитку; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій» [121, с. 4].

О. Сухомлинська [103] наголошує на потребі переосмислення ідеї гуманізму, збагачення її тенденцією індивідуалізації, визначення самоцінності особистості. Крім цього, на протиположному до технократичного підходу до розуміння гуманізму, дослідниця обґрунтовує ще один аспект – ідею «ненасильства», виходячи з якої, людина не має розглядатись як істота, мета якої обмежена пізнанням і оволодінням навколишнього середовища (природою, соціальним оточенням, самою людиною, її організмом).

Розкриваючи сутність гуманізму на сучасному етапі його розвитку, О. Савченко [94] вважає, що він включає таке поняття, як «екологія дитинства». Дослідниця зазначає, що є різні аспекти розуміння змісту цього поняття. Так, реалізація педагогічного аспекту включає «збереження самоцінності дитинства», урахування «неповторної індивідуальності дитячої особистості», «природної основи людини», забезпечення «емоційного благополуччя дітей у школі». У такому контексті слід зазначити, що екологія дитинства включає турботу вчителів про психічне, інтелектуальне, фізичне здоров'я дітей.

Оновлений підхід до сутності процесу виховання передбачає його тлумачення на основі єдності гуманістичного та культурологічного підходів. З таких позицій виховання має забезпечувати послідовне особистісне сходження дитини під керівництвом педагога до досягнень культури, її взаємодію з навколишнім світом на рівні сучасної культури з метою максимального розвитку всіх потенційних можливостей особистості в ім'я її щастя [121, с. 19].

Наукові вимоги, які є основою реалізації особистісно зорієнтованого

виховання шляхом створення виховних технологій та методик, обґрунтовано у дослідженнях І. Беха. Такий підхід передбачає підвищення вимог до особистості вчителя-вихователя, серед яких - здатність вчителя «бути особистістю, індивідуальністю», справжнім авторитетом для дітей, наявність уміння створювати атмосферу взаємної поваги й довіри, підійти до кожного вихованця з позитивною установкою («особистісне розрізнення й бачення»), володіти собою («емоційне самоволодіння»), задовольняти прагнення дитини бути в центрі уваги. Особистісна позиція вихователя передбачає сформованість у нього високої моральності, здатності до співпереживання, альтруїзму, емоційного сприймання та піклування про дитину тощо [10].

Слід відзначити, що І. Бех у виховному особистісно зорієнтованому просторі пропонує нові методи, що лежать в основі особистісно зорієнтованих виховних технологій. Вони мають ґрунтуватися на «рефлексивно-виховних механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання», «апелювати до самосвідомості». До таких учений відносить метод створення емоційно збагачених, «педагогічно мудрих» виховних ситуацій.

Однією з найефективніших і найбільш відповідних особистісно зорієнтованому вихованню, є ситуація успіху. Про це засвідчує також аналіз психолого-педагогічних джерел, який дає підставу стверджувати, що використання ситуації успіху є багатофункціональним і забезпечує коригування самооцінки вихованця в бік її підвищення; формування впевненості в собі, сміливості в рішеннях і діях на фоні підвищення активності, ініціативності; емоційне збагачення особистості завдяки переживанню відчуттів гідності, честі, гордості, самоповаги, щастя самореалізації; підвищення статусу особистості в колективі з відкриттям нових резервів для спілкування; гармонізацію стосунків, оздоровлення загальної атмосфери в дитячому колективі, формування здорових колективних оцінок, позитивної громадської думки; гуманізацію особистості, пом'якшення її реакції на світ, формування толерантності, зваженості (ефект

«зігриваючого сяяння успіху») тощо.

Наприкінці вісімдесятих років ХХ століття гуманістичні ідеї почали поширюватись у виховній практиці. У цей час оформився новий напрямок у вітчизняній педагогіці - педагогіка співробітництва, в основі якої лежить формула «особистісно-гуманного ставлення до дитини». Особистісно зорієнтований підхід було покладено в основу гуманістичної педагогічної діяльності вчителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, Є. Ільїна, О. Захаренка, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.), які на практиці доводили його значущість, часто маючи на науковій ниві більше неприємностей, аніж заслуженого визнання.

Один із авторів педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі авторитарну педагогіку назвав «бездітною». Він сформулював важливий принцип - необхідність «олюднення середовища» навколо дитини. Педагог також виокремив особистісні якості гуманного вчителя, який має бути людиною доброї душі й любити дитину такою, якою вона є; уміти розуміти дитину, бути оптимістом, вірити в перетворювальну силу виховання, бути людиною нового складу. Ш. Амонашвілі окреслив основні риси педагогічної майстерності вчителя, який вибудовує свою діяльність на засадах співробітництва: наявність особистісно-гуманної вихідної позиції, оволодіння методикою і технологією реалізації такої позиції, сформованість яскравої особистості, здатності до апробування теоретичних рекомендацій («першодослідник»), схильності до творчості та новаторства тощо [3, с. 103].

На сьогоднішній день ідеї педагогіки співробітництва стають орієнтиром для професійного зростання вчителів, а досвід, набутий вчителями-новаторами має творчо використовуватися для організації освіти на гуманістичних засадах та творчого використання.

Отже, зробивши висновок із історико-генетичного аналізу проблеми, можна сказати, що становлення гуманістичних освітніх парадигм від самого їх виникнення і до нашого часу гуманістичні ідеї були важливими для суспільства. Педагоги мають усвідомити гуманістичні ідеї, зробити свою

діяльність більш демократичною та виховні цілі ставити вище дидактичних. Зміни мають відбутися і у роботі вчителів, так і в освіті в цілому.

1.3. Навчання і виховання дітей у вітчизняній школі в контексті суспільно-політичного життя країни (друга половина XX ст.)

Однією з найактуальніших і найгостріших проблем людства на межі тисячоліть є проблема освіти та виховання підростаючого покоління. Об'єктивно спільною справою для кожної країни у XXI ст. стають освіта та виховання, формування покоління, готового до стрімких і глибоких змін. Національна освіта як один із найбільш суттєвих чинників становлення і розвитку вітчизняної школи своєю головною метою вбачає навчання та виховання національно свідомого громадянина і використовує для цього всі культурні надбання нації. Досягнення цієї мети можливе лише в умовах свободи й національної незалежності держави. Як зауважив В. Кремень, «мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи» [45].

Спробуємо провести аналіз духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі, оскільки якісні зміни життєдіяльності українського суспільства висувають нові вимоги до формування особистісних якостей людини, що пов'язано з необхідністю вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з опорою на національний історико-педагогічний досвід.

Для нашого дослідження важливим є аналіз системи вітчизняної освіти з точки зору світоглядних засад духовно-морального виховання дітей у радянській школі. Соціально-політичні перетворення в суспільстві, реформаційні явища, демократичні процеси, у тому числі в галузі освіти, а головне, зміни у змісті, методології та підходах до розгляду процесу

духовно-морального виховання, зумовлюють виокремлення як періоду розвитку теорії і практики виховання в системі шкільної освіти України другої половини ХХ ст.

Досліджуючи особливості роботи загальноосвітньої школи України в контексті суспільно-політичного життя 1943-1953 рр. Н. Красножон визначила, що виховання дітей у школі повоєнних років напряду залежало від суспільно-політичних явищ і процесів, які в цілому визначили зміст і функціонування загальноосвітньої школи. Ідеали гуманізму, соціальної справедливості і національних духовних цінностей були приречені, адже тоталітарною державою в основу всіх виховних завдань ставились ідеологічні, класові. В умовах імперського тоталітарного режиму постійно насаджувалася чужа система стереотипних обрядів і традицій, найбільше це проявлялося напередодні свят, коли партійні, комсомольські, піонерські та жовтеньські організації посилювали діяльність серед учнівства, активізували ідейно-політичні, героїко-патріотичні, інтернаціоналістські, морально-естетичні заходи молодого покоління [44].

Ознакою радянської системи освіти є заборона релігійного виховання дітей у загальноосвітній школі. Церква була відокремлена від держави, а школа - від церкви, яка позбавлялась можливості створювати культурні й просвітницькі організації, провадити благочинну діяльність. Проголошувана свобода совісті передбачала свободу здійснення релігійних обрядів, але практично зводилась до права не сповідувати жодної релігії, вести атеїстичну пропаганду. Досвід державної політики у сфері релігійного життя впродовж післявоєнних десятиліть переконливо свідчить про те, що режим, формально визнаючи засади відокремлення церкви від держави і школи, свободи релігійних культів і релігійної пропаганди, насправді дотримувався курсу унеможливлення духовно-морального виховання дітей на засадах християнської моралі у школі, підтримки атеїстичних чинників та відвертого адміністративного втручання у справи віросповідань дітей та їхніх батьків.

Як вважає дослідниця, до беззаперечних досягнень післявоєнного шкільництва слід віднести налагодження навчального процесу, запровадження загальнообов'язкової семирічної освіти. Але екстенсивний розвиток та зовнішні зміни не зачіпали внутрішньої сутності вітчизняної школи. Вона залишалася школою авторитарних відносин, репродуктивної діяльності учнів, одноманітного змісту освіти, обов'язкової участі дітей у всіх виховних заходах, запропонованих зверху. Ідеологічні постулати правлячої партії зумовлювали уніфікацію навчальних програм, цензуру підручників, методичної літератури і спричинили заорганізованість і заформалізованість навчально-виховного процесу, вихолощення у змісті освіти людинознавчого і народознавчого матеріалу [44]. Стан вітчизняної школи та духовно-морального виховання дітей в повоєнні роки, на думку вченої, зумовлювався внутрішніми змінами, що відбувалися в соціально-економічній та політичній сферах радянського суспільства.

В. Огнев'юк у своєму монографічному дослідженні «Освіта в структурі українського суспільства ХХ століття» зазначив, що про українське національне виховання в системі освіти годі й говорити, адже освіта слугувала інтересам держав, до складу яких входили території нинішньої України, що не лише ігнорували національно-культурні потреби народів, які проживали на їхній території, але й за своєю суттю були їм ворожими. Відтак українські національні цінності формувалися подекуди всупереч офіційним державним доктринам.

У монографії Л. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» зазначено, що реформування загальноосвітньої школи в умовах авторитарного суспільства СРСР у 1930-1991 рр. відбувалося хвилеподібно: контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську - 30-ті - початок 50-х років; зміцнення зв'язку школи з життям як складова десталінізації суспільного життя - 1956-1964 рр.; часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті - 1964-1984 рр.; зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і

професійної школи та визрівання національної реформи освіти - 1984-1991 рр. Реорганізацію шкільної освіти Наркомосом УРСР, Міністерством освіти УРСР періоду 1930-х - початку 1950-х рр. дослідниця характеризує як контрреформу (антиреформу), або приховану підготовлену структурну антидемократичну реформу, оскільки радянський уряд без офіційного проголошення знищив надбання попередніх реформ, зокрема українську систему освіти, уніфікувавши її в радянську. Усі подальші реформи (глибоку і комплексну, частково реалізовану «хрущовську» з демократичним відтінком, реалізовані часткові зміни 1964-1984 рр., у т.ч. модернізаційну реформу 1960-1970-х рр., декларативну і нереалізовану «черненківсько-андроповську» 1984 р.) учена розглядає як внутрішньосистемне реформування радянської шкільної освіти, що забезпечило її функціонування до 1985-1991 рр. і визрівання демократичної, національної реформи школи в Україні [9].

Основним завданням радянської школи була підготовка борців за комунізм, інакше кажучи, виховання покiрного знаряддя в руках комуністичної партії, щоб молоде покоління дивилося на відхилення від норм комуністичної моралі як на тяжкий злочин. Найважливіше місце в моральному кодексі будівничого комунізму посідав принцип відданості справі комунізму, який був невіддільний від принципу колективізму. Так, боротьба за укріплення і завершення будівництва комунізму була нерозривно пов'язана з перемогою колективізму, тоді як в колективі і через колектив здійснювалися ті великі перетворення в суспільстві, без яких неможливо побудувати комунізм.

Комуністична мораль - це мораль, що служить боротьбі, яка об'єднує «трудящих» проти всякої експлуатації, всякої дрібної власності, бо дрібна власність дає в руки однієї людини те, що створене працею всього суспільства. Отже, моральним вважалось все, що було в інтересах пролетаріату. Із цього випливає, що коли вбивство, шахрайство, підступ, доноси в конкретних випадках корисні пролетаріату, то їх треба оцінювати як

морально добрі вчинки. Особистість розглядалася лише як член колективу і її приватні інтереси мали беззастережно підкорятись інтересам колективу.

Для побудови комунізму в радянському вихованні ставилося два завдання. Перше - це величезна творча марксистська робота щодо визначення і розв'язання усіх питань теорії комуністичного виховання та комуністичної поведінки. Для суспільства потрібна не проста номенклатура моральних норм, а струнка і практично здійсненна цільна моральна система, подана, з одного боку, у найсерйозніших філософських розробках, а з другого - у системі суспільних етичних традицій. Своєю цільністю, ясністю, переконливістю і привабливістю для широких мас, своєю відповідністю актуальним потребам життя і розвитку така система етики повинна була лишити далеко позаду себе абсолютно всі моральні кодекси, які коли-небудь існували в історії, полегшити і прискорити перемогу над пережитками капіталізму. Друге завдання полягало у руйнуванні пережитків капіталізму, етична система якого була сформована на релігійному ґрунті. Комуністичне вчення вважало їх найстрашнішою купою пережитків, бо це і є мораль класового суспільства. Тож моральна система була необхідна для того, щоб класове придушення могло існувати з «чистою совістю» і найбільшим успіхами.

Боротьбу з релігією як «пережитками досоціалістичних формацій» зміцнював М. Хрущов. У звітній доповіді на XXII з'їзді КПРС він підкреслював: «Потрібна продумана і струнка система науково-атеїстичної пропаганди, яка б охоплювала всі верстви і групи населення...». На створення цієї системи і було спрямовано безліч постанов та рішень: постанова ЦК КПРС від 10.11.54 р. «Про помилки проведення науково-атеїстичної пропаганди серед населення», «Про записку відділу пропаганди і агітації ЦК КПУ», «Про деякі помилки атеїстичної роботи серед населення УРСР» від 09.08.57 р., «Про недоліки науково-атеїстичної пропаганди та заходи щодо її поліпшення» від 12.11.59 р.

Плідну роботу щодо виховання нового покоління за принципами комуністичної моралі й антирелігійного світогляду провадило Міністерство освіти, приділяючи велику увагу виданню посібників, зокрема, таких як: «Науково-атеїстичне виховання учнів початкових класів», «Атеїстичне виховання у курсі фізики» та ін. (1963 / 1964 н.р.).

Викриття аморальності релігії тісно пов'язане з розкриттям благородства ідеалу комуністичної моралі. Учні переконували, що найсильнішою і найвищою ідеєю, в ім'я якої здійснюються справді моральні вчинки, є ідея вірності трудовому народу, його життєвим, земним інтересам, його заповітній меті - побудові комунізму. З такого розуміння завдань комуністичного виховання та вчення про класову боротьбу й комуністичну мораль виникли основні риси радянського ідеалу. Можна сказати, що комунізм був своєрідною релігією. Його догматизм і нетерпимість до інших ідеологій перевищували догматизм будь-якої релігії.

Отже, система духовно-морального виховання дітей у школі другої половини ХХ ст. напряду залежала від суспільно-політичних явищ і процесів, які в цілому визначили зміст і функціонування радянської школи, була підпорядкована інтересам правлячої партії, на що спрямовувалася діяльність комсомольських та піонерських організацій, а будь-які інші товариства чи організації переслідувалися. У резолюції VIII з'їзду ЛКСМ України 1931 р. було визначено: «Найважливіше завдання виховання покоління, спроможного здійснити комунізм, потребує особливої уваги від комсомолу в період загального соціалістичного наступу цілим фронтом і загострення класової боротьби. Посилення уваги до піонерорганізацій, як передової частини дітей, а також комуністичного виховання цих дітей є першочергове завдання комсомолу» [118].

У постанові 1932 р. ЦК ВКП(б) «Про роботу піонерської організації» переконливо й остаточно проголошувалось: «Піонерська організація, будучи масовою політичною організацією дітей, що має велике значення в справі комуністичного виховання підрастаючих поколінь... У центрі уваги

поставити завдання вироблення соціалістичного ставлення до навчання, праці, виховної та громадсько-практичної роботи як у своїх піонерських рядах, так і серед дітей, добитися такого становища, щоб „кожний піонер” скрізь і всюди - у школі, у сім’ї, на вулиці - був дійсно „всім дітям приклад”» [118].

Попри те, що тогочасні педагогіка й освіта сьогодні зазнають серйозної критики, вони, якщо уникнути ідеологічних нашарувань, ставили майже співзвучні сучасності цілі всебічного гармонійного розвитку і виховання людини. Зокрема, у Законі «Про зміцнення зв’язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958) орієнтиром виховання визначалась людина, в якій «повинні гармонійно поєднуватись духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість» [118].

Розробка проблеми виховання всебічно розвиненої людини була у центрі уваги педагогіки 50-60-х років ХХ ст. В умовах панування однопартійної командно-адміністративної системи вона, безумовно, розглядалася у тісному зв’язку з усією сукупністю завдань ідеологічної роботи, яку здійснювала КПРС. Так, важливим завданням радянської педагогіки, визначеним Програмою КП СРСР, була наукова розробка питань формування комуністичної свідомості підростаючого покоління, виховання у нього основ марксистсько-ленінського світогляду, високої ідейності й відданості комунізму, непримиренності до ворожої ідеології, комуністичного ставлення до праці і суспільного господарства, високих моральних якостей, вивчення зв’язків і відношень між вихованням і розвитком, умов, за яких відбувається всебічний розвиток особистості [44].

Невід’ємною складовою виховання радянські педагоги визнавали моральне виховання. Цій темі присвячена значна кількість наукових публікацій, книг, досліджень, зокрема О. Борисової, О. Жаворонко, І. Кобиляцького, В. Сухомлинського, М. Красовицького, В. Помагайби та ін. Школу В. Сухомлинського можна визначити як школу гуманізму, вітчизняну школу духовно-морального виховання дітей. Академік О. Сухомлинська

визначила школу В. Сухомлинського як школу особистостей та індивідуальностей, яка вдивлялась і занурювалась у світ дитинства. Вчена зазначає, що загальновизнані на той час цілі освіти - формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості - В. Сухомлинський переосмислив і поставив на особистісний рівень, розкривши перед кожним вихованцем можливості такого розвитку на основі власних здібностей і задатків. Підвалинами, принципами досягнення цієї мети стали любов, довіра та повага до дитячої особистості. Ціннісними засадами у школі виступають гуманізм, загальнолюдські та національні цінності, які вперше після довгої перерви з'явилися в педагогічному арсеналі школи [45].

Інтенсивна експериментально-пошукова робота школи В. Сухомлинського, яка тривала понад 20 років, закінчилась наприкінці 1960 -х рр. розгорненням педагогічної дискусії в притаманному радянському дискурсу стилі несприйняття іншої позиції, іншої точки зору, яка спровокувала ранню смерть В. Сухомлинського. Проте його система має значну кількість прихильників і послідовників, що можна спостерігати в освітньому просторі не лише України, але й інших країн [45].

Ідеологічний пресинг та ігнорування української культури перетворили школу на засіб виховання слухняної молоді, русифікації корінного населення, спотворення його національної свідомості, відлучення від традицій та звичаїв своїх предків. Навчання здійснювалося на основі російських навчальних планів, які використовувалися в усіх республіках колишнього СРСР. В українській школі не залишалось місця для вільнодумства, все, що не вкладалося в рамки комуністичної ідеології, визнавалось антирадянським і неприйнятним, жорстоко переслідувались навчальні кроки в школах України, які передбачали формування національної свідомості, любові до рідного, українського [97].

Як і в минулі десятиліття, домінантними в навчально-виховному процесі були геополітичні чинники, покликані забезпечити не корінні інтереси українства, а далекосяжні плани радянського політичного режиму.

Наростала тенденція «заорганізованості» особистості, затискування її бюрократично-чиновницькими формами роботи, громадського контролю.

Атмосфера ідейного і духовного застою в шкільному житті спричиняла зниження рівня загальної культури, гуманістичних цінностей моральних якостей. В учнів цілеспрямовано виховувалися слухняність, підлеглість і підпорядкованість, виконавські функції. Весь зміст освіти «підганявся» під ідеї марксизму-ленінізму, пролетарського інтернаціоналізму, непримиренної класової боротьби. Загальна атмосфера в школі і поза нею налаштовувала педагогів до застосування примусових, авторитарних, зовні прикрашених шатами радянської демократії форм і методів роботи з учнями. Антигуманні ідеї, теорії «злиття націй», «старшого брата», «безнаціонального комунізму», повсюдна боротьба з українським буржуазним націоналізмом зумовлювали викривлення навчально-виховного процесу, нав'язували молодому поколінню стереотипи, фальсифіковане розуміння гуманізму, патріотизму і національної самосвідомості [118].

Всі ланки і складові навчально-виховного процесу були повністю контрольовані і централізовані. Ідеологічних перевірок і чисток зазнавали як організаційна робота, так і підручники, бібліотеки. Особливо пильно партійні радянські органи та підпорядковані їм наукові й науково-педагогічні інститути стежили за підготовкою програм і підручників з історії та за її викладанням у школі. Комуністична політизація та ідеологізація як самих навчальних курсів, так і всього виховного процесу реалізовувала і спрямовувала зміст освіти, навчальні програми передбачали фальсифікацію історії України [44].

Уніфікований, заідеологізований підхід до проблем освіти, єдиний жорсткий партійно-державний контроль, політизація, помилковий виховний ідеал - все це відчутно гальмувало розвиток всієї шкільної системи освіти України, унеможлиблювало реалізацію духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі. Таким чином, по суті національна школа України не була метою, що будила б суспільну думку, давала шлях пошукам нових

національних і соціальних перспектив, натомість у великій мірі вона була засобом досягнення політичних цілей.

Отже, можна зробити висновок, як активно та наполегливо радянська держава опікувалася вихованням підростаючого покоління. Детально визначені виховна стратегія, плани ідеологічної роботи, система заходів, методика авторитарного впливу на свідомість дітей ставали запорукою високих результатів виховної діяльності. Успіх радянської виховної системи забезпечувався надзвичайно строгою дисципліною, постійним контролем, пригніченням індивідуальності, безпечальним підпорядкуванням особи колективу.

Висновки до першого розділу

Проведене дослідження розвитку ідей гуманістичної педагогіки в Україні у другій половині ХХ століття дозволило визначити період, що вивчається, як новий спалах гуманізму в педагогічній думці, виділити і згрупувати основоположні принципи, які характеризують гуманістичну спрямованість теоретичних концепцій, змісту, форм та методів практичної діяльності представників «новаторської педагогіки», а саме:

- принципи, що є методологічною основою освітнього процесу: принципи гуманістичної спрямованості мети, психологічної обґрунтованості ідей розвитку особистості, соціалізації;

- принципи, що сприяють організації пізнавального, комунікативного та діяльнісного педагогічного процесу: принципи свободи, індивідуального підходу, самостійності, самодіяльності та творчої активності.

Структурно-логічний аналіз гуманістичних принципів у досвіді представників «новаторської педагогіки» показав, що перша група принципів теоретично обґрунтовує та практично спрямовує всі ланки гуманізації навчально-виховного процесу, які відповідають структурним компонентам сучасного розуміння «гуманізму» як педагогічної категорії. Друга група

принципів окреслює методично-технологічні шляхи реалізації гуманістичних ідей у практиці. Детальний аналіз вищезазначених принципів доводить, що з педагогічної та психологічної точок зору їх реалізація сприяє формуванню пізнавального інтересу, оптимізації навчально-виховного процесу на засадах гуманістичного ставлення до дитини.

Проведений історико-педагогічний аналіз дозволив у межах досліджуваного періоду (друга половина ХХ століття) виділити три етапи розвитку гуманістичних ідей у початковій освіті України, які суттєво не відрізняються від етапів розвитку національної педагогічної думки, що науково обґрунтовані О. Сухомлинською, та етапів становлення й розвитку інноваційної педагогіки, введених до наукового обігу О. Поповою.

Перший етап (50-70-ті рр. ХХ ст.) у дослідженні представлено як етап генерації гуманістичних ідей у педагогічній теорії і практиці. Встановлено, що саме на цьому етапі відбувається мобілізація педагогічної думки; здійснюються пошуки дидактів та психологів нової системи навчання, розробленої на основі гіпотези Л. Виготського про взаємозв'язок процесів навчання і розвитку; починають діяти проблемні педагогічні лабораторії. Усе це створило передумови для формування різноманітних організаційних форм гуманістичного процесу: розгортання масового передового досвіду вчителів; проведення експериментальної роботи і побудова на цій основі різноманітних гуманістичних концепцій; створення педагогічних систем із яскраво вираженою особистісно-гуманною позицією їх автора (досвід В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі).

Другий етап (80-ті рр. ХХ ст.) визначається як етап новаторської педагогічної діяльності. Велика цінність новаторського досвіду зазначеного етапу полягає в тому, що вчителі-новатори початкової школи (О. Басараб, Л. Дашевська, С. Лисенкова, С. Логачевська) саме в цей час завершили і винесли на широке обговорення свої багаторічні доробки. Кожен із представників новаторської педагогіки намагався втілити сукупність

гуманістичних ідей у своїх технологіях і показати з допомогою їх можливість рішення шкільних проблем початкового навчання.

Третій етап (90-ті роки ХХ ст.) обґрунтовується в дослідженні як етап упровадження інноваційних процесів у початковій школі. Характерною для цього етапу є спрямованість системи початкової освіти на розвиток особистості дитини, впровадження нових технологій навчання і виховання гуманістичного напрямку. Найбільш пильна увага у 90-ті роки ХХ ст. приділялась проблемі особистісно-орієнтованої педагогіки. Провідними тенденціями інноваційних процесів на цьому етапі стали: розробка різних концептуальних підходів до освіти, спроможних вирішувати проблеми самореалізації та самовизначення особистості; широке впровадження великої кількості нових педагогічних технологій у практику початкової школи.

У результаті всіх розглянутих явищ і процесів у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття поступово сформувалось ідейно-теоретичне ядро гуманістичної парадигми освіти, а саме: визнання дитини вищою цінністю педагогічної діяльності; орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і учнями; трактування інтересів особистості на пріоритетних освітніх цілях, що носять гуманістичний характер.

Отже, відповідно до цих положень намітилися загальні підходи їх реалізації: спрямованість на розробку особистісно-орієнтованих технологій, організацію гуманістичних навчально-виховних систем; створення гуманної школи, пошук оптимального змісту і найбільш адекватних умов для розвитку дитини, ефективних форм організації педагогічного процесу шляхом використання нових педагогічних технологій гуманістичного напрямку.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

2.1. Принцип педагогічного гуманізму

Як соціально-політична, педагогічна течія гуманізм сформувався в епоху Відродження. Першим гуманістом цієї епохи вважають італійського поета і мислителя Франческо Петрарку (1304-1374). Згідно з його поглядами, гуманізм - справжня віра в людину і її можливості, новий метод наукового дослідження, новий погляд і ставлення до світу, адже «божественному знанню» він протиставляє «людське знання» («гуманна студія»). Отже, гуманізм - це новий світогляд, усвідомлення повноти величі людини, її здатність зрозуміти і перетворити на благо все багатство і розмаїття довкілля, з яким людина пов'язана нерозривно, оскільки є «вузлом», центром світу, творцем власного буття.

Сучасна українська дослідниця Л. Серова зауважує, що категоріальний аналіз поняття «гуманізм» охоплює такі ознаки, як цілісність людської особистості, свобода, щастя, рівність тощо. Особливого значення вона надає ідеї любові до людини, яка пронизує філософію, етно- та наукову педагогіку загалом. Категорія «любов» - центральна в гуманізмі, хоча на різних етапах розвитку педагогічної думки вона наповнювалася новим змістом.

Любов є загальною основою, в межах якої сенс життя виражений у потребі ставлення до об'єкта любові - дитини. Цей об'єкт - соціальна істота, сенс життя якої полягає лише у спілкуванні з іншими людьми, здатними забезпечити своє існування, функціонування і розвиток. Любов до людини є сутністю гуманізму.

Російський учений-діалектолог, письменник Володимир Даль (1801-1872) наголошував, що гуманізм характерний для освіченої людини і для педагога, покликаного формувати особистість, спираючись на принцип педагогічного гуманізму. Вболівання за дитину, її здоров'я, внутрішній світ,

життєві ситуації є справжнім виявом любові вихователя до вихованця. Любов дає змогу збагнути духовну сутність дитини, іноді ототожнитися з нею. В. Сухомлинський зазначав: «Педагог без любові до дитини - це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [110]. Почуття любові позбавляє корисливості, передбачає здатність вибачатися, толерантність, терпеливість.

Любов характеризується також беззастережністю і безумовністю, що дають змогу пізнати душу дитини, оцінити її поведінку, визначити методи впливу на неї. Любити дитину безумовно - означає любити її незалежно від зовнішності, здібностей до навчання, вад, поведінки, очікувань від неї в майбутньому. Важливим є вираження цієї любові, віри в досконалість дитини, формування її моральної краси. Це створює атмосферу співпереживання радості та надії, відіграє важливу роль у духовному становленні особистості.

Принцип педагогічного гуманізму (лат. *humanus* - людський) - моральний принцип, на якому ґрунтується гуманізація навчально-виховного процесу, центром якого є дитина.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає також повагу до прав і свобод дітей, їх регулює Конституція України та правові акти, а також норми міжнародного права, зокрема Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Пекінські правила, Статут дитячого фонду України тощо.

Більшість учителів у педагогічній практиці дотримується положень правових актів, які визначають свободу умовою, результатом і критерієм індивідуального та суспільного розвитку, духовного прогресу. Вона є вищою цінністю, способом буття і творчості дитини. Проте багато дітей потерпає від порушення їх прав і свобод, насильства, жорстокості не лише суспільства взагалі, а й батьків, учителів зокрема. Наслідком цього явища є нестриманість у вчинках дітей. Найбільше руйнує людське почуття власної гідності та створює багато емоційних труднощів у дорослому житті насилля і

жорстокість, пережиті в дитинстві. Моральні знущання над дитиною (постійне критикування, приниження гідності, недооцінювання розумових здібностей, обмеження прав і свобод) шкідливо впливають на психіку, деформують духовний світ, спричиняють негативні зміни в її розвитку як особистості. Жорстока поведінка вчителів виховує в дітей злість, недовіру та агресивність.

Страх морального і фізичного покарання може спричинити лицемірну любов до вчителя. Нещирість роздвоює душу дитини, робить її фальшивою. Водночас дитині не слід надавати нічим не обмежену свободу. Французький філософ і письменник Жан-Жак Руссо (1712-1778) вважав, що дитину можна морально скалічити, якщо дати їй все і не вимагати від неї нічого. Це формує дитину-тирана. Людина у своїй діяльності має керуватися певними моральними принципами, цінностями, тобто апелювати до культури думки.

Принцип педагогічного гуманізму не обмежується визнанням «зовнішньої свободи» дитини і її права. Він передбачає розуміння внутрішнього самобуття, само-свободи людини. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможливорює аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, передусім учителями і вихователями.

Принцип педагогічного гуманізму доповнює сформована А. Макаренком [100] ідея про те, що необхідно ставити якнайвищі вимоги до людини, водночас виявляючи якомога більше поваги до неї. Моральна вимогливість педагога до учня є не самоціллю, а засобом духовного становлення особистості, формування її моральної позиції, орієнтації на позитивну моральну діяльність. Уміння вчителя знайти відповідні форми моральних вимог забезпечує сприйняття та усвідомлення їх дитиною. Важливу роль у цьому відіграє моральне передбачення. Якщо вихователь спостерігає неспроможність учня сприйняти моральну вимогу, чому

перешкоджають вік, вроджені вади, моральна запущеність тощо, така вимога втрачає сенс через передчасність та недоречність.

Водночас у педагогічній практиці взаємопов'язуються моральні вимоги і тактовне, чуйне ставлення вчителя до учня. Проте вихователям не завжди вдається уникнути крайнощів - формалізму та строгості, які призводять до несвідомого виконання учнями моральних норм (мораль втрачає гуманістичний зміст), і скептичного, нігілістичного та зневажливого ставлення до моральних вимог самих учителів, які не вірять у можливість морального поступу, прогресу особистості та суспільства. Отже, моральні вимоги мають не лише об'єктивний характер, а й залежать від їх носіїв - суб'єктів.

Учителі як суб'єкти моральних вимог різні, тому їхні підходи щодо вияву цих вимог також різняться. Російський педагог Станіслав Шацький (1878-1934) [100] виокремив чотири типи педагогів: авторитарний, авторитарно-мотиваційний, ліберально-сприяючий, гуманно-демократичний. Авторитарний тип характеризується незаперечністю поставлених вимог, які учень має виконати за будь-яких обставин. Педагоги цього типу виховують в учнів конформізм, бездумну слухняність, формують рабську свідомість. Учитель **авторитарно-мотиваційного типу** не лише змушує учня дотримуватися моральних вимог, а й пояснює, навіщо це потрібно. Він не у всьому категоричний, інколи погоджується з бажаннями учня, обґрунтовуючи йому, чому саме так ставиться вимога, чому її необхідно виконати. Це найпоширеніший тип, він мотивує амбівалентність обов'язку педагога і учня. Педагог ліберально-сприяючого типу пояснює зміст моральної вимоги, допомагає її виконати, покладаючись на досвід та ініціативу учня. Проте основне виховне значення певної моральної вимоги формує учитель. За такого підходу виявляється взаєморозуміння між ним і учнем. Представник гуманно-демократичного типу цілеспрямовано підводить учня до розуміння сутності моральної вимоги, допомагає йому знайти правильне рішення, здійснити моральний вибір. Цей тип потребує

високої педагогічної культури і забезпечує позитивний результат. Такий педагог є не лише носієм і взірцем у виконанні моральних та професійних вимог, а й зразком їх дотримання у вихователів. Саме завдяки їм учні усвідомлюють моральні цінності, сенс морального буття, стають зразковими громадянами держави.

Моральному становленню особистості учня сприяє дотримання послідовності у постановці моральних вимог. При цьому в індивіда формується моральна звичка діяти згідно з усталеними моральними нормами і правилами. І навпаки, епізодичність моральних вимог негативно позначається на становленні особистості, часто спричинюючи конфліктні ситуації, які відчужують учителя і учня.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені вимоги. У такій ситуації педагог має керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності. Цей підхід суперечить авторитарній педагогіці, яка нівелює партнерство, співдружність, прагнення до активності, взаєморозуміння. Учні вчаться працювати відповідно до вимог, які надходять ззовні (гетерономія). Найбільшим недоліком педагогіки, побудованої на принципі авторитаризму, є протиставлення навчальної мети виховній, зневага ідеї гуманного ставлення до особистості, її поглядів, переконань, орієнтацій та моральних цінностей. Заперечення унікальності кожного індивіда, панічне ставлення до дитини, яка інакше мислить, - вияви єдиного морально-психологічного синдрому деіндивідуалізації. Якщо педагог не поважає вихованця через його власну позицію, то в такий спосіб він не визнає індивідуального буття особистості. Це буття формується через внутрішню позицію людини, становлення системи особистісних смислів, на чому людина будує свій світогляд, тобто оцінює явища дійсності, сенс свого життя і формує на їх основі переконання, ідеали і принципи діяльності. Світогляд - важливий чинник розвитку дитини, розуміння причинно-наслідкових зв'язків усіх явищ і самоусвідомлення.

Світогляд людини, її позиція постійно змінюються, особливо в дитячому віці, коли вона динамічно розвивається. Учитель повинен виявляти неупереджене ставлення до дитини і розуміти, що вона постає як особистість тоді, коли включена в ситуацію, у якій може активно, вільно та гідно обстоювати свою позицію або зайняти іншу відповідно до власних моральних переконань. Це природне право індивіда, яке педагог має поважати.

Важливим елементом принципу педагогічного гуманізму є розвиток у вчителів і учнів позитивної установки на особистість один одного. Термін «установка», запропонований грузинським педагогом і філософом Дмитром Узнадзе (1887-1950) [100], призначений для подолання постулату безпосередності, який був методологічною передумовою в традиційній психології, передусім в інтроспективній психології свідомості та біхевіоризмі. Подолавши методологічну обмеженість цих підходів, Д. Узнадзе обґрунтував уявлення про установку як «цілісну модифікацію суб'єкта», його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямі дій, що є основою його відповідно обраної активності.

Тривалий час у навчально-виховній системі домінував суб'єкт-об'єктний підхід, який деформував установку вчителя на сприйняття учня як особистості - його вважали об'єктом педагогічної дії. Це дегуманізувало взаємини вихователя і вихованця, перешкоджало реалізації учнем моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, заважало відкритості у відносинах, вияву довіри та ін.

Суб'єкт-суб'єктний характер організації навчання і виховання скеровує установку вчителя та учня на активний пошук взаєморозуміння, проникнення в емоційну сферу. В. Сухомлинський зазначав, що за таких умов відбувається спрямованість людини на людину. Так, учень із установкою «учитель - особистість» упевнений, що у складній (екстремальній) ситуації, у якій він опиниться, учитель може захистити його від несправедливих звинувачень і

підозр. Водночас установка педагога на учня як особистість створює позитивне очікування, за якого учень виявить моральну стійкість.

У педагогічній практиці суб'єкт-суб'єктний характер мали стосунки А. Макаренка з вихованцями трудової колонії для неповнолітніх правопорушників (1920-1927), а з 1927 по 1935 р. - комуни ім. Дзержинського у Харкові. Він ризикнув, відрядивши п'ятдесят вихованців (колишніх злодіїв і безпритульних) на свято Краматорського заводу, де вони повинні були гідно поводитися. Пам'ятаючи про довіру і честь, які до них виявили колектив і педагог, діти проявили найкращі свої моральні якості. Метою виховання А. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру. У виховному процесі він вбачав обов'язкову наявність загальної програми виховання та індивідуальної; найважливішими моральними якостями вихованців уважав формування свідомої дисциплінованості, яку пов'язував із вихованням мужності, стійкого і сильного характеру та сили волі.

У процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів виявляється особистісний смисл взаємодії, активізується не лише емоційно-оцінювальний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльнісний. Лише в конкретній діяльності здійснюються самовияв, самоактуалізація і самоствердження особистості.

Принцип педагогічного гуманізму потребує визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які за будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманність, релігійність тощо). Окреслюючи зміст поняття «переконання», С. Гончаренко наголошує на тому, що воно є «основною моральною настановою, яка визначає мету і напрям вчинків людини, твердою впевненістю у чомусь, заснованою на певній ідеї, на світогляді». На його думку, переконання є методом виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки. Цей

підхід характеризується пошуковістю і загалом правильно окреслює проблему формування переконань. Особистість має моральне право сприйняти або не сприйняти цілеспрямований вплив на власну свідомість. Педагогічний гуманізм також заперечує «світський» і «релігійний» *прозелітизм* (намагання навернути інших у свою віру; проповідує одномірне мислення).

Організований вплив на свідомість індивіда не завжди доречний і моральний. Це регулюється на законодавчому рівні. Так, у ст. 34 Конституції України проголошено: «Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне виявлення своїх поглядів і переконань». Ст. 35 наголошує: «Кожен має право на свободу світогляду і віросповідання. Це право включає свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культу і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність... Церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа - від церкви. Жодна релігія не може бути визнана державою як обов'язкова» [41]. Однак на практиці спостерігаються факти цілеспрямованого нав'язування учителям і учням ідей, вірувань та переконань як із боку партій, так і релігійних організацій.

Незважаючи на причинно-наслідкові характеристики будь-якого соціокультурного явища, основним, на що слід звернути увагу вихователю, є метод впливу на свідомість особистості, форми залучення її до вірувань, які часто суперечать гуманістичному характеру виховання. Наставник повинен бути майстром духовного досвіду, уміти жити в духовній любові і добрі з іншими. Вихована морально людина має керуватися власними думками, переконаннями, творити моральне благо, справедливі вчинки, морально самовдосконалюватись. Пошуки духовних шляхів кожна людина здійснює по-різному.

Отже, принцип гуманізму є провідним у педагогічній етиці. На ньому ґрунтується гуманізація навчально-виховного процесу, в центрі якого - конкретна дитина. Реальне застосування принципу гуманізму дає змогу

вихованцям жити повноцінним життям, постійно розвивати і виявляти особистісне духовно-моральне зростання.

2.2. Принципи початкової освіти у контексті шкільної реформи в Україні у другій половині ХХ ст.

Початкова освіта в Україні у 1954-1964 рр. ґрунтувалася на системі принципів, визначених і реалізованих у попередні десятиліття (обов'язковості, доступності, безкоштовності, зовнішньої диференціації, радянзації, русифікації, уніфікації, атеїзації), відновлених (спільне навчання дітей обох статей) та проголошених у контексті шкільної реформи (політехнізації навчання, зв'язку школи з життям). Позитивною тенденцією досліджуваного періоду можна вважати відродження та реалізацію в авторських школах (В. О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка) принципів гуманізації та дитиноцентризму. Водночас негативно оцінюється поглиблення в початковій освіті принципів радянзації, русифікації, уніфікації та атеїзації. Вважається прорахунком державної освітньої політики ігнорування принципу наступності, що був актуалізований педагогічною громадськістю.

В умовах сучасних цивілізаційних викликів, трансформацій у політичному, економічному та культурному житті українського суспільства, загострення конкуренції в усіх сферах діяльності важливим вектором державної політики є реформування освітньої галузі з огляду на європейські пріоритети. Наразі однією із реформ є створення Нової української школи, покликаної формувати цілісну всебічно розвинену особистість із активною життєвою позицією, здатну змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя. Особлива роль у цьому процесі належить початковій освіті, що здійснює як безпосередній, так і опосередкований вплив на попередній і наступні рівні освіти, є ґрунтом для

входження дитини у соціокультурний та освітній простір, зорієнтована на формування ключових і предметних компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання та самореалізації особистості. З огляду на зазначене, початкова освіта раніше й активніше за інші рівні загальної середньої освіти має сприймати та втілювати у практику нові ідеї, що передбачено в основоположних документах «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» (2016), Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020).

Нинішні освітні трансформації актуалізують ґрунтовне вивчення, осмислення і творче використання вітчизняного історико-педагогічного досвіду, зокрема основних засад розвитку початкової освіти. У такому контексті наукове зацікавлення викликає період 1954-1964 рр., позначений реформуванням шкільної освіти в Україні, зокрема її початкової ланки, в умовах десталінізації, лібералізації, певної демократизації та гуманізації суспільного життя.

Період 1954-1964 рр. (отримав неофіційну назву «хрущовська відлига» як час в історії СРСР після смерті Й. В. Сталіна, пов'язаний із перебуванням на посаді першого секретаря ЦК КПРС М. С. Хрущова), незважаючи на його неоднозначність, увиразнився новими шляхами в розвитку тогочасного суспільства.

Трансформаційні процеси в суспільно-політичній (десталінізація, лібералізація, певна демократизація та гуманізація) і соціально-економічній (розвиток економіки, піднесення промисловості та сільського господарства, науково-технічний прогрес) сферах зумовили формування нового освітнього замовлення - підготовку високоосвічених кваліфікованих працівників, а відтак - перегляд чинної системи загальної середньої освіти, в т. ч. її початкової ланки. Розуміючи важливість і необхідність змін, радянський уряд на чолі з М. С. Хрущовим ініціював проведення освітньої реформи, метою якої проголошувалося забезпечення учнів загальною і політехнічною освітою й водночас підготовка їх до практичної діяльності [9, с. 240-241].

Основні її напрями знайшли відображення у Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1959) [83].

Демократичні зміни в освіті сприяли залученню педагогічної громадськості до розробки законодавчої бази в освітній сфері, активізації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології, розгортанню педагогічної творчості, відновленню гуманістичної концепції виховання тощо. Водночас радянська система освіти була тим соціальним інститутом, який повністю регламентувався й контролювався партією та урядом. Виконання їхніх директив і розпоряджень забезпечувало Міністерство освіти УРСР (далі - МО УРСР) [18, с. 22]. За таких умов відбувався розвиток початкової освіти в Україні, зокрема її складників (цільового, організаційного, змістового, процесуального).

Зупинимось більш докладно на розгляді принципів (принцип з *лат.* - початок, основа, загальне положення), на яких ґрунтувалася початкова освіта означеного періоду.

Розвиток промисловості й виклики науково-технічного прогресу в післявоєнний період усе більше орієнтували на трудове виховання дітей та підготовку молоді до виробничої діяльності. Відтак магістральною лінією державної політики в галузі шкільної освіти стала *політехнізація навчання*, про що проголошено ще на XIX з'їзді КПРС (1952). Відтоді розгортається робота з нагромадження, вивчення й популяризації досвіду здійснення політехнічного навчання в школі. Так, у 1953 р. На Республіканських педагогічних читаннях, проведених для вчителів початкових класів, презентовано перші напрацювання у цьому напрямі. Зокрема, класоводи були ознайомлені з особливостями упровадження елементів політехнічного навчання на уроках природознавства та пояснювального читання [68, с. 3].

З метою узагальнення та поширення досвіду шкіл у справі політехнічного навчання МО УРСР і НДІ педагогіки УРСР організували та провели в Харкові у 1955 р. Республіканські педагогічні читання. Результати

цього заходу показали, що реалізація принципу політехнізації в початкових класах здійснюється завдяки проведенню уроків ручної праці, практичним роботам і виробничим екскурсіям на уроках пояснювального читання, арифметики, природознавства, географії й роботі гуртків «Умілі руки» та «Юні натуралісти». Водночас на педагогічних читаннях наголошувалося на відсутності умов для проведення уроків ручної праці, на недостатній підготовленості класоводів, на необхідності створення методичної літератури з питань політехнічного навчання і трудового виховання молодших школярів [68, с. 3-5].

XX з'їзд КПРС (1956) поставив перед загальноосвітньою школою завдання - подолати відірваність школи від життя та забезпечити учнів загальною і політехнічною освітою. Задля його розв'язання необхідно було практично залучати учнів до праці на підприємствах, у колгоспах і радгоспах, на дослідних ділянках і в майстернях, забезпечити тісний зв'язок навчання учнів із суспільно корисною працею [33, с. 46].

Тож поряд із принципом політехнізації початкова освіта мала ґрунтуватися і на принципі *зв'язку школи з життям*. Відповідно посилювалася увага до суспільно корисної праці школярів. МО УРСР в орієнтовному переліку видів суспільно корисної праці учнів передбачалися такі види робіт для молодших школярів: вирощування кімнатних квітів для школи; насадження квітників і догляд за ними; догляд за кущами; збирання насіння квіткових рослин, дерев і кущів; охорона птахів; боротьба зі шкідниками городу, саду, поля [87, с. 16].

Згодом принципи політехнізації та зв'язку навчання з життям були законодавчо закріплені. Так, у Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» йшлося про поєднання в школі загальноосвітньої й політехнічної освіти та трудового виховання, про залучення учнів до доступних в їхньому віці форм суспільно корисної праці [83, с. 4]. Проте практична реалізація цих принципів ускладнювалася через відсутність належної матеріально-технічної бази шкіл,

недостатню підготовленість учителів, про що йшлося у щорічних звітах МО УРСР [118]. Зазначимо, що в середині 60-х рр. XX ст. принцип політехнізації внаслідок зміни парадигми навчання - відхід від «школи праці» та повернення до «школи навчання» - фактично був вилучений [18, с. 99].

Вивчення нормативних документів МО УРСР свідчить, що у 1954 р. було відновлено принцип *спільного навчання дітей обох статей* (окреме навчання хлопчиків і дівчаток було запроваджено в 1943/44 н. р.). Об'єднання школярів I-IX класів чоловічих і жіночих шкіл проводилося за територіальною ознакою для того, щоб кожен учень мав змогу навчатися у найближчій від місця його проживання школі. При комплектуванні класів забезпечувався рівномірний розподіл учнів за статтю [78, с. 12]. Відтак із 1954/55 н. р. усі учні початкових класів були включені у систему спільного навчання, що залишалося незмінним упродовж 60-х - 80-х рр. XX ст. Поділяючи міркування сучасної української вченої О. Б. Петренко, зазначимо, що така організація освітнього процесу сприяла повноцінній гендерній соціалізації дівчаток і хлопчиків [70, с. 231], а також мала виховне значення та створювала більш природну атмосферу в школі.

Внаслідок проголошення на початку 50-х рр. XX ст. на державному рівні переходу до обов'язкової семирічної та десятирічної освіти початкова освіта перестала бути замкненою ланкою та інтегрувалася в структуру загальної середньої освіти [18, с. 9]. Тож актуалізувало питання забезпечення її *наступності* з іншими ланками школи, про що свідчить стенограми освітянських нарад [118; 41, с. 17].

Окрім того, як і наприкінці 20-х - на початку 30-х рр. XX ст., педагоги акцентували на необхідність забезпечення наступності між дошкіллям та початковою школою. Враховуючи, що заклади дошкільної освіти відвідувала незначна кількість дітей, пропонувалося відновити роботу підготовчих класів (почали створюватися на початку 20-х рр. XX ст., набули поширення в 30-х рр. XX ст. (охоплювали більше 100 тис. дітей щорічно) та ліквідовані наприкінці 30-х рр. XX ст. через припинення їх фінансування у зв'язку з

загрозою війни [17, с. 134-137]), які надавали б передшкільну освіту, вирівнюючи стартові можливості майбутніх першокласників [118]. Однак зрушень у розв'язанні цього питання так і не відбулося.

Підготовчі класи функціонували виключно в Одеській області як полінаціональному регіоні переважно в сільській місцевості для дітей національних меншин. У цей період вони щорічно охоплювали від 2 тис. до 4 тис. майбутніх школярів [17, с. 138]. Основна увага в підготовчих класах концентрувалася на опануванні дітьми російською мовою, рідше - українською, якою у подальшому здобувалася початкова освіта. Так, для навчання дітей гагаузів (тюркомовний народ, який на території України проживає переважно в Одеській області) було створено «Книгу з розвитку російської мови для підготовчих класів з російською мовою викладання, у яких навчаються діти гагаузької національності» [118].

Певна лібералізація та демократизація у суспільстві загалом та в освітній галузі зокрема, сприяла появі у 50-х рр. ХХ ст. авторських шкіл В. О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка та інших педагогів. Їхні концепції відрізнялися від традиційної шкільної практики радянської школи новими підходами до мети, методів, засобів навчання і виховання школярів. Зокрема, ґрунтувалися на гуманістичній ідеї, були зорієнтовані на розвиток індивідуальності дитини, розкриття її творчого потенціалу тощо [18, с. 41].

Відроджені та реалізовані творчими педагогами досліджуваного періоду принципи *гуманізації* та *дитиноцентризму* в подальшому стали підґрунтям для розбудови національної початкової школи та сьогодні покладені в основу Нової української школи.

Як і в 30-х - на початку 50-х рр. ХХ ст., у досліджуваній нами період початкова освіта ґрунтувалася на принципах *обов'язковості* та *доступності*. Простежимо їх реалізацію. Задля забезпечення обов'язковості та доступності початкової освіти в школах функціонували фонди загального обов'язкового навчання (всеобучу). Вони надавали допомогу переважно учням-сиротам, дітям інвалідів Другої світової війни, дітям з неповних і багатодітних сімей

та іншим матеріально незабезпеченим учням і використовувалися для придбання підручників і письмового приладдя, білизни, одягу і взуття, для забезпечення харчування, для надання грошової допомоги, для оздоровлення учнів тощо [90, с. 11; 76, с. 25].

У 1950 - х рр. МО УРСР зобов'язало завідуючих районних відділів народної освіти, директорів і завідувачів шкіл спільно з правліннями колгоспів організувати транспортування дітей до шкіл, віддалених від місця їхнього проживання, забезпечивши постійний нагляд за ними під час переїздів [86, с. 23]. Для учнів, які проживали поза місцем розташування закладу освіти, відкривалися інтернати при початкових, семирічних (з 1959 р. - восьмирічних) і середніх школах [74, с. 9; 75, с. 20].

З метою створення сприятливих умов навчання велика увага приділялася організації харчування молодших школярів, зокрема з початку 60-х рр. ХХ ст. їм забезпечувалася безкоштовна видача молока [82, с. 22; 88, с. 5].

Однак, незважаючи на здійснені заходи, реалізація принципів обов'язковості та доступності початкової освіти мала певні проблеми. Вивчення статистичних звітів МО УРСР показало, що не всі діти молодшого шкільного віку були охоплені систематичним навчанням. Поза межами школи у 1954/55 н. р. залишилося 11,3 тис. Дітей віком від 7 до 10 років [118]. Основними причинами невідвідування школи були: хвороба, фізичні вади та розумова відсталість дітей. У сільській місцевості з настанням зими учні I-IV класів, які далеко жили від школи, як правило, припиняли її відвідування або відвідували з великими пропусками через бездоріжжя та непорядкованість транспортування їх до школи [86, с. 23]. Зауважимо також, що у деяких населених пунктах, де кількість дітей семирічного віку становила 6-12 осіб, I класи не створювалися. Відтак діти змушені були розпочинати навчання в школах інших населених пунктів або долучатися до навчання на рік пізніше [84, с. 5].

Нагадаємо, що у період Української революції 1917-1921 рр. та ранньорадянський період початкова освіта проголошувалося *безкоштовною* для дітей різних верств населення. У подальшому цей принцип був закріплений у партійно-урядовій постанові «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (1930) та реалізовувався в наступні десятиріччя в практичній площині. Так, у 1954-1964 рр. молодші школярі мали змогу безкоштовно, на відміну від учнів старших класів, навчатися. Як ішлося вище, за рахунок державних видатків діти безкоштовно отримували молоко. Дітям незаможних верств населення, дітям-сиротам забезпечувалося безкоштовне харчування, придбання підручників, письмового приладдя, шкільної форми [18, с. 30-31].

Як і в 20-х - на початку 50-х рр. ХХ ст. початкова освіта базувалася на принципі *зовнішньої диференціації*, що передбачав створення умов для навчання різних категорій дітей у певних типах шкіл і класів [8, с. 61-62]. Так, вони поділялися за такими критеріями:

- за підпорядкуванням (школи МО УРСР, школи Міністерства охорони здоров'я УРСР, школи Міністерства шляхів сполучення УРСР);
- за структурою (початкові (I-IV класи) школи, семирічні (з 1959 р. - восьмирічні) школи та середні школи);
- за місцем розташування (сільські школи та міські школи);
- за психофізичним станом учнів (лісові школи, допоміжні школи для розумово відсталих дітей, школи для глухонімих, школи для сліпих, класи охорони зору);
- за соціальним забезпеченням (школи-інтернати, школи та групи подовженого дня);
- за мовою навчання (школи з українською, російською, молдавською, угорською та польською мовами навчання);
- частково за здібностями учнів (спеціальний дитячий будинок музичного та художнього виховання, школи та школи-інтернати з

викладанням низки предметів іноземною мовою, самооплатні групи з вивчення іноземних мов);

- за віком учнів (класи та школи для переростків, школи робітничої та сільської молоді);

- за концептуальною основою (масові та авторські школи) [18, с. 41-42, 47].

Тож державою були створені умови для отримання початкової освіти різними категоріями дітей (фізично і психічно здоровими дітьми; хворими дітьми; дітьми з незначними відхиленнями у здоров'ї; дітьми з вадами розвитку; дітьми-сиротами; дітьми з малозабезпечених сімей; дітьми, батьки яких не могли забезпечити виховання і нагляд за ними впродовж дня; частково для обдарованих дітей у галузі мистецтва та іноземної мови; дітьми-переростками) та молоддю [18, с. 41]. Водночас шкіл і класів, де молодші школярі мали змогу розвивати свої здібності й обдарування (за винятком Київського спеціального дитячого будинку музичного та художнього виховання й незначної кількості шкіл і шкіл-інтернатів з викладанням низки предметів іноземною мовою), не функціонувало.

В умовах тоталітарної держави закономірним було ґрунтування початкової освіти на принципі *радянзації*. О. В. Сухомлинська зазначала, що значно підсилював реалізацію цього принципу дитячий комуністичний рух [104, с. 11].

Починаючи з I класу, школярів включали в систему комуністичних дитячих організацій. Для дітей 7-9 років створювалися групи жовтенят, 10-15 років - загони піонерів. У Положенні про Всесоюзну піонерську організацію імені В. І. Леніна (1958) зазначалося, що учні за власним бажанням мали вступати в ці об'єднання [73, с. 383, 389]. Однак у школярів навіть не могло виникнути сумніву щодо вибору участі. Відтак мільйони дітей уже з початкових класів проходили «першу школу комуністичного виховання», залучалися до суспільно-політичного життя, готувалися стати активними «будівниками комунізму». У жовтенят і піонерів виховувалися

конформність, домінування інтересів держави, колективу, інших людей над власними. Не поділяючи такі якості й цінності, що формувалися у молодших школярів, все ж потрібно відзначити й позитивний вплив дитячих об'єднань – сприяння відповідальному ставленню до навчання в школі, усебічному розвитку дітей, залученню до суспільно корисної праці (збирання макулатури, лікарських рослин; надання допомоги ветеранам війни, хворим, людям похилого віку); вихованню системи моральних (чесність, відповідальність, повага до старших і батьків, ввічливість, товариськість), трудових (працелюбність, повага до людей праці), оздоровчих (заняття фізичною культурою, загартування, дотримання режиму дня), естетичних (охайність, сприйняття краси) цінностей (позбавлені ідеологічного нашарування, вони формувалися в учнів початкових класів у пострадянський період) [73].

У контексті розгляду принципу радянської, важливим напрямом державної політики, що стосувався й освітньої системи, стало розвінчання культу особи Й. В. Сталіна. Активний процес десталінізації розпочався після XX з'їзду КПРС. Перед початком 1956/57 н. р. на серпневих нарадах учителів розглядалося питання про подолання культу особи у навчально-виховній роботі; саме в такому контексті переглянуто навчальні програми, підручники та пісенний репертуар для початкових класів [15, с. 4, 5]. Аналіз навчальної літератури, виданої у наступні роки, свідчить, що зі сторінок підручників зникло ім'я Й. В. Сталіна, натомість з'явилося М. С. Хрущова. Зокрема, буквар і читанки для молодших школярів містили тексти про нового політичного лідера, його портрети [19; 120]. Щоправда, вже не у такій кількості, як раніше. Весь час актуальним залишався культ «творця тоталітарного режиму» - В. І. Леніна. Цьому не завадили партійні постанови та рішення про викриття культу особи. Тривала робота зі створення шкільних ленінських залів, кімнат, куточків; наповнення навчальних приміщень плакатами, портретами, бюстами «великого керманіча» [85, с. 22]. Канонізація ленінізму проходила наскрізно через увесь освітній процес,

починаючи з перших днів перебування дітей у школі, про що свідчать навчальні програми та зміст підручників для I-IV класів [19; 79; 80, 81].

Оспівування комуністичних лідерів продовжилося і в подальші періоди, власне, до відродження української державності.

Поряд із радянізацією початкова освіта ґрунтувалася на засадах *русифікації*, що виявлялася у планомірному скороченні українських шкіл, в обов'язковому вивченні російської мови в школах України. Особливо помітним цей процес був після прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР», який де-юре надавав право учням навчатися рідною мовою, а батькам обирати мову навчання дітей, але насправді став своєрідним інструментом планомірної русифікації шкільної освіти [83, с. 4]. Так, упродовж 1954-1964 рр. чисельність молодших школярів, які навчалися українською мовою, зменшилася на 9 % [18, с. 46].

Низкою партійних постанов, прийнятих у 30-х рр. ХХ ст., шкільна освіта проголошувалася єдиною на всій території СРСР, але фактично вона стала уніфікованою: від системи управління, структури до змісту освіти, методів і форм організації навчання. З цього часу і до кінця 80-х рр. ХХ ст. шкільна освіта, зокрема її початкова ланка, «з певними модифікаціями» ґрунтувалася на принципі *уніфікації* [9, с. 220-221].

Задекларований ще в ранньорадянський період принцип світськості шкільної освіти вже у 30-х рр. ХХ ст., як зазначає О. В. Сухомлинська, перейшов «межі світськості, поставивши знак рівності між матеріалізмом і атеїзмом» [104, с. 11]. Ґрунтування шкільної освіти, в т. ч. початкової, на засадах *атеїзму* особливо посилювалося зі зміною на початку 50-х рр. ХХ ст. найвищого керівництва, яке активно проводило антирелігійну кампанію. У 1954 р. ЦК КПРС ухвалив постанову «Про проведення науково-атеїстичної пропаганди», що зобов'язувала партійні органи здійснювати атеїстичну роботу з усіма категоріями населення, зокрема з дітьми. З цього часу питання атеїзації закріпилося в програмах і підручниках, не сходило з порядку

денного на різного рівня освітянських нарадах, а її зміст і шляхи реалізації відбивалися у численних публікаціях на сторінках педагогічної преси, а також відображалися у спеціально створеній літературі для вчителів [118, 89]. Особлива увага до реалізації цього принципу була прикута наприкінці 50-х рр. XX ст. під час розробки нових програм для початкової школи. Зокрема МО УРСР зобов'язало їхніх укладачів чітко визначити завдання і зміст атеїстичного виховання учнів з кожного предмета та в кожному класі, а також посилити науково-атеїстичний зміст у навчальній літературі [118].

Діюча система та зміст початкової освіти мали суттєві недоліки – не забезпечували ефективне навчання й розвиток молодших школярів, ґрунтувалися на застарілих даних про їхні пізнавальні можливості [37]. Тому вектор уваги вчених був зорієнтований на розробку нового змісту початкової освіти, його наукове обґрунтування. Більшість із них пропонували підвищити темп проходження програм, увести в курс початкової освіти вивчення елементарних теоретичних знань, застосовувати доступні учням узагальнення, здійснювати більш цілеспрямовану роботу над розвитком їхньої активності й самостійності [37, с. 33].

Трансформація змісту початкової освіти у другій половині 60-х – першій половині 80-х рр. XX ст. зумовлена суспільно-політичними, культурними та педагогічними детермінантами. Над його оновленням працювали лабораторії науково-дослідних інститутів УРСР та РРФСР, загальносоюзна та республіканська комісії з розробки змісту освіти. Важливу роль у підготовці, апробації, реалізації нових програм і підручників для молодших школярів та перевірці їхньої ефективності відіграли наукові співробітники відділу початкового навчання НДІП УРСР. Позитивним було те, що змістові перетворення, хоча й регулювалися партійними постановами, здійснювалися в окреслений період на основі психолого-педагогічних досліджень. В основу побудови нового змісту початкового навчання було покладено такі підходи: розвивальний характер навчання, прискорення темпу засвоєння навчального матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних

знань, що дозволяло забезпечити максимальний розвиток пізнавальних можливостей молодших школярів.

Отже, початкова освіта в Україні у досліджуваній період ґрунтувалася на системі принципів, визначених і реалізованих у попередні десятиліття (обов'язковості, доступності, безкоштовності, зовнішньої диференціації, радянзації, русифікації, уніфікації, атеїзації), відновлених (спільне навчання дітей обох статей) та проголошених у контексті шкільної реформи (політехнізації навчання, зв'язку школи з життям). Позитивним моментом досліджуваного періоду було відродження та реалізацію в авторських школах (В. О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка) принципів гуманізації та дитиноцентризму. Негативним було поглиблення в початковій освіті принципів радянзації, русифікації, уніфікації та атеїзації.

2.3. Ретроспектива становлення новаторської педагогіки в Україні (60-80 роки ХХ ст.)

В умовах динамічного економічного, освітнього, культурного розвитку української держави відбувається зміна суспільної парадигми, зорієнтованої на утвердження людиноцентристських засад в освіті і науці.

Творчі здобутки педагогів-новаторів є важливим чинником успішного розвитку країни. Саме через дію педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу народу, розвиток вітчизняної науки, збереження й примноження національно-культурної спадщини.

В науковому обігу української педагогіки в останні десятиріччя з'явилася значна кількість нових термінів і понять, які пов'язані з різними процесами в освіті та в суспільному житті в цілому. До них певною мірою можна віднести феномен «новаторство» та «педагогіка співробітництва». Поняття «новаторство» починає використовуватися вітчизняними вченими вже у 60 - 80-ті роки ХХ ст., які були насичені подіями величезного

історичного значення (хрущовська відлига, «перебудова») і характеризується нестійкими тенденціями в суспільно-політичному та соціально-економічному житті України. Піки підйомів в економіці й культурі змінюються глибинними кризовими ситуаціями. Ця нестабільність відбилася на всій соціальній галузі, впливала й на школу, і на професійну діяльність учителів, стимулюючи ініціативу та науковий пошук.

Хрущовське десятиліття - це час розвитку народної освіти (перший припав на 20-ті роки ХХ ст.), коли було введено обов'язкову семирічну освіту, спільне навчання в школах та індивідуально-творчий характер діяльності вчителів. Із середини ХХ ст. в Україні спостерігається зростання рівня освіти за всіма структурними складовими. Так, якщо за даними першого повоєнного перепису населення 1959 р. середня тривалість навчання населення України віком 10 років і старші становила 5,5 %, то в 1970 р. цей показник збільшився до 6,43 %, а в 1979 - до 8,07 %, в 1989 - до 9,34 %.

На початку 60-х років ХХ ст. було прийнято програму щодо зміцнення гуманістичної моралі. Система народної освіти, як і практично всі галузі економіки й соціального життя, зазнали серйозного реформування. Владні структури були зацікавлені в покращенні освіти, тому в освіті, вихованні, педагогічній науці було досягнуто значних результатів [52, с. 65].

Дискусійні питання про особливу роль учителя в суспільстві в 70-і рр. ХХ ст. розходилися з дійсністю, у якій професіоналізму, особистим якостям та творчій активності відводилася другорядна роль, а головним ставали лояльність до влади, якій конче необхідно було налагодити систему управління найактивнішою й освіченішою верствою населення - інтелігенцією, а в її межах - учителем.

Застійні явища у суспільстві наприкінці 70 - 80-х рр. у Радянському Союзі захопили і школу. Замовчування недоліків, звеличення достоїнств, порівняльна оцінка роботи вчителя, одноманітність у навчально-виховній роботі, характеризували авторитарно-імперативну педагогіку. І на піку їй за умов перебудови зароджується педагогіка співробітництва Така педагогіка

народилася під час зустрічей учителів-одномумців як напрям, протилежний авторитарній педагогіці. У першій зустрічі брали участь В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн, І. Волков, М. Щетинін, Ш. Амонашвілі, В. Матвеев та ін. Саме тоді ними були обґрунтовані засади педагогіки співпраці, яка розглядалась у трьох напрямках: творчий досвід вчителів і колективів; регіональний конкретний досвід; і, що особливо цінно - були видані книги самих учителів-новаторів, що розкривають специфіку їхньої творчої лабораторії.

Авторів цієї педагогіки почали називати новаторами. Так, у педагогіці виник рух новаторів, досвід яких був зустрінутий спочатку в «багнети» й лише в насмішку названий «новаторським». Проте назва утвердилася, що сприяло актуалізації таких якостей учителя, як творче ставлення до дійсності, висока професійна майстерність, віра в оптимістичну перспективу розвитку дитини, опора на її кращі риси, індивідуальний підхід, здатність захистити [52, с. 67].

Новатор - це людина, яка вносить і здійснює нові прогресивні принципи, ідеї, способи в якійсь галузі діяльності. Новаторство, як суспільна цінність, є дослідницько-творчим видом педагогічної діяльності вищого рівня. Справжнє новаторство народжується в ініціативному досвіді вчителя, на основі тісного зв'язку з наукою, воно є синтезом його кращих проявів і вершиною педагогічної творчості. Новаторська діяльність акумулює в собі різноманітні тенденції, що вже існують у практиці, але інтегровані в межах особистого досвіду [77, с. 59].

М. Скаткін зауважував, що «досвід учителів-новаторів - це відкрита система, що постійно вдосконалюється й спирається на досягнення психолого-педагогічної школи та шкільної практики, така, що творчо розвиває ідеї класичної педагогіки. Творча діяльність учителя передбачає свободу вибору варіантів педагогічного рішення, новизни пошуку, якісно відрізняється від нормативно поставлених, заданих установок» [98, с. 4].

Новатор - це фахівець, який несе та практично реалізує прогресивне у

галузі діяльності. Новаторство у вітчизняні часи було породжене самим життям, саме прагненням вчителів різних спеціальностей вдосконалити навчально-виховний процес. Характерно, що новаторство охопило вчителів математики, фізики, літератури та мови, образотворчого мистецтва та початкових класів. Новаторський досвід відрізняється певною оригінальністю, новизною. Новизна досвіду може мати об'єктивний або суб'єктивний характер. Якщо новизна досвіду має об'єктивний характер і пошуки педагога-новатора носять експериментальний характер, новаторський досвід може відрізнитися оригінальністю, вдосконалення форм, методів, засобів навчання та виховання на основі творчого їх використання.

Вчитель-новатор відрізняється якостями від вчителя - професіонала, разом з тим він поповнює свій досвід новими формами, методами, прийомами, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу [11, с. 39-40].

У ХХ ст. українське педагогічне новаторство розвивалося у межах радянської системи освіти. Необхідно відзначити концепцію гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського, оригінальну педагогічну систему колективного виховання А. Макаренка. У 1970-1980-х рр. проявили себе такі педагоги-новатори, як В. Шаталов, С. Лисенкова, М. Щетинін та ін. Проте їхній педагогічний досвід і методики в Україні використовувались обмежено, недооцінювалися, сприймалися критично або не сприймалися взагалі, що змушує їх шукати визнання в інших країнах.

Окреслимо основні ідеї педагогів-новаторів з проекцією на шкільну освіту. Зокрема В. Шаталов відзначав, що головне у дитину вірити, щоб над нею не висів страх оцінки, страх відчуження й осуду, що впроваджують сьогодні, не вирішують проблеми якості освіти, руйнуючи вітчизняний багаторічний досвід. А надбання і досвід передових вітчизняних педагогів-новаторів широко не застосовується [32].

Учитель-новатор І. Волков виділяв такі принципи та орієнтири, якими має керуватися педагог-новатор: знання - фундамент творчості, бо творча

діяльність учня не може вийти за межі знань, що є в нього; прискіпливий вибір навчального матеріалу; багаторазовість повторення по-різному організованого навчального матеріалу; різнобічний розвиток учня; формування стійкого інтересу до навчання; навчання грамотного виконання робіт під керівництвом дорослого; постійний контроль учителя за роботою учня; індивідуальний підхід. У результаті в учнів розвиваються пізнавальні, трудові, евристичні, винахідницькі здібності, передусім у тих видах діяльності, які відповідають природній обдарованості, достовірно визначається професійна спрямованість [49].

Великого значення в досліджуваній період отримала система виховання та навчання педагога-новатора Ш. Амонашвілі. Виходячи з традицій гуманістичної педагогіки і психології, він здійснив одну з найбільш вдалих і ефективних спроб створення нової школи. Саме у «Школі життя» ученим було застосовано гуманістично-особистісний підхід та реалізовано його на практиці. Найголовніший ідеал виховання є самовиховання, розвиток особистісних якостей дитини, її пізнавальних сил. Учений зазначав, що «педагогіка сприймає дитину такою, якою вона є, погоджується з її природою. Вона бачить у дитині її безмежність, усвідомлює її космічність і веде, готує її до служіння людству упродовж усього життя» []. Педагог запропонував таку організацію дитячого життя, яка допомагала дорослому спрямувати енергію дитини на продуктивні заняття. Саме в цей період Ш. Амонашвілі розробив концепцію, яка отримала назву «педагогіка співробітництва». На думку вченого, «педагогіка співробітництва» - теорія, використання якої стимулює саморозвиток особистості, допомагає усвідомлювати індивідуальні задатки дитини, нахили і здібності, розвивати їх []. Отже, створена Ш. Амонашвілі гуманно-особистісна технологія орієнтувалась на гуманізацію та демократизацію педагогічних відносин. Це педагогічні технології з процесуальною орієнтацією, пріоритетом особистісних відносин, індивідуальним підходом, демократичним управлінням та яскравою гуманістичною спрямованістю змісту.

Роботу кращих учителів-новаторів означеного періоду характеризують загальні риси, а саме:

1. Гуманістична й демократична спрямованість навчального процесу, що зумовила стратегічні напрями розвитку шкільної освіти на засадах демократизації аж до початку перебудови суспільства в 90-ті роки ХХ ст. Саме ця якість педагогічного досвіду тих років підготувала прорив у вдосконаленні освітнього простору нашого часу.

2. Ставлення нових, гуманніших взаємин вчителя - учня як суб'єкт-суб'єктних стосунків.

3. Ініціатива й сумлінність у розв'язанні педагогічних проблем.

4. Глибока ідейність. Відмінна риса їхньої роботи - вмiле поєднання виховання і навчання. Висока вимогливість, діловитість, умiлий підхід до кожного із своїх учнів, урахування вікових та індивідуальних їхніх особливостей, а головне - постійна і напружена діяльність на уроці - ось що забезпечує їм успіх. Кожний урок цих учителів відзначається науковістю і глибокою ідейністю.

5. Висока педагогічна майстерність, знання психології дитини. Розвиваючи активність і самостійність у своїх учнів, ці вчителі не роблять за них те, що діти можуть зробити самі. Вчителі вимагають від них, щоб вони вчилися сумлінно, і самі вчать так само сумлінно, незважаючи на труднощі педагогічного процесу і складність психічних особливостей дитини. Кожний їхній урок дає дітям радість пізнання і відкриває перед ними нові перспективи.

6. Строгість, вимогливість, турботливість і справедливість.

7. Педагогічна майстерність виявляється не тільки в тому, щоб надати завершеної і строго визначеної форми окремому уроку, а й в умінні злити його в єдине з усіма іншими. Цього вчителі-майстри досягають постійними, приведеними у систему знань і досвіду на кожному новому уроці.

8. Постійне прагнення озброювати учнів сталими вміннями сприймати високу мовну культуру.

9. Широке використання емоційності. Опанувати мистецтво навчання по-новому - справа дуже складна. Вона стосується і вчителя, і учня. Вчитель повинен навчитися по-новому вчити, а учень - учитися. Для цього потрібен час, наполеглива і напружена праця [59, с. 15-17].

Отже, педагогічне новаторство другої половини ХХ ст. в галузі шкільної освіти охопило вітчизняний освітній простір, стало явищем загальносуспільним, викликало ентузіазм у вчителів багатьох поколінь. Узагальнено, що учителі-новатори обґрунтовували нові педагогічні ідеї: суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя і учня, що виявляється у педагогіці співпраці; перевага нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчання; загальнодоступність передового педагогічного новаторського досвіду; гуманістичні орієнтири педагогічної дії. Реформування системи освіти, зокрема шкільної, спричинене постійними змінами суспільного життя в Україні. Має ґрунтуватися, поміж іншого на досвіді педагогів-новаторів, їх теоретичних і практичних досягненнях. Адже ідеї педагогічного новаторства набувають особливого значення, а досягнення й досвід доцільно широко використовувати і впроваджувати у вітчизняну практику.

Висновки до другого розділу

Принцип педагогічного гуманізму (лат. *humanus* - людський) - моральний принцип, на якому ґрунтується гуманізація навчально-виховного процесу, центром якого є дитина.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає також повагу до прав і свобод дітей. їх регулює Конституція України та правові акти, а також норми міжнародного права, зокрема Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Пекінські правила, Статут дитячого фонду України тощо.

Моральному становленню особистості учня сприяє дотримання послідовності у постановці моральних вимог. При цьому в індивіда

формується моральна звичка діяти згідно з усталеними моральними нормами і правилами. І навпаки, епізодичність моральних вимог негативно позначається на становленні особистості, часто спричинюючи конфліктні ситуації, які відчужують учителя і учня.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені вимоги. У такій ситуації педагог має керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності.

У процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів виявляється особистісний смисл взаємодії, активізується не лише емоційно-оцінювальний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльнісний. Лише в конкретній діяльності здійснюються самовияв, самоактуалізація і самоствердження особистості.

Принцип педагогічного гуманізму потребує визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які за будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманність, релігійність тощо). Окреслюючи зміст поняття «переконання», С. Гончаренко наголошує на тому, що воно є «основною моральною настановою, яка визначає мету і напрям вчинків людини, твердою впевненістю у чомусь, заснованою на певній ідеї, на світогляді». На його думку, переконання є методом виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки. Цей підхід характеризується пошуковістю і загалом правильно окреслює проблему формування переконань

Відроджені та реалізовані творчими педагогами досліджуваного періоду принципи *гуманізації* та *дитиноцентризму* в подальшому стали підґрунтям для розбудови національної початкової школи та сьогодні покладені в основу Нової української школи.

Отже, початкова освіта в Україні у другій половині ХХ ст. ґрунтувалася на системі принципів, визначених і реалізованих у попередні десятиліття (обов'язковості, доступності, безкоштовності, зовнішньої диференціації, радянзації, русифікації, уніфікації, атеїзації), відновлених (спільне навчання дітей обох статей) та проголошених у контексті шкільної реформи (політехнізації навчання, зв'язку школи з життям). Позитивною тенденцією досліджуваного періоду вважаємо відродження та реалізацію в авторських школах принципів гуманізації та дитиноцентризму. Водночас негативно оцінюємо поглиблення в початковій освіті принципів радянзації, русифікації, уніфікації та атеїзації. Уважаємо прорахунком державної освітньої політики ігнорування принципу наступності, що був актуалізований педагогічною громадськістю.

Роботу кращих учителів-новаторів означеного періоду характеризують загальні риси, а саме:

1. Гуманістична й демократична спрямованість навчального процесу, що зумовила стратегічні напрями розвитку шкільної освіти на засадах демократизації аж до початку перебудови суспільства в 90-ті роки ХХ ст. Саме ця якість педагогічного досвіду тих років підготувала прорив у вдосконаленні освітнього простору нашого часу.

2. Ставлення нових, гуманніших взаємин вчителя - учня як суб'єкт-суб'єктних стосунків.

3. Ініціатива й сумлінність у розв'язанні педагогічних проблем.

4. Глибока ідейність. Відмінна риса їхньої роботи - вмiле поєднання виховання і навчання. Висока вимогливість, діловитість, умiлий підхід до кожного із своїх учнів, урахування вікових та індивідуальних їхніх особливостей, а головне - постійна і напружена діяльність на уроці - ось що забезпечує їм успіх. Кожний урок цих учителів відзначається науковістю і глибокою ідейністю.

5. Висока педагогічна майстерність, знання психології дитини. Розвиваючи активність і самостійність у своїх учнів, ці вчителі не роблять за

них те, що діти можуть зробити самі. Вчителі вимагають від них, щоб вони вчилися сумлінно, і самі вчать так само сумлінно, незважаючи на труднощі педагогічного процесу і складність психічних особливостей дитини. Кожний їхній урок дає дітям радість пізнання і відкриває перед ними нові перспективи.

6. Строгість, вимогливість, турботливість і справедливість.

7. Педагогічна майстерність виявляється не тільки в тому, щоб надати завершені і строго визначеної форми окремому уроку, а й в умінні злити його в єдине з усіма іншими. Цього вчителі-майстри досягають постійними, приведеними у систему знань і досвіду на кожному новому уроці.

8. Постійне прагнення озброювати учнів сталими вміннями сприймати високу мовну культуру.

9. Широке використання емоційності. Опанувати мистецтво навчання по-новому - справа дуже складна. Вона стосується і вчителя, і учня. Вчитель повинен навчитися по-новому вчити, а учень - учитися. Для цього потрібен час, наполеглива і напружена праця [59, с. 15-17].

Учителі-новатори обґрунтовували нові педагогічні ідеї: суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя і учня, що виявляється у педагогіці співпраці; перевага нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчання; загальнодоступність передового педагогічного новаторського досвіду; гуманістичні орієнтири педагогічної дії. Реформування системи освіти, зокрема шкільної, спричинене постійними змінами суспільного життя в Україні. Має ґрунтуватися, поміж іншого на досвіді педагогів-новаторів, їх теоретичних і практичних досягненнях. Адже ідеї педагогічного новаторства набувають особливого значення, а досягнення й досвід доцільно широко використовувати і впроваджувати у вітчизняну практику

РОЗДІЛ 3

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

3.1. Гуманізм педагогіки В. О. Сухомлинського

Українська держава досить щедра і багата своїми талантами. Вона подарувала світу відомих діячів, які представляють різні сфери суспільного буття, зокрема педагогіку, історія розвитку якої безпосередньо пов'язана з творчою спадщиною Василя Олександровича Сухомлинського - провісника педагогіки добра, людяності й любові. В сучасних умовах особливої актуальності набуває педагогіка гуманізму Василя Сухомлинського. Він переконливо доводив, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення добра. Цій проблемі присвячена переважна більшість праць відомого педагога, вона пронизує всю його педагогічну спадщину.

Однією з найважливіших рис творчості В. О. Сухомлинського було тонке проникнення в душу молодого людини, яка пізнає світ і утверджує себе в ньому. З цим тісно пов'язані думки педагога про мудру владу наставників, уміння дорожити довірою дитини, оберігати її, бути для неї втіленням добра і справедливості. Це речі, «...без яких учитель може стати хіба що наглядачем, але аж ніяк не вихователем» [22, с. 71]. Педагог для дітей є взірцем, який спонукає їх іти за собою, рівнятися на себе. Він повинен уміти будувати свої стосунки з вихованцями на основі професійного такту, серцевиною якого є повага до особистості дитини. Взаєморозуміння підказує йому вибір оптимальних засобів взаємодії в конкретній ситуації, і від того, який складається клімат в їхніх міжособистісних стосунках, буде залежати результат їхньої співпраці. Така діяльність призведе до плідного пошуку істини, зробить процес навчання й виховання ефективним. Звертаючись до вчителів, В. О. Сухомлинський писав: «Які б грані людської волі і розуму, серця і мудрості не відкривались у вашій особі перед дитиною: схвалення,

похвала, захоплення, гнів, обурення, осуд (так, на ці почуття вихователь теж має право, він - не безплотний ангел), - кожна з цих граней повинна відкриватися на фоні головного - поваги людської гідності, звеличення Людини» [22, с. 36]. Василь Сухомлинський наголошував, що основу виховання мають становити народна педагогіка та загальнолюдські цінності - добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Чи не найважливішим засобом виховання він вважав мистецтво спілкування педагога з дітьми. Людяність, душевність спілкування - ключ, що «відкриває» дитячі та юнацькі серця. Саме завдяки такому спілкуванню діти довіряють педагогу як старшому доброму пораднику, другу. Чимало праць відомий педагог присвятив ролі слова та значення особистості вчителя для дитини і сформулював вимоги до них. Він радив не робити насильства над душею людини, уважно придивлятися до законів природного розвитку кожної дитини, до її особливостей, нахилів. Місія педагога полягає у тому, щоб бути творцем дитячого щастя, лікарем і зцілителем дитячих душ. Аналізуючи позицію одного з учителів («А якщо я не люблю дітей. Якщо я тільки й зазнаю світлих хвилин, коли їх не чую і не бачу? Що ж, накажете залишити школу і перекваліфікуватись?»), Василь Олександрович у статті «Як любити дітей» однозначно відповідав: «Так, треба залишити школу і здобути іншу спеціальність. Або ж виховати в собі любов до дитини - третього не дано». Почуття любові до дитини великий гуманіст називає «плоттю і кров'ю виховання» як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини, з огляду на що зазначав: «Педагог без любові до дитини - це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [110, с. 292].

Вчений-педагог закликав учителів уникати озлобленості, грубості, не бути «товстошкірим», бо це негативно позначається на атмосфері та засобах навчання і виховання. У книзі «Серце віддаю дітям» він наголошував: «Найголовніше для вчителя - насамперед бачити дитяче горе, сум, страждання. Бачити і відчувати дитячу душу. В тому, як учитель 14 ставиться

до горя дитини, наскільки здатний він розуміти й відчувати дитячу душу, полягає основа педагогічної майстерності» [109, с. 229]. Гуманність неможлива без чуйності до людини. Кожний, хто вступає в життя, зазначає Василь Олександрович, повинен бути не тільки прекрасним умільцем, майстром, творцем матеріальних цінностей, а й душевною, чутливою людиною. Ніколи не втраять свого значення слова В. Г. Белінського: «Будемо теслярами, будемо слюсарями, будемо фабрикантами; але чи будемо людьми - ось питання!» [107, с. 193]. На думку В. О. Сухомлинського, зародження у дитячих душах високих моральних, гуманістичних почуттів - любові до своїх батьків, рідних, поваги до людей похилого віку, милосердя до немічних і нещасних сприяють художні твори-мініатюри. На основі художніх творів він радив проводити уроки доброти і людяності. Звертаючись до аналізу багатолітнього педагогічного досвіду та досвіду своїх колег, В. Сухомлинський послідовно розвивав гуманістичну ідею величчя, цінності людини. Він обґрунтовує, якими мають бути почуття - до батьків, рідних, близьких, до інших людей та обов'язок перед ними; любов до Батьківщини, розуміння життя, добра ізла у ньому; виховання високих моральних якостей і норм поведінки, любові до знань, школи, учителя; дружба, любов, сім'я; ставлення до краси в природі, суспільстві. Гуманістичну основу педагогічної системи Василя Олександровича Сухомлинського становить визнання цінності людини, її індивідуальної свободи та гідності, права на щасливе життя і творчість, створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості. Міцним підґрунтям гуманістичного виховання особистості педагог вважав виховання у кожній дитині поваги до самої себе. На його думку, самоповага - необхідна умова існування особистості, колективу, школи у цілому. Важливу роль у гуманістичному вихованні особистості Василь Олександрович відводив родині. На думку великого педагога, всебічний і гармонійний розвиток можливий лише за умов плідної співпраці, школи і сім'ї, оскільки саме звідси дитина переймає культуру відносин, спілкування, поведінки тощо. У працях

«Павлиська середня школа», «Методика виховання колективу» В. О. Сухомлинський рекомендує дбати про те, щоб для дітей дорогими людьми стали мати, батько, бабуся, дідусь, щоб у їхньому духовному житті утвердився культ матері. Важливим засобом морального виховання дітей Василь Олександрович вважав слово, а мовну культуру людини - дзеркалом духовної культури. Слово - не тільки носій інформації, зазначав він, воно - іскра, від якої розгорається полум'я інтересу, вікно в незвідане, тому має бути яскравим, образним, барвистим і точним. Слово в руках учителя - найтонший і найголовніший його інструмент. Він неодноразово наголошував, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння учителя спілкуватися з учнями. Обстоюючи високу мовну культуру кожного педагога, Василь Олександрович зазначав, що вихователь має вибирати з мовної скарбниці саме ті слова, що відкривають шлях до людського серця, неповторного, не схожого на інші. Щоб виховувати словами, треба розвивати у вихованців сприйнятливості до слова. З погляду В. О. Сухомлинського, мова - то бездонна криниця, але треба дбати, щоб вона завжди була чистою і багатство рідної мови було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. Його стаття «Джерело невмирущої криниці» - палкий заклик до учителів плекати рідну мову, високо нести слово як могутнє знаряддя освіти й виховання любові до Батьківщини, рідної землі [102, с. 8]. Краса і велич, сила і виразність рідного слова є найважливішим засобом впливу на дитину, облагородження її почуттів, душі, думок і переживань. Важливим уроком для нас є висновок видатного педагога про те, що гуманізм полягає не в красивих словах, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці, освоєння професії, фізичного зростання і духовного росту молодого людини. Цей процес триває за наявності двох основ: власних можливостей вихованця та знань і майстерності вихователя. Тільки в таких умовах складається справжня співдружність вихованця і вихователя та вирішуються проблеми успішності і

дисципліни. Великий педагог писав про необхідність формування у кожної особистості прагнення розбудувати своє особисте щастя власними силами, досягти життєвого успіху, повною мірою самореалізуватися. Для здійснення цього прагнення в реальному житті, треба озброїти молоду людину провідними життєвими компетенціями та ідеями гуманізму. Гуманістичне виховання у сучасному виховному процесі має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без гуманістичної основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямувати дітей і молодь на вибір ідеалів гуманізму та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Всебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без гуманістичного компонента.

Взявши за основу ідеї великих мислителівгуманістів минулого і джерела народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з догмами, яких вимагав від нього час. У центр виховного процесу Сухомлинський поставив особистість. Основою його концепції є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Сучасна ситуація розвитку національної освіти й виховання провідним завданням ставить утвердження гуманістичних цінностей у вихованні особистості.

Досліджуючи педагогічні погляди Василя Олександровича Сухомлинського на дитину, процес її навчання і виховання, розвиток дитячої душі, можна стверджувати, що він виходив з ідей філософії любові, мудрості, поваги до дитини, творив мікрокосм дитячої душі, переливаючи в неї мудрі думки, світлі почуття, добру волю. В епіцентр свого педагогічного кредо він ставив гуманістичний підхід до управління навчально-виховним процесом в очолюваній ним школі. Однією з найбільших заслуг директора Павлиської школи перед вітчизняною і світовою педагогікою є те, що він зумів піднятися до дитини і завдяки цьому створити цілісну самобутню педагогічну систему, в центрі якої перебувала дитина з її реальним духовним світом. У праці

«Розмова з молодим директором» славетний педагог на стику теорії і практики педагогіки знаходить ту домінуючу точку, «де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом» [106, т. 4, с. 441]: це - знати дитину. Ця проблема неодноразово хвилювала його. Так, на запитання болгарських вчителів: «Що саме головне в його педагогічній діяльності?», Василь Олександрович так і відповів: «Знати дитину». Пізніше це він повторив у статті «На нашій совісті - людина» та обширній праці «Розмова з молодим директором», що свідчить про виняткове значення, яке він надавав цій тезі. А знати дитину - це знати її сильні і слабкі сторони, розуміти її думки, бережно торкатися її душі, серця, враховувати її потребу бути хорошою. Розвиваючи ідеї педагогів та мислителів минулого про те, що «джерелом виховання» є віра у «добре начало» кожної дитини, В. Сухомлинський писав: «Безмежна віра в людину, в добре начало в ній - ось що повинно жити у вашій душі» [106, т. 2, с. 423].

Він експериментально довів, що природа дитини несе тільки позитивне, а «важкими», поганими діти стають лише через умови, в яких вони виховуються та виростають, і ті помилки, які були допущені під час виховання у дитинстві. Докором звучать ці слова і сучасному шкільництву. На засіданнях педагогічних рад, семінарах, методичних об'єднаннях найчастіше говорять про методи і прийоми навчання, про системи уроків, про досвід учителів і його впровадження, а про дитину мова йде дуже рідко. Створена система гуманного підходу до дитини у Павлиші давала можливість самій дитині змінюватися і змінювати та вдосконалювати умови життя, а не пристосовуватися до них. Запропонована Василем Олександровичем система роботи враховувала закони природного розвитку дитини, її анатомо-фізіологічні та психічні особливості. Кожну дитину він сприймав як особливий і неповторний світ. Щоб виховати її, сформувати її душу, педагог мусить зрозуміти «цей світ, пізнавши всі його тайники» [106, т. 5, с. 204]. Ним розвинуто ідеї А. Дістервега, Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Л. Толстого про те, що метою навчання і виховання дитини є

розвиток природних задатків, забезпечення їх природного росту, розкриття її внутрішніх потенцій. Будь-яку педагогічну дію він оцінював з позиції користі для дитини, хоч і не був повністю прибічником теорії вільного виховання. Не визнаючи і авторитарну педагогіку, Василь Сухомлинський обрав свій шлях, створивши власну авторську школу. Визнаючи право дитини на саморозвиток, він все ж таки основну роль у процесі становлення особистості відводить учителеві. У доповіді «Про індивідуальний підхід до учнів і роботу з учнями, що відстають у навчанні» (протокол № 30 від 5.XI.1949 р.) Василь Олександрович зробив наголос на тому, що в І-й чверті сталися непорозуміння між учителькою К. С. Шаповал та учнями. Вона не врахувала індивідуальних особливостей окремих учнів і тому не могла встановити нормальних взаємостосунків з учнями, що привело до значних конфліктів. У зв'язку з цим педагогічна рада акцентує увагу на тому, що: «Серед частини вчителів склалася неправильна, шкідлива думка про те, що деякі учні не мають ніяких здібностей до навчання, а тому вони не можуть встигати. Така думка свідчить про формальний підхід до учнів». Тобто «частина вчителів ще не враховує індивідуальних особливостей дітей, що виявляються перш за все у процесі засвоєння матеріалу. Дитячі здібності окремі вчителі вважають чимось раз і назавжди даним, забуваючи, що розвиток дитячих здібностей залежить перш за все від учителя, від якості уроку. ... Проводячи перевірку учнівських робіт, учителі (Аввакумова Є. Г. та Скачко В. О.) мали на увазі помилки, а не живих учнів з їх особливостями і різноманітними шляхами засвоєння». Це ще раз підкреслює, що дитина для В. Сухомлинського, насамперед, активна і самодіяльна особистість, самоцінна, соціально і біологічно складна істота, яка має власну логіку розвитку. Найцінніше в ній - її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, потенційних можливостей. Він неодноразово підкреслював, що дитина - невичерпно складна і безмежно різноманітна людська особистість. Вона «повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора», об'єкт педагогічної дії [106, т. 2, с. 421]. Тому і вивчатися

повинна у відповідності із законом ампліфікації (від лат. *amplification* - посилення), тобто педагог повинен розробити таку стратегію виховного впливу, яка активізує всі потенційні можливості відповідних періодів дитинства. Адже на різних вікових періодах дитина відкриває перед собою світ по-різному, має свої особливості мислення. Однією з вікових особливостей дитини є те, що вона «думає спостерігаючи і спостерігає думаючи» [106, т. 1, с. 98]. Л.Виготський вважав, що до 5 років відбувається «інтелектуалізація почуттів», тобто якісно змінюється характер розвитку емоційної сфери дитини. Вона починає усвідомлювати, розуміти власні переживання та емоційний стан іншої людини. На цьому акцентував увагу і павлівський педагог. Унікальною є спеціальна етична хрестоматія, в яку ввійшло біля 550 оповідань та казок для дітей. За змістовим навантаженням вони враховує вік дитини, збагачують її внутрішній світ. Як вважав педагог-вчений, обмін духовних багатств відбувається на уроці (переказ дитиною прочитаної книжки, складання оповідання, казки), у різних гуртках [111]. Багаторічні дослідження В. Сухомлинського доводять, що в дитячому віці не обов'язково розраховувати на «природний хід подій» - функції мозку можна і потрібно цілеспрямовано розвивати, враховуючи його пластичність та потенційні можливості. Він протягом кількох років уважно вивчав сімейне оточення кожної дитини від дня її народження до вступу в школу. Це дало змогу зробити висновок: «Якщо в дошкільному віці дитину залишено на саму себе, якщо старші не створюють того потоку інформації, без якого немислиме людське оточення, дитячий мозок перебуває в стані інертності: пригасає допитливість, жадоба до знань, розвивається байдужість» [106, т. 3, с. 138]. У книзі «Серце віддаю дітям» він наводить, як характерний приклад, виховання Петрика в сім'ї. Петрик від 2 до 5 років «виховувався» сам, з п'ятирічного віку грався з ровесниками на вулиці. Він був забезпечений усім необхідним: їжею, одягом, іграшками. Але не мав основного - спілкування з дорослими, бо дідусь і матір були постійно на роботі, залишаючи його на самоті. Таке виховання дало свої результати. Коли Петрик прийшов до

школи, він був байдужим до всього, що його оточувало. Василь Олександрович зробив висновок: «Жива матерія мислення - клітини кори півкуль у дитини інертна, тому що в найважливіший період становлення нервової системи - у період дитинства мозку - хлопчик був позбавлений стрімкого потоку інформації із навколишнього світу» [106, т. 3, с. 139]. Свою педагогічну концепцію та практичне її втілення В. Сухомлинський будував на міцних знаннях людинознавчих наук. Неодноразово на засіданнях педагогічних рад Павлівської школи заслуховувалися питання про вчення І. Павлова, яке мало велике значення для розвитку фізіології, психології, педагогіки, філософії. Тому і зроблений Василем Олександровичем висновок про те, що природа відвела період дитинства для розвитку, зміцнення, виховання нервової системи, не є випадковим [106, т. 3].

Ця ж думка була висунута відомими вченими В. Зеньковським (1924) та В. Рижовим (1965), потім розвинута В. Сухомлинським (1969), пізніше - доктором медичних наук І. Скворцовим (1980) та ін. Отже, природа закладає в дитині потенційні можливості для розвитку, але оскільки розвиток задатків обмежений у часі, а різні задатки мають різний календарний час для свого розвитку, то дошкільні установи та школа повинні взяти на себе відповідальність створити умови і довести розвиток можливостей дитини до оптимального рівня. Навчально-виховний процес повинен спиратися на рушійні сили розвитку дитини, а саме: прагнення до розвитку і подорослішання, прагнення до пізнання, прагнення до свободи. Визнання розвитку особистості (розумового, фізичного, морального, естетичного) є головним завданням школи, а становлення унікальної індивідуальності - її головним результатом. Звідси і зміст освіти повинен включати когнітивний, креативний і етичний (моральний) компоненти в їх єдності і взаємодії.

3.2. Гуманна педагогіка О. Захаренка та її втілення у «школі над Россю»

Олександр Захаренко належить до когорти видатних українських педагогів, про яких говорять: вони «світять нам як зорі в темноті». Він у своїх поглядах випереджував час, і будучи творчою особистістю, не змірився з обставинами тогочасного життя у радянській системі, прагнув психологізувати навчально-виховний процес

О. А. Захаренко навчально-виховний процес у Сахнівській школі разом із своїм педагогічним колективом намагався будувати на принципах гуманізму і демократії. Зрозуміло, що він проти панібратства, він - за порядок, хоч він і не завжди всім подобається. Саме тому в школі на видному місці був один- єдиний лозунг: «Поспішайте зробити добро людям. Не запізнитесь». Посередині лозунгу знаходився електричний годинник, який ритмічно відраховував секунди. Його читали і учні, і вчителі, і сам директор. Тепер той лозунг зняли, але думка актуальна й нині. Вимоги, які ставить О. А. Захаренко до керівника - високі і невблаганні, а саме:

- директор завжди має бути на вищому рівні, ніж колеги і з методичної і з фахової підготовки.

- ніколи не гримай на своїх підлеглих. Слухають того, хто говорить, а не того, хто кричить. Крик - ознака слабкості педагога.

- директором може бути тільки той учитель, який говорить лише правду, а знає більше, ніж усі вчителі, разом узяті.

- не привласнюй державні гроші.

- берегти школу як зіницю ока.

Авторська школа О. А. Захаренка - це навчальний заклад не тільки для дітей, але й для вчителів і для батьків. Справжніх педагогів він ростив із молоді, яка приходила у школу після закінчення вищих навчальних закладів. При високій його вимогливості залишали школу дуже рідко і те - з особливих причин. Олександр Антонович постійно наголошував на тому, що особливий підбір кадрів потрібен, у першу чергу, для початкової школи. Адже важко

переоцінити роль першого вчителя, який тримає у своїх руках майбутнє дитини і, в кінцевому результаті - майбутнє держави.

О. Захаренко був одним із фундаторів педагогіки співробітництва, розроблення теоретико-методологічних засад якої припадає на 80-ті роки ХХ ст. як протест проти традиційної системи освіти і виховання, що викликала велику полеміку в педагогічних колах. Педагогіка співробітництва - це система форм, методів і засобів у навчально-виховному процесі, які спираються на принципи гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості дитини. Саме такий підхід був характерний для педагогіки Олександра Антоновича. Як і всі інші педагоги-новатори, він висунув, обґрунтував і впровадив у педагогічну практику такі ідеї: творчої взаємодії вчителя і учня; навчання без примусу; досягнення поставленої мети шляхом індивідуального і колективного підходу до діяльності учнів; творчого самоврядування; особистісно орієнтованого підходу до виховання учнівства; співпраці вчителів із батьками, громадськістю тощо.

Педагог-новатор розумів, що основне завдання директора школи - створення в навчальному закладі атмосфери, яка б сприяла духовному розвитку учнів. При розв'язанні цього питання педагогічний колектив Сахнівської школи не ізолювався від батьків, бо розумів: це зумовлювало пасивність, безініціативність, байдужість батьків, що дитина могла опинитися у складному становищі, якщо духовні цінності її сім'ї суперечили тим ідеалам, що пропагувалися вчителем. Тому важливою умовою для створення духовної атмосфери в школі О. Захаренко вважав об'єднання зусиль педагогічного, учнівського і батьківського колективу. Цей принцип він назвав «педагогікою трьох: учителя, батька, учня». Дієвість такого підходу полягала в тому, що батькам надавалися практичні поради, за допомогою яких можна підвищити духовний рівень як дітей, так і батьків, поліпшити сімейні взаємини. У авторській школі О. Захаренка була створена система «педагогізації батьків»: батьківський лекторій, цикл радіопередач, вечори і свята для батьків, сторінки шкільної газети «Дівочі гори», спільні

заходи в сільському клубі, письмові подяки батькам тощо.

Якщо взяти в цілому педагогічну систему О. Захаренка і поставити питання про те, яка головна і найбільш загальна ідея пронизує всю систему, то можна сказати - ідея єдності як всезагальний закон гуманної педагогіки, з якого випливають всі принципи і правила виховання. Єдності особистості й колективу, цілей і засобів трудового і морального виховання, окремого педагогічного впливу О. Захаренко надав діалектичного, глибоко життєвого розуміння і розв'язання.

Він неодноразово відмічав, що будь-який засіб виховання, як і його правило, не можна розглядати само по собі, ізольовано від усієї системи виховання, від його принципів, від сукупності всіх умов і впливів. У цьому і криється діалектичний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів.

О. Захаренко чітко пояснював, що освітня політика мала давати однозначні відповіді на важливі питання. Наприклад, окреслити, як керувати освітою в конкретному регіоні з урахуванням мережі й стану навчальних закладів, як зробити школи профільними, відповідно до вимог місцевого і регіонального ринку праці, як узгодити навчальні плани і програми з освітніми потребами учнів і запитами їхніх батьків, як наблизити школи і громади. Або, скажімо, така його думка: «Існує традиція скеровувати зусилля на розв'язання завдань, визначених Міністерством освіти, тоді як прагнення трансформувати ці завдання до регіональних та місцевих умов і потреб є достатньо низькими». Регіональна освітня політика, зазначав він, - це поєднання державної політики у сфері освіти, що забезпечується на даній території, з політикою, що визначається регіональними органами влади.

Гуманістичну модель навчально-виховного середовища школи розроблено і реалізовано О. А. Захаренком «... в центрі уваги спостережень, роздумів, планів учителя повинна бути конкретна особистість» [6, с. 27] - ці слова є визначальними щодо організації та функціонування навчально-виховного середовища Сахнівської загальноосвітньої середньої школи

«Важливо, як учити» - це кредо О. А. Захаренка. Він реалізував принцип гуманістичної педагогіки «школа для дитини». Це не просто школа, а особистісно орієнтоване навчально-виховне середовище.

Змістовий компонент навчально-виховного середовища значною мірою доповнювала трудова діяльність учнів. На переконання О. А. Захаренка діти повинні працювати по своїй волі. Праця має бути корисною і цікавою справою для учня, його захопленням. Це і є кредо сахнівського будівничого, стрижень його педагогічної діяльності. Розвиток навчально-пізнавальних інтересів учнів у процесі колекціонерської діяльності. Кожен учень може знайти заняття для душі: значки, поштові листівки та марки, сувеніри і т.ін. Однак це не просто збір предметів: систематизація, вивчення художніх стилів, культури різних націй, країн сприяють розвитку інтелектуальних здібностей учнів, здатності систематизувати співставляти, порівнювати, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, оволодіння культурою. Для багатьох людей своєрідними є спогади про «Дошку пошани». Однак треба віддати належне, що у Сахнівській школі вона була своєрідним щаблем утвердження особистості. Визнання внеску особистості учня в колективну творчу справу, виявлених глибоких знань. Формування ціннісних якостей особистості є передусім оцінка її діяльності іншими, кінцевий продукт. Однак тут панує кредо «Людина визначається не лише тим, що вона робить, й як вона це робить». Залучення учнів та вчителів, батьків до обговорення найважливіших проблем школи, села є умовою формування творчої активності особистості в процесі функціонування громадської думки. Огляди учнівської старанності наполегливості й працелюбства розглядаються як важливі цінності людини. Це сприяє формуванню здорового іміджу учнів, визнання досягнень особистості. Налагодження співпраці сім'ї і школи. Батьки часто також потребують педагогічної підтримки, поради щодо психологічного клімату в сім'ях, виховання дітей тощо. В центрі уваги, спостережень, – роздумів, планів учителя повинна бути конкретна особистість [6, 27]. Включення учнів у пошукову діяльність. Дослідження

родоводу. Така діяльність потрібна дітям, у ній – майбутнє покоління сахнівчан. Це можливість усім пригадати, якого ми роду, де наше коріння, а нащадкам - пам'ять про наших предків. Учні досліджували походження своїх родин. Традиція Сахнівської школи - це зв'язок минулого і сучасного, творення одвічних цінностей, розуміння зв'язку покоління та особистого місця людини в ньому. Удосконалення змісту виховання і навчання на гуманістичних та соціокультурних засадах сприяло створенню освітньо-виховного середовища наближеного до розуміння учнів, їх батьків.

Праці академіка О. Захаренка вражають своїм глибоким змістом - передусім філософським. Олександр Антонович ніби увібрав у свою душу філософію нашого народу. Це не могло не вплинути на формування його педагогічних ідей, нетрадиційних підходів до виховання дітей і батьків, торування дороги до святості й духовності в житті кожної родини, школи, села.

Напевно, це і стало духовним фундаментом Захаренківських діалогів зі своїми вихованцями та їхніми батьками, з учителями, громадськістю. У першу чергу, мова йде про його прохання до випускників.

Прохання перше. Не сваріться, як ми сварилися, ні з сусідами, ні з іншими народами! Не навчилися ми жити в мирі, когось боялись, когось самі ж лякали. Невміння наше поважати іншу думку, інші релігії, ідеології, права людини перетворило історію людства в історію війн, злочинів, насильства. Будьте толерантні за нас і не вкорочуйте собі і комусь диво, що подароване природою, - людське життя.

Прохання друге. Ми не знали, що ми не вічні. Будьте розумніші за нас і навчіть своїх дітей зберігати і зміцнювати своє здоров'я змалку. Незважаючи на всілякі СНІДи, епідемії, ракові пухлини, радіацію, ви можете продовжити собі нормальне життя до 100 років як мінімум. Не припізніться з цим, ураховуючи наш досвід, живіть, а не виживайте, не псуйте своє тіло і дух алкоголем і наркотиками.

Прохання третє. Не втрачайте пам'ять, як утратили її ми.

Безпам'ятство - це голодомор, це зневага до праці батьків і дідів, що створили шедеври української культури, освіти, науки, техніки, зневага до тих, хто поклав голову заради цілі, ідеї, заради життя своїх дітей.

Якщо вдумливо вчитуватися в ці прохання Великого вчителя до своїх випускників, то в них можна виявити і відчутти неповторну гаму філософсько-педагогічних ідей, що мають прогностичне значення для молоді людини, яка вступає в самостійне життя. Така сама глибока філософсько-педагогічна духовна палітра ідей простежується і в **заповідях синам:**

Заповідь перша: «Любіть Україну - вашу власну державу. Не на словах, а на ділі, роблячи все, аби вона була процвітаючою, міцною, багатшою, незалежною і щасливою».

Заповідь друга: «Україна має залишатися нащадкам такою ж прекрасною, якою вона є зараз. Намагайтеся кожне узлісся, кожне водоймище, луки чи поле зробити красивим. Не допускайте до влади невігласів, яким байдуже, що буде після вас. Допоможіть суспільству зберегти генофонд нації. Не розтринькайте його по закордонах, не загубіть його в пустелях Оману, Саудівської Аравії, Африки, Америки чи в Еміратах».

Заповідь третя: «Любіть життя, бо воно єдине і ніколи не повториться, навіть на тому світі. Живіть так, як ви хочете, для своєї насолоди, та на радість дітям і рідним, живіть так, щоб ніхто вас не дорікнув за те, що ви просто псували повітря, а залиште після себе добрий слід. А ще прошу вас, діти мої, ніколи незнайомому не кланяйтесь, не ставайте на коліна перед ворогом і керівництвом».

Завдячуючи неординарним здібностям Олександра Захаренка «Школа над Россю» перетворилася на унікальний експериментальний майданчик, на якому пройшли апробацію та органічно поєдналися елементи самих різноманітних педагогічних технологій. Можемо легко впізнати в авторській школі ознаки технології колективних творчих справ І. Іванова. Саме в ній

отримав нову інтерпретацію метод проектів Чиказької школи-лабораторії Дж. Дьюї. Привертає увагу те, з якою легкістю були підхоплені й удосконалені ідеї А. Макаренка щодо організації учнівського самоврядування, використання мудрої влади колективу, а також ідеї С. Шацького щодо піднесення пріоритетної ролі трудового виховання у становленні особистості.

На сторінках публікацій О. Захаренка знаходимо його роздуми щодо співвідношення навчання й виховання, ролі колективу для особистості, що зближує погляди директорів сахнівської та павлиської шкіл. Вчитуючись у рядки, поступово впізнаємо риси гуманно-особистісної технології Ш. Амонашвілі. Це дозволяє дійти до висновку, що творча інтерпретація та апробація прогресивних ідей педагогів-новаторів надихнула О. Захаренка на створення витонченої авторської педагогічної системи, фундаментом якої стали гуманістичні цінності та аксіологічне ставлення особистості до соціуму.

3.3. Сучасний погляд на проблему гуманізації освіти

Глобальні перетворення на межі ХХ-ХХІ століть спричиняють ускладнення мети, засобів та умов діяльності, що викликає необхідність збільшення зусиль людей по формуванню динамічного ціннісного підґрунтя для вирішення широких проблем сучасності. Соціально-рольовий спосіб організації життєдіяльності людини витісняється соціально-культурним способом, а це передбачає формування особистості, яка свідомо пізнає складність світу і себе в ньому, зберігає й творить цінності, притаманні як вселюдській, так і національній культурі.

Об'єктивною закономірністю цих процесів є зміна пріоритетів суспільного розвитку, що неминуче призводить до змін у соціальних структурах, у тому числі й освіті, яка є гуманістичною по суті і здатна підтримувати творчі тенденції через залучення людини до культурних

традицій. З огляду на це, як переконує акад. В. Г. Кремень, сучасна доба ставить перед суспільством, а надто перед освітою, важливі завдання сформуванню нову людину - компетентну, освічену, виховану - патріота, фахівця своєї справи [46, с. 158]. Тому актуалізується необхідність пошуку дієвих механізмів реалізації ідей гуманізації освіти та їх упровадження в практичну роботу навчальних закладів. Оцінка педагогічного досвіду з позицій сучасного педагогічного знання надасть можливість розкрити його основи, що є актуальними для розбудови вітчизняної освіти й виховання.

Фахівці з проблем гуманізації освіти вважають, що вона являє собою систему цінностей, окрему педагогічну філософію, яка є невід'ємною складовою особистісного способу життя людини. Її складають переконання в особистісному достоїнстві кожної людини, значимість для кожного можливості вільного вибору й відповідальності за його наслідки, радість від учіння як творчості. Це визначає роль учителя не як транслятора інформації, а як помічника усвідомленого учіння особистості. Тому, на думку вчених, гуманізація навчання ґрунтується, перш за все, на перебудові *особистісних домінант* учителя, які реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями.

Найбільш чітко, стисло й змістовно це поняття пояснюється в «Енциклопедії освіти» (2008). На думку авторів, чільним у тлумаченні сутності гуманізації освіти має бути філософський принцип гуманізму, який визначає «цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей» [24, с. 157]. Основний постулат гуманізму - благо людини є критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності - норма стосунків між людьми. Відповідно до цього гуманізація освіти і школи - це їх переорієнтація на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, яка прагне максимально реалізувати свої можливості, здатна до свідомого й відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях [24, с. 157].

Гуманізація освіти і школи передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли головною фігурою у навчанні є не викладач, а учень, студент, який зацікавлений у засвоєнні знань. Тому навчальний матеріал - це: 1 - засіб пробудження й розвитку пізнавальної активності учнів, розвитку мислення; 2 - засіб виховання кращих людських якостей: допитливості, громадянської активності, розуміння цінності праці, почуття власної гідності, чесності, порядності, мужності тощо [24, с.158]. Із цього витікає потреба у створенні нових програм і підручників, які б сприяли реалізації даних постулатів, а також формування відповідних якостей учителя, вихователя.

Зазначимо також, що, як переконує О. Я. Савченко, «сучасне розуміння *гуманістичних цінностей освіти* спирається на антропологічні і соціокультурні координати» [92, с. 6]. Автор також окреслює розуміння сутності гуманістичних цінностей шкільної освіти як центрованість на наступних ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до освіти, а освіту до неї; у шкільній освіті різноманітними засобами має стверджуватись позитивне ціннісне ставлення учнів до себе, інших людей, природи й суспільства [92, с. 6].

Теоретичні напрацювання українських учених свідчать про актуальність такого підходу до гуманізації освіти. Так, у численних роботах Л. С. Нечепоренко досліджуються проблеми онтоінвайронментальної педагогіки, предметом якої є розробка питань злагоди людини з собою та довкіллям в широкому розумінні цього поняття. Самоцінність особистості, її духовна й фізична неповторність, позитивне ставлення до оточення - ось ті чинники, які формують педагогіку успіху й ведуть до педагогічної майстерності як вселюдської категорії. Учений переконує, що лише творча, духовно багата й морально досконала особистість може домогтися зміцнення позитивних змін у суспільстві [63, с. 198]. Отже, гуманізація освіти веде до гуманізації кожної особистості, всього суспільства і світу взагалі.

Дослідження сучасних учених доводять, що невід'ємною складовою

гуманізації виховання є соціалізація особистості. На думку А. М. Бойко, виховання в широкому розумінні включає поняття «соціалізація», оскільки соціальний аспект виховання дуже широкий. Він передусім полягає у нерозривному зв'язку виховання з життям, його залежності від рівня цивілізаційного розвитку країни, поєднанні потреб та інтересів особистості й держави [34, с. 347].

Доцільно і логічно зазначити, що, як свідчить аналіз літератури, питання гуманізації школи й освіти в західноєвропейській педагогіці постало вже давно. Ще на початку 60-х років всесвітньовідомий французький педагог Селестен Френе започаткував рух по створенню нової початкової школи у Франції. І чи не найголовнішим постулатом концепції нової школи була її гуманізація, первинний елемент якої, в теорії С. Френе, - соціалізація особистості. Так, у роботі «Моральне й громадянське виховання» («L'Education morale et civique», 1960 р.) [116] він чітко визначає її завдання як створення в школі такого середовища, де дитина звикає діяти як людина й громадянин [116, с. 147]. Педагог-новатор акцентує увагу на тому, що мета виховання - найвищий розвиток особистості - може бути досягнута лише в такому виховному середовищі, що відповідає вимогам суспільства. Соціальна організація сприяє гармонійному розвитку особистості, узгоджуючи його з вимогами довкілля, тому школа має домагатися не лише інтелектуального розвитку, а й психічної та соціальної врівноваженості учня [116, с. 157].

Відзначається пошуками щодо гуманізації шкільної освіти й педагогічна наука Великої Британії. Так, приміром, відома дослідниця філософії освіти Патрисія Уайт у роботі «Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства» («Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society», 1996 р.) [112] велику увагу приділяє саме соціалізації особистості в роботі школи. Адже, як свідчать соціологічні дослідження [71], характерною ознакою життєсприйняття молодих людей став нігілізм, притуплення громадянських почуттів, відсутність

ідеалів, аполітичність, несприйняття громадських норм і цінностей, непатріотичність. П. Уайт розглядає завдання сучасної школи по вихованню порядності, патріотизму, вихованню й самовихованню, чесності, дружби, довіри, поваги й самоповаги тощо. Вона пропонує нове бачення сутності громадянської освіти в демократичному суспільстві, започаткувавши таким чином перспективний напрям у західних (сподіваємось, що й у вітчизняних) дослідженнях з проблем громадянської освіти.

В контексті гуманістичного підходу основною метою освітнього процесу є розвиток особистості учня. Виділяють такі шляхи гуманізації освіти: формування партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу; виховання у них морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для освітньої діяльності спрямованої на виховання гуманної особистості. Аналіз вищезгаданих шляхів гуманізації освіти дає підстави стверджувати, що освітнє середовище має забезпечувати можливості для самоорганізації, саморозвитку та самореалізації всіх суб'єктів освітнього процесу. Для більш детального аналізу процесу гуманізації освітнього середовища та його впливу на розвиток особистості молодшого школяра варто виділити та розглянути окремі його складники: психолого-педагогічний, просторово-предметний (фізичний). Фізичний складник освітнього середовища початкової школи на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як організація простору класної кімнати у вигляді навчальних осередків: осередок читання і письма, природознавства, математики, мистецький осередок тощо. Розмежування простору класної кімнати на осередки та їх кількість можуть змінюватись залежно від потреб учасників освітнього процесу [64, с. 50 – 52]. Гуманістичний підхід до організації фізичного середовища передбачає створення умов для самоорганізації учнів у освітній діяльності, їх активній взаємодії з предметним оточенням з метою розвитку їх потенційних можливостей, задоволення пізнавальних інтересів. Цьому сприяє відкритий характер

фізичного середовища, що створює можливість вибору, участі не тільки педагогів, а й учнів та інших суб'єктів освітнього процесу у створенні власного фізичного середовища – зручного для користування, сприятливого для формування кожної особистості. Психолого-педагогічне середовище передбачає: створення спільноти в класі; розвиток комунікативних навичок, емпатії, виховання толерантності; створення позитивного психологічного мікроклімату; формування демократичних цінностей тощо [64, с. 47- 50]. Важливими з позицій гуманістичного підходу у створенні сприятливого психологічного-педагогічного середовища є оптимістична віра в дитину, педагогіка партнерства, атмосфера довіри, відчуття приналежності до спільноти класу тощо.

Отже, гуманізація освітнього середовища початкової школи має здійснюватися на просторово-предметному та психолого-педагогічному рівнях. На розвиток особистості учня початкової школи вагомий вплив має як предметна організація середовища так і процес взаємодії з різними суб'єктами освітньої системи.

Висновки до третього розділу

Основу гуманістичної системи В. О. Сухомлинського складає визнання людської цінності, її гідності та власної індивідуальної свободи, права на те, щоб щасливо жити, творити та створення умов для гармонійного всебічного розвитку кожної особистості. Педагог міцною основою для гуманістичного виховання вважав виховання у кожної дитини поваги до самої себе.

Самоповага, на його думку, є необхідною умовою для того, щоб існували особистість, колектив та школа у цілому. Саме родині Василь Олександрович відводив важливу роль у гуманістичному вихованні. На його глибоке переконання, всебічний і гармонійний розвиток можливий лише за умов плідної співпраці сім'ї і школи, оскільки культуру відносин, спілкування, поведінки дитина переймає саме звідси.

В. О. Сухомлинський дає нам урок, зробивши важливий висновок про те, що суть гуманізму не у гарних словах, а у тому, що кожен учитель, мама, тато, кожен громадянин у щоденній реальній роботі повинен бути відповідальним, створюючи нормальні умови для здорового побуту, праці, навчання, опанування професією, духовного росту та фізичного зростання молодій людині. Це можливо лише, коли наявні дві основи: майстерність вихователя та власні можливості дитини. Справжня співдружність учителя і учня, батьків і дитини, складається лише в таких умовах, тільки тоді вирішуються проблеми дисципліни та успішності.

У кожній особистості необхідно формувати прагнення розбудувати своє особисте щастя своїми власними силами, домогтися досягти успіху та самореалізуватися у повній мірі, говорив учитель-гуманіст. Для здійснення цього прагнення в реальному житті, треба озброїти молоду людину провідними життєвими компетенціями та ідеями гуманізму. Гуманістичне виховання у сучасному виховному процесі має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без гуманістичної основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямувати дітей і молодь на вибір ідеалів гуманізму та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Всебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без гуманістичного компонента.

О. Захаренко був одним із фундаторів педагогіки співробітництва, розроблення теоретико-методологічних засад якої припадає на 80-ті роки ХХ ст. як протест проти традиційної системи освіти і виховання, що викликала велику полеміку в педагогічних колах. Педагогіка співробітництва - це система форм, методів і засобів у навчально-виховному процесі, які спираються на принципи гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості дитини. Саме такий підхід був характерний для педагогіки Олександра Антоновича. Як і всі інші педагоги-новатори, він висунув, обґрунтував і впровадив у педагогічну практику такі ідеї: творчої взаємодії вчителя і учня; навчання без примусу; досягнення поставленої мети шляхом

індивідуального і колективного підходу до діяльності учнів; творчого самоврядування; особистісно орієнтованого підходу до виховання учнівства; співпраці вчителів із батьками, громадськістю тощо.

Педагог-новатор розумів, що основне завдання директора школи - створення в навчальному закладі атмосфери, яка б сприяла духовному розвитку учнів. При розв'язанні цього питання педагогічний колектив Сахнівської школи не ізолювався від батьків, бо розумів: це зумовлювало пасивність, безініціативність, байдужість батьків, що дитина могла опинитися у складному становищі, якщо духовні цінності її сім'ї суперечили тим ідеалам, що пропагувалися вчителем. Тому важливою умовою для створення духовної атмосфери в школі О. Захаренко вважав об'єднання зусиль педагогічного, учнівського і батьківського колективу. Цей принцип він назвав «педагогікою трьох: учителя, батька, учня». Дієвість такого підходу полягала в тому, що батькам надавалися практичні поради, за допомогою яких можна підвищити духовний рівень як дітей, так і батьків, поліпшити сімейні взаємини. У авторській школі О. Захаренка була створена система «педагогізації батьків»: батьківський лекторій, цикл радіопередач, вечори і свята для батьків, сторінки шкільної газети «Дівочі гори», спільні заходи в сільському клубі, письмові подяки батькам тощо.

Гуманізація освіти і школи передбачає орієнтацію на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли головною фігурою у навчанні є не викладач, а учень, студент, який зацікавлений у засвоєнні знань. Тому навчальний матеріал - це: 1 - засіб пробудження й розвитку пізнавальної активності учнів, розвитку мислення; 2 - засіб виховання кращих людських якостей: допитливості, громадянської активності, розуміння цінності праці, почуття власної гідності, чесності, порядності, мужності тощо [24, с.158]. Із цього витікає потреба у створенні нових програм і підручників, які б сприяли реалізації даних постулатів, а також формування відповідних якостей учителя, вихователя.

ВИСНОВКИ

Гуманізм розглядається як педагогічна стратегія діяльності всіх ланок освіти, яка базується на знаннях, поглядах, ідеях, переконаннях і проголошують дитину як найвищу цінність, практично спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості з відповідними притаманними їй індивідуальними якостями й проявами, що реалізується через відносини, побудовані на повазі, любові, рівності, людяності в системі розумового, морального, трудового, фізичного та інших видів виховання.

Проте, сам термін «гуманізм» виник лише в епоху Відродження. Гуманізм - це прогресивний ідейно-культурний рух епохи Відродження, який базується на таких принципах: вільному всебічному розвитку особистості; звільненні від духовного панування феодалізму і католицизму; спрямованості до античної філософії, літератури, мистецтва.

Ідея гуманізації, «олюднення» всієї системи суспільного життя, всіх сфер діяльності людей лежить в основі тих процесів оновлення, які відбуваються сьогодні в сучасному суспільстві. Гуманізм як прояв вищих етичних цінностей стає і відправною крапкою, і мірилом, і цільовою установкою.

До структурних компонентів гуманізму в освіті відносять:

- учня - як особистість, що характеризується такими якостями як індивідуальність, природні спрямованість;
- педагога - як особистість, яка характеризується працелюбністю, відповідальністю;
- норми відносин, під якими розуміємо повагу, любов, рівність, добродійність, справедливість, людяність, тощо;

Також до структури гуманізму відносимо теоретичну та практичну основи.

Теоретичну основу формує система гуманістичних знань, поглядів, ідей, переконань, а практичну - система гуманістично спрямованих

технологій, а також інтелектуального, морального, духовного та інших видів виховання.

Початкова освіта в Україні у другій половині ХХ ст. ґрунтувалася на системі принципів, визначених і реалізованих у попередні десятиліття: обов'язковості, доступності, безкоштовності, зовнішньої диференціації, радянзації, русифікації, уніфікації, атеїзації, відновлених: спільне навчання дітей обох статей та проголошених у контексті шкільної реформи політехнізації навчання та зв'язку школи з життям.

Проведене дослідження розвитку ідей гуманістичної педагогіки в Україні у другій половині ХХ століття дозволило визначити період, що вивчається, як новий спалах гуманізму в педагогічній думці, виділити і згрупувати основоположні принципи, які характеризують гуманістичну спрямованість теоретичних концепцій, змісту, форм та методів практичної діяльності представників «новаторської педагогіки», а саме:

- принципи, що є методологічною основою освітнього процесу: принципи гуманістичної спрямованості мети, психологічної обґрунтованості ідей розвитку особистості, соціалізації.

- принципи, що сприяють організації пізнавального, комунікативного та діяльнісного педагогічного процесу: принципи свободи, індивідуального підходу, самостійності, самодіяльності та творчої активності.

Структурно-логічний аналіз гуманістичних принципів у досвіді представників «новаторської педагогіки» показав, що перша група принципів теоретично обґрунтовує та практично спрямовує всі ланки гуманізації навчально-виховного процесу, які відповідають структурним компонентам сучасного розуміння «гуманізму» як педагогічної категорії. Друга група принципів окреслює методично-технологічні шляхи реалізації гуманістичних ідей у практиці. Детальний аналіз вище зазначених принципів доводить, що з педагогічної та психологічної точок зору їх реалізація сприяє формуванню пізнавального інтересу, оптимізації навчально-виховного процесу на засадах гуманістичного ставлення до дитини.

Проведений історико-педагогічний аналіз дозволив у межах досліджуваного періоду (друга половина ХХ століття) виділити три етапи розвитку гуманістичних ідей у початковій освіті України, які суттєво не відрізняються від етапів розвитку національної педагогічної думки, що науково обґрунтовані О. Сухомлинською, та етапів становлення й розвитку інноваційної педагогіки, введених до наукового обігу О. Поповою.

Перший етап (50-70-ті рр. ХХ ст.) у дослідженні представлено як етап генерації гуманістичних ідей в педагогічній теорії і практиці. У дисертації встановлено, що саме на цьому етапі відбувається мобілізація педагогічної думки; здійснюються пошуки дидактів та психологів нової системи навчання, розробленої на основі гіпотези Л. Виготського про взаємозв'язок процесів навчання і розвитку; починають діяти проблемні педагогічні лабораторії. Усе це створило передумови для формування різноманітних організаційних форм гуманістичного процесу: розгортання масового передового досвіду вчителів; проведення експериментальної роботи і побудова на цій основі різноманітних гуманістичних концепцій; створення педагогічних систем з яскраво вираженою особистісно-гуманною позицією їх автора (досвід В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі).

Другий етап (80-ті рр. ХХ ст.) визначається як етап новаторської педагогічної діяльності. Велика цінність новаторського досвіду зазначеного етапу полягає в тому, що вчителі-новатори початкової школи (О. Басараб, Л. Дашевська, С. Лисенкова, С. Логачевська) саме в цей час завершили і винесли на широке обговорення свої багаторічні доробки. Кожний з представників новаторської педагогіки намагався втілити сукупність гуманістичних ідей у своїх технологіях і показати з допомогою їх можливість рішення шкільних проблем початкового навчання.

Третій етап (90-ті роки ХХ ст.) обґрунтовується в дослідженні як етап упровадження інноваційних процесів у початковій школі. Характерною для цього етапу є спрямованість системи початкової освіти на розвиток особистості дитини, впровадження нових технологій навчання і виховання

гуманістичного напрямку. Найбільш пильна увага у 90-ті роки ХХ ст. приділялась проблемі особистісно-орієнтованої педагогіки. Провідними тенденціями інноваційних процесів на цьому етапі стали: розробка різних концептуальних підходів до освіти, спроможних вирішувати проблеми самореалізації та самовизначення особистості; широке впровадження великої кількості нових педагогічних технологій у практику початкової школи.

У результаті всіх розглянутих явищ і процесів у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття поступово сформувалось ідейно-теоретичне ядро гуманістичної парадигми освіти, а саме: визнання дитини вищою цінністю педагогічної діяльності; орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і учнями; трактування інтересів особистості на пріоритетних освітніх цілях, що носять гуманістичний характер.

Отже, відповідно до цих положень намітилися загальні підходи їх реалізації: спрямованість на розробку особистісно-орієнтованих технологій, організацію гуманістичних навчально-виховних систем; створення гуманної школи, пошук оптимального змісту і найбільш адекватних умов для розвитку дитини, ефективних форм організації педагогічного процесу шляхом використання нових педагогічних технологій гуманістичного напрямку.

Роботу кращих учителів-новаторів означеного періоду характеризують загальні риси, а саме:

1. Гуманістична й демократична спрямованість навчального процесу, що зумовила стратегічні напрями розвитку шкільної освіти на засадах демократизації аж до початку перебудови суспільства в 90-ті роки ХХ ст. Саме ця якість педагогічного досвіду тих років підготувала прорив у вдосконаленні освітнього простору нашого часу.

2. Ставлення нових, гуманніших взаємин вчителя - учня як суб'єкт-суб'єктних стосунків.

3. Ініціатива й сумлінність у розв'язанні педагогічних проблем.

4. Глибока ідейність. Відмінна риса їхньої роботи - вмiле поєднання виховання і навчання. Висока вимогливість, діловитість, умiлий підхід до

кожного із своїх учнів, урахування вікових та індивідуальних їхніх особливостей, а головне - постійна і напружена діяльність на уроці - ось що забезпечує їм успіх. Кожний урок цих учителів відзначається науковістю і глибокою ідейністю.

5. Висока педагогічна майстерність, знання психології дитини. Розвиваючи активність і самостійність у своїх учнів, ці вчителі не роблять за них те, що діти можуть зробити самі. Вчителі вимагають від них, щоб вони вчилися сумлінно, і самі вчать так само сумлінно, незважаючи на труднощі педагогічного процесу і складність психічних особливостей дитини. Кожний їхній урок дає дітям радість пізнання і відкриває перед ними нові перспективи.

6. Строгість, вимогливість, турботливість і справедливість.

7. Педагогічна майстерність виявляється не тільки в тому, щоб надати завершені і строго визначеної форми окремому уроку, а й в умінні злити його в єдине з усіма іншими. Цього вчителі-майстри досягають постійними, приведеними у систему знань і досвіду на кожному новому уроці.

8. Постійне прагнення озброювати учнів сталими вміннями сприймати високу мовну культуру.

9. Широке використання емоційності. Опанувати мистецтво навчання по-новому - справа дуже складна. Вона стосується і вчителя, і учня. Вчитель повинен навчитися по-новому вчити, а учень - учитися. Для цього потрібен час, наполеглива і напружена праця [59, с. 15-17].

Отже, педагогічне новаторство другої половини ХХ ст. в галузі шкільної освіти охопило вітчизняний освітній простір, стало явищем загальносуспільним, викликало ентузіазм у вчителів багатьох поколінь. Узагальнено, що учителі-новатори обґрунтовували нові педагогічні ідеї: суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя і учня, що виявляється у педагогіці співпраці; перевага нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчання; загальнодоступність передового педагогічного новаторського досвіду; гуманістичні орієнтири педагогічної дії. Реформування системи освіти,

зокрема шкільної, спричинене постійними змінами суспільного життя в Україні, має ґрунтуватися на досвіді педагогів-новаторів, їх теоретичних і практичних досягненнях. Адже ідеї педагогічного новаторства набувають особливого значення, а досягнення й досвід доцільно широко використовувати і впроваджувати у вітчизняну практику.

Виконане дослідження не вичерпує всіх напрямів обраної наукової проблеми. У сучасних умовах розвитку України найбільш актуальним для теоретичної і практичної педагогіки залишається питання розробки особистісно-орієнтованої національної системи освіти. Тому подальшого вивчення потребують джерела гуманістичної педагогіки, питання вивчення особистого внеску представників «новаторської педагогіки» в розвиток педагогічної науки та практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдрафикова А. Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2005. 28 с.
2. Авдеева Е. А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект: автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.11. Красноярск, 2012. 40 с.
3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Київ : Освіта, 1988. 111 с.
4. Анісімова Г., Іванова О. Можливості й умови проблемного навчання. *Початкова школа*. 1975. № 11. С. 51-59.
5. Артеменко Т. Педагогіка в ритмі серця. *Школа*. 2012. № 8. С. 74-77.
6. Белинский В. Г. Собрание сочинений : в 3 т. / под ред. Ф. М. Головенченко. Т. 1. Москва : ОГИЗ Гослитиздат, 1948. 797 с.
7. Береговий Я. А. Заповіт Захаренка. *Педагогіка толерантності*. 2005. № 3. С. 38-52.
8. Березівська Л. Д. Актуалізація ідей диференціації шкільної освіти в період «відлиги» (друга половина 50-х рр. - 1964 р.). *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х - 80-ті рр. XX ст.)* : посіб. / кол. авт.: О. В Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська та ін. ; за заг. ред. Н. П. Дічек. Київ, 2017. С. 46-63.
9. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

11. Бондарев Л. Я., Носач В. Е., Плотников П. В. Опыт и мастерство педагогов-новаторов : учеб. пособ. Донецк, 1990. 232 с.
12. Бондар Л. С. Питання співдружності школи і сім'ї у творчій спадщині В. О. Сухомлинського та О. А. Захаренка. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 79-87.
13. Буяльська Т. Гуманізація освіти - вичерпане гасло чи (не)виконане завдання? *Освіта*. 2006. № 26-27. С. 4-5.
14. Вельш В. «Постмодерн». Генеалогія и значення одного спорного поняття. *Путь. Международный философский журнал*. Москва : Информ-Прогресс, 1992. № 1. С. 109-136.
15. Вказівки про використання підручників і програм в школі в світлі рішення XX з'їзду КПРС і постанови ЦК КПРС «Про подолання культу особи і його наслідків». *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1956. № 19. С. 4-5.
16. Гавриленко Т. Л. Государственная политика относительно начального образования в Украинской ССР (1954-1964 гг.). *Альманах современной науки и образования*. 2014. № 4. С. 36-40.
17. Гавриленко Т. Л. Підготовчі класи як форма дошкільної освіти в Україні за радянського періоду (20-ті - 80-ті роки): основні етапи їх розвитку. *Історія освіти та дитяча література*. 2018. Вип. 13, № 2. С. 133-145.
18. Гавриленко Т. Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України; за ред. Л. Д. Березівської. Київ : Фенікс, 2019. 384 с., 36 с. дод.
19. Гов'ядовська Н. О. Буквар. 2-ге вид., перероб. Київ : Радянська школа, 1957. 96 с.
20. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти - запорука виховання творчої та духовно багаті особистості. *Дидактика професійної школи* : збірник наукових праць. Хмельницький, 2005. Вип. 3. С. 19-23.

21. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва : Пед. об-во России, 1998. 336 с.
22. Дзевєрін О. Видатний радянський педагог // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : у 5 т. Т. І. Київ : Рад. школа, 1976. С. 31-39.
23. Эльконин Д. Б. Психологический анализ некоторых трудностей при усвоении новых программ в начальных классах. *Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе* : материалы II Всесоюзного симпозиума. Ч. 1. Тбилиси, 1974. С. 20-36.
24. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / заг. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
25. Жуков С. М. Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти; гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 9. С. 37-46.
26. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
27. Захаренко С., Коваленко О. Формування громадянина-патріота у педагогічній системі О. А. Захаренка. *Рідна школа*. 2013. № 6. С. 36-40.
28. Захаренко С. О. Засади родинного виховання в творчій спадщині О. А. Захаренка. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наук. праць. Полтава : Полт. держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка, 2008. Вип. 4. С. 149-156.
29. Захаренко С. Педагогіка конкретної мети як провідний виховний метод у системі превентивного виховання О. А. Захаренка. *Рідна школа*. 2011. № 1-2. С. 18-22.
30. Захаренко С. Погляди О. А. Захаренка на родинне виховання: витоки та умови формування. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 1-2. С. 168-175.

31. Землянська В. Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2005. 22 с.
32. Иванова-Гладильщикова Н. Интерв'ю с В. Ф. Шаталовым «Мои дети заканчивают школу не в 11-м, а в 9-м классе» // Газета «Люди» : веб-сайт. URL: <http://www.peoples.ru/science/professor/shatalov/> (дата звернення: 15.09.2020).
33. Из директив ХХ съезда КПСС по шестому пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1956–1960 гг. : утв. ХХ съездом КПСС (14-25 февраля 1956 г.). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа* : сб. док., 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов и др. Москва, 1974. С. 46.
34. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II-V курсів : навч. посіб. / уклад. А. М. Бойко - Полтава : «Техсервіс», 2007. 360 с.
35. Кант И. Трактаты и письма. Москва : Наука, 1980. 710 с.
36. Кобзаренко В. Що значить бути толерантним. *Школа*. 2012. № 8. С. 78-80.
37. Коваленко С. С. Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти. *Радянська школа*. 1964. № 12. С. 33-47.
38. Ковальська Н., Пастух Т., Денисюк Л. Від серця до серця: використання досвіду великого педагога. *Школа*. 2013. № 9. С. 42-64.
39. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы // Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. Й. Пискунова и др. Москва : Педагогика, 1982. С. 133-163.
40. Комісаренко Н. Школа О. Захаренка - «школа самореалізації особистості». *Позакласний час*. 2011. № 10. С. 128.
41. Конституція України: станом на 1 січ. 2020 р.: відповідає офіц. тексту. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 10.11.2020).

42. Корюненко М. Олександр Захаренко: поспішайте робити добро. *Освіта України*. 2006. № 68. С. 4-5.
43. Косов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие : учебн.-методич. пособ. Москва : Академический Проект, 2000. 240 с.
44. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943-1953 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2002. 17 с.
45. Кремень В., Левовицький Т., Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. Київ : ТОВ «ВП Едельвейс», 2013. 460 с.
46. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : монографія. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
47. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
48. Криворот К. Незвичайний учитель Сахнівської школи. Зі спогадів колег та односельчан. *Пані вчителька*. 2007. № 9. С. 51-53.
49. Криворучко М. В. Учителі-новатори - педагогічне джерело передового досвіду. *Завучу. Усе для роботи*. 2011. № 9/10. С. 29-35.
50. Крутенко О. В. Виховання гуманістичних цінностей школяра у педагогічній спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2012. 23 с.
51. Кузь В. Слово про вчителя. *Педагогічна газета*. 2013. № 1. С. 6.
52. Лобода С. М. Новаторський пошук вчителів в умовах стагнації суспільства: 1960-1990 рр. *Вісн. Житомирського Державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 37. С. 65-69.
53. Лубенец С. Т. Педагогические беседы // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. - Москва : Педагогика, 1988. С. 324-335.
54. Мальований Ю. І знову ми в Захаренковій хаті. *Педагогіка толерантності*. 2010. № 2. С. 5-11.

55. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения : в 39 т. 2-е издание. Т. 15. Москва : Государственное издательство политической литературы, 1959. 625 с.
56. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва: МГУ, 1982. С. 108-117.
57. Мацько Л., Семенов О. Проблеми мовної культури вчителя у спадщині Олександра Захаренка. *Дивослово*. 2007. № 3. С. 58-62.
58. Мелешко В. Про організацію експериментального дослідження в сільській школі. *Рідна школа*. 2007. № 2. С. 7-8.
59. Мітюров Б. Н. Педагогічна майстерність учителя. Київ : Рад. школа, 1966. 127 с.
60. Моргун В. Лучшая трудовая школа Украины. *Народное образование*. 2007. № 6. С. 189-194. *Воспитательная работа в школе*. 2007. № 5. С. 128-134.
61. Москвич Ю. Н., Диев В. С. Образование на пути к новым берегам: поиск ответа на глобальные вызовы. *Вестник КГПУ имени В. П. Астафьева*. 2013. № 2(24). С. 14-24.
62. Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / под ред. А. М. Пышкало. Москва : НИИ СиМО АПН СССР, 1975. 113 с.
63. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія. Харків : Видав. центр ХНУ, 2009. 276 с.
64. Нова українська школа : poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
65. Омельчук В. В. Василь Олександрович Сухомлинський – провісник педагогіки добра, людяності і любові. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 122-124.
66. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения. *Вопросы психологии*. 1988. № 6. С. 142-146.

67. Орлова Н. В. Формування духовних цінностей дітей і молоді в творчій спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
68. Педагогічні читання «З досвіду політехнічного навчання в 1-4 класах» / за ред. В. І. Помагайби. Київ : Радянська школа, 1956. 227 с.
69. Педагогічні читання «З досвіду роботи учителів початкової школи» / підгот.: С. М. Канюка, Т. Ю. Горбунцова, М. Д. Дегтярьова. Київ : Радянська школа, 1954. 135 с.
70. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія. Рівне : РДГУ, 2010. 530 с.
71. Пічуркіна-Шумейко Л. Громадянське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2000. № 7. С 33-37.
72. Побірченко Н. С. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 50-55.
73. Положення про Всесоюзну піонерську організацію імені В. І. Леніна : затв. ЦК ВЛКСМ і Центр. радою Всесоюз. піонер. орг. ім. В. І. Леніна. *Керівні матеріали про школу* / упоряд.: Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. Київ, 1966. С. 382-391.
74. Положення про інтернати початкових, восьмирічних і середніх загальноосвітніх трудових шкіл з виробничим навчанням : затв. міністром освіти УРСР І. Білодідом 30 січ. 1961 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1961. № 5. С. 20-22.
75. Положення про інтернати при початкових, семирічних і середніх школах УРСР : затв. міністром освіти УРСР Г. Пінчуком 12 трав. 1951 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1951. № 13. С. 9-11.
76. Положення про фонди загального обов'язкового навчання в школах Української РСР : затв. постановою Ради Міністрів УРСР від 25 лист. 1959 р. № 1818. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1960. № 2. С. 25-26.

77. Пригожий А. И. Учитель-новатор: социально-педагогический аспект. *Школа и педагогика*. 1992. № 17. С. 57-82.

78. Про введення спільного навчання в школах Української РСР : наказ Міністерства освіти УРСР від 16 лип. 1954 р. № 332. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 15. С. 12-13.

79. Програми восьмирічної школи на 1960/61 навчальний рік. I-IV класи. Київ : Рад. шк., 1960. 368 с.

80. Програми початкової школи. Київ : Рад. шк., 1954. 218 с.

81. Програми початкової школи. Київ : Рад. шк., 1957. 196 с.

82. Про заходи до поліпшення роботи восьмирічних шкіл. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1960. № 11. С. 21-23.

83. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР : Закон Української РСР від 17 квіт. 1959 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1959. № 8. С. 2-14.

84. Про недоліки в обліку та охопленні загальним обов'язковим навчанням дітей семирічного віку : наказ М-ва освіти УРСР від 5 жовт. 1963 р. № 143. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1963. № 20. С. 5.

85. Про ознайомлення учнів, студентів педагогічних навчальних закладів з проектами Програми і статутом Комуністичної партії Радянського Союзу : лист М-ва освіти УРСР від 30 серп. 1961 р. № 46-р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1961. № 16. С. 22-23.

86. Про організацію підвозу дітей до шкіл, віддалених від місця проживання учнів : лист Міністерства освіти УРСР від 17 груд. 1953 р. № 65-р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 1. С. 23.

87. Про організацію і проведення суспільно корисної праці учнів шкіл Української РСР : лист М-ва освіти УРСР від 27 квіт. 1956 р. № 07/98И.

Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1956. № 10. С. 14-19.

88. Про підготовку шкіл і дитячих установ УРСР до нового 1961/62 навчального року : наказ М-ва освіти УРСР від 3 лют. 1962 р. № 45. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1962. № 4. С. 2-8.

89. Про поліпшення атеїстичного виховання в школах, педагогічних навчальних закладах і установах системи народної освіти : лист М-ва освіти УРСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1960. № 11. С. 21-22.

90. Про створення і порядок використання спеціальних коштів всеобуча в школах УРСР : лист Міністерства освіти УРСР від 3 трав. 1951 р. № 18-07. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1951. № 13. С. 11-12.

91. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ - першої половини ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 41 с.

92. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : навч. посіб. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.

93. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

94. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа. *Початкова школа.* 2000. № 1. С. 1-4.

95. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти.* 2000. № 3. С. 2-6.

96. Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти. *Початкова школа.* 1996. № 1. С. 4-8.

97. Сіданіч І. Л., Кислашко О. П. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи : монографія. Київ : ТОВ «Дорадо-Друк», 2012. 496 с.

98. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей : книга для учителя. Москва: Просвещение, 1980. 144 с.
99. Сковорода Г. С. Сочинения : в 2 т. Т. 1. Москва : Мысль, 1973. 460 с.
100. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе : учеб. пособие. Минск : БГУ, 2010. 335 с.
101. Совершенствование обучения младших школьников / под ред. А. М. Пышкало. Москва : Педагогика, 1984. 128 с.
102. Спогади про Сухомлинського / уклад. С. П. Заволока. - Київ : Рад. школа, 1990. 223 с.
103. Сухомлинська О. В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів. *Початкова школа*. 1995. № 1. С. 28-30.
104. Сухомлинська О. В. Уплив радянської ідеології на організацію освітнього процесу в загальноосвітній школі. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.)* : посіб. / кол. авт.: О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська та ін. ; за заг. ред. Н. П. Дічек. Київ, 2017. С. 7-26.
105. Сухомлинська О. В. Чи були школи В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка альтернативними існуючим. *Рідна школа*. 2010. № 9. С. 13-17.
106. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976-1977. Т. 1-5.
107. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : в 5 т. Т. 4. Київ : Радянська школа, 1977. С. 7-302.
108. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : в 5 т. Т. 4. Київ : Радянська школа, 1976. С. 393-626.

109. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. шк., 1973. 287 с.
110. Сухомлинський В. О. Як любити дітей // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : у 5 т. Т. 5. Київ : Радянська школа, 1980. С. 308-326.
111. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / укл. О. В. Сухомлинська. Харків : ВД «Школа», 2016. 576 с.
112. Уайт, Патрісія. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства : пер. з англ. та перед. В. О. Коломієць. Київ : Вища шк., 2002. 118 с.
113. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. Кн. 1 : Х-ХІХ століття / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 624 с.
114. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. Кн. 2 : ХХ століття / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 552 с.
115. Франко І. Я. Народні школи і їх потреби // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Т-во «Знання», КОО. С. 308-313.
116. Френе, Селестен. Избранные педагогические сочинения : перев. с франц. Н. О. Хотинской, Т. В. Старостиной / заг. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. Москва : Прогресс, 1990. 304 с.
117. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за ред. О. В. Васюк, І. В. Сопівник. Київ : ДАКККіМ, 2010. 600 с.
118. ЦДАВО України *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1633. 31 арк.; Спр. 2028. Арк. 25-61; Спр. 2235. Арк. 8-12.; Спр. 2240. Арк. 84-85; Спр. 2251. Арк. 9-40; Спр. 2349. 130 арк.; Спр. 2496. 32 арк.; Спр. 2584. 90 арк.; Спр. 2928. 128 арк.; Спр. 3196. 123 арк.; Спр. 3532. 116 арк.; Ф. 2582. Оп. 2. Спр. 14. 17 арк.; Ф. 5127. Оп. 1. Спр. 351. 57 арк.; Спр. 410. 69 арк.
119. Чепелев В. І. Новий зміст шкільної освіти. *Початкова школа*. 1969. № 1. С. 8-13.

120. Читанка: підручник для 2 кл. початкової шк. / П. І. Гавриленко та ін. 2-ге вид. Київ : Рад. шк., 1958. 256 с.

121. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

122. Яковенко В. Авторська школа над Россю. *Освіта України*. 2006. № 30-31-32. С. 9; № 47. С. 6.

ДОДАТКИ

Додаток А



Рис. Загальні погляди педагогів-гуманістів України другої половини XX століття

Додаток Б



Рис. Ідеї гуманістичної педагогіки

Додаток В

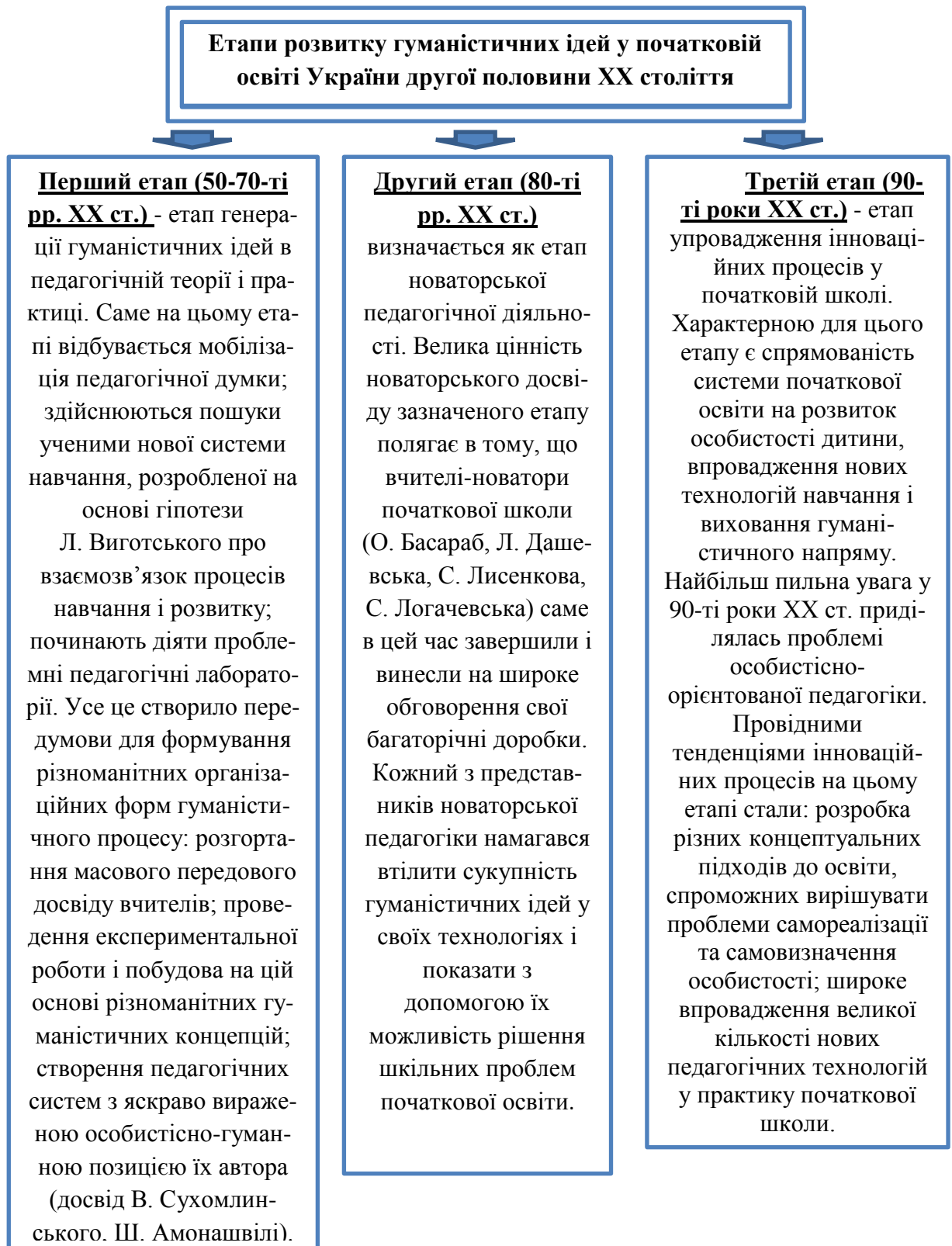


Рис. Етапи розвитку гуманістичних ідей у початковій освіті України

Додаток Д



Рис. Дидактичний аспект процесу гуманізації

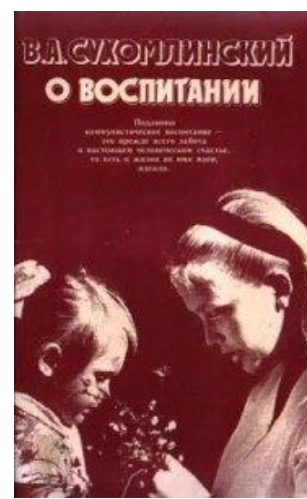
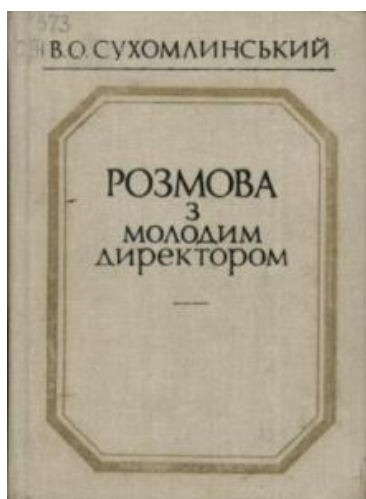
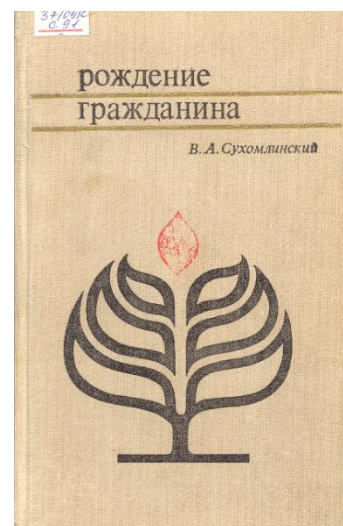
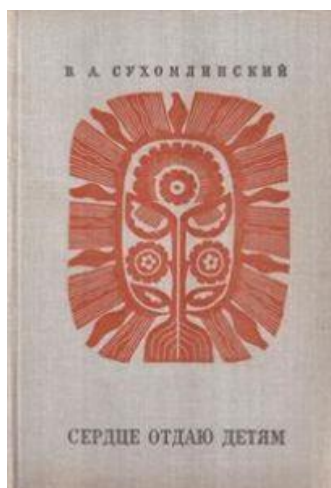
Додаток Е



Сухомлинський Василь Олександрович

Додаток Ж

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського



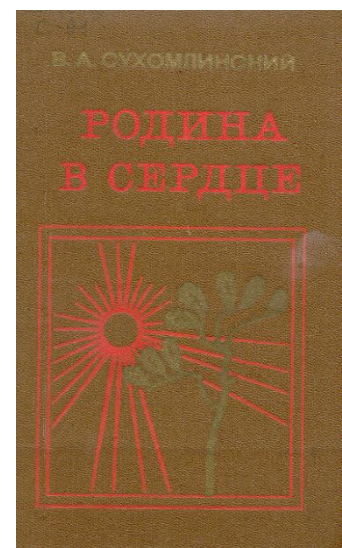
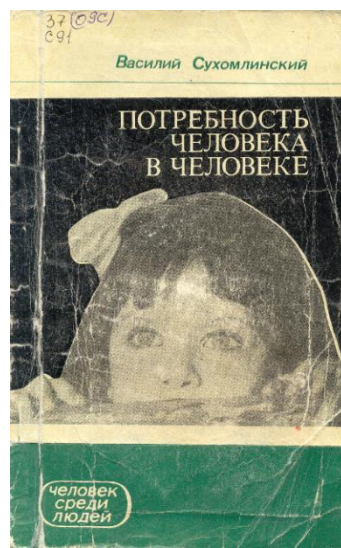
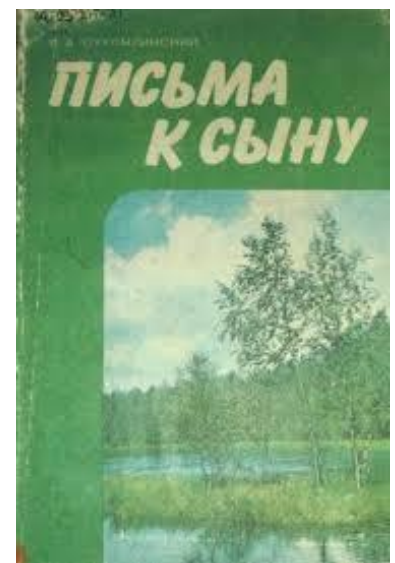
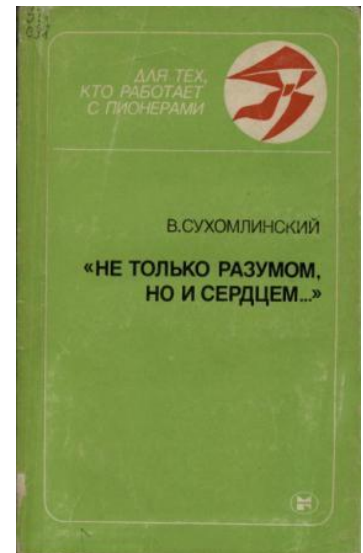
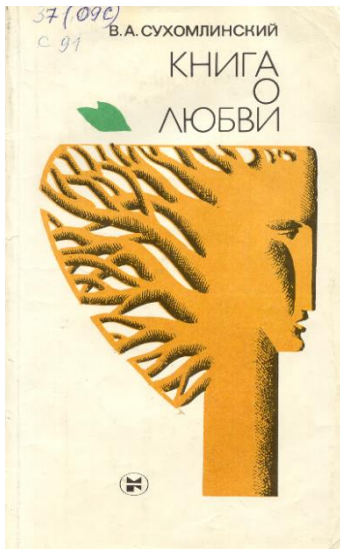


Рис. Друковані твори В. О. Сухомлинського

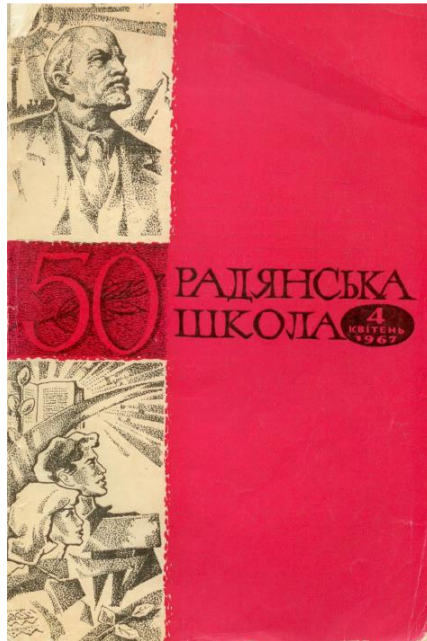
Додаток 3



Захаренко Олександр Антонович

Додаток II

Педагогічна спадщина О. А. Захаренко

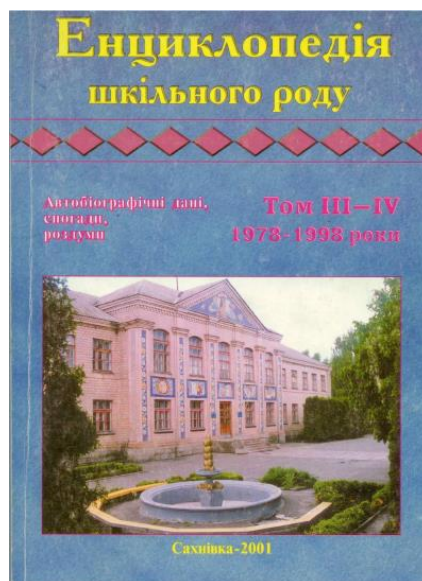
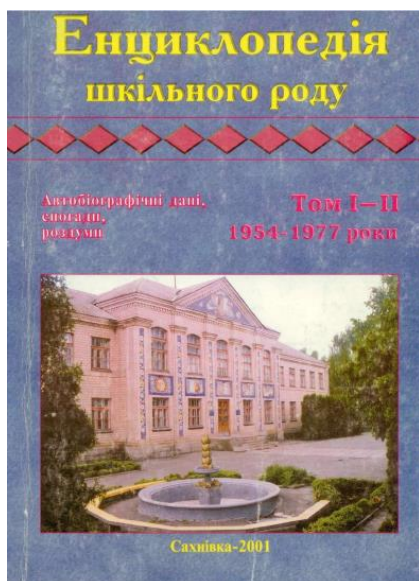


| ЗМІСТ | |
|--|-------------|
| Стр. | Стр. |
| В. Ю. Мазурчик — В. І. Лавин про роль науки в соціалістичному суспільстві | 1 |
| До ювілею 50-річчя | |
| Г. О. Пашурин — Н. К. Крупська — теоретик і організатор пошкільної освіти в СРСР | 9 |
| І. І. Рогова — Викладача умілих викладачів професійно-технічної освіти | 14 |
| В. Савицька — Як вивчати Діалектику (історія) | 18 |
| В. Т. Давиденко — Шкільна освіта в Україні | 21 |
| Педагогіка | |
| В. М. Федорова — Про самостійну роботу учнів при вивченні предмета професійного змісту | 28 |
| М. Г. Сидячак — Досвідчена педагогічна наука — кожному вчителю | 33 |
| Психологія | |
| Г. О. Бєлєвська — Формування особистості в школі | 35 |
| Професійна орієнтація | |
| З. С. Дегтярева — Формування професійних інтересів у старшокласників у процесі виконання завдань на фізиці | 41 |
| В. В. Кавіронова — Міжшкільний пункт професійної орієнтації | 47 |
| Д. Д. Мухомов — З досвіду шкільної студентської індустрії до професійної роботи в школі | 48 |
| Економіка народної освіти | |
| Д. М. Чурбанов — Економіка народної освіти в Україні | 49 |
| Психологія навчання | |
| В. Ф. Сидячак, Г. Т. Ткаченко — Психологія учнів в 3 класі на заняттях з математики | 55 |
| К. Ю. Гуров, К. М. Зорин — Диференційоване навчання і виховання в роботі з виробничими кадрами | 60 |
| У. М. Сидячак — Викладацькі віпрашки на уроках рукописної справи | 65 |
| Висока робота | |
| В. П. Переломов — Викладача професорів і старшосередків у відставці | 67 |
| М. Г. Давиденко — Сила викладацького довіря | 71 |
| Педагогічна освіта | |
| О. З. Миславська, Л. А. Громова — Програма виконання | 75 |
| С. І. Зайченко — Викладача професорів | 79 |
| Обговорення програм нових програм | |
| І. Ф. Голубов — Програма програм з математики | 83 |
| Г. Т. Сидячак, З. Т. Давиденко — Програма програм з географії УРСР | 86 |
| На допомогу вчителю | |
| М. П. Откалук — Класна робота вчителя з шкільної географії | 89 |
| С. Т. Гуров — Інформаційне відтворення чотирьох сторінок | 94 |
| М. А. Новак — Розвиток шкільно-шкільної діяльності | 97 |
| Творчі думки, важкі руки | |
| О. А. Захаренко — Пристрій для дистанційного керування фільмоскопом | 103 |
| В. Я. Новиков — Універсальний пристрій для проведення роботи на мультимедіа | 105 |
| Критика і бібліографія | |
| Б. Т. Дрозд, В. І. Мухомов — Виховання в Україні | 108 |
| Ф. В. Ковалюк — Про зміни для класів | 109 |
| Недавнічі вісті | |
| Р. О. Понькович — Преса республіканської конференції з питань професійної та шкільної освіти | 110 |
| На допомогу вчителю | 60, 82, 109 |

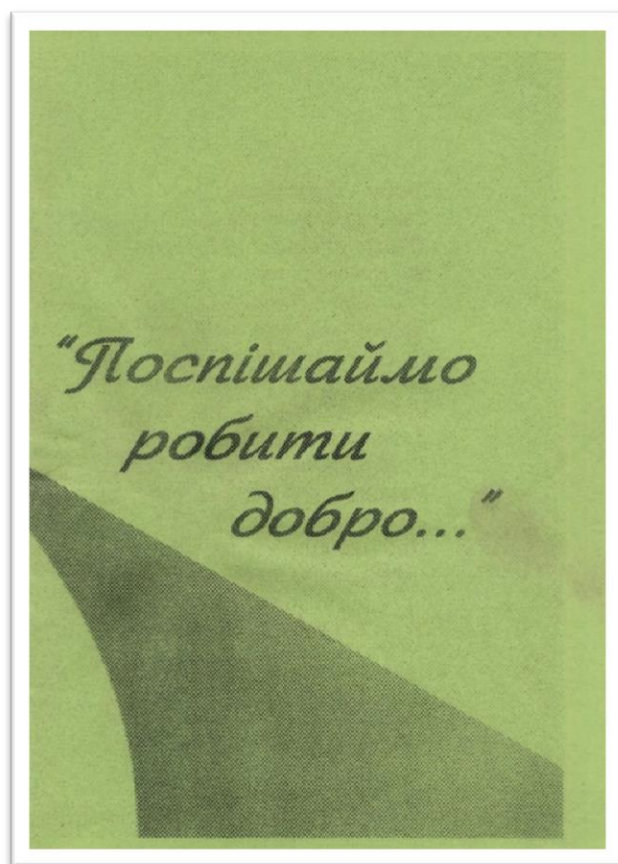
Захаренко О. А. Пристрій для дистанційного керування фільмоскопом. Радянська школа. 1967. № 4. С. 103-104.



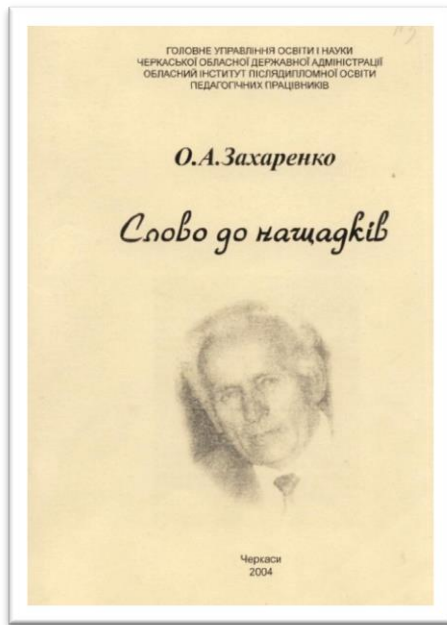
Захаренко О. А., Мазурик С. М. Школа над Россію. Київ : Радянська школа, 1979. 70 с.



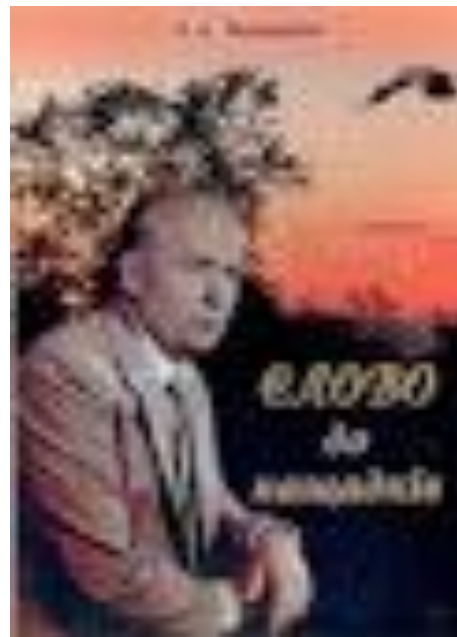
Захаренко О. А. Суперечливі думки // Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) : в 4 томах. Т. I-II (1951-1977) Т. III-IV (1978-1998) / автор ідеї, кер. О. А. Захаренко. Сахнівка, 2001. С. 6-10.



Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро (роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини). Черкаси : Черкаським ОІПОПП, 1997. 28 с.



Захаренко О. А Слово до нащадків / Черкас. ОІПОПП. 2004.



Захаренко О. А. Слово до нащадків / Черкас. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників / упоряд. Н. М. Черпурна. - Київ : Богданова А. М., 2006. 215 с.



О. А. Захаренко про родинне виховання : хрестоматія / уклад. С. О. Захаренко; за ред. Л. І. Прокопенко. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. 100 с.



Шестирічки з Сахнівської школи / Черкас. ОІПОПП. Черкаси : Облполіграфвидав, 1986.

Рис. Друковані твори О. А. Захаренка