

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

На правах рукопису

Кафедра педагогіки і психології початкової освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПОЧ. ХХ ст.)

013 Початкова освіта

Виконав:

Бондар Сергій Вікторович.
Група 60М2 -ПО
ННІ Педагогіки і психології

Науковий керівник:

Пішун Сергій Григорович
канд. пед. наук, доцент

Глухів - 2025 рік

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячене вивченню розвитку самостійності учнів початкових класів у контексті вітчизняної гуманістичної педагогіки середини ХІХ – початку ХХ століття та її актуальності для сучасної початкової школи. Об'єктом дослідження є педагогічні теорії й концепції зазначеного періоду, предметом – ідея формування самостійності молодших школярів. Метою роботи було з'ясувати походження та основні характеристики цієї проблеми й визначити, які ідеї педагогів, зокрема К. Ушинського, С. Русової, М. Пирогова, О. Духновича та ін., можуть бути продуктивно інтегровані в сучасний освітній процес. Використано ретроспективний і компаративний аналіз історико-педагогічних джерел, контент-аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення. Систематизовано погляди видатних вітчизняних педагогів-гуманістів, виявлено протиріччя між потенціалом гуманістичної педагогіки та обмеженим використанням її надбань у сучасній практиці. Практична значущість полягає у можливості застосування висновків для вдосконалення формування самостійності учнів та підготовки навчальних матеріалів і методичних рекомендацій.

Ключові слова: початкова освіта, самостійність, гуманізм, історія педагогіки, Нова українська школа.

ABSTRACT

The study is devoted to examining the development of independence in primary school pupils within the context of national humanistic pedagogy of the mid-nineteenth to early twentieth centuries and its relevance to modern primary education. The object of the research comprises pedagogical theories and concepts of the specified period, while the subject is the idea of fostering independence in younger schoolchildren. The purpose of the study was to clarify the origins and main characteristics of this issue and to determine which pedagogical ideas, in particular those of K. Ushynsky, S. Rusova, M. Pirogov, O. Dukhnovych and others, can be productively integrated into the contemporary educational process. The research employed retrospective and comparative analysis of historical and pedagogical sources, as well as content analysis, synthesis, systematization, and generalization. The views of prominent national humanist educators were systematized, and contradictions between the potential of humanistic pedagogy and the limited use of its achievements in modern educational practice were identified. The practical significance of the study lies in the possibility of applying its conclusions to improve the development of pupils' independence and to prepare educational materials and methodological guidelines.

Keywords: primary education, independence, humanism, history of pedagogy, New Ukrainian School.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	10
1.1 Самостійність учнів як психолого-педагогічний феномен в історії педагогічної думки.	10
1.2. Сутність і специфічні риси вітчизняної гуманістичної педагогіки	18
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	25
РОЗДІЛ 2. САМОСТІЙНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.	27
2.1. Самостійність учнів як педагогічна проблема в працях абстрактних педагогів-гуманістів	27
2.2. Феномен самостійності молодших школярів у контексті практичного гуманізму	39
2.3. Самостійність молодших школярів у контексті універсального гуманізму вітчизняної педагогіки	72
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	81
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування сучасної української освіти, зокрема запровадження Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), висунуло нові вимоги до організації навчання в початковій школі. Одним із ключових положень НУШ є формування в дитини здатності бути активним, відповідальним і самостійним учасником освітнього процесу. Саме тому розвиток уміння вчитися, навичок саморегуляції, ініціативності та відповідальності за власний освітній поступ розглядається як один із пріоритетних результатів навчання.

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) ці положення отримали чітке нормативне закріплення: самостійність та вміння організувати власну діяльність визначені складниками наскрізних умінь, що формуються в молодших школярів упродовж усього періоду навчання. У Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти підкреслюється, що здатність учня до самостійного оволодіння знаннями передбачає усвідомлення цілей діяльності, планування власної освітньої траєкторії, контроль та оцінювання результатів.

Самостійність не є вродженою рисою, а формується поступово під впливом виховання та освітнього середовища. Педагогічний досвід демонструє, що недостатній розвиток самостійності в молодшому шкільному віці згодом ускладнює подальше навчання й становлення особистості. Саме тому цей період вважають сензитивним для становлення відповідної якості, зокрема в навчальній діяльності.

Науковий інтерес до проблеми самостійності молодших школярів простежується у працях багатьох класиків та сучасних педагогів. Так, різні аспекти розвитку самостійності вивчали О. Савченко, І. Бех, О. Пометун, Н. Морзе, Л. Залізник, Т. Пушкарьова та ін. У їхніх дослідженнях розкрито механізми формування навчальної діяльності, компетентнісний підхід і роль учителя як фасилітатора й партнера у навчанні.

Цінним для розуміння еволюції ідей самостійності є також звернення до спадщини педагогів-гуманістів другої половини XIX - початку XX століття: К. Ушинського, С. Русової, Б. Грінченка, М. Пирогова, І. Огієнка, Г. Ващенко, О. Духновича та інших. У їхніх працях знаходимо обґрунтування значення дитячої активності, самодіяльності та відповідальності в освітньому процесі.

Звернення до історико-педагогічної спадщини та її зіставлення з вимогами НУШ дає можливість простежити генезис ідеї самостійності молодших школярів і виокремити ті положення, що можуть бути продуктивно інтегровані в сучасний освітній процес.

Проблему розвитку гуманістичної педагогіки на парадигмально-педагогічному рівні досліджували багато науковців. Серед найвпливовіших у цьому напрямі варто назвати Ш. Амонашвілі, а також українських дослідників, чиї праці суттєво вплинули на становлення гуманістичної освітньої парадигми: О. Савченко, І. Беха, Г. Васяновича, О. Пометун, О. Сухомлинську, Л. Хоружу, Н. Побірченко, Л. Зязюна, О. Романовського, В. Кременя, М. Стельмаховича та інших.

Звернення до напрацювань гуманістичної педагогіки зазначеного періоду дає можливість простежити становлення та поступове формування ідеї самостійності молодших школярів у контексті історико-педагогічного знання, а також визначити ті концептуальні положення, які можуть бути продуктивно інтегровані в освітній процес сучасної початкової школи.

Загальний аналіз наукових джерел та стану розробленості проблеми дав змогу окреслити низку протиріч, що актуалізують необхідність цього дослідження, а саме:

- між потребою сучасної початкової освіти у втіленні принципів гуманістичної педагогіки та недостатньою теоретичною інтерпретацією наявного вітчизняного історико-педагогічного досвіду;
- між значним потенціалом української й загальноєвропейської гуманістичної педагогіки середини XIX – початку XX століття щодо

розвитку самостійності молодших школярів та обмеженим використанням цих напрацювань у практиці сучасної початкової школи;

– між достатнім рівнем теоретичного опрацювання феномену самостійності у дожовтневій педагогічній думці та недостатньою готовністю сучасних учителів до його цілісної реалізації в освітньому процесі.

Актуальність розглянутої проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість визначили вибір теми дослідження: **«Розвиток самостійності в учнів початкових класів в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX - поч. XX ст.)»**.

Мета дослідження – дослідити походження та основні характеристики проблеми розвитку самостійності молодших школярів у вітчизняній гуманістичній педагогіці середини XIX – початку XX століття та визначити, які ідеї можна використати в сучасній початковій школі.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі завдання:

1) Проаналізувати категорію «самостійність» у історико-педагогічному та психолого-педагогічному контекстах.

2) Дослідити становлення ідеї самостійності молодших школярів у гуманістичній педагогіці середини XIX – початку XX століття та визначити її основні характеристики.

3) Систематизувати погляди педагогів-гуманістів зазначеного періоду щодо умов формування самостійності учнів початкової школи.

4) Виявити сучасні форми, методи та прийоми розвитку самостійності молодших школярів умовах нової української школи на основі ідей гуманістичної педагогіки зазначеного історичного періоду.

Об'єкт дослідження – гуманістичні педагогічні теорії, концепції та погляди вітчизняних діячів освіти середини XIX – початку XX століття.

Предмет дослідження – ідея самостійності молодших школярів у гуманістичній педагогіці зазначеного періоду.

Методологія дослідження ґрунтується на філософських та педагогічних теоріях і концепціях, що розкривають єдність логічного й

історичного підходів при виявленні стану та тенденцій розвитку педагогічних ідей, гуманізації освіти, а також взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей у розвитку культури як чинника, що визначає особливості виховання та навчання, і передбачає використання аксіологічного підходу, відповідно до якого особистість учня розглядається як найвища цінність у суспільстві, та цивілізаційного підходу, що розглядає історико-педагогічний процес як складну систему, детерміновану соціальним, культурним та історичним контекстом.

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс **методів** дослідження, що включав ретроспективний і компаративний аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми, а також методи теоретичного опрацювання філософської та психолого-педагогічної літератури, зокрема контент-аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення та порівняння.

Теоретична значущість дослідження обґрунтована тим, що систематизовано погляди представників абстрактного, практичного та універсального гуманізму вітчизняної педагогіки середини ХІХ – початку ХХ століття, які сприяють розширенню уявлень про явище самостійності молодших школярів; виявлено протиріччя між потенціалом гуманістичної педагогіки зазначеного періоду щодо розвитку самостійності учнів початкової школи та недостатнім використанням цих надбань у сучасному освітньому процесі; а також досліджено і синтезовано внесок педагогів минулого у розвиток категорії «самостійність» у вітчизняній педагогіці.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його висновки та рекомендації можуть сприяти вирішенню завдань удосконалення системи початкової освіти в Україні відповідно до вимог сучасних освітніх стандартів у частині формування самостійності молодших школярів. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі початкової та вищої школи під час підготовки підручників і навчальних посібників з педагогіки та історії педагогіки й освіти, при розробці факультативних курсів,

тематики дипломних та курсових робіт, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел (42 найменування).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

1.1 Самостійність учнів як психолого-педагогічний феномен в історії педагогічної думки.

Категорія та феномен самостійності особистості привертали увагу педагогів ще з давніх часів, особливо в контексті гуманістичної педагогіки. Педагоги-гуманісти вважали, що результатом виховання має стати вміння учня керувати собою та своєю діяльністю. Самостійність, таким чином, виступає однією з ключових характеристик особистості як у плані її індивідуальних якостей, так і як суб'єкта діяльності.

Існує багато напрямів у дослідженні природи активності та самостійності учнів у навчанні. Перший напрям бере свій початок ще в давнину. Його представниками можна вважати давньогрецьких мислителів - Сократа, Платона, Арістотеля, які обґрунтували значущість добровільного, активного та самостійного оволодіння дитиною знаннями. У середньовіччі, в епоху схоластики та догматизму, прогресивні філософи та педагоги, такі як Франсуа Рабле, Мішель Монтень, Томас Мор, виступали за навчання дітей самостійності, формування в них вдумливого, критичномислячого підходу до знань.

У педагогічних працях Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці та інших ці ідеї отримали подальший розвиток. Так, Ж. Ж. Руссо та Дж. Дьюї виходили з розуміння розвитку дитини як процесу саморозвитку та розкриття природних задатків, тому навчання, на їхню думку, могло лише прискорювати або сповільнювати цей процес. У працях цих авторів і їхніх послідовників самостійність займає центральне місце, а завдання педагогів полягає у тому, щоб не заважати спонтанному прояву самостійності дитини.

Водночас слід пам'ятати, що протягом тривалого часу учня розглядали здебільшого як пасивний об'єкт впливу, у який потрібно було «вкласти» певний обсяг знань, умінь і навичок, а самостійність як важлива риса особистості учня педагогами практично не визнавалася.

Проведений аналіз психолого-педагогічної та довідкової літератури показав, що термін «самостійність» має різні трактування.

Найчастіше самостійність визначається як головна якість особистості, що передбачає вміння ставити перед собою цілі та досягати їх власними силами. Зокрема, зазначається, що самостійність передбачає відповідальне ставлення людини до своєї поведінки, здатність діяти усвідомлено й ініціативно не лише у знайомих умовах, а й у нових ситуаціях, у тому числі тих, що потребують нестандартних рішень.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови є визначення терміна «самостійний» - 1) той, що не перебуває у підпорядкуванні, у залежності; незалежний, вільний; 2) пов'язаний із незалежністю, свободою, відсутністю підпорядкування; 3) окремий, відокремлений від інших, особливий; здійснюваний власними силами, без сторонньої допомоги [1].

У Великій енциклопедії з психіатрії (2012) самостійність тлумачиться як риса особистості, що характеризує тенденцію до самодетермінації поведінки, автономії, відносної незалежності від випадкових зовнішніх і внутрішніх обставин та впливів. У «Словнику практичного психолога» самостійність визначається як «узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку» [2], і пов'язується С. Ю. Головіним з активною роботою думки, почуттів і волі учнів; значущою передумовою формування самостійних суджень і дій учнів вважається розвиток мисленнєвих та емоційно-вольових процесів. Судження й дії, що формуються у ході самостійної діяльності, розвивають здатність не лише виконувати свідомо мотивовані дії, але й досягати успішного завершення прийнятих рішень, незважаючи на виниклі труднощі.

Також значущим для нашого дослідження є термін «саморозвиток», який трактується як: 1) розумовий або фізичний розвиток людини шляхом самостійних занять, вправ; 2) розвиток власними силами, без сприяння

будь-яких зовнішніх чинників (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [1]; або як: 1) розвиток власних сил, фізичних і розумових, на основі самодіяльності, самостійних занять; 2) розвиток, що відбувається силою внутрішніх причин, незалежно від зовнішніх факторів, саморух (філос.) (Словник української мови у 20 томах) [3].

В Енциклопедії освіти (2021) самостійність визначається як властивість особистості, що характеризується двома факторами: «сукупністю засобів (знань, умінь і навичок, якими володіє особистість) та її ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також до формування зв'язків з іншими людьми» [4, с. 785]. У процесі шкільного навчання важливе значення має формування самостійності саме в процесі навчальної діяльності. У дидактиці минулих періодів виділялися рівні самостійності, виходячи з кількості засвоєного навчального матеріалу без зовнішньої допомоги.

За основу були взяті праці представників гештальтпсихології (К. Кофка, О. Зельц, М. Вертгеймер, К. Дункер), які виділяли діяльність репродуктивно-відтворювальну (на основі заздалегідь заданого зразка, заздалегідь визначеного вчителем засобу - правила, формули тощо) та продуктивно-творчу (зміни у виконанні дії порівняно із заданим зразком або засобом діяльності).

Самостійність у відтворювальній діяльності є первинною формою (нижчий рівень) самостійності. Творча самостійність, у свою чергу, також може мати кілька рівнів: діяльність із комбінуванням раніше заданих окремих засобів (засоби беруться разом у поєднанні, яке раніше не зустрічалося учневі, наприклад, при розв'язанні геометричних задач, коли потрібно застосувати різні теореми для рішення завдання); наступний рівень - учень починає перероблювати наданий для вивчення матеріал, наприклад, складає план, відмінний від звичайного, використовує додаткові матеріали тощо; далі - учень розв'язує поставлені перед ним задачі, без допомоги вчителя, пізнає нове, формує вміння та навички; найвищий рівень -

прагнення до самостійного формулювання проблем і їх розв'язання, самостійність у здійсненні пошукової (дослідницької) діяльності [4, с. 787].

Слід зазначити, що виділені п'ять рівнів самостійності отримали подальше обґрунтування вітчизняною дидактикою, зокрема у класифікації методів навчання.

У вітчизняній дидактиці минулого також велике значення надавалося мотивації самостійної діяльності, ускладненню мотивів самостійності, які поділялися на рівні: мотивація при самостійності у відтворенні (виконати так само добре, як учитель) проявляється на початку навчання; далі - мотив отримання високої оцінки, змагання з іншими учнями тощо; найвищий рівень мотивації - інтерес до вивченого предмета, а також суспільно-практичне значення здійснюваної діяльності.

Один із компонентів самостійності - знання, уміння, навички особистості - має так зване ядро: вміння й навички логічної роботи з матеріалом, до яких належать: уміння проводити порівняння та зіставлення, класифікації (Ж. Піаже), прийоми виявлення причинно-наслідкових зв'язків явищ (Ф. Бекон, Дж. С. Мілль), правила силогістичного висновку; уміння складати план, відокремлювати головне від другорядного, виділяти основні співвідношення тощо. Справжня самостійність у навчанні є результатом сформованості в учнів усіх зазначених прийомів, тобто результатом розвитку їхнього мислення [4, с. 787].

Психологи, зокрема І. С. Кон у роботі «Психологія самостійності», включає в самостійність три взаємопов'язані якості особистості: 1) незалежність як здатність самостійно, без підказки ззовні, ухвалювати та здійснювати рішення, 2) відповідальність, готовність відповідати за наслідки своїх вчинків, 3) переконання у реальній соціальній можливості та моральній правильності такої поведінки [5, с. 35-36].

Окремі дослідники співвідносять феномен самостійності з вольовими якостями особистості, які проявляються у здатності «систематизувати,

планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні» [6, с. 126].

В Атласі з психології М. В. Гомезо та І. А. Домашенко якості, що характеризують самостійність особистості, визначені через орієнтаційні та оцінювальні дії людини, які зумовлюють «уміння не піддаватися впливам різних факторів, що можуть відволікти від досягнення мети, критично оцінювати поради й пропозиції інших, діяти на основі власних поглядів і переконань» [7, с. 212].

І. В. Гребенніков і Л. В. Ковинько визначають самостійність як «одну з провідних якостей особистості, що виявляється у вмінні поставити певну мету; наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому усвідомлено й ініціативно не лише в знайомих умовах, але й у нових ситуаціях, які потребують прийняття нестандартних рішень», підкреслюючи її діяльнісний і творчий характер [8, с. 67–68].

Н. А. Половнікова зазначає, що самостійність може мати різні рівневі характеристики в навчальній, громадській, виробничій, побутовій та інших видах діяльності. Формуючись під час виконання певного виду діяльності, самостійність може переноситися й на інші сфери. Найвищий рівень самостійності виявляється тоді, коли суб'єкт утверджує «власний» спосіб мислення й діяльності, а не відтворює готовий зразок [9, с. 78].

В. І. Селіванов також акцентує увагу на вольових якостях особистості як основі самостійності [10, с. 141]. Він визначає самостійність як автономну вольову активність особистості, коли учень, свідомо керуючись поставленими цілями, прагне долати труднощі, що виникають, і виділяє два види саморегуляції діяльності:

- пошукову, пов'язану із самостійним визначенням мети, ухваленням рішень та початком самостійних дій;

- виконавську, коли вольові зусилля спрямовані на підсилення чи послаблення дії, її прискорення або уповільнення, контроль результатів, корекцію діяльності [10].

Більшість науковців констатує, що формування й розвиток самостійності особистості є складним і суперечливим процесом. Це зумовлено не лише інтегративністю та багатовимірністю цього феномену, але й іншими чинниками: віковими та індивідуальними особливостями дитини (навченість, вольові процеси), соціально-педагогічними умовами (вплив сім'ї, ціннісні орієнтації однолітків тощо).

Досить поширеною є думка, що зі збільшенням обсягу знань, умінь, досвіду зростає і самостійність учня. Проте насправді це стосується лише операційної складової самостійності (умінь і навичок), тоді як розвиток інших її компонентів (мотивів, волі) безпосередньо не залежить від удосконалення інструментальної частини.

Таким чином, підсумовує Р. Ф. Швець, у сучасній психолого-педагогічній літературі самостійність визначається як якість особистості, що виявляється у здатності до самовизначення в діяльності, заснованій на вмінні поставити конкретну мету, відповідально, усвідомлено й ініціативно домагатися її виконання власними силами, діяти не лише у звичних умовах, але й у нових ситуаціях, що потребують ухвалення нестандартних рішень [11].

На думку О. А. Рїїдзе, сутнісна характеристика самостійності включає такі якості особистості: ініціативність (зацікавленість у прийнятті навчального завдання, наявність реального мотиву, бажання виконати роботу без покрокової інструкції, позитивне ставлення до виконання завдання незалежно від успішності дій); передбачення; самооцінку (вибір посильного завдання відповідно до власних можливостей, звернення по допомогу у разі усвідомленої необхідності, висновки щодо власного знання і незнання); самоконтроль (установка на необхідність контролювати виконання навчальних завдань, здатність виявити помилку, прагнення усунути помилку,

порівняння варіантів рішень за ступенем правильності та раціональності); готовність виявляти творчість у навчанні (здатність організувати діяльність незалежно від настанов і інструкцій, бажання здійснювати пошук різних способів розв'язання навчальної задачі; готовність відмовитися від знайденого рішення на користь нового, більш раціонального; прагнення до власного, оригінального способу розв'язання, до вияву індивідуальних якостей у процесі рішення) [12].

На наш погляд, досить продуктивним є визначення Є. М. Бохорським самостійності молодших школярів як здатності до самоорганізації, самостійного вибору способів розв'язання конкретних навчальних завдань та володіння культурою ділового співробітництва з партнерами по навчальній діяльності. На думку автора, самоорганізація включає:

- а) орієнтування в ситуації діяльності (аналіз і оцінка ситуації; визначення сенсу майбутньої діяльності);
- б) планування (визначення цілей, з'ясування умов, формулювання завдань, складання програми дій, прогнозування можливих наслідків);
- в) розподіл функцій (з'ясування інтересів і можливостей учнів, розподіл між ними завдань);
- г) самоконтроль і самооцінку (визначення параметрів і способів контролю, критеріїв і форм оцінювання).

Є. М. Бохорський вважає, що у молодших школярів можуть бути сформовані всі ознаки самостійності, окрім стратегічних - орієнтування та планування. Їх можна формувати за допомогою технології ігрової організації взаємодії, мікрогрупових форм у проблемному способі організації діяльності [13, с. 9–13].

Н. В. Калініна та С. Ю. Прохоренко вводять поняття «навчальна самостійність» як уміння вчити себе, тобто розширювати свої знання, уміння, навички та здібності з власної ініціативи. Це включає:

- рефлексивні дії та операції, необхідні для розпізнавання нової задачі з відсутніми даними;

– продуктивні дії та операції, необхідні для набуття відсутніх знань, умінь і здібностей.

При цьому автори вважають головними умовами формування навчальної самостійності навчання навичкам роботи з книгою та співробітництва [14].

Слід зазначити, що проблема самостійності молодших школярів почала досить інтенсивно розроблятися у вітчизняній педагогіці з 90-х рр. ХХ століття.

Існують дослідження, присвячені професійній підготовці педагога початкової освіти до формування самостійності молодших школярів: формування професійної готовності майбутнього вчителя до розвитку творчої самостійності молодших школярів [15], підготовка педагогів до розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у процесі трудового виховання [16].

Слід відзначити історико-педагогічні дослідження феномена самостійної роботи, проведені, зокрема О. В. Іоніної, яка визначила самостійну роботу учнів як індивідуальну або колективну навчальну діяльність, що здійснюється без безпосереднього керівництва вчителя; при цьому головною умовою її ефективності вона вважає прийняття учнем її цілей і способів, усвідомлення себе як особистості, яка спрямовує, організовує та контролює процес учіння [17].

Проаналізувавши основні ідеї вітчизняних педагогів другої половини ХІХ - початку ХХ століття щодо самостійної роботи учнів як важливого засобу ефективного навчання й виховання та однієї з форм навчального процесу, О. В. Іоніна виокремила найрезультативніші види самостійної роботи: роботу з підручником, з першоджерелами, розв'язання задач, виконання вправ, написання творів та переказів, спостереження, лабораторні й практичні заняття.

Нею також доведено, що використання самостійної роботи у навчальному процесі сприяє виявленню учнями активності та самостійності,

розвитку самостійного мислення; набуттю власного досвіду; індивідуалізації навчання; формуванню інтересу до знань, допитливості, здатності й готовності до самоосвіти, оволодінню методами навчально-пізнавальної діяльності; кращому засвоєнню змісту навчальних дисциплін, умінню працювати з книгою, виробленню звички працювати самостійно.

Аналіз підходів до досліджуваного феномену дав нам змогу запропонувати уточнену інтерпретацію ключового поняття: самостійність як якість особистості молодшого школяра становить сукупність умінь ставити цілі, планувати, організовувати, контролювати, коригувати, аналізувати й оцінювати різні види власної діяльності (розумової, навчальної, пізнавальної, творчої, громадської).

Отже, можна стверджувати, що самостійність як риса особистості сучасного учня початкової школи посідає важливе місце в усіх видах його діяльності.

1.2. Сутність і специфічні риси вітчизняної гуманістичної педагогіки

Дефініція поняття «гуманістична педагогіка» неоднозначно представлена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Так, у одному з фундаментальних енциклопедичних видань початку 1990-х років гуманістична педагогіка визначається як напрям у сучасній теорії та практиці виховання, що сформувався у другій половині ХХ століття в США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології.

Водночас у працях педагогів початку ХХ століття трапляється поняття, співзвучне гуманістичній педагогіці, – педагогіка «гуманізму». У дослідженнях цього періоду зазначається, що ще у XV–XVI століттях (а в окремих регіонах – раніше) з'явилася група мислителів, які виступили на захист самодостатньої людської особистості, що доти розглядалася як гріховна. Вони проголосили ідею невід'ємного права людини розвивати власні здібності й задовольняти свої потреби незалежно від будь-яких авторитетів.

У центрі їхньої уваги була людська життєдіяльність, тому особливого значення набули науки, пов'язані з людиною - філософія, історія, література, педагогіка та інші. Саме це визначало їхню гуманістичну позицію, зорієнтовану на людський досвід, практичну діяльність, живі прагнення та інтереси.

У працях цього періоду також згадуються ключові риси ранньої гуманістичної педагогіки, зокрема: орієнтація на вивчення класичної культурної спадщини; критика шкільних покарань; утвердження принципу життєрадісності в освітньому процесі; увага до морального виховання та фізичного розвитку; опора на інтереси та самодіяльність дитини, врахування її індивідуальності.

У різних європейських країнах гуманістична педагогіка розвивалася зі своїми особливостями: десь наголошувалося на національному вихованні, десь - на загальнолюдському, а в окремих випадках - на релігійному підґрунті освіти. Проте спільним залишалося головне - утвердження цінності людини та її розвитку як центральної мети освіти.

Таким чином, ми поділяємо поширену в сучасній педагогічній науці позицію про те, що витoki гуманістичної педагогіки слід пов'язувати з епохою Відродження, коли були сформовані ключові гуманістичні уявлення про людину й освіту.

Гуманістична педагогіка - це система наукових теорій, що утверджує вихованця як активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, який розвивається відповідно до власних можливостей; гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість.

Л. В. Романюк подає таке визначення: гуманістична педагогіка — це напрям у теорії та практиці виховання й навчання, який виходить із того, що дитина є найвищою цінністю та самоціллю історичного розвитку освітньої діяльності, «центром педагогічного всесвіту»; він підкреслює унікальність особистості дитини, що зростає [18, с. 304–307].

На думку Л. В. Романюк, вітчизняна гуманістична педагогіка XIX — початку XX ст. характеризувалася такими рисами: диференціація навчального матеріалу, тобто добір змісту з урахуванням можливостей і потреб учнів; природовідповідність освіти - урахування вікових, психологічних і національних особливостей дітей, а також розвиток через взаємодію з природним середовищем; орієнтація на створення національної школи, яка поєднує загальнолюдські та вітчизняні цінності; гармонійне поєднання загальнолюдського та індивідуального в процесі виховання; взаємозв'язок національного та соціального виховання, спрямований на формування людини й громадянина.

На нашу думку, інтерес становить типологія напрямів розвитку вітчизняної гуманістичної педагогіки початку XX століття, запропонована М. В. Богуславським:

Освітньо-гуманістичний напрям, представники якого зосереджували увагу на гуманізації навчально-виховного процесу, його психологізації, діяльнісному й творчому характері самостійного засвоєння знань учнями. Основною цінністю вони вважали формування в учнів любові й поваги до науки та істини, розвиток наукового, критичного типу мислення (І.І. Огієнко, С.Русова).

Соціально-гуманістичний напрям, орієнтований на гуманізацію життя вихованця, стимулювання його самопізнання й самовияву через створення культурного середовища, найчастіше позашкільного, яке сприяє задоволенню інтересів дитини та її успішній соціалізації. Цей напрям характеризується спробою поєднати цілеспрямовану освітню й виховну діяльність із гуманізацією навколишнього середовища та, передусім, міжособистісних стосунків між вихователями та вихованцями. Гуманні взаємини між педагогами та дітьми будувалися на глибокій повазі до особистості вихованця (О.В. Духнович та ін.).

Вільно-гуманістичний напрям, що підкреслював створення умов для самовільного зростання й розвитку дитини без будь-якого «наси́льства» з

боку дорослих. У такій парадигмі дитина має досягати самоактуалізації й самореалізації завдяки «вільній творчій роботі над власним самовихованням, метою якого є формування в собі гармонійної, діяльної, вільної особистості». Одним із ключових чинників досягнення цієї мети вважалося створення навколо дитини особливої атмосфери любові (Б. Д. Грінченко та ін).

Духовно-гуманістичний напрям, який акцентував увагу на значенні духовно-релігійної спрямованості особистості учня, засвоєнні ним загальнолюдських гуманістичних цінностей - Істини, Добра і Краси - через православну традицію та християнські моральні ідеали. У цьому контексті підкреслювалася першочерговість виховання щодо навчання, а також цілісний характер розвитку людської особистості (К. Д. Ушинський, М. І. Демков та ін) [19].

Дослідження Н.Б. Ромаєвої дало змогу зробити висновок, що з середини 50-х рр. ХІХ століття починається ґрунтовна теоретична й практична розробка вітчизняної гуманістичної педагогіки. Передусім було відзначено посилення суспільного інтересу до проблем народної освіти: розпочалося різке збільшення педагогічних видань, розширення бібліотек, а також зросли пожертви на користь просвіти; повсюдно почали створювати жіночі навчальні заклади, недільні школи. Найбільш дискусійною проблемою у вітчизняній педагогіці цього періоду стала проблема особистості учня й учителя, їхніх взаємин, що проявилось у дискусіях щодо застосування тілесних покарань до учнів, обговоренні недоліків оцінювальної політики, незадовільного становища вчителя.

Видатні діячі просвіти середини ХІХ ст. - В.О. Сірополко, О.В. Духнович, П.Ф. Лєсгафт, М.І. Пирогов, М.О. Корф, Б.Д. Грінченко, К.Д. Ушинський - зробили вагомий внесок у розробку теорії та практики побудови освітнього процесу на інноваційній основі, що передбачала повагу до особистості учня та розвиток його природних здібностей.

Метатеоретичне дослідження педагогічної спадщини вітчизняних діячів народної освіти дореволюційного періоду дало змогу Н.Б. Ромаєвій [20,

с. 93–107] виокремити три напрями в розвитку гуманістичної педагогіки: абстрактний, практичний і універсальний гуманізм. В основу зазначеної типології теоретичної спадщини педагогів-гуманістів лягло співвідношення між рівнем теоретичного обґрунтування гуманізації освіти та її технологічним забезпеченням, а також рівень свободи вчителя й учня в освітньому процесі (несвобода, свобода вибору і свобода творчості).

Є.І. Кузьміна довела [21, с. 6], що існує пряма залежність між рівнем розвитку інтелекту та свободою людини: чим вищі інтелектуальні здібності особистості, тим більше можливостей стати незалежною завдяки розширенню внутрішньої (духовної) свободи, встановленню балансу внутрішньої і зовнішньої свободи. Значущим є також припущення Є.І. Кузьміної про сензитивні вікові періоди у розвитку свободи людини, що передбачає визначення змісту й рівня свободи, наданої дитині у тому чи іншому віці, й є спільним завданням психології та педагогіки у сфері освіти й виховання підростаючого покоління. Таким чином, людина під час навчання має усвідомити можливості об'єктивної й суб'єктивної свободи, пройти всі рівні свободи, навчитися робити вільний вибір.

Коротко зупинимось на характеристиці зазначених напрямів гуманістичної педагогіки. На думку Н.Б. Ромаєвої, представники абстрактного гуманізму визнавали права дитини нарівні з дорослим, наголошували на повазі до її особистості, однак не забезпечували ці положення технологічно, оскільки не займалися безпосередньою педагогічною діяльністю. Основні представники цього напрямку - О.В. Духнович, М.І. Пирогов, та ін. - зосереджувалися переважно на теоретичному обґрунтуванні потреби гуманізації освіти, що недостатньо підкріплювалося методичними засобами. Водночас саме їхні праці у другій половині XIX ст. привернули суспільну увагу до проблем взаємин учителя й учнів і засвідчили неможливість авторитарної моделі цих стосунків.

Практичні гуманісти також наголошували на правах дитини, самоцінності її особистості та значущості дитинства, закликали враховувати

індивідуальні й вікові особливості, надавати учням певну свободу вибору, проте особливу увагу приділяли технології навчання. Н.Б. Ромаєва виокремила три течії: національне, психологічне та еволюційне, хоча фактично елементи всіх підходів були властиві більшості педагогів.

Національний (народний) напрям представляли К.Д. Ушинський, Г. Г. Ващенко та ін., які зосереджувалися на доборі змісту освіти, насамперед у початковій школі, з урахуванням національних традицій.

Психологічну течію представляли С.Ф. Русова, П.Ф. Лесгафт та експериментальна педагогіка, де освітній процес пояснювався науковими психологічними засадами та вивченням особистості дитини.

Еволюційний напрям був пов'язаний з ідеями І.І. Огієнка, який застосовував принципи еволюційної теорії до педагогіки та доводив важливість природного прагнення кожної дитини до розвитку.

Практичний гуманізм загалом був спрямований на вдосконалення традиційної класно-урочної системи, без створення радикально нових педагогічних моделей; гуманізація стосунків учителя й учня розглядалася як засіб реалізації конкретних освітніх завдань.

Універсальні гуманісти - Б.Д. Грінченко, С. Сірополко та інші - визнавали самоцінність особистості кожного учня, його унікальність та вроджений творчий потенціал. Свобода учня тлумачилася ними як вища цінність, а творчість - як основа освітнього процесу. Педагог мав бути партнером, який сприяє становленню індивідуальності дитини. У дореволюційній добі цей напрям був представлений теорією та практикою вільного виховання.

За Ромаєвою, розвиток гуманістичної педагогіки мав хвилеподібний характер:

- середина 1850-х – 1860-ті роки - розвиток абстрактного гуманізму та становлення практичного й універсального;
- кінець 1890-х – 1914 р. - розвиток психологічної та еволюційної течій, після 1905 р. - утвердження ідей вільного виховання.

Серед рис гуманістичної школи авторка виокремлює знання вчителем вікових та індивідуальних особливостей дітей, побудову навчання на їхній основі, доброзичливе ставлення, віру в можливості учня, повагу до його гідності та орієнтацію на активну позицію в навчальному процесі. Ці вимоги залежали від особистої гуманістичної позиції педагога.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Категорія і феномен самостійності людини привертала увагу педагогів з давніх часів, особливо в контексті гуманістичної педагогіки. Педагоги-гуманісти вважали, що в результаті виховання учень має навчитися керувати собою та своєю діяльністю. Самостійність, таким чином, виступає найбільш значущою характеристикою людини як особистості та суб'єкта діяльності.

Проблема самостійності молодших школярів активно розробляється в українській педагогіці останніх десятиліть. На рівні дисертаційних досліджень вивчалися наступні аспекти самостійності учнів початкової школи:

Загальнодидактичні: самостійність як фактор самореалізації молодшого школяра (Кириленко О.В.), навчальна задача як засіб виховання творчої самостійності (Мельник Л.М.), формування пізнавальної самостійності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (Шевчук Т.П.), педагогічне забезпечення навчальної самостійності (Коваль О.М.), педагогічні умови формування самостійності в навчальній діяльності (Гончарук Н.В.), розвиток самостійності на основі проектної діяльності (Павленко С.А.), розвиток самостійності через методи дослідницької діяльності (Бондаренко Ю.В.);

Частковометодичні: педагогічний супровід як умова розвитку самостійності в природничих дисциплінах (Кузьменко І.Г.), виховання самостійності у фізкультурно-оздоровчій діяльності (Дмитрієва Л.С.), формування навчальної самостійності на уроках математики (Ткаченко Л.Р.), роль інформаційної культури у розвитку пізнавальної самостійності (Соколова Т.Є.), розвиток пізнавальної самостійності в лінгвістичних завданнях (Руденко А.А.), формування пізнавальної самостійності на уроках трудового навчання (Стаценко Є.Р.), активізація пізнавальної самостійності у навчанні рідної мови (Семенова Л.А.), розвиток компетентності самостійності в курсі української мови (Удальцова І.А.), математичне моделювання як засіб розвитку пізнавальної самостійності (Черкасова А.М.).

Аналіз підходів до досліджуваного феномену дозволив запропонувати змінену трактовку ключового поняття: самостійність як якість особистості молодшого школяра - це сукупність умінь ставити цілі, планувати, організовувати, контролювати, коригувати, аналізувати та оцінювати різні види власної діяльності (розумову, навчальну, пізнавальну, творчу, соціальну).

Гуманістична педагогіка - напрям у педагогіці, орієнтований на свободу вибору та врахування індивідуально-особистісних інтересів і можливостей суб'єктів педагогічного процесу у навчанні, вихованні та освіті. В основу дослідження покладена типологія української гуманістичної педагогіки Н.Б. Ромаєвої, яка виділила три напрямки: абстрактний, практичний і універсальний гуманізм. Основою типології є відповідність рівня теоретичного обґрунтування гуманізації освіти його технологічному забезпеченню, а також рівень свободи учителя та учня в освітньому процесі (несвобода, свобода вибору, свобода творчості).

РОЗДІЛ 2. САМОСТІЙНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

2.1. Самостійність учнів як педагогічна проблема в працях абстрактних педагогів-гуманістів

Ідея гуманізму виховання, освіти «істинної людини», громадянина, а не чиновника була основоположною у М.І. Пирогова, якого багато педагогів і громадських діячів справедливо вважали тим, хто започаткував широкий педагогічний рух щодо реформування школи в середині ХІХ століття. Він неодноразово підкреслював, зокрема у статті «Питання життя», що в традиційній школі учневі відводиться пасивна роль у засвоєнні соціального досвіду, і під час відвідування навчальних закладів зазначав, що «діючі особи в класах – більше самі вчителі, ніж учні, які через це стають недостатньо уважними, вважаючи, що достатньо лише сидіти в класах» [22, с. 30].

С.Ф. Русова вважала М.І. Пирогова педагогом-гуманістом, який дав поштовх українській педагогічній думці, а його стаття «Питання життя» привернула громадську увагу, переписувалася та обговорювалася різними органами.

Головною метою гімназійного навчання М.І. Пирогов вважав «приготування розумової сприйнятливості учнів до наук та пробудження самостійності розуму» [22, с. 57], при цьому наголошував на необхідності погодження самостійності з «напрямом суспільства», адже в іншому випадку людина може розладнатися з суспільством і «терпіти й страждати, або основи суспільства почнуть хитатися й руйнуватися» [22, с. 31].

М. І. Пирогов виділяв два види освіти – загальнолюдську (енциклопедичну) та спеціальну. Загальнолюдська, на його думку, сприяє розвитку розумових здібностей, «учні стають сприйнятливими до різних галузей знань, розум готується до самостійної діяльності у сфері навчання», а спеціальні «приготування до застосування обраного предмета на користь

суспільству» [22, с. 56]. Загалом «багатосторонність і самостійність розуму» формуються тоді, коли учні проходять обидва періоди освіти [22, с. 56].

Він відзначав, що школа досягне своєї мети тоді, коли «учень зрозуміє, що таке наукова істина», що таке «істинна наука», коли він «навчиться виробляти її самостійно й свідомо» [22, с. 172].

У статті «Освіта та виховання» М. І. Пирогов писав про необхідність «виховного елементу» у викладанні, результатом якого має стати «поступове формування моральних сучасних переконань, формування твердої й вільної волі, а отже, виховання тих громадянських і людських чеснот, які становлять найкраще прикрашення часу і суспільства» [22, с. 174]. Важливо, щоб учні чітко знали правила поведінки («таблиці кодексу») у навчальному закладі, а також передбачувані покарання за їх порушення. Для старших учнів він пропонував встановлювати провину та покарання самостійно через товариський суд [22, с. 174].

М. І. Пирогов вважав, що вчитель повинен добре знати учнів, тому рекомендував педагогам вести журнал, де слід фіксувати спостереження про характер, душевні та розумові здібності, звички, вчинки тощо дітей [22, с. 174]. Велике значення він надавав позакласній роботі з учнями, що дозволяє молодим педагогам ознайомитися з дитячою натурою, її вимогами, звичками, недоліками тощо [22, с. 174].

М. І. Пирогов пропонував запровадити для багатьох предметів сократівський спосіб навчання у формі бесід, головною метою яких було б обговорення основних і самостійних питань науки, адже не сама наука, а «системне методичне приготування розумової сприйнятливості учнів до науки й пробудження самостійності розуму – ось мета гімназійного навчання» [22, с. 57]. У статті «Про хід освіти в Новоросійському краї та про кричущу необхідність перетворення навчальних закладів» він зазначав, що учні повинні самостійно вивчати вказані їм джерела, а потім у процесі бесіди з учителем не лише відповідати «як на репетиціях», а й самим «запитувати, судити і заперечувати» [22, с. 57].

Також, на його думку, більша активність і самостійність учнів повинна проявлятися під час практичних вправ із написання творів, які можуть проходити у формі літературних бесід [22, с. 158]. У статті «Про мету літературних бесід у гімназіях» він зазначав, що термін «літературні бесіди» вживається не в вузькому, а в широкому сенсі і передбачає подібні бесіди з усіх навчальних предметів. Для цього необхідно чітко обирати предмет бесіди; інакше замість «ясних і щирих зусиль самостійної праці» вийде «не своє, а чуже», від якого не змогли позбутися, бо не вміли дивитися на предмет «не з однієї і не з двох, а з усіх боків», а «багато хто не усвідомив навіть того, що і чуже передати так, щоб воно не здавалося неперетравленою масою, потрібно мати багато власного в запасі» [22, с. 216]. На його думку, «уміле і тактовне обрання праці, що означає правильне знання самого себе і наступне мистецтво впоратися з обраним предметом - ось необхідна умова для початківців привчатися до самостійної наукової праці» [22, с. 217].

При викладанні історії він рекомендував користуватися «мнемоніко-графічним способом», коли складання «графічних синхроністичних таблиць» виконують самі учні [22, с. 164].

Весь процес навчання повинен проводитися так, щоб збуджувати і підтримувати свідому самодіяльність учнів, розвивати у них здатність до «здорового критичного судження», а головним засобом розвитку розумових здібностей він вважав науку.

М. І. Пирогов вважав необхідним зміцнення духу і тіла учнів за допомогою гімнастики та фізичних вправ, для чого пропонував відкрити гімнастичний інститут для підготовки відповідних педагогів [22, с. 158].

Наочність навчання, вправи на увагу, літературні бесіди - це ті прийоми, які рекомендував М. І. Пирогов. На його думку, наочне навчання майже не використовувалося у вітчизняній школі, на відміну від німецької. Воно сприяє розвитку мислення і кмітливості у дітей, формує «спостережливість, починаючи з вивчення найпростіших форм та навколишніх предметів і поступово переходячи з кола матеріального

споглядання у сферу абстрактного споглядання» [22, с. 83]. Наприклад, під час відвідування гімназій він зазначав, що природнича історія викладається недостатньо наочно, «діючі особи в класах – більше самі вчителі, ніж учні, які через це стають недостатньо уважними, вважаючи, що достатньо лише сидіти в класах» [22, с. 90].

Щодо вивчення природничої історії в I класі гімназії він пропонував: «Слід привчати з ранніх років і його око, і його дотик до чіткого знаходження різних зовнішніх ознак, що характеризують природні тіла; дайте йому в руки мінерал, рослину, тварину і запитуйте його, що він бачить і що знаходить особливого; змусьте його знайти й описати різницю між тілами і ваше завдання буде виконане, мета повністю досягнута» [22, с. 144].

Особливо М. І. Пирогов підкреслював необхідність дотримання «головного правила педагогіки: утримувати увагу всіх учнів у напруженні», бо «діяльність розуму» учня «ніколи не буде самостійною, якщо його не привчати занурюватися в почуте і заздалегідь обдумувати те, що він повинен сказати» [22, с. 80]. У інспектованих ним класах він спостерігав таку картину: учні не слухають учителя, відповідаючи на запитання заглядають у книги, часто не помічають помилок товаришів, не обдумують відповіді на поставлені питання: «Я не раз намагався зупинити відповідача на неповній відповіді, змушуючи продовжувати іншого, що сидить через одну або дві лавки, і неодноразово переконувався, що він зовсім не чув, про що йшла мова» [22, с. 171].

Також «важливим педагогічним правилом» він вважав міжпредметні зв'язки (сучасна термінологія), щоб один наставник своїми уроками сприяв діяльності іншого: учителю історії слід звертати увагу на географічні відомості, учителю географії - на історичні, учителю мови - на давні класичні та новітні мови, пропонувати твори історичного змісту [22, с. 81].

Слід зазначити, що М. І. Пирогов був противником використання в освітньому процесі театральних постановок молодшими школярами,

вважаючи, що це призводить до «подвійності душі людини, яка ще не зміцніла у боротьбі з самим собою» [22, с. 93].

Таким чином, на його думку, у змістовому плані до розвитку розумових здібностей, що є основою самостійності в навчанні, сприяє загальнолюдська (гуманітарна - сучасна термінологія) освіта. Основними методами формування самостійності в процесі навчання він вважав: сократівський спосіб навчання у вигляді бесід, головною метою яких було обговорення основних і самостійних питань науки; самостійне вивчення джерел; практичні вправи в написанні творів у формі літературних бесід з усіх навчальних предметів; «мнемоніко-графічний спосіб» складання «графічних синхроністичних таблиць» з історії.

Основними умовами формування самостійності в навчанні, на його думку, повинні бути: наочність навчання; вправи на увагу (учень повинен навчитися занурюватися в почуте й заздалегідь обдумувати те, що має сказати); міжпредметні зв'язки для формування у учнів причинно-наслідкових та інших зв'язків між явищами навколишнього світу [22, с. 81–93].

Видатний вітчизняний критик і публіцист XIX ст. О. В. Духнович також належить до представників абстрактного напрямку вітчизняної гуманістичної педагогіки.

Найбільш значущою його педагогічною статтею вважається праця, у якій він критикував існуючу систему освіти. Питання формування самостійності молодших учнів займали певне місце в його публіцистичній діяльності, а завдання виховання він бачив у розвитку «внутрішньої людини».

Передусім він довів, що самостійність учнів не підтримувалася педагогами в традиційній школі: діти не повинні були мати власної волі та мали сліпо підкорятися вимогам батьків і вчителів. «Наказ вихователя повинен бути для нього вищим законом і виконуватися без найменших роздумів. Безумовне підкорення – головна й єдина необхідна умова

виховання. Мета виховання полягає саме в тому, щоб на місце нерозумної волі дитини поставити розумну волю вихователя» [23, с. 32]. Це природно призводило до «уповільнення самостійного розвитку особистостей», до нерішучості, повільності та пасивності дитини.

О. В. Духнович також показав, що безумовне підкорення не лише знищує самостійність розуму, а й негативно впливає на почуття дитини: вона стає похмурою, млявою, неприязною до інших. Якщо дитині надають можливість діяти самостійно, вона – весела, привітна, розумно слухняна. «Відсутність самостійності у судженнях і поглядах, вічне незадоволення в глибині душі, млявість і нерішучість у діях, брак сили волі, щоб протистояти сторонньому впливу, знеособлення, а відтак легковажність і підлість, брак твердого й ясного усвідомлення свого обов'язку та неможливість внести в життя щось нове... – ось дари, якими безумовне підкорення наділяє людину...» [23, с. 40]. Виховання більше нагадувало дресуру собаки, коли та мала «виконувати ті чи інші трюки за знаком вихователя».

О. В. Духнович зазначав, що в дитини рано розвивається здатність до аналогій, уміння класифікувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: «Обпікши один палець на свічці, дитина в інший раз уже не схопить свічу; бачачи, що взимку є сніг, а влітку – ні, дитина при таненні снігу навесні здогадується, що літо наближається... дитя хилитися до того, хто її пестить, і відходить від того, в ком зустрічає грубе ставлення...» [23, с. 44].

Він пропонував будувати освітній процес на протиріччях самої дитини: «Ви змушуєте вашого вихованця зробити щось; він каже, що це зробити неможливо – а ви показуєте, як це зробити. Він сам хоче щось здійснити, а ви кажете, що це неможливо, і питаєте, як він хотів би виконати свій намір» [23, с. 45].

У викладанні він критикував існуючий синтетичний (дедуктивний) метод навчання, вважаючи більш продуктивним аналітичний (індуктивний) – від окремих властивостей предметів до загальних. Він показав це на

прикладних викладання географії, де особливе місце мала операція порівняння. Географічні дані він радив розміщувати по групах або відділах: наприклад, міста вивчати спочатку за місцем розташування, потім за промислами, історичними пам'ятками, навчальними закладами. Саме «порівняльний огляд предметів» сприяє «умовній самодіяльності» учнів.

Особливо варто відзначити ідеї О. В. Духновича щодо жіночої самостійності, які він описав у своїй праці про відкриті жіночі школи. Він підкреслював, що виховання дівчат у пансіонах, поза сім'єю, не сприяє їхній самостійності. Крім цього, постійне зазубрювання лише виснажує пам'ять, веде до розумової втоми, притуплює природну сприйнятливість і формує відразу до науки загалом.

Він пропонував навчати дівчат у звичайних школах, як і хлопців, наводив приклад навчальних закладів Франції «Атенеїв», де більше дбали про розумовий та моральний розвиток учениць, ніж про передачу «корисних знань», щоб вони не втратили «самостійності суджень» і не підкорялися чужим поглядам «некритично й несвідомо». Важливе місце у діяльності вчителя мала мотивація (збудити інтерес – співчуття або цікавість в учениць) для розвитку їхньої «самобутньої діяльності» та привчання думати самостійно: «Вони вдивляються в предмет, зіставляють різні ознаки, складають поняття, судження, класифікують предмети, вигадують нові комбінації і роблять з них висновки; діяльність розуму пробуджується й знаходить достатній і відповідний матеріал» [52, с. 74].

Досить показовою є його пропозиція розпочинати вивчення мови з читання художніх творів, детального аналізу їхнього змісту, щоб у подальшому учениці могли самостійно виконувати подібні розбори, письмово викладати їх та порівнювати власний спосіб висловлення зі стилем письменника. Учитель географії, наприклад, може під час прогулянок пояснювати учням географічні терміни, наочно демонструючи їхнє значення.

У своїй праці О. В. Духнович підкреслював важливість раннього дитинства для формування самостійності. Він звертав увагу, що діти, яких

тривалий час «водили на помочах» і не дозволяли їм пересуватися без сторонньої допомоги, часто надовго зберігають нерішучість і недовіру до власних сил. В іншій роботі він зазначав, що представники простого народу часто з дитинства прищеплюють дитині «беззаперечну покірність чужому наказу», позбавляючи її можливостей для самостійних проявів.

Для його поглядів була властива орієнтація на активне засвоєння дитиною соціального досвіду, однак повністю відійти від інформаційного підходу до навчання та виховання йому не вдалося. Це чітко простежується в такому міркуванні: «Ви змушуєте вихованця щось зробити; він говорить, що це неможливо, – тоді ви показуєте, як це слід виконати. Він сам прагне щось здійснити, а ви пояснюєте, що це нереально, і запитуєте, як він планував це зробити. Дитина описує свої мрійливі наміри, а ви послідовно доводите нездійсненність його задуму. І в цій ситуації відкривається безліч можливостей передати дитині справжні, живі судження про закони природи, явища духовного життя людини та устрою суспільства» [23, с. 45].

На думку О. В. Духновича, знання та високі моральні якості вчителя забезпечують повагу й довіру з боку учнів. Проте педагог повинен використовувати свій авторитет не для тиску, а для того, щоб у процесі навчання та виховання створити умови максимальної свободи самостійного розвитку дітей, їхніх індивідуальних якостей і здібностей. Він наголошував, що лише педагог, який не має справжнього авторитету, змушений протиставляти себе дітям і домагатися дисципліни через покарання.

Особливою заслугою О. В. Духновича, на наш погляд, є те, що він одним із перших почав писати про формування самостійності дівчат у процесі навчання. Він акцентував увагу на значенні мотивації – пробудженні інтересу, співчуття або допитливості в учениць – як умови їх активної пізнавальної діяльності. Також він наголошував на необхідності привчати дівчат мислити самостійно, порівнювати різні ознаки, формувати поняття й судження, класифікувати предмети, створювати нові комбінації; а також

аналізувати та порівнювати власний спосіб висловлювань зі стилем автора, твори якого вони вивчають.

Педагогічні ідеї Г. Г. Ващенко (1878 – 1967), який належав до кола діячів української педагогічної думки, що критично осмислювали систему виховання й освіти, є невід’ємною складовою гуманістичної педагогіки абстрактного спрямування. Г. Г. Ващенко ґрунтовно досліджував проблеми виховання підростаючого покоління, різко критикуючи недоліки існуючої шкільної системи. Його педагогічні міркування отримали визнання як у дожовтневий період, так і в сучасній українській педагогіці.

Ідеалом людської особистості він вважав тип «нової людини» - з розвиненим, незалежним мисленням, сильною волею, енергійним характером і глибокою любов’ю до людства. Основним завданням школи Г. Г. Ващенко вважав підготовку високоморальних людей, що володіють науковими знаннями, сумлінно працюють і здатні до самостійного критичного мислення. Він відкидав тілесні покарання, наголошував на повазі до особистості учня, на необхідності не обмежувати його розумної свободи, а розвивати здібності.

Для характеристики недоліків існуючої системи виховання Г. Г. Ващенко використовував образний вислів «спонукальна педагогіка», підкреслюючи, що дорослі часто в природних потребах дитячого організму бачать «хибні нахили», з якими необхідно вести наполегливу боротьбу. Він емоційно описував наслідки такого підходу, наголошуючи, що школа нерідко чинить негативний вплив на здоров’я дітей: замість свіжості й бадьорості приходять млявість, виснаження й хворобливість (викривлення хребта, хронічні головні болі, розлади травлення тощо). Це позначається й на інтелектуальному розвитку: діти втрачають природні здібності, натомість набуваючи нервової збудливості [24, с. 150–151].

У своїх працях Г. Г. Ващенко визначав завдання естетичного виховання як формування повноцінної людини: піднести її, облагородити, розвинути всі здібності, пробудити прагнення до самовдосконалення [24, с. 23]. Він

підкреслював, що людина повинна боротися зі своїми недоліками, працювати над собою, тобто виявляти самостійність у власному розвитку.

Важливим чинником у формуванні самостійності Г. Г. Ващенко вважав сімейне виховання у дошкільному віці, передусім вплив матері. Вона не повинна прагнути до абсолютного контролю над дитиною, що може придушити її самостійність. Оскільки дитина ще не усвідомлює, коли їй знадобиться самостійність, мати має поступово привчати її обдумувати й оцінювати свої дії. Накази дорослих, за його думкою, повинні поступово переходити у поради та настанови; дорослий має розвивати практичний розум дитини й застерігати її від сліпого підкорення авторитету [24, с. 26].

Таким чином, формування самостійності дитини починається в сім'ї й є прямим обов'язком батьків. Деспотизм у родині негативно впливає на моральність молодших членів і формує з них майбутніх деспотів. Батьки повинні поважати особистість дитини з того моменту, коли вона відчуває власне «я» і відділяє себе від навколишнього світу [24, с. 37].

Г. Г. Ващенко наголошував, що для дорослого зовсім неважко придушити природну активність дитини: «Ми змушували її вчитися, коли їй хотілося спати; сидіти спокійно, коли їй хотілося бігати; ми завзято боролися з усіма природними прагненнями цього організму... і тепер цей організм не прагне вже ні до чого» [24, с. 151].

Запропонований Г. Г. Ващенко «виховний план» був зорієнтований на фізичне, а не лише інтелектуальне виховання дітей у початковій школі. Він підкреслював залежність розумової діяльності від фізичного стану дитини: «учень, у якого школа намагається розвинути здібності на шкоду фізичному здоров'ю, зазвичай стає не лише хворобливою людиною, але ... дуже поганим мислителем» [24, с. 163]. Для реалізації цього підходу він пропонував скоротити кількість уроків у початковій школі та ввести посаду лікаря, який би контролював дотримання гігієнічних умов освітнього процесу й виконання молодшими школярами гімнастичних вправ.

Важливою рисою гуманістичної педагогіки Г. Г. Ващенка була активність учнів. На його думку, обов'язок учителя полягає не в тому, щоб повідомляти дитині факти для запам'ятовування, а в тому, щоб постійно зміцнювати й розвивати її розумові здібності такими вправами, які «відповідали б обсягу її наявних сил і з часом ставали б дедалі складнішими» [24, с. 176]. При цьому він наголошував, що самоосвіта є необхідною і цілком природною фазою розвитку людини. Школа, за Г. Г. Ващенком, повинна прагнути не до того, щоб позбавити людину необхідності самоосвіти, а до того, щоб зробити цю працю можливою і результативною: пробудити в учня допитливість та розгорнути його інтелектуальні сили настільки, щоб він, полишаючи школу, міг самостійно шукати й знаходити шляхи задоволення цієї допитливості без зовнішнього керівництва [24, с. 171].

Далі він наголошував на значенні природничих наук, зокрема математики. Властивості величин, чисел, ліній, на його думку, мають бути основними засобами розвитку інтелектуальних здібностей дитини. Вивчення необхідно починати з найпростішого матеріалу, переходячи до складнішого лише тоді, коли засвоєні попередні знання, тобто суворо дотримуватися принципів послідовності та поступовості.

Г. Г. Ващенко пропонував позбавитися «багатопредметності» у початковій школі, яка, на його переконання, призводить до «інтелектуальної дезорганізації», та зосередитися на ключових предметах - зокрема, на математиці та мові. Він виступав за інтеграцію змісту навчання (наприклад, поєднання історії та словесності), що сприятиме інтелектуальному розвитку і зменшенню перевантаження учнів.

На думку Г. Г. Ващенка, школа повинна привчити дітей до серйозної й наполегливої праці. Він підкреслював, що прослуховування чи читання цікавих оповідань не є працею, а лише «сибаритством», яке не розвиває мислення і не готує учнів до «зіткнення з тими суворими й серйозними сторонами розумової роботи, без яких не обходиться жодна трудова діяльність» [24, с. 185]. Учні повинні самі усвідомити й відчути

розвивальний потенціал навчальних предметів. Кожен крок у засвоєнні знань має даватися через подолання труднощів, однак «ця важка боротьба» не повинна перевищувати «міру наявних інтелектуальних сил» дитини. У цьому випадку, наприклад, математика привчає дитину «мислити правильно й послідовно».

Самостійність у формуванні моральних правил також розглядалася Г. Г. Ващенком, оскільки, якщо ці правила подаються дитині догматичним тоном і вона не має змоги перевірити їх власним розумом, вони можуть стати перешкодою для подальшого інтелектуального розвитку. На його думку, необхідно, щоб дитина, «стаючи людиною, могла самостійною розумовою роботою переформувати увесь лад своїх переконань», адже «хто любить або ненавидить сліпо що б то не було, той ніколи не стане думаючою і корисною людиною у вищому й кращому розумінні цього слова» [24, с. 344].

Він також підкреслював, що небагато людей здатні розв'язувати важливі життєві питання зусиллями власного розуму, оскільки потерпають від ліні.

Таким чином, Г. Г. Ващенко вважав, що формування самостійності необхідно починати із сімейного виховання дитини-дошкільника, і завдання матері полягає в тому, щоб не придушувати зародки цієї самостійності. Його «виховний план» був зорієнтований не лише на інтелектуальний, а й на фізичний розвиток дітей у початковій школі, а також передбачав упровадження ручної праці в шкільних майстернях, що сприяло виробленню самостійності.

Педагог пропонував різні види самостійної роботи учнів, спрямовані на подолання труднощів і перешкод, які не перевищують «міру наявних інтелектуальних сил» дитини. Важливою умовою розвитку самостійності він уважав пробудження допитливості, а ключовим навчальним предметом - математику (властивості величин, чисел, ліній як засоби розвитку інтелектуальних здібностей) [24].

Він також підкреслював значення інтеграції змісту навчання (зокрема поєднання історії та словесності) для розумового розвитку, а для формування самостійності - групову роботу учнів, яка забезпечує взаємне навчання, обмін знаннями й уміннями, а також здорове навчальне змагання. Особливо наголошував на самостійності у формуванні моральних правил, коли учень здатний власною розумовою працею перебудувати систему своїх переконань, а не сприймати їх як незмінну догму.

2.2. Феномен самостійності молодших школярів у контексті практичного гуманізму

Як уже зазначалося в першому розділі, представники практичного гуманізму не лише визнавали самоцінність особистості учня, його права, закликали враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей, але й провели значну роботу щодо методичного й технологічного забезпечення освітнього процесу з позицій гуманістичної педагогіки.

До представників практичного (національного, народного) гуманізму належить К. Д. Ушинський (1823 – 1870) - засновник вітчизняної педагогічної науки. Вважаючи гуманним навчання дітей рідною мовою та через залучення до рідної культури, він створив низку праць для учнів і вчителів. Метою виховання К. Д. Ушинський вважав формування активної, працьовитої та творчої особистості, підготовленої і до розумової, і до фізичної праці як вищих форм людської діяльності.

Проблеми активності, самостійності та самодіяльності учнів молодшого шкільного віку проходять червоною лінією через усі його педагогічні роботи. К. Д. Ушинський ставив питання: «Яку іграшку обирає дитина: ту, що приваблює блиском і звуками, чи ту, що дає їй душі посильну, але самостійну діяльність?» - і робив висновок, що найсильнішим прагненням у душі дитини є прагнення до самостійної діяльності [25, с. 89–90].

Він підкреслював необхідність уосібнених і самостійних спроб діяльності, наголошуючи, що лише наслідування не може сформувати справжню самостійність і що вона не приходить автоматично з віком, адже корениться у вільній волі особистості. Тому педагог повинен час від часу «віддавати дитину самій собі», не заважаючи внутрішньому розвитку: «Зерно самостійності приховане в душі дитини глибше, ніж може проникнути туди виховання, і самі спроби проникнути туди можуть зашкодити розвитку цього зерна» [25, с. 537 – 538].

Як засновник педагогічної антропології, К. Д. Ушинський наголошував на ініціативі та прагненні самостійно вчитися, зазначаючи, що дитина любить діяльність, яка вимагає власних зусиль. Він писав, що вчитель повинен не тільки передавати певний обсяг знань, але й розвивати в учневі здатність і бажання самостійно набувати нові знання, уміти черпати корисні відомості не лише з книг, а й із навколишнього середовища, життєвих подій і навіть з «історії власної душі» [25, с. 394]. Лише така здатність, за К. Д. Ушинським, забезпечує людині можливість учитися впродовж усього життя.

Разом з тим він підкреслював, що формування самостійності молодшого школяра вимагає від учителя великої, цілеспрямованої роботи. Особливу увагу він приділяв розвитку мисленнєвих операцій - умінню порівнювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати й класифікувати, без яких неможлива самостійність у навчальній діяльності.

Найважливішою мисленнєвою операцією К. Д. Ушинський вважав порівняння: «Порівняння є основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення. Якщо ми не можемо ні з чим порівняти новий предмет - ми не здатні скласти про нього жодної думки» [27, с. 132].

Першим кроком у процесі порівняння є спостереження, тобто уважний розгляд предметів. Розглянувши два чи три предмети, учні переходять до їх порівняння. У цій діяльності, наголошував К. Д. Ушинський, має бути поступовість із послідовним виявленням схожого та відмінного: «Спочатку

має бути помічено схоже, - писав К. Д. Ушинський, - а потім відмінне між порівнюваними предметами» [27, с. 134].

У передмові до першого видання «Дитячого світу» К. Д. Ушинський підкреслював, що спочатку необхідно привчити дітей знаходити й перелічувати ознаки предметів, які вони бачать перед собою; порівнювати кілька знайомих предметів, визначаючи в них подібність і різницю. Саме для цього у «Дитячому світі» були наведені відповідні приклади. Далі, коли діти навчилися розміщувати предмети за родами і видами, можна вводити поняття порівняння, судження, роду, виду тощо [28, с. 29]. Тобто спочатку вчитель підводить учнів до розуміння родових і видових ознак, а потім - до вміння систематизувати предмети.

На думку К. Д. Ушинського, розумова операція систематизації також має формуватися під керівництвом учителя й посідати визначене місце в навчальному процесі. Він радив давати учням ряд натуральних предметів, наприклад мінерали, або картинки із зображеннями знайомих їм речей, і пропонувати «привести їх до ладу, пояснивши при цьому, чому вони визначають тому чи іншому предмету те чи інше місце». Також він рекомендував складати таблиці, на основі яких згодом створюється загальна таблиця. Це, за його задумом, необхідно для переходу від уявлень та описів окремих предметів - через класифікацію - до понять і визначень, тобто до логічної системи.

К. Д. Ушинський вважав важливим «привчити дітей знаходити, перелічувати й викладати у певному порядку ознаки предметів», тобто формувати в них уміння послідовно описувати предмети [27, с. 178]. Звичайно, перші описи дитина робить під керівництвом учителя і за допомогою його запитань, відповідно до рівня розвитку учня: «...вчитель спочатку запитує початківців: який колір предмета? з чого він зроблений? скільки має ніг? скільки крил? і т. ін. Згодом він уже може ставити такі запитання: перелічіть істотні ознаки предмета, розкажіть про користь, яку він може приносити людині тощо» [27, с. 182]. Надалі учень виконує описи

предметів самостійно. І хоча перші самостійні описи будуть поверховими, вони мають велике значення для розвитку дитини. На думку К. Д. Ушинського, достатньо, якщо восьмирічна дитина може засвоїти дві, три чи чотири найпомітніші ознаки предмета. «Гнатися за повнотою і остаточністю не слід: вони прийдуть з часом» [27, с. 185].

У міру того, як дитина оволодіває вмінням описувати предмети, тобто викладати у певному порядку ряд їх ознак, К. Д. Ушинський вважав доцільним переходити до самостійних вправ у класифікуванні - переліку предметів, що мають один або кілька спільних ознак, наприклад форму, колір тощо.

К. Д. Ушинський довів, що самостійні роботи сприяють розвитку мисленневих операцій, формуванню самостійності мислення учня та набуттю власного досвіду. Для цього не слід подавати учням готові переліки ознак предметів - потрібно допомагати знаходити їх і впорядковувати; не слід давати готові класифікації - потрібно допомагати дітям класифікувати самостійно. Значення таких вправ полягає не лише у формуванні мисленневих операцій як основи навчально-пізнавальної діяльності, а й у розвитку самостійності мислення.

Таким чином, розвиткові мисленневих операцій учнів як основи їхньої самостійності у навчальній діяльності К. Д. Ушинський приділяв особливу увагу: «Усе, що ми знаємо, усе, що можемо висловити словами, виходить із нашої здатності порівнювати і розрізняти... Наша свідомість, наша здатність розрізняти й порівнювати, а потім групувати за подібністю та відмінністю те, що було предметом порівняння, звернена до вражень зовнішнього для душі світу, дає нам усе безкінечне різноманіття наших відомостей про цей світ» [29, с. 308 – 309].

У роботі, присвяченій початковому навчанню рідної мови, К. Д. Ушинський окреслив головну мету - розвиток мовленнєвого дару молодших школярів за допомогою вправ, які мають бути настільки самостійними, наскільки це можливо. Автор зауважував, що навіть творча

робота (твір) не завжди сприяє розвитку самостійності «дару слова», тому її слід вводити з перших уроків мови, поступово розширюючи й ускладнюючи в наступних класах. При цьому така робота має бути результатом самостійних зусиль учнів - усно чи письмово висловити «власну самостійну думку, а не зшивку з чужих фраз» [28, с. 334 – 335].

Поступово, з розвитком у школярів «дару слова», допомога вчителя скорочується, а дітям пропонуються різні види самостійної роботи. «У перших вправах наставникові, без сумніву, доведеться безперервно керувати і дитячою спостережливістю, і дитячою думкою, і дитячим словом і задовольнятися тим, якщо діти дадуть правильну відповідь на найбільш конкретне запитання... Далі запитання повинні помітно розширюватися... так, щоб поступово дійти до можливості цілком самостійного опису й таких предметів». Як приклад таких запитань К. Д. Ушинський наводив: «перелічіть частини тіла ... тварини, опишіть її зовнішній вигляд, розкажіть про спосіб життя, чим вона живиться, де мешкає», - що має привести учнів до здатності «цілком самостійного» описування різних предметів, про які не йдеться в книгах, але які можуть бути описані дітьми на основі власних спостережень [28, с. 339].

Уже в перший рік навчання важливим є перехід від суто репродуктивних методів (переписування слів) до самостійних вправ: «напишіть ... усіх чотирилапих тварин, яких ви бачили в нашому дворі, селі або місті; напишіть усіх птахів, яких ви бачили в нашому лісі, на полях, на луках» тощо [30, с. 177]. На другому році навчання учні мають навчитися самостійно ставити запитання до прочитаного тексту. Цьому передуює робота вчителя з формування вмінь правильно ставити запитання, відрізнити головне від другорядного в тексті, а також відповідати не фразами, запозиченими з книги, а самостійно сформульованими висловлюваннями.

У підручнику «Рідне слово» К. Д. Ушинський розробив систему вправ для логічного, усвідомленого читання на тому етапі, коли діти читають лише окремі слова. Так, учневі пропонувалося прочитати слова: м'ячик, пір'їна,

лінійка, лялька, книга, дзига тощо й визначити, що це таке - навчальна річ чи іграшка. За допомогою таких вправ учень оволодіває механізмом читання, розвиває вміння класифікувати та привчається до свідомого читання. Під час читання цілих речень дітям пропонувалося закінчити речення, подане в книзі в незавершеному вигляді; при читанні невеликої статті в текст включалися запитання, на які учні повинні були дати відповіді. Такий «питальний спосіб викладу» К. Д. Ушинський описав у третій частині «Рідного слова» - початковій граматиці, «яка складається значно більше із запитань, ніж із догматичних тверджень» [27, с. 398]. Педагог був переконаний, що привчити дитину до самостійної бесіди з книгою - одне з найважливіших завдань школи.

Він підкреслював, що у вивченні явищ велику роль відіграє досвід, практика безпосереднього впливу на предмети, яка привчає до спостережливості, розвиває гостроту спостереження й самостійність. «Якщо учень, - писав К. Д. Ушинський, - зуміє виконати самостійний дослід і потім розповісти, що, як і чому відбувається, то це буде ознакою значного розвитку як його пізнавальних здібностей, так і його мови» [27, с. 171].

К. Д. Ушинський завжди високо оцінював керівну роль учителя, вважаючи, що навчання має відбуватися «не тільки при вчителеві, а разом із учителем, без будь-яких домашніх уроків і завдань». Особливо це стосувалося початкового навчання. Він уважав шкідливим задавати позакласні завдання дітям молодшого шкільного віку, зазначаючи, що «лише на десятому році життя, і то після добрих попередніх класних занять у попередні роки, можна допустити невеликі уроки поза класом, з огляду на те, що такі уроки чекають дітей у більшості наших навчальних закладів» [30, с. 97]. Педагог писав: «При початковому навчанні діти повинні виконувати всі свої уроки в класі під наглядом і керівництвом учителів, які спочатку мають навчити дитину вчитися, а вже потім доручити цю справу їй самій» [30, с. 97]. На першому році навчання письмові вправи він радив виконувати на

грифельних дошках у класі, а «...згодом можна задавати ці вправи для виконання вдома і вже на папері» [27, с. 432].

Водночас загалом домашню навчальну роботу К. Д. Ушинський розглядав як важливу форму самостійної діяльності учнів, за умови дотримання вікових особливостей дітей та врахування специфіки навчального матеріалу під час задавання завдань додому.

Також К. Д. Ушинський показав виняткову важливість розвитку самостійної думки учнів: «Невміння добре висловлювати свої думки - недолік, але не мати самостійних думок - ще значно більший недолік; а самостійні думки впливають лише із самостійно здобутих знань. Хто не віддасть перевагу людині, збагаченій фактичними відомостями й такій, що мислить самостійно й правильно, хоча й висловлюється з труднощами, перед людиною, у якої здатність говорити про все чужими фразами, навіть узятими з найкращих класичних письменників, переросла в обсяг знань і глибину мислення?» [27, с. 385 – 386].

К. Д. Ушинський наголошував на необхідності привчання молодших школярів до самостійної роботи через свідоме засвоєння знань і активну навчальну діяльність. «За всіх занять, як усних, так і письмових, - стверджував він, - наставник повинен якомога більше залишати самостійності учневі: нехай сам учень вивчає граматику, керуючись підручником і перебуваючи під наглядом наставника. Незалежно від спеціальної мети вивчення граматики шляхом самостійних спостережень над мовою, ми маємо ще одну мету як у цій частині «Рідного слова», так і в інших - привчати дитину до самостійної бесіди з книгою, що розгорнута перед нею. Привчати дитину до розумної бесіди з книгою і заохочувати її до такої бесіди є, на нашу думку, одним із найважливіших завдань школи» [27, с. 320].

Процес навчання К. Д. Ушинський розглядав як свідомий перехід від незнання до знання, який має бути пронизаний самостійною роботою учнів. «Усякий правильний метод навчання повинен іти від відомого для дитини до

невідомого, а не навпаки... За такого методу навчання збуджується та самостійна робота голови учня, яка становить єдину міцну основу всякого плідного навчання» [27, с. 225 – 226].

М. А. Данилов, аналізуючи педагогічну спадщину К. Д. Ушинського, також підкреслював одну з провідних ідей його дидактики: свідоме засвоєння знань є найкращим способом формування вміння самостійно оволодівати знаннями за умови самостійних спостережень, читання книги та «бесіди з нею» [31, с. 108 – 109].

Важливим для формування самостійності дитини К. Д. Ушинський уважав «сократівський метод», за якого наставник відкриває учневі можливість цілком самостійно або з незначною допомогою подолати суперечність і дійти нової істини. У «Керівництві до викладання за “Рідним словом”» він також підкреслював, що думка ніколи не вкоріниться в свідомості учня настільки міцно й усвідомлено, не стане «повною власністю учня», доки він сам її не виробить [27].

У статті «Недільні школи» [30, с. 73] К. Д. Ушинський зазначав, що головне завдання недільної школи полягає в пробудженні розумових здібностей до самодіяльності та у формуванні звички до неї. Це положення він ілюстрував таким прикладом: «Дитина навчається ходити значно важче й повільніше, якщо надто дбайливі батьки безупинно намагаються полегшити їй цю працю своїм втручанням; слід лише дати їй простір і збудити в ній бажання ходити. Так само, надаючи учням той чи інший предмет, учитель надає їм можливість самим спостерігати його, висловлювати власні спостереження й, зрештою, виводити з них правильні умовиводи» [30, с. 73].

О. В. Іоніна, досліджуючи педагогічну спадщину К. Д. Ушинського, акцентувала увагу на тому, що навчальний процес він вибудовував на основі дидактичного принципу активності, а також принципів свідомості та свободи діяльності. Учений наголошував: «Діяльність має бути моєю, захоплювати мене, виходити з моєї душі, отже, вона повинна бути вільною. Свобода ж

мені потрібна лише для того, щоб робити мою справу. Заберіть у людини свободу - і ви заберете в неї її справжню душевну діяльність» [32].

К. Д. Ушинський зазначав: «Нова школа розподіляє й організовує працю вчителів та учнів: вона вимагає, щоб діти, наскільки це можливо, працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал» [30, с. 99]. Хороший учитель, на його думку, лише допомагає дитині навчатися. Виходячи з цього, завдання школи педагог убачав у тому, щоб «пробудити розумові здібності до самодіяльності й прищепити звичку до неї: спрямовувати діяльність дитини, допомагаючи їй там, де це необхідно, і залишаючи її діяти самостійно там, де вона може це робити; розвивати бажання й здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання» [27, с. 225].

Надзвичайно цікавими є погляди К. Д. Ушинського щодо того, що важливою умовою формування самостійності молодших школярів є диференційована групова робота, зумовлена різним рівнем розвитку й пізнавальних можливостей дітей. Такий підхід він спостерігав у навчальних закладах Швейцарії: працюючи з однією групою, учитель дає самостійні завдання іншим - одні учні пишуть, другі читають, треті розв'язують арифметичні задачі, четверті працюють разом із учителем, який у такій ситуації справді виступає «керівником самостійного навчання дітей» [30, с. 99].

Водночас К. Д. Ушинський застерігав від побудови всього навчання виключно на інтересі дитини, як це пропонувала німецька педагогіка. На його переконання, «таке навчання, що лише зацікавлює, розвиваючи дитину, не дає жодної вправи її волі, а отже, не лише не сприяє, а й перешкоджає розвитку самостійного характеру» [30, с. 125]. Це пояснюється тим, що воля, як і м'язи, «зміцнюється лише від діяльності, що поступово ускладнюється: надмірними вимогами можна надірвати і волю, і м'язи та зупинити їхній розвиток; але, не даючи їм вправи, ви неодмінно матимете і слабкі м'язи, і слабку волю» [30, с. 126].

Таким чином, К. Д. Ушинський теоретично обґрунтував і методично підтвердив необхідність формування в учнів мисленнєвих операцій - порівняння, аналізу, систематизації, узагальнення, класифікації, - без яких самостійність у навчальній діяльності є неможливою. Він наголошував на потребі привчати дітей знаходити й перелічувати ознаки предметів, що перебувають перед очима, порівнювати між собою кілька знайомих об'єктів, виявляти в них спільне й відмінне, систематизувати їх за родами та видами. Уже в перший рік навчання, на його думку, необхідно здійснювати перехід від суто репродуктивних методів (переписування слів) до самостійних вправ. Для формування самостійності в навчальній діяльності важливо також навчити дітей постановки запитань, розвивати вміння відрізняти головне від другорядного та відповідати власноруч сформульованими фразами.

К. Д. Ушинський розробив систему вправ для логічного, усвідомленого читання, яка готує учня до самостійної «бесіди з книгою». Важливими умовами формування самостійності молодших школярів він уважав мотивацію - розвиток у дитини бажання й здатності самостійно, без учителя, здобувати нові знання; диференційовану групову роботу відповідно до рівня розвитку учнів; а також використання «сократівського методу», за якого наставник відкриває учневі можливість самостійно або з незначною допомогою подолати суперечність і дійти нової істини.

Окремі запропоновані К. Д. Ушинським прийоми (завершення незакінчених у тексті речень, застосування сократівського методу тощо) залишаються актуальними й у сучасній початковій школі.

Проведений ретроспективний аналіз дожовтневої педагогічної спадщини показав, що в історії вітчизняної освіти проблеми саморозвитку й самовдосконалення учнів, зокрема молодших школярів, у досліджуваний період порушувалися представницею гуманістичної педагогіки (практичний гуманізм, психологічна течія) С. Ф. Русовою (1856–1940). Вона приділяла особливу увагу психологічному обґрунтуванню освітнього процесу, вивченню особистості дитини на основі наукового підходу та визнанню її

свободи й самостійності: «Діти - не в'ючні тварини, навантажені обов'язками, а особистості, у яких, як і в дорослих, обов'язки йдуть поруч із правами... Повага до особистості учня, визнання її свободи та самостійності мають пронизувати весь шкільний лад, причому, безперечно, так само послідовно має проводитися й принцип відповідальності учня за всі його дії» [33, с. 249].

Ключовим поняттям педагогічного процесу вона вважала самодіяльність, а її сутність убачала у творчому саморозвитку особистості: «поза самодіяльністю людина не може розвиватися: така її природа» [34, с. 163]. Водночас вона зауважувала, що виховання й освіта нерідко постають як напружена боротьба проти природного творчого саморозвитку людини. На її думку, педагог є служителем процесу саморозвитку, який сприяє його повному й правильному здійсненню. Разом із тим людський організм, саморозвиваючись, виявляє «притаманні йому властивості без будь-якого розрізнення щодо їхньої якості - як позитивні, так і негативні», що означає, за С. Ф. Русовою, необхідність для педагога, залишаючись у певних межах служителем саморозвитку організму, брати на себе інше, значно складніше завдання - удосконалення особистості, прагнення зробити її кращою, гармонійнішою [34, с. 168].

При цьому допомога саморозвиткові з боку виховання, на її переконання, має бути не випадковою й уривчастою, а систематичною та продуманою, адже учень, особливо молодший школяр, потребує цілеспрямованої підтримки у саморозвитку. Не всі перешкоди на шляху правильного саморозвитку можливо усунути, зазначала С. Ф. Русова: «несприятливі серйозні недоліки державно-суспільного устрою, бідність, неучтво, забобони, шкідливий вплив навколишнього середовища...»; однак систематична допомога саморозвиткові все ж можлива (усунення негативного товариства й добір позитивного, зміцнення слабкої пам'яті, розвиток відповідними вправами кмітливості, волі тощо).

Удосконалення особистості як боротьбу з недоліками, підкреслювала С. Ф. Русова, не слід уявляти як фізичну боротьбу або насильницьке

знищення - «виривання, ламання, топтання», тобто будь-яке примусове втручання в особистість. Духовний недолік можна подолати лише шляхом його напруження за одночасного активного розвитку позитивних якостей. «Заборонити проявлятися недоліку неможливо: він є властивістю організму й тому виявлятиметься», - наголошувала вона; необхідно так організувати виховний процес, щоб для цього недоліку не було практики, потреби й підстав для активізації [34, с. 177]. «Потрібно постійно збуджувати, розвивати й зміцнювати позитивні властивості та їхньою силою приглушувати недолік. Недолік слід викорінювати виснаженням, а вихованій особистості - роз'яснювати його шкідливість і недоцільність, формувати потребу стримування у випадку випадкового збудження негативної схильності. Стимування загалом є однією з необхідних властивостей саморозвитку організму» [34, с. 178].

Загалом у педагогічній теорії С. Ф. Русової засадничою є ідея про те, що основою школи та джерелом її успіхів і вдосконалення є саморозвиток людини. У своїх працях вона не один раз зазначала, що педагогічний процес має творчий характер, є самобутнім процесом саморозвитку, який визначається властивостями організму та впливом середовища.

Протягом усієї педагогічної діяльності вона послідовно дотримувалася думки, що педагогіка без тісного зв'язку з фізіологією та психологією не може бути ефективною. Для вчителів С. Ф. Русова виклала у доступній формі знання, необхідні для освітньої практики: про уявлення й відчуття, розвиток пам'яті та уяви, різні види почуттів, становлення волі й характеру дитини, а також про типи особистості. Цей доробок розглядається як перше завершене узагальнення такого типу у вітчизняній педагогіці. На її переконання, основу педагогічного (освітнього) процесу мають становити результати дослідження дитячої природи - вікових та індивідуальних особливостей учнів.

С. Ф. Русова вважала, що в основі самостійності (самодіяльності) учнів лежить воля та вольові якості. Проаналізувавши різні підходи до тлумачення волі, вона зосередилася на розумінні волі як активності, здатності

реалізовувати прагнення, виокремивши чотири типи активності: напружену й тривалу; напружену, але нетривалу; слабку, але тривалу; слабку й нетривалу. Педагог, на її думку, повинен звертати увагу не лише на результат, а й на якість діяльності дитини, оскільки її воля може набувати автоматичного, суто наслідувального, рутинного характеру. Вона наголошувала на необхідності заохочувати дитину до самобутніх проявів власної особистості та всіляко підтримувати оригінальні реакції на враження [35, с. 326].

С. Ф. Русова підкреслювала, що самодіяльність є нагальною потребою, проявом прагнення до свободи й самостійності вже в ранньому дитинстві: діти люблять робити все самі й гостро реагують на перешкоди цьому. У дитини прагнення до самодіяльності стає провідним («я сам», «я сама»), і таке прагнення необхідно підтримувати та зміцнювати. Тому, за її словами, тривале носіння дитини на руках, виконання за неї всіх дій або постійне інструктування є серйозною педагогічною помилкою [35, с. 331].

Напрями розвитку волі в дитячому віці вона пов'язувала з розвитком рухів, формуванням здатності до їх стримування та розвитком уваги, підкреслюючи, що на кожному віковому етапі існують свої адекватні засоби для цього. Описуючи різні типи особистості, С. Ф. Русова виокремлювала «сформованих іншими» та «самосформованих», для яких визначальною рисою є власна самодіяльність. Це люди, які самостійно ставлять цілі не лише для зовнішньої діяльності, а й для формування власної особистості та самі її вибудовують [35, с. 387]. З педагогічної точки зору саме тип особистостей, які «ліплять себе фізично й морально», вона вважала найвищим і наголошувала на необхідності поширення цього типу в освітній практиці. Також були окреслені основні недоліки дитячої волі, зокрема безвольність і впертість, та подано рекомендації щодо їх корекції.

Наполягаючи на розумовій і фізичній активності дитини в навчанні як на способі задоволення її природних потреб, С. Ф. Русова особливу увагу приділяла розумовій активності. Метою «виховання розуму» вона вважала збудження різноманітних інтелектуальних інтересів, розвиток допитливості,

закладення основ широкого й світлого світогляду, а також надання засобів для задоволення пробудженої пізнавальної потреби. Найважливішим надбанням учнів вона вважала вміння правильно мислити й висловлювати думки, а також уміння вчитися, підкреслюючи, що значущим результатом виховного періоду є здатність самостійно здобувати знання та адаптуватися до різних життєвих обставин [36, с. 369]. Цьому, на її переконання, сприяє формальний розвиток, який забезпечує не окремий результат, а загальне керівний початок - підвищену здатність людини до продуктивної діяльності [36, с. 371]. У сучасній термінології це відповідає формуванню в дитини універсальних навчальних дій.

Можна констатувати, що сформульована С. Ф. Русовою мета - виховання розуму, пробудження інтелектуальних інтересів, розумової допитливості, «надання засобів і знарядь для задоволення пробудженої цікавості, для продовження й завершення побудови світогляду» [36, с. 386] - залишається актуальною і в сучасних умовах. Для формування інтересів, зокрема пізнавальних, учитель, за її переконанням, повинен викликати власну самодіяльну роботу учнів щодо предмета уроку (запитання за змістом, виклад власних думок, дискусії, власні спостереження, експериментування тощо) [36, с. 514], причому у молодших школярів мають переважати практичні, а не теоретичні вправи.

С. Ф. Русова розрізняла фізичну (тілесну) самостійність - володіння тілом і рухами - та духовну самостійність, що виявляється в умінні говорити, спостерігати, робити висновки, мислити, долати перешкоди, реалізовувати власні прагнення тощо [36, с. 353]. Вона також наголошувала, що «не школа й освіта є основою та джерелом самовиховання й самоосвіти..., а навпаки, саморозвиток є тією необхідною основою, на якій лише й може існувати школа» [36, с. 355].

Особливу увагу педагогиня приділяла самостійності переконань учнів, підкреслюючи, що формування переконань та ідеалів є обов'язком кожної освіченої людини, але виконати його кожен має сам - власними зусиллями й

засобами. Ні батьки, ні школа не мають права підривати в дітей здатність і потребу формування самостійних переконань, нав'язувати власні погляди й думки. Найбільшим гріхом вихователя С. Ф. Русова вважала фанатизм - релігійний, політичний, національний, загальну нетерпимість, навіювання вихованцям думки, що те, що вважає істинним вихователь, є єдиною повною істиною, а те, що визнають інші, - хибним [37, с. 207].

З розвитком волі, на думку С. Ф. Русової, пов'язане й формування характеру учнів як здатності до самоуправління, уміння керувати собою. Важливу роль у цьому відіграють різноманітні дитячі об'єднання, які ставлять за мету «змагальні вправи, фізичні й духовні», адже змагання спонукає до самостійних дій і виступає засобом формування самостійності дітей [38, с. 89].

Дитяче самоврядування вона визнавала бажаним у школі, вбачаючи в ньому організацію «суду честі», дитячого представництва в управлінні справами школи, доступними для дитячого розуміння й обговорення: розгляд дисциплінарних питань, складання розкладу навчальних занять і організації навчального процесу загалом (з'ясування, що здається учням легким чи складним, цікавим або нудним), питання шкільного й позашкільного читання, організація екскурсій, свят тощо [38, с. 254].

С. Ф. Русова вважала, що дисципліна не може бути нав'язаною, вона має вироблятися всім шкільним колективом - учителями й учнями, інакше вона буде незрозумілою та морально необов'язковою. Вона визначала дисципліну як «охорону особистості учня й учителя від насильства з боку шкільного колективу та захист шкільного колективу від насильства з боку окремого учня чи вчителя» [36, с. 611].

Важливу роль у цьому процесі, за її переконанням, відіграє саме дитяче самоврядування: самостійне створення шкільних правил і порядків, упровадження їх у життя школи та контроль за їх дотриманням. Дисципліна має сприйматися учнями не як штучний засіб тиску з боку вчителів чи адміністрації, а як життєва необхідність, корисна для всіх: вона повинна бути

не апріорним конструюванням, а узагальненням реального досвіду - пережитих конфліктів, співпраці, взаємодопомоги, результатом спільного обговорення таких ситуацій [36, с. 414].

Водночас С. Ф. Русова підкреслювала, що педагогічна дисципліна не має на меті придушення особистості учня, його покори чи пасивності, а, навпаки, повинна пробуджувати енергію, спрямовувати сили дитини на самовдосконалення. Таким чином, дисципліна має створюватися спільними зусиллями учнів і вчителів, бути «виявом» їхньої волі та розуму.

Таким чином, самостійність учнів (духовна, суспільна) має формуватися в процесі учнівського самоврядування в дитячому колективі. Важливо привчати дитину до досягнення мети, адже, за словами С. Ф. Русової, «необхідність досягти мети, бажаність одержати запланований результат, значущість цього результату підтримують дитину в роботі й зміцнюють її енергію» [38, с. 159].

С. Ф. Русова зазначала, що зміст навчального курсу традиційної школи «ставить учнів у суто пасивне становище. Із зовнішнього боку наші школи - це ряди класів, щільно заставлених партами, де майже немає змоги поворухнутися; з внутрішнього боку - це заклади, пристосовані до засвоєння шляхом слухання, причому діяльнісний й творчий бік залишається майже поза увагою» [33, с. 250]. Уже тоді вона звертала увагу на вплив фізичної активності та рухів учня на розвиток мозку: рухи безпосередньо впливають на мислення, почуття і волю, тому всі нові сприйняття й уявлення повинні переходити в діяльність, у практичне відтворення.

Як уже зазначалося, С. Ф. Русова обґрунтувала гуманістичну педагогіку, що спирається на психологічні знання про особливості дитячого розвитку, з центральною ідеєю про те, що «основа школи й джерело її успіхів і вдосконалення - це саморозвиток людини, застосування до шкільного навчання тих засад і методів, якими здійснюються самовиховання і самоосвіта» [36, с. 357]. Вона писала: «пояснюйте учневі скільки завгодно будь-яке правило, але якщо він сам не зрозуміє, у чому річ, тобто не виявить

необхідної власної розумової діяльності, то всі пояснення будуть марними: правило залишиться для учня чужим, перебуватиме поза його свідомістю і не ввійде в нього» [36, с. 357].

Її визначення сутності освітнього процесу й нині вражає оригінальністю судження, оскільки акцент у навчанні переноситься на особистісний розвиток людини, а не на просту суму знань: «Сутність освітнього процесу з внутрішнього боку полягає в саморозвитку організму; передача найважливіших культурних надбань і навчання старшим поколінням молодшого є лише зовнішньою стороною цього процесу, що приховує його справжню сутність» [36, с. 538].

У пізніших працях С. Ф. Русова визначала педагогічний процес як вияв внутрішньої самодіяльності людського організму, його саморозвитку, і, виходячи з цього положення, будувала власну дидактичну концепцію.

С. Ф. Русова виокремлювала три форми знання: догматичну, аналітичну та генетичну. При цьому вона вважала, що догматична форма знання не може визнаватися педагогічною, оскільки знання залишається для дитини чужим. Генетична форма є найбільш продуктивною і може бути названа винахідницькою (евристичною). Вона виділяла дві її різновиди:

- розв’язання проблеми (дослідження генезису знання) бере на себе вчитель, а учні, не залишаючись пасивними, розмірковують разом із ним, простежуючи хід його думки;
- учні, отримавши завдання, під керівництвом учителя самі відкривають відоме знання й формулюють його [36, с. 576].

Головними дійовими особами в евристичній формі навчання є учні: саме вони міркують і узагальнюють, самостійно працюють над виробленням формули знання. Евристична форма, за переконанням С. Ф. Русової, «нічого не дає учневі без власної праці й зусилля; за цією формою навчання кожне знання потрібно, так би мовити, брати з бою» [36, с. 577]. Така форма, на її думку, вносить у школу дух життя, дух праці й діяльності. Учень же, який не

бажає докладати розумових зусиль, звик до того, щоб кожне знання йому «розжували й поклали в голову», не зможе навчатися в такій школі.

Евристична форма навчання вимагає від учителя значно більшого, ніж інші: вона передбачає знання не лише сучасного стану науки, а й її історії, зокрема тих помилок і хибних уявлень, які є важливими для розуміння змісту остаточної формули того чи іншого наукового положення. Із великої кількості об'єктів вивчення вчитель має відібрати найсуттєвіші, а в них - звернути увагу учнів на ті сторони й властивості, які необхідні для узагальнення; далі - спостерігати за самим процесом узагальнення й формулювання нового для учнів знання, супроводжуючи його навідними запитаннями. Водночас С. Ф. Русова застерігала, що евристична форма навчання не може бути застосована до всіх предметів без винятку: «Якою евристиккою можна відкрити, що в Ноя було три сини - Сим, Хам і Яфет, і що якась битва відбулася такого-то року?» [36, с. 539].

С. Ф. Русова пропонувала запровадити предметні класи, відповідні окремим навчальним дисциплінам: арифметики, географії, історії тощо. Це зумовлюється тим, що рівень знань учнів при вступі до школи може бути різним, і тому вони мають навчатися з різних предметів у різних класах: наприклад, з арифметики - у старшому класі, з мови - у молодшому, якщо знання з неї є слабшими, із закону Божого - в іншому, з географії - ще в іншому тощо [36, с. 438]. Вона зазначала, що учні зможуть самостійно обирати предметний клас, який відповідає рівню їхньої підготовки, «навчатися швидше з одного предмета або повільніше з іншого; ніхто не вимагатиме від них однакових здібностей, однакової любові й однакових успіхів з різних предметів» [36, с. 482]. Отже, учням надається свобода навчатися в різних предметних класах за власним вибором, що сприяє розвитку самостійності як якості особистості.

Важливим для розвитку самостійності учнів С. Ф. Русова вважала скасування бальної системи на уроках і під час іспитів, заради якої діти навчаються, «хизуються не знаннями й не розвитком, а балами, дуже радіють,

якщо якоюсь хитрістю за відсутності знань здобули високий бал» [36, с. 246]. Вона пропонувала запровадити письмові характеристики учнів, що відображали б їхнє ставлення до навчання, недоліки й успіхи [36, с. 346].

С. Ф. Русова застерігала й від крайнощів в освітньому процесі: обмежувати дітей у запитаннях, не давати потрібних пояснень - означає ускладнювати навчальну діяльність учня, відбивати інтерес до неї, робити її нудно-примусовою; водночас надати учням повну свободу - означає ризикувати відійти від теми, перетворивши урок на просту бесіду без визначеного результату. На її думку, урок можна вважати вдалим тоді, коли він цікавий, ґрунтовно продуманий і є низкою вправ не лише для розуму, а й для волі: учень навчається володіти собою, не піддаватися миттєвим бажанням, спрямовувати увагу туди, де це необхідно, що потребує значних вольових зусиль і самоуправління.

У своїх працях С. Ф. Русова також підкреслювала, що в процесі дитячого саморозвитку важливе значення має гра, хоча тривалий час шкільне навчання сприймалося як щось «надзвичайно суворе, грізне, гірке, таке, що повністю виключає гру й веселощі» [36, с. 356].

С. Ф. Русова особливо наголошувала на тому, що педагог зобов'язаний пробудити власний, самобутній процес у свідомості вихованця. Якщо цього не відбувається, усі розумні доводи педагога залишаються поза свідомістю учня. Такий незадовільний результат педагогічної праці за відсутності паралельної самодіяльної роботи учнів є, за її переконанням, цілком неминучим, адже «ввести в душу або тіло вихованця щось зовнішнє й готове неможливо», оскільки учень є «організмом - тілесним і духовним, що живе й розвивається за власними, притаманними йому законами, усе сприйняте змінює й перетворює власною діяльністю на подібне до себе, те, що виникає під впливом зовнішніх збуджень» [36, с. 357]. Вона писала: «у душі немає вікон, через які могло б увійти в неї щось зовнішнє, стороннє їй. Усе, що є в душі, є результатом її самодіяльності» [36, с. 358].

Обов'язковою умовою формування самостійності С. Ф. Русова вважала свободу як можливість вільного вибору навчального курсу учнями. У школі має існувати «множинність паралельних навчальних курсів, щоб головні особливості розумового складу учнів могли знаходити в них своє задоволення» [37, с. 204]. Передбачалося, що навчальні заклади повинні пропонувати учням різні поєднання навчальних предметів відповідно до вимог «особистої природи» дитини, при цьому «права всіх учнів після закінчення навчального закладу мають бути однаковими, адже всі вони, хоч і різними шляхами, здобувають ту саму загальну освіту й розвиток».

У перехідний період від примусового до вільного навчання С. Ф. Русова пропонувала викладання певної кількості необов'язкових предметів, які учні могли б обирати за власним бажанням. Вибір навчальних дисциплін передбачався у більш свідомому віці - за участю батьків і педагогів: кожен батько або мати, за згодою керівництва школи, мав би змогу скласти для своєї дитини індивідуальну програму навчального курсу та стежити за її виконанням.

Визначення виховання, запропоноване С. Ф. Русовою, як систематичної допомоги саморозвитку організму та всебічному вдосконаленню особистості відповідно до її можливостей і згідно із соціальним ідеалом, залишається актуальним і в сучасних умовах.

Таким чином, у працях С. Ф. Русової, як засвідчив контент-аналіз, термін «самостійність» уживається порівняно рідко, натомість значно частіше використовується термін-синонім «самодіяльність», при цьому підкреслюється, що «поза самодіяльністю людина розвиватися не може: така її природа» [38, с. 163]. Водночас педагог, на її думку, є не лише «служителем процесу саморозвитку», оскільки в дитині може розвиватися як добре, так і негативно, а тому повинен розв'язувати завдання «удосконалення особистості, прагнути зробити її кращою, гармонійнішою» [38, с. 168]. С. Ф. Русовою було виокремлено дві основні риси педагогічного процесу:

допомогу саморозвитку організму та самовдосконалення особистості відповідно до ідеалу.

Підсумовуючи викладене, слід відзначити найважливіші ідеї С. Ф. Русової. Вона розрізняла два види самостійності: фізичну (тілесну) - володіння тілом і рухами, та духовну - уміння говорити, спостерігати, робити висновки, мислити, долати перешкоди, реалізовувати власні наміри тощо. Вважала, що в основі самостійності (самодіяльності) учнів лежить воля та вольові якості, а кожен урок має бути низкою вправ не лише для розуму, а й для волі: учень навчається володіти собою, не піддаватися миттєвим бажанням, спрямовувати увагу туди, де це необхідно, а також поступово привчається до досягнення поставленої мети. Головним мотивом самостійної діяльності вона вважала пізнавальний інтерес, засобами формування якого можуть бути запитання за змістом уроку, висловлення власних думок, дискусії, особисті спостереження, експериментування тощо.

Особливу увагу С. Ф. Русова приділяла розумовій активності, обґрунтовуючи як найбільш продуктивну генетичну (винахідницьку, або евристичну) форму здобуття знань, за якої учні самі міркують і узагальнюють, самостійно працюють над виробленням формули, нового для себе знання. Для розвитку самостійності вона пропонувала запровадження предметних класів з початку навчання - з арифметики, географії, історії та інших дисциплін - відповідно до рівня підготовленості учнів, а також надання їм свободи вибору навчальних предметів.

Особливу увагу С. Ф. Русова приділяла самостійності переконань, які створює кожна людина сама, власними силами і засобами. Важливим засобом розвитку волі та характеру учнів вона вважала самоврядування, для чого потрібні дитячі товариства, що ставили б своєю метою «суперницькі вправи, фізичні та духовні», оскільки змагання спонукає до самостійних дій.

Іван Іванович Огієнко (1882 – 1972) – педагог-гуманіст, представник еволюційного напрямку практичного гуманізму, який зробив помітний внесок у розвиток вітчизняної школи та освіти початку ХХ століття. І. І. Огієнко як

видатний методист, талановитий дослідник проблем навчання та виховання, творець «еволюційної педагогіки» й досі привертає увагу науковців-педагогів, які вирішують проблеми підвищення якості навчання у сучасній школі. І. І. Огієнко з 1900-х років працював у початкових школах, згодом займав посади інспектора народних училищ, читав лекції на педагогічних курсах і вів постійну значну громадську та літературну діяльність у сфері народної освіти.

Книги І. І. Огієнка для початкової школи міцно увійшли в навчальну практику і здобули широке визнання вчителів народних шкіл, авторитетних педагогів та методистів. Він створив букварі та навчальні посібники для народної школи, а також методичні рекомендації для вчителя.

І. І. Огієнко розробив власну педагогічну теорію, засновану на природному прагненні кожної дитини, незалежно від віку, до власного розвитку, відповідно до еволюційної теорії Ч. Дарвіна. Він підкреслював, що нормальна дитина прагне розвивати всі закладені в ній здібності, а секрет виховання полягає в тому, щоб «узгодитися з природним прагненням дитини до розвитку» [39, с. 377]. Основою педагогіки має бути «саморозвиток, та робота, яку дитина сама здійснює над своїм самоосвітою та самовихованням» [39, с. 378].

За його переконанням, на розвиток дитини впливають два чинники: внутрішнє прагнення до розвитку та вплив навколишнього середовища, отже «Пристосування дитини до середовища та пристосування самого середовища до потреб дитини – ось завдання виховання» [39, с. 379].

І. І. Огієнко підкреслював прагнення дитини до самостійності з раннього віку, коли у трирічному віці вона вимагає, щоб їй ніхто не допомагав: «Я сам, я сам», поки щось здається важким і вона хоче подолати це самостійно. Він писав: «І що може бути педагогічніше цього прагнення, за яких інших умов дитина краще навчиться терпінню та наполегливості у досягненні своїх цілей, сформує свій характер, ознайомиться з труднощами та навчиться їх долати, і, нарешті, розвинеться заздрісна здатність, якої так

бракує людині – здатність до особистої ініціативи та незалежності» [39, с. 391]. Роль вихователя в таких випадках – заохочувати дитину доводити розпочату справу до кінця, а не залишати її.

Особливе місце у формуванні самостійності, на думку І. І. Огієнка, належить грі, під час якої дитина вчиться визнавати права інших, звикає добровільно підкорятися рішенням більшості, приводити свої інтереси у рівновагу з інтересами товаришів, а також брати участь у різних рішеннях (яку гру обрати, які її умови тощо), відстоювати власні думки і свободу [39, с. 277].

І. І. Огієнко на власному багаторічному досвіді переконувався у винятковій важливості уміння школяра робити висновки, користуватися прийомами наукового дослідження, навіть у найпростіших формах. Для цього, за його словами, учитель повинен ставити перед учнем певне завдання, надавати матеріали, а учень сам, власними зусиллями, відшукує, відкриває те, що було відкрито й винайдено до нього. При цьому він не лише здобуває знання, а й навчається, як їх здобувати: спостерігати, експериментувати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, знаходити та виражати отримане у слові, малюнку, дії.

Всі методи та прийоми викладання І. І. Огієнко пропонував поділити на дві категорії: до першої відносяться ті прийоми, коли вчитель спирається на самодіяльність учнів, дає поштовх і «поживу» їхнім творчим силам, пропонує матеріали у певному порядку та ставить завдання, а все інше учні здобувають самостійно. Вони самі роблять висновки з поданих матеріалів, фактів і цифр, а коли можливо – самі здійснюють спостереження; виконують всі вправи, якщо отриманий висновок має практичне застосування і учням необхідно опанувати відповідні навички. Словом, вони самі спостерігають, роблять дослід і самі ж розмірковують, щоб зробити необхідні висновки. Учні, відповідно до своїх творчих сил, втілюють запропоновані матеріали; вони розраховують на себе, на свої сили, на свій розум, уяву, увагу і волю; навчаються самостійно долати перешкоди та труднощі [40, с. 117].

Цей метод, зазначав І. І. Огієнко, справедливо називають то сократичним, то евристичним: сократичним його називають тому, що його «винахідником» був Сократ, який одним із перших гострими питаннями змушував учнів самостійно доходити до широких абстрактних узагальнень і високих моральних висновків. Він влучно називав своє мистецтво «родовідним», бо воно допомагало його учням «народжувати» розуміння.

Евристичним, або українською – винахідницьким (від грецького дієслова, що перекладається як «знаходити», «відкривати»), цей метод називають тому, що учень виступає у ролі винахідника: він сам робить відкриття й винаходи, сам переживає той розумовий процес і навіть ті почуття, які переживає творець та винахідник, він сам, подолавши труднощі й зробивши відкриття, може в захваті від здобутої перемоги та від усвідомлення власної сили вигукнути разом з Архімедом: «Еврика!» («Знайшов!»).

Учень, після тривалої праці розв'язавши складну задачу, справді нагадує Архімеда з його знаменитим вигуком: «Еврика!». «Тут і усвідомлення власної сили і вміння; тут і радість творця і винахідника; тут і зроблене розумове надбання; тут і зародок того Прометеєвого вогню, на якому тримається світ; тут зародок безкорисливого прагнення до істини, яке зростає. Це саме той душевний стан, який змусив Лессінга сказати його знамениту фразу: «Якби мені запропонували вибір між готовою істинною і задоволенням шукати її, я вибрав би останнє»» [40, с. 119].

Інший метод – дидактичний (термінологія І. І. Огієнка). Це найпоширеніший метод у вищій, середній та початковій школі. Розповідає вчитель історичну подію, описує Сахару, доводить теорему чи фізичний закон – це буде дидактичний метод, якщо від учнів вимагається лише увага до слів учителя, якщо вся мета уроку полягає у тому, щоб учні зрозуміли й запам'ятали пояснення вчителя. Обидва методи цілком законні, але в кожного з них є своя сфера і точно визначені межі.

Дидактичний метод необхідний там, де йдеться про факти, дані та матеріали, які учні не можуть здобути шляхом безпосереднього спостереження.

Евристичний метод, на думку І. І. Огієнка, починається там, де закінчується підбір матеріалів, і коли треба порівнювати їх, знаходити подібності та відмінності, класифікувати й комбінувати матеріали, узагальнювати та робити з них висновки. Коли висновок зроблений самостійно учнями, можна знову перейти до дидактичного методу, щоб подати всі отримані знання у літературній формі.

Щодо цього І. І. Огієнко писав: «Повідомляйте всі без винятку відомості догматично, вимагайте, щоб учень приймав їх на віру, підкорявся авторитету книги та вчителя; давайте йому всі висновки, всі правила та узагальнення в готовому вигляді, позбавляючи можливості самому робити висновки і формулювати правила з поданих матеріалів; повідомляйте результати чужих спостережень, відучуйте його від самостійних спостережень, придушуйте будь-які спроби критичного ставлення – і ви отримаєте ідеального раба, який сліпо, не міркуючи, підкоряється будь-кому, хто здається авторитетом, людини з атрофованими здібностями спостерігати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, знаходити причинний зв'язок між явищами, перевіряти себе та інших, але з надзвичайно розвиненою здатністю схоплювати й запам'ятовувати чужі слова, думки, висновки, правила та виконувати всі формальні вимоги» [40, с. 24].

Звичайно, писав І. І. Огієнко, виникає питання: чому евристичний метод не користується популярністю серед педагогів, чому він так мало поширений? Причин багато. По-перше, цей метод вимагає від учителя більшого знання і розвитку, а головне – великої любові до дітей, бо без цієї любові нічого не змусить учителя віддати перевагу методу, що потребує більшої підготовки. Користуватися дидактичним методом може будь-який учитель майже без підготовки, достатньо знати предмет. Для успішного застосування евристичного методу потрібно, крім предмета, знати ще й дітей,

їхні сили та здібності, а головне – уміти керувати самостійною роботою учнів.

І. І. Огієнко зауважував, що жодна евристика не здатна самостійно навчити учня, як написати ту чи іншу букву, ту чи іншу річку, які рослини й тварини мешкають у жаркому поясі, як звали першого вітчизняного вченого, чий він був син, скільки було синів у Якова.

Активність необхідна молодшому школяреві у всьому, адже невгамовний рух – найхарактерніша риса дитини: вона мислить «м'язами та всім тілом». Так І. І. Огієнко коментує цю особливість:

«Один із учнів школи сказав мені, що, якщо він буде читати про себе (не вголос), він нічого не зрозуміє. Мої діти не залишили жодного оповідання яке їм особливо сподобалося, казки чи повісті, щоб не зобразити найбільш яскраві моменти у виразах облич. Вони одразу ж споруджували сцену з ліжка, стільців тощо, розподіляли ролі, збирали глядачів і починали гру: співали, декламували, боролися, влаштовували дуелі, а коли потрібно – ричали, дряпалися, кусалися» [39, с. 145].

Змушувати маленьку дитину сидіти тихо, не рухати м'язами, дуже важко. Вона нерухома лише під час сну, та й то не так, як дорослий. За словами І. І. Огієнка, змушуючи дитину бути нерухомою, дорослі схиляють її до дрімоти. З часом дитина буде розвивати достатньо сильні стримуючі центри, і значна частина її енергії витратиться на роздуми, проте цей перехід відбувається поступово. І. І. Огієнко зауважував, що дитина довго реагує на кожне сильне подразнення рухом, копіює все, що бачить і чує, – і доброму, і поганому.

Дитина спершу діє, а потім думає; дорослий чинить навпаки. Маленький школяр пізнає світ через наслідувальні рухи: чого не скопіював, того не знає, наголошував І. І. Огієнко.

З цієї точки зору не можна схвалювати школи, де панує нерухомість, де чути лише голос учителя, де в дітей працюють тільки очі та вуха, вони лише слухають і дивляться, не діючи. Опитування показали, що найулюбленішими

предметами для хлопчиків є гімнастика та малювання, а для дівчаток – рукоділля, гімнастика та спів. Це, очевидно, свідчить про насичення дітей словесними предметами та їхнє прагнення до активної діяльності й предметного навчання.

І. І. Огієнко наголошував: на початковому ступені освіти слід задовольнятися грубим і простим виконанням роботи, а на вищих ступенях – вимагати більш тонкої обробки. Це стосується ліпки, малювання, письма, гри на фортепіано та всіх видів ручної праці. Спостереження показали, що розвиток м'язів руки йде послідовно – від плеча до пальців, і відповідно до цього розвиваються рухи: спершу грубі та прості, потім – тонкі, вишукані, акуратні.

Важливо, щоб, не наполягаючи на точності спочатку, вимоги кожного разу були трохи вищими за те, що дитина вже вміє, але не перевищували її можливостей. Інакше:

- якщо вимоги будуть нижчими, дитина повторюватиме лише відоме, піде торованими шляхами і нічому нового не навчиться;
- якщо вимоги будуть занадто високими, вона швидко виснажить сили, розчарується у своїх здібностях, втратить інтерес до роботи.

Можливо, саме таке виснаження пояснює явище, коли діти, які подавали великі надії в дитинстві, не виправдовували їх у зрілому віці.

Саме тому, зауважує І. І. Огієнко, добрий учитель, демонструючи будь-який наочний посібник, має спонукати дітей стежити за його контурами очима, а інколи й рукою, а за можливості - пропонувати учням самостійно виготовити щось подібне. Так само й на уроках письма вчитель, показуючи дітям, наприклад, букву, подає її не в готовому вигляді, а в процесі написання.

На думку І. І. Огієнка, здатність людини краще сприймати предмет у русі, ніж у стані спокою, має біологічне підґрунтя. У розвитку живого світу рух відігравав вирішальну роль: інстинкти самозбереження й пізнання у наших предків активізувалися насамперед тоді, коли об'єкт перебував у русі.

Саме тому динаміка є природним стимулом уваги й інтересу дитини до навчального матеріалу.

Якщо м'язові рухи мають таке істотне значення для психічних процесів, то завдання вчителя, підкреслював І. І. Огієнко, полягає в тому, щоб якнайповніше використати їх у навчанні, формуючи в учнів активне, діяльнісне ставлення до уроку. Пасивні відчуття самі по собі не забезпечують глибокого пізнання; натомість довільна увага тісно пов'язана з руховою активністю органів чуття, що особливо яскраво виявляється в ситуаціях пошуку, дослідження та експериментування.

Важливо, щоб учень усвідомлював рівень власної самостійності й міг сказати: «Я про це розповідав», «Я це малював», «Я сам проводив дослід», «Я працював над цим у майстерні чи лабораторії», «Я про це писав», «Я склав конспект», «Я навчив цього свого товариша», «Я сам це виміряв», «Я це зважив» тощо.

Значним здобутком педагогічних поглядів І. І. Огієнка є обґрунтування предметного (діяльнісного) методу навчання, який передбачає залучення всіх органів чуття дитини до пізнавального процесу. Такий підхід розширює можливості пізнання й створює умови для формування самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів. Критично оцінюючи традиційну школу, І. І. Огієнко зазначав, що вона здебільшого спирається лише на слух і частково на зір, перетворюючи навчання на пасивне сприймання чужого слова.

За таких умов школа не зважає на індивідуальні особливості дітей: учень може належати до рухового типу, мати переважання моторних уявлень або слабо розвинені слухові образи, однак навчальний процес цього не враховує й застосовує універсальний, словесний спосіб впливу.

Предметний метод навчання, за І. І. Огієнко, не обмежується лише слухом і зором, а орієнтується на використання всіх зовнішніх чуттів. Окрім зорових і слухових вражень, у навчанні можуть залучатися смакові, нюхові, дотикові, м'язові та температурні відчуття. Саме через таку

багатоканальність сприймання дитина глибше пізнає світ і поступово привчається до самостійного дослідження дійсності.

На практиці ці міркування, зазначав І. І. Огієнко, втілюються в конкретні педагогічні прийоми. Він наполягав на тому, що перш ніж приступити до спостереження, досліду чи екскурсії, учитель має провести з учнями бесіду про те, яке завдання вони повинні розв'язати у процесі дослідження або спостереження. Таке завдання, як правило, зводиться до встановлення співвідношення між двома або кількома фактами, ознаками, явищами. Найдоцільніше, за І. І. Огієнком, формулювати його як зв'язок між двома фактами.

Так, перед геологічною екскурсією до розмивів (яру, струмка, річки тощо) може ставитися питання про роль води у зміні земної поверхні; одна з ботанічних екскурсій може бути присвячена з'ясуванню ролі комах у запиленні рослин; перед дослідом із рослиною, вирощеною в темряві, - питанню впливу світла на її розвиток. Під час підготовчої бесіди має бути вироблений план спостережень і дослідів, визначено, як саме ставити дослід і на що звернути особливу увагу. Без такого попереднього інструктажу учні або не побачать того, що є істотним для уроку, або звернуть увагу на другорядні, несуттєві деталі.

Особливо І. І. Огієнко наголошував, що в цій бесіді учні не повинні залишатися пасивними слухачами. Вони мають самостійно висувати припущення, створювати проекти дослідів і спостережень, критично їх оцінювати, замінювати новими, переживати те, що в науці називають мисленим дослідом - дослідом у уяві, у проекті, тобто, говорячи сучасною мовою, моделювати ситуацію. Молодші школярі також мають самі висловлювати очікування щодо результатів досліду, а після його проведення - оцінювати, чи справдилися ці очікування, тобто здійснювати елементарне прогнозування результатів власної діяльності. Функція вчителя при цьому полягає в керівництві дослідницькою діяльністю дітей.

І. І. Огієнко зауважував, що лише за таких умов учні стають у позицію дослідників, переживають процес творчості з тим піднесенням, «яке дає кожне відкриття його творцеві», і отримують той розвивальний ефект, який забезпечує евристичний метод навчання.

Значну увагу І. І. Огієнко приділяв формуванню у молодших школярів навичок самоаналізу. Він рекомендував під час спостережень привчати дітей ставити собі запитання:

- чи правильно спостережено явища;
- чи не приписано їм того, чого насправді немає;
- чи звернено увагу на істотне й важливе;
- чи не прийнято факти на віру зі слів інших;
- чи все спостережено, що необхідно для правильного висновку;
- чи не впливають на висновки упереджені думки, навіяні забобонами, казками, міфами або уявою;
- чи не втручаються в судження почуття - симпатія, відраза, страх, лінощі тощо;
- чи є правильним саме міркування, яке привело до зробленого висновку.

«Якщо ми привчимо дітей ставити собі такі запитання, - підкреслював він, - ми зробимо для них велику справу» [39, с. 25].

І. І. Огієнко писав, що предметне навчання здатне не лише розвивати спостережливість, а й правильно її спрямовувати, перетворюючи на допитливу пізнавальну зацікавленість. Для цього необхідно привчати дитину до спостережень, щоб сама цікавість пробуджувала довільну увагу учнів до явищ навколишнього світу, спрямовувала їхній зір, дотик і слух на пізнання природи й життя. Важливо, щоб і після закінчення школи учень не проходив повз звичайні явища, не зупиняючись над ними й не замислюючись над їхнім змістом.

Як слушно зазначав І. І. Огієнко, сучасна школа повинна розвивати в учнів особисту ініціативу, внутрішню енергію, творчу працю думки, звичку доходити до всього власними силами, звичку до самоперевірки та

критичного ставлення до чужого слова. Саме тому, на його переконання, евристичний метод навчання має посісти належне місце в шкільній практиці.

Отже, основними методами організації навчальної діяльності молодших школярів І. І. Огієнко вважав евристичний і предметний методи, які спираються на активність і самостійність учня. Найбільш значущою формою організації навчально-виховного процесу, що відкриває найширші можливості для розвитку самостійності дітей, він вважав навчальну екскурсію.

Так, у своїх працях І. І. Огієнко звертав увагу на те, що дощі випадають повсюдно, скрізь дощова вода розмиває ґрунт, утворює промоїни та яри; скрізь річкова вода підмиває високі береги й поступово змінює русло річки, утворюючи з одного боку високий, а з іншого - низький берег. Вона переносить розміту землю далі й далі до моря, і це безперервне діяння води з часом змінює рельєф місцевості, пересуваючи разом із берегами поля, поселення і навіть міста. На думку І. І. Огієнка, вивчення цих місцевих явищ безпосередньо на березі яру, струмка чи річки здатне глибоко зацікавити учнів і значно розширити їхній світогляд.

Особливого значення І. І. Огієнко надавав екскурсіям до лісу. Так, порівнюючи дерево, що росте на відкритому просторі, з деревом у густому лісі, учні легко помічають різницю між ними вже за зовнішнім виглядом. У першого зелена крона часто спускається майже до самого низу, тоді як у другого листя зберігається лише на верхівці, куди проникає сонячне світло. Стовбур лісового дерева на значній частині своєї висоти позбавлений живої крони й укритий лише сухими гілками, оскільки внизу бракує світла, без якого листя не може виконувати свою життєву функцію. Усвідомивши роль листя в живленні рослин, учні легко зрозуміють, як розмір живої крони впливає на розвиток усього дерева.

На переконання І. І. Огієнка, діти можуть і повинні самостійно спостерігати за природними явищами: фіксувати, коли в їхній місцевості зацвітають різні рослини, з'являється перше листя або досягають плоди;

помічати, що забарвлення попелиці часто збігається з кольором тих частин рослин, на яких вона мешкає; знаходити комах, яких важко відрізнити від навколишнього середовища через їхню форму й колір.

І. І. Огієнко звертав увагу й на те, що кожна місцевість має свої особливі пам'ятки: кургани, городища, давні могили, земляні вали й насипи, створені руками людини, кам'яні статуї, з якими пов'язані народні перекази та легенди.

Таким чином, значення навчальних екскурсій полягає передусім в активності та самодіяльності дітей. Учні беруть участь у складанні плану екскурсії, самі читають пов'язані з нею тексти, власноруч досліджують ґрунт, каміння, коріння рослин, збирають матеріал, здійснюють спостереження за погодою, опрацьовують зібрані дані. Крім того, за допомогою вчителя вони самі визначають мету екскурсії, окреслюють засоби її досягнення, виконують необхідні дослідження та формулюють результати й висновки - усно або письмово, що безпосередньо сприяє розвитку самостійності як якості особистості.

І. І. Огієнко вважав, що наскільки корисними є екскурсії у викладанні елементів природознавства, настільки ж вони є необхідними й важливими і в справі родинознавства, оскільки безпосереднє ознайомлення дітей з навколишнім середовищем, природою та життям рідного краю сприяє глибшому й усвідомленішому засвоєнню знань.

Отже, І. І. Огієнко виходив з того, що формування самостійності починається ще в ранньому дитинстві, і насамперед батьки мають заохочувати дитину доводити розпочату справу до кінця, а не полишати її на півдорозі. У дошкільному та молодшому шкільному віці важливим методом формування самостійності вона вважав гру, у процесі якої дитина вчиться визнавати права інших, добровільно підкорятися рішенню більшості, узгоджувати власні інтереси з інтересами однолітків, брати участь у спільних рішеннях (вибір гри, визначення її умов тощо), а також відстоювати власну думку й особисту свободу.

У процесі шкільного навчання необхідною умовою розвитку самостійності І. І. Огієнко вважав формування в учнів умінь спостерігати, експериментувати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, знаходити нове й виражати здобуте у слові, малюнку або практичній дії.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що основними методами організації навчальної роботи молодших школярів І. І. Огієнко вважав сократичний (евристичний) метод, який спирається на самодіяльність учнів і стимулює їхню творчу активність, а також предметний метод, у якому задіяні всі органи чуття дитини. Саме ці методи, на її думку, найбільше відповідають віковим особливостям молодших школярів і ґрунтуються на їхній активності та самостійності.

Особливої уваги заслуговує внесок І. І. Огієнка в обґрунтування необхідності формування в молодших школярів умінь моделювання та проектування (створення проектів дослідів і спостережень), прогнозування (передбачення можливих результатів діяльності) та рефлексії власної діяльності. Він розробив рекомендації щодо формування навичок самоаналізу в дітей молодшого шкільного віку.

Основною формою організації навчально-виховного процесу, що надає найширші можливості для розвитку самостійності учнів, І. І. Огієнко вважав навчальну екскурсію. У ході такої діяльності учні навчаються самостійно визначати мету екскурсії, окреслювати засоби її досягнення, проводити необхідні спостереження й дослідження, а також формулювати результати та висновки в усній або письмовій формі.

Внесок І. І. Огієнка у розвиток ідеї самостійності молодших школярів тривалий час залишався недооціненим, тоді як багато її теоретичних положень і практичних рекомендацій можуть бути з успіхом використані в умовах сучасної початкової школи.

2.3. Самостійність молодших школярів у контексті універсального гуманізму вітчизняної гуманістичної педагогіки

Педагогічна спадщина Бориса Дмитровича Грінченка (1863 – 1910) і до сьогодні привертає увагу сучасних істориків педагогіки, оскільки закладені в ній ідеї не втратили своєї актуальності й у наш час. Безперечно, Б. Д. Грінченко належить до представників універсального гуманізму вітчизняної педагогіки. Нами було здійснено контент-аналіз праць Б. Д. Грінченка щодо його поглядів на формування самостійності молодших школярів. Аналіз його практичної педагогічної діяльності, побудованої на засадах свободи розвитку особистості дитини, становить значний інтерес для сучасної початкової школи.

Одним із головних завдань педагогіки, на думку Б. Д. Грінченка, є виховання творчої, моральної, самостійної особистості, а грамотність він розглядав як засіб досягнення цієї мети. «Якщо учень у школі, - зазначав він, - не навчиться сам нічого творити, то й у житті він завжди буде лише наслідувати, копіювати, адже небагато є таких, хто, навчившись копіювати, здатний зробити самостійне застосування здобутих знань» [41, с. 195].

Відповідно до гуманістичних засад виховання Б. Д. Грінченко закликав учителя всіляко розвивати й стимулювати самостійність учнів, оскільки ця якість, на його переконання, притаманна кожній дитині, яка щиро прагне отримувати нові враження, життєвий досвід і, відповідно, знання. Знання він розглядав як набутий життєвий досвід, як результат самостійної діяльності дитини. Серед провідних положень своєї гуманістичної теорії та педагогічної практики Б. Д. Грінченко особливо виокремлював роль учителя у становленні особистості школяра. Самостійність учня визначалася ним як необхідний чинник успішного навчання та розвитку особистості, а завдання вчителя полягало у створенні такої навчальної обстановки й доборі таких методів навчання, за яких діти зможуть самостійно реалізовувати свої здібності. «Завдання вчителя - організація такої навчальної діяльності дітей,

за якої вони самостійно доходять певних результатів, проходячи у скороченій формі шлях відкриття ідеї» [41, с. 8].

На думку Б. Д. Грінченка, для досягнення цього необхідно правильно добирати й вибудовувати подачу нового навчального матеріалу, в центрі якої мають перебувати конкретні образи й поняття, добре знайомі дитині, а процес навчання повинен здійснюватися поетапно - через усвідомлення змісту учнем. Саме тому педагог наполягав на тому, щоб учителі так організовували навчання, аби дитина була змушена й навчена самостійно робити висновки з навколишнього життя, застерігаючи від надмірного захоплення готовими узагальненнями, визначеннями та термінологією: «якомога менше повідомляйте учневі загальних висновків, визначень... і всякої термінології» [41, с. 291].

Будучи противником німецької педагогічної школи, теорії якої користувалися значною популярністю серед його сучасників, Б. Д. Грінченко вважав їх чужими й далекими від реальних потреб, прагнень та освітніх запитів учнів. Послідовники західної теорії навчання і Б. Д. Грінченко сходилися лише в одному: одним із необхідних критеріїв ефективної системи навчання має бути розвиток самостійності учня, однак шляхи досягнення цього результату вони бачили по-різному. Педагоги-новатори, прихильники західної системи освіти, надавали особливого значення методу наочності, вважаючи, що саме він забезпечує краще засвоєння навчального матеріалу. Натомість Б. Д. Грінченко критично ставився до подібних педагогічних «винаходів», наголошуючи на тому, що «...для вибору найкращого способу навчання грамоти ...необхідна його відповідність умові: ...він має вносити в навчання особистий інтерес дитини, рухаючи справу цим інтересом... він повинен являти собою процес самоосвіти, збуджуючи, підтримуючи й спрямовуючи самодіяльність дитини» [41, с. 297].

Згідно з глибоким переконанням Б. Д. Грінченка, самостійність школяра безпосередньо залежить від позиції вчителя, який має «...сам працювати над собою, постійно вдосконалюючись...» [41, с. 323]. Учитель

розглядається ним не як носій беззаперечного авторитету, а як друг і помічник дитини, за умов вільного виховання якого учень самостійно формує свої моральні переконання: «У педагогіці вчитель не стає по відношенню до учня у фальшиве становище незаперечного авторитету - він також помиляється, шукає свої помилки й виправляє їх. Він аналізує свою роботу, знає можливості учнів, не дає їм готових знань, а разом з ними прокладає шлях до самостійного їх здобуття. За цих умов відбувається те найскладніше, до чого прагнуть кращі вчителі, - учень привчається до самостійної праці» [41, с. 13].

Б. Д. Грінченко підкреслював, що «самостійність учня залежить від рішення вчителя: як навчати? чого навчати?» [41, с. 322].

Саме вчитель, його талант і педагогічна майстерність, на переконання Б. Д. Грінченка, дають змогу зробити урок цікавим для дітей і таким, що сприяє формуванню самостійності (самодіяльності) учнів: «самодіяльність дітей збуджується лише тоді, коли їм поставлено завдання більш-менш замислувате; ...за самодіяльності учнів найнеобхіднішою умовою є свобода й захоплення, яких учитель не може створити на замовлення, а які він повинен чекати і вміло використовувати» [41, с. 244]. Б. Д. Грінченко зумів так організувати свою педагогічну діяльність, що для учнів навчання ставало радістю і щасливим життєвим досвідом нових відкриттів, що не могло не позначитися на всьому їхньому подальшому житті найпозитивнішим чином. Уся педагогічна філософія Б. Д. Грінченка пронизана любов'ю до дитини та прагненням навчати, розвиваючи, а не пригнічуючи особистість; у цьому й полягає основа всякого справжнього навчання - свобода вибору учнями того, чого і як навчатися [41, с. 323]. Саме свобода вибору дитини, азарт самостійних відкриттів учня становлять, за його переконанням, головну мету і радість педагогічної діяльності.

Б. Д. Грінченко неодноразово наголошував, що якщо учень у школі не навчиться сам нічого творити, то й у житті він завжди лише наслідуватиме й

копіюватиме, адже небагато тих, хто, навчившись копіювати, здатен зробити «самостійне застосування цих знань» [41, с. 195].

Отже, необхідною умовою формування самостійності учнів Б. Д. Грінченко як педагог вважав метод вільного вибору та надання дітям максимальної свободи. Це стосувалося питань організації освітнього процесу, вибору змісту навчальної діяльності, форм її організації та методів оцінювання.

Найголовніше питання для школяра - навчатися чи не навчатися, ходити чи не ходити до школи - мало вирішуватися ним самим: «Школа розвивалася вільно з основ, що вносилися до неї вчителем і учнями. Незважаючи на всю перевагу впливу вчителя, учень завжди мав право не ходити до школи і навіть, відвідуючи школу, не слухати вчителя» [41, с. 137]. При цьому дітям неодноразово нагадували, що вони можуть залишити школу, коли забажають; у класі ж учні сідали за власним вибором: на лавках, столах, підвіконні, на підлозі чи в кріслі.

Б. Д. Грінченко зазначав, що «за нормального, ненасильницького розвитку школи, чим більше освічуються учні, тим здатнішими вони стають до порядку, тим сильніше самі відчують потребу в ньому і тим вагомішим стає для них у цьому відношенні вплив учителя» [41, с. 139]. Як показала практика, у першому класі після нетривалого періоду звикання діти починали самі вимагати дотримання розкладу й виявляли невдоволення, коли їх відривали від уроку.

Він писав, що під час занять ніколи не спостерігав, аби «учні перешіптувалися, нишком сміялися, фиркали в руку чи скаржилися один на одного вчителю», а тим, хто затримував початок уроку, зауваження робили самі ж учні.

Під час оцінювання учнівських творів Б. Д. Грінченко вважав особливо важливим не робити дітям зауважень «ані щодо охайності зошитів, ані щодо каліграфії, ані щодо орфографії, ані ... щодо побудови речень і логіки» [41, с. 288], аби не знищити самобутність твору. Для того щоб діти могли

самостійно складати твори (братися за письменницьку працю), Б. Д. Грінченко розробив певний алгоритм (механізм) написання твору:

«...по-перше, з великої кількості думок і образів обрати один; по-друге, дібрати до нього слова і втілити його; по-третє, запам'ятати його і знайти для нього місце; по-четверте, ...пам'ятаючи вже написане, не повторюватися, нічого не пропускати і вміти поєднувати наступне з попереднім; по-п'яте, ...щоб у той самий час, думаючи й записуючи, одне не заважало іншому» [41, с. 289].

Слід зазначити, що написання творів часто мало колективний характер, у якому водночас виявлялися індивідуальні особливості дітей і заохочувалася самостійність мислення: «Семкові були потрібні передусім об'єктивні образи: личаки, шинелишка, дід, баба, майже без зв'язку між собою; Федькові потрібно було викликати почуття жалю, яким він сам був пройнятий» [41, с. 273].

Б. Д. Грінченко вважав, що найкращим способом вивчення мови є написання творів. Він писав, що спроби запропонувати учням першого класу задані теми (опис хліба, хати тощо) майже доводили дітей до сліз і призводили до великої кількості орфографічних помилок. Натомість, коли було запропоновано опис подій, діти зраділи: їм було значно легше описувати власні спогади, ніж окремі предмети - стіл, хату тощо. Темами творів обиралися описи подій, ставлення до людей, переказ почутих оповідань. При цьому поза школою старші учні, щойно їм траплялися ручка й папір, одразу починали складати казки та інші тексти.

Згодом вони ставали власними критиками: були незадоволені, коли твір товариша був надто розтягнутий, містив часті повтори або порушення логіки [42].

У школі, де учителював Б. Д. Грінченко після кількох не зовсім вдалих спроб навчання читання було визначено такі основні прийоми, вибір яких належав самому учневі: читання з учителем, читання заради самого процесу читання, читання з заучуванням напам'ять, спільне читання, читання з

усвідомленням прочитаного [41, с. 155]. Завдання вчителя полягало в тому, щоб пропонувати дітям вибір «усіх відомих і невідомих способів, які можуть полегшити учневі справу навчання» [41, с. 156].

Б. Д. Грінченко переконливо показував: чим більше можливостей для самостійності, тим цікавішим стає навчання для дітей. Так, під час вивчення граматики він пропонував поряд із репродуктивними й творчі вправи: складання фраз за поданими словами, віршування, відгадування слів. Усе це мало на меті переконати учня, що слово має свої закони, зміни, закінчення та взаємозв'язки між ними.

На особливу увагу, на наш погляд, заслуговує підхід Б. Д. Грінченка до формування самостійності учнів на уроках малювання. Наприклад, він навмисно малював неправильно, щоб з'ясувати, наскільки діти засвоїли матеріал про співвідношення та правильність ліній.

Цікавим був і прийом, коли вчитель просив учнів самостійно вигадувати й малювати фігури, вважаючи, що такий підхід не пригнічує самостійність, а навпаки - розвиває й зміцнює її. «У кожній дитині є прагнення до самостійності, яке шкідливо знищувати за будь-якого навчання» [41, с. 195], особливо під час перемальовування зразків. На уроках малювання, як і на інших заняттях, Б. Д. Грінченко застосовував взаємоконтроль, доручаючи більш успішним учням перевіряти роботи інших, що сприяло кращому засвоєнню матеріалу всіма.

На уроках співу також кожен співав те, що хотів: «пробував дискант і переходив у тенор, а з тенора - в альт»; загалом половина уроку відводилася на спів гам і вправ, які «вигадували самі учні: до-мі-ре-фа-мі-соль; або до-ре-ре-мі-мі-фа; або до-мі-ре-до-ре-фа-мі-ре» тощо [41, с. 197].

Б. Д. Грінченко використовував різноманітні форми організації пізнавальної діяльності школярів у школі, які також передбачали свободу вибору учнів. Найчастіше застосовувалися групові та парні форми роботи: учні самі об'єднувалися в групи, «рівні за силами», розповідали один одному, заохочували, чекали та виправляли товариша. «Ну, давай з тобою», - каже

один іншому, але той, до кого звертаються, знає, що це йому не під силу, і відсилає його до іншого» [41, с. 143].

Перевага такого спільного читання, - зазначав Б. Д. Грінченко, - полягає у більшій точності вимови, а також у ширших можливостях для розуміння для того, хто не читає, а лише стежить за читанням. Водночас він застерігав від абсолютизації будь-якої однієї форми навчання, наполягаючи на поєднанні різних форм організації роботи.

Разом із тим фронтальні форми організації пізнавальної діяльності, так зване «одиначне опитування», Б. Д. Грінченко оцінював негативно: «немає нічого шкідливішого для розвитку дитини, ніж таке одиначне опитування і впливаюче з нього начальницьке ставлення вчителя до учня. Доросла людина мучить маленьку, не маючи на те жодного права» [41, с. 170]. Самооцінювання та взаємооцінювання були досить поширеними в школі, при цьому особливе задоволення дітям приносило виправлення помилок у товаришів.

Загалом Б. Д. Грінченко розумів процес освіти дитини як спільну діяльність педагога й учня, у якій учитель виступає в ролі старшого, досвідченого друга, порадирика та помічника. Контент-аналіз його педагогічної спадщини засвідчив досить часте використання прикметника «спільний»: «спільне читання», «сукупна діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається, заснована на прагненні до рівності знань». Аналіз його педагогічних праць дозволяє стверджувати, що термін «спільний» він уживав саме в тому значенні, яке нині закріпилося в педагогіці та психології, - передусім як наявність спільної мети в учителя й учня.

На це Б. Д. Грінченко звертав особливу увагу: «Діяльність того, хто навчає, так само як і того, хто навчається, має одну й ту саму мету. Завдання науки освіти полягає лише у вивченні умов збігу цих двох прагнень до однієї спільної мети, у виявленні тих умов, які перешкоджають цьому збігові. Нам потрібно визначити, що є та свобода, відсутність якої заважає збігу обох прагнень і яка є для нас єдиним критерієм усієї науки освіти» [41, с. 70].

Важливу роль у школі відігравали також спільне з учнями планування та організація навчального процесу, що виявлялося в оптимальному доборі змісту навчального матеріалу, методів навчання та форм організації пізнавальної діяльності.

У процесі спільної діяльності відбувалися обговорення, аналіз і оцінювання результатів навчання під час написання творів, вивчення літературних творів тощо. Б. Д. Грінченко зазначав, що «виправляти помилки в інших доставляє дітям велике задоволення». Взаємний аналіз і взаємооцінювання були поширеним явищем у школі: «“Незграбно”, - кричать деякі, слухаючи твір товариша... Особисті характери починають виявлятися так яскраво, що ми робили спроби змусити їх вгадувати, чий саме твір ми читали, і в першому класі вгадували без помилок» [41, с. 168].

Б. Д. Грінченко постійно доручав окремим учням контролювати роботу інших, і така «вчительська діяльність», на його думку, заохочувала школярів, оскільки вони могли «відразу застосовувати засвоєне на практиці».

При цьому Б. Д. Грінченко підкреслював, що вчитель є активним і рівноправним учасником усього того, що доводиться робити учням.

На самотійності учнів будувалося й розв'язання конфліктних ситуацій: учитель не втручався у бійки та дитячі сварки, оскільки саме за умови невтручання «все це з'ясовується й упорядковується так само просто й природно і водночас так само складно та різноманітно, як і всі несвідомі життєві стосунки».

На думку Б. Д. Грінченка, справа вчителя полягає в тому, щоб пропонувати вибір усіх відомих і невідомих способів, які можуть полегшити навчання, тоді як учень має навчитися робити правильний вибір.

Отже, самотійність учня визначалася Б. Д. Грінченком як головний чинник успішного навчання та розвитку особистості. Необхідною умовою формування самотійності учнів він уважав метод вільного вибору, надання максимальної свободи школярам: в організації освітнього процесу, у виборі змісту навчальної діяльності, форм її організації та методів оцінювання.

Актуальними для сучасної початкової школи є прийоми навчання читання, вибір яких належить учневі: читання з учителем, читання для самого процесу читання, читання із заучуванням напам'ять, спільне читання, читання з розумінням прочитаного; творчі вправи під час навчання граматики: написання фраз за поданими словами, віршування, відгадування слів; навмисні помилки в малюванні; використання групових і парних форм навчання (у групах «рівних за силами»); самооцінювання та взаємооцінювання учнів.

Таким чином, школа, організована на засадах педагогічних поглядів Б. Д. Грінченка, постає як освітній простір свободи вибору, що забезпечує формування самостійності учнів. На наш погляд, дидактичні підходи Б. Д. Грінченка, пов'язані зі свободою вибору молодшими школярами змісту, форм і методів навчання, можуть бути успішно використані в сучасній початковій школі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В українській гуманістичній педагогіці ідея самостійності молодших школярів зазнала таких трансформацій: від самостійності учнів у навчальному процесі (М. І. Пирогов, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський, І. І. Огієнко) до самостійності у формуванні норм моралі, власних переконань (Г. Г. Ващенко, С. Ф. Русова); роль учителя - керівник самостійного навчання дітей (К. Д. Ушинський); допомога саморозвитку організму й самовдосконаленню особистості (С. Ф. Русова); пропонування вибору різних способів учіння (Б. Д. Грінченко); допомога учневі у вільному самостійному житті (О.В. Духнович).

Представники гуманістичної педагогіки середини ХІХ - початку ХХ ст. наголошували на необхідності формування самостійності з раннього дитинства та визначили умови її становлення в учнів початкової школи:

у напрямі абстрактного гуманізму:

- вправління уваги; розвиток розумових здібностей як основи самостійності в навчанні через загальнолюдську (гуманітарну) освіту; використання сократівського способу навчання, самостійне опрацювання джерел; практичні вправи у складанні творів у формі літературних бесід з усіх навчальних предметів; «мнемоніко-графічний спосіб» укладання графічних синхроністичних таблиць з історії; наочність навчання; міжпредметні зв'язки для формування причинно-наслідкових зв'язків між явищами навколишнього світу (М. І. Пирогов);
- формування здатності до аналогії, умінь порівнювати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; побудова освітнього процесу на внутрішніх суперечностях розвитку дитини; використання продуктивного аналітичного (індуктивного) методу (О. В. Духнович);
- пробудження допитливості; упровадження ручної праці у шкільних майстернях; використання різних видів самостійної роботи, спрямованих на подолання труднощів і перешкод; інтеграція навчальних предметів;

використання групової роботи учнів для взаємонавчання та змагання між групами (Г. Г. Ващенко).

У напрямі практичного гуманізму:

- формування мотивації - бажання й здатності самостійно, без учителя, здобувати нові знання; розвиток мисленнєвих операцій учнів (порівняння, аналізу, систематизації, узагальнення, класифікації); використання системи вправ для логічного, усвідомленого читання, самостійної «бесіди з книгою»; застосування диференційованої групової роботи, сократівського методу (К. Д. Ушинський);
- розвиток вольових якостей учнів; формування пізнавального інтересу як провідного мотиву самостійної діяльності; надання учням свободи вибору; використання продуктивної генетичної (евристичної, винахідницької) форми знань; запровадження предметного навчання з початку освіти (С. Ф. Русова);
- формування в учнів умінь спостерігати, експериментувати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, знаходити й виражати здобуте у слові, малюнку, дії; розвиток умінь моделювання, проектування, прогнозування та рефлексії діяльності; використання гри, сократівського (евристичного) та предметного методів; навчальної екскурсії як форми організації навчання (І. І. Огієнко).

У напрямі універсального гуманізму:

- використання методу вільного вибору, надання максимальної свободи учням в організації освітнього процесу, у виборі змісту навчальної діяльності, форм її організації та способів оцінювання (Б. Д. Грінченко);
- використання методу вивільнення творчих сил дитини; формування умінь свідомо ставити цілі та планувати діяльність; забезпечення участі дітей у складанні розкладу з урахуванням їхніх власних освітніх цілей; залучення учнів до створення підручників - як колективних, так і індивідуальних, виготовлення наочних посібників, проведення дослідів і експериментів.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження було досягнуто поставленої мети та отримано позитивні результати у розв'язанні визначених завдань.

1. Категорія та феномен самостійності людини здавна привертала увагу педагогів, що особливо чітко простежується в контексті гуманістичної педагогіки. Педагоги-гуманісти вважали, що внаслідок виховання учень має навчитися керувати собою та власною діяльністю. Самостійність, таким чином, постає як одна з найсуттєвіших ознак людини - і як особистості, і як суб'єкта діяльності.

Проблема самостійності молодших школярів інтенсивно розробляється у вітчизняній педагогіці з 90-х років ХХ століття. На рівні дисертаційних досліджень вивчалися як загальнодидактичні, так і частковометодичні аспекти самостійності учнів початкової школи. Аналіз наукових підходів до досліджуваного феномену дав змогу визначити самостійність як якість особистості молодшого школяра, що являє собою сукупність умінь ставити цілі, планувати, організовувати, контролювати, коригувати, аналізувати й оцінювати різні види власної діяльності (розумову, навчальну, пізнавальну, творчу, громадську).

2. Представники вітчизняної гуманістичної педагогіки середини ХІХ - початку ХХ століття (абстрактного, практичного та універсального гуманізму) зробили вагомий внесок у розроблення проблеми та визначили умови формування самостійності в початковій школі.

М. І. Пирогов вважав важливою умовою формування самостійності розвиток розумових здібностей учнів як її основи в навчанні через загальнолюдську (у сучасній термінології - гуманітарну) освіту. Основними методами формування самостійності в процесі навчання він вважав: сократівський спосіб учіння у формі бесід, головною метою яких є обговорення основних і самостійно сформульованих питань науки; самостійне опрацювання джерел; практичні вправи у складанні творів у вигляді літературних бесід з усіх навчальних предметів;

«мнемоніко-графічний спосіб» укладання графічних синхроністичних таблиць з історії. Основними умовами формування самостійності в навчанні, на його думку, є: наочність навчання; вправлення уваги (учень повинен навчитися вдумливо слухати й заздалегідь осмислювати те, що має сказати); міжпредметні зв'язки для формування в учнів причинно-наслідкових та інших взаємозв'язків між явищами навколишнього світу.

О. В. Духнович показав значення раннього дитинства для формування самостійності дитини, зазначаючи, що саме в цей період у неї рано розвивається здатність до аналогії, уміння класифікувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Особливого значення він надавав мисленнєвій операції порівняння, справедливо вважаючи, що «порівняльний огляд предметів» сприяє розвитку «розумової самодіяльності» учнів. Педагог пропонував будувати освітній процес на внутрішніх суперечностях розвитку самої дитини, що згодом знайшло підтвердження в практиці розвивального навчання, а також використовувати продуктивний аналітичний (індуктивний) метод.

Особливою заслугою О. В. Духновича є те, що він одним із перших порушив питання формування самостійності дітей у процесі навчання, звертаючи увагу на мотивацію навчальної діяльності (пробудження інтересу, зацікавлення, допитливості), а також на необхідність привчати учнів мислити самостійно: порівнювати різні ознаки, формувати поняття й судження, класифікувати предмети, створювати нові комбінації, аналізувати та зіставляти власні способи висловлення й стиль авторів, що вивчаються.

Г. Ващенко також вважав, що формування самостійності дитини необхідно розпочинати з сімейного виховання ще в дошкільному віці, а завдання матері - не пригнічувати її самостійність. Отже, формування самостійності дитини починається в родині й має бути обов'язком батьків.

Його «виховний план» був зорієнтований не лише на розумове, а й на фізичне виховання дітей у початковій школі, передбачав упровадження ручної праці в шкільних майстернях, що також сприяло розвитку

самостійності. Педагог пропонував різні види самостійної роботи учнів, спрямовані на подолання труднощів і перешкод, які не перевищують «розміру наявних розумових сил» дитини. Важливою умовою формування самостійності він уважав пробудження допитливості, а основним навчальним предметом - математику (властивості величин, чисел, ліній як засоби розвитку розумових здібностей дитини). Значущим для розумового розвитку вважав інтеграцію навчальних предметів (зокрема поєднання історії та словесності), а для розвитку самостійності - групову форму роботи учнів з метою взаємного навчання, обміну знаннями й уміннями, а також змагання між групами. Особливо підкреслював самостійність у формуванні правил моральності, коли завдяки самостійній розумовій праці учень може переосмислити всю систему власних переконань, а не сприймати їх як догму.

К. Д. Ушинський теоретично обґрунтував і методично підтвердив необхідність формування в учнів мисленевих операцій (порівняння, аналізу, систематизації, узагальнення, класифікації), без яких самостійність у навчальній діяльності є неможливою. Він наголошував на потребі привчати дітей знаходити й називати ознаки предметів, що перебувають перед очима, порівнювати між собою кілька знайомих об'єктів, виявляти в них спільне й відмінне, систематизувати за родами та видами. Уже в перший рік навчання педагог уважав доцільним перехід від суто репродуктивних методів (переписування слів) до самостійних вправ.

Для формування самостійності в навчальній діяльності, на його думку, необхідно навчити дітей ставити запитання, формувати вміння відрізнити головне від другорядного, відповідати самостійно складеними фразами. К. Д. Ушинський розробив систему вправ для логічного, усвідомленого читання та привчання учня до самостійної бесіди з книгою. Важливою умовою формування самостійності молодших школярів він уважав мотивацію - розвиток у дитини бажання й здатності самостійно, без допомоги вчителя, здобувати нові знання; диференційовану групову роботу, зумовлену різним рівнем розвитку й підготовки учнів; а також використання

«сократівського методу», за якого наставник відкриває учневі можливість самостійно або з мінімальною допомогою подолати суперечність і дійти нової істини.

Софія Русова виокремлювала два види самостійності: фізичну, тілесну (володіння тілом і рухами) та духовну (уміння говорити, спостерігати, робити висновки, мислити, долати перешкоди, реалізовувати власні прагнення тощо). Вона вважала, що в основі самостійності (самодіяльності) учнів лежить воля (вольові якості), а кожен урок має бути низкою вправ не лише для розуму, а й для волі: учень навчається володіти собою, стримувати миттєві бажання, спрямовувати увагу туди, де це необхідно, а також поступово привчатися до досягнення поставленої мети. Головним мотивом самостійної діяльності С. Ф. Русова вважала пізнавальний інтерес, засобами формування якого можуть бути запитання щодо змісту уроку, висловлення власних думок, дискусії, особисті спостереження, експериментування тощо.

Особливу увагу Софія Русова приділяла розумовій активності, обґрунтовуючи як найбільш продуктивну генетичну (винахідницьку або евристичну) форму знань, за якої учні самі міркують і узагальнюють, самостійно працюють над виробленням формули, нового знання. Для розвитку самостійності вона пропонувала запроваджувати предметні класи з початку навчання з різних дисциплін - арифметики, географії, історії тощо - відповідно до рівня підготовленості учнів, а також забезпечувати можливість вільного вибору навчальних предметів.

Іван Огієнко основними методами організації навчальної роботи молодших школярів вважав сократівський (евристичний), що спирається на самодіяльність учнів і стимулює їхню творчість, та предметний метод, у якому задіяні всі органи чуття дитини. Особливо значущим є його внесок в обґрунтування необхідності формування в молодших школярів умінь моделювання, проектування (створення проєктів дослідів і спостережень), прогнозування (передбачення можливих результатів дослідів) та рефлексії

діяльності (розроблення рекомендацій щодо формування навичок самоаналізу в учнів початкової школи).

Основною формою організації навчально-виховного процесу, у якій відкриваються максимальні можливості для самостійності учнів, Іван Огієнко вважав навчальну екскурсію. У її ході школярі мають навчитися визначати мету екскурсії, добирати засоби для досягнення цієї мети, проводити необхідні спостереження й досліди, формулювати отримані результати та висновки усно або письмово.

Борис Грінченко визначав самостійність учня як провідний чинник успішного навчання й розвитку особистості. Необхідною умовою її формування він вважав метод вільного вибору, що передбачає надання учням максимальної свободи: в організації освітнього процесу, у виборі змісту навчальної діяльності, форм її організації та способів оцінювання результатів.

Самостійність розглядалася ним як провідна якість особистості, розвиток якої слід починати якомога раніше, адже процес освіти поступово має переходити в самоосвіту, а процес виховання - у самовиховання. Учнів необхідно привчати працювати над собою, власним характером, свідомо керувати своєю поведінкою й діяльністю.

Головним завданням педагога Борис Грінченко вважав допомогу учневі в його вільному, самостійному житті. Відповідно до цього він окреслював принципи активного ставлення до життя, природи та здобуття знань; принцип творчого ставлення учня до самого себе й до спільноти дітей і дорослих, у якій він живе й навчається; принцип продуктивної праці.

Необхідним умінням він вважав здатність свідомо ставити цілі та планувати діяльність, наголошуючи на поступовому ускладненні цілей відповідно до вікових можливостей дитини. Важливою умовою формування самостійності Б. Д. Грінченко вважав участь дітей у складанні розкладу з урахуванням їхніх власних освітніх цілей; створення навчальних матеріалів -

як колективних, так і індивідуальних; виготовлення різноманітних наочних посібників, проведення дослідів та експериментів.

Основним методом він уважав метод звільнення в дитині творчих сил, що передбачає вільну працю, вільну гру, вільне спілкування з ровесниками й дорослими, вільний пошук істини шляхом самостійного пізнання, вільне втілення краси через художню творчість, а також свідому роботу над собою й громадою з метою морального вдосконалення.

3. Вітчизняна гуманістична педагогіка розглядає ідею самостійності молодших школярів як таку, що зазнала певних трансформацій: від самостійності учнів у навчальному процесі (М. І. Пирогов, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський, І. Огієнко) до самостійності у формуванні моральних норм і власних переконань (Г. Ващенко, С. Ф. Русова).

Особливу увагу Софія Федорівна Русова приділяла самостійності переконань, які кожна людина має сформулювати самостійно, власними зусиллями й засобами. Важливим засобом розвитку волі та характеру учнів вона вважала самоврядування, для реалізації якого необхідні дитячі об'єднання, діяльність яких спрямовується на змагальні справи - як фізичні, так і духовні, адже саме змагання спонукає дітей до самостійних дій.

Роль учителя в гуманістичній педагогіці визначалася по-різному: керівництво самостійним навчанням дітей (К. Д. Ушинський); сприяння саморозвитку дитини та самовдосконаленню особистості (С. Ф. Русова); пропонування учням вибору різних способів навчання (Б. Грінченко) та підтримка дитини в її вільному, самостійному житті.

4. Актуальними для сучасної початкової школи є такі пропозиції представників гуманістичної педагогіки середини XIX - початку XX ст.: упровадження предметного методу, за якого задіяні всі органи чуття дитини; використання прийомів моделювання та проектування (створення проєктів дослідів і спостережень), прогнозування (визначення очікуваних результатів) і рефлексії діяльності (на основі алгоритму запитань для самоаналізу) (І. І. Огієнко); прийоми навчання читання, вибір яких належить самому

учневі; творчі вправи під час навчання граматики (складання речень за поданими словами, віршування, відгадування слів); навмисні помилки вчителя на уроках малювання; використання групових і парних форм роботи для взаємооцінювання (зокрема під час аналізу творів) (Б. Грінченко); прийоми завершення незакінченого речення, застосування «сократівського методу» (К. Д. Ушинський).

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання всіх завдань, пов'язаних із означеною проблемою. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на пошук, осмислення й актуалізацію ідей, технологій, окремих методів і прийомів гуманістичної педагогіки минулого з метою вдосконалення освітнього процесу в сучасній початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками та доповненнями) / Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. - 1728 с.
2. Головін С.Ю. Словник практичного психолога. Житомир, 2012. 345 с.
3. Словник української мови у 20 томах [Електронний ресурс] / Український мовно-інформаційний фонд НАН України. URL: <https://sum20ua.com/>.
4. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. - 2-ге вид., допов. та перероб. - Київ: Юрінком Інтер, 2021. 992 с.
5. Кон І.С. Психологія самостійності. *Педагогіка здоров'я*. Київ: Знання, 2016. С. 35-56.
6. Плахута К. К. Короткий словник системи психологічних понять. Львів: Вища школа, 2018. 175 с.
7. Гамезо М.В., Домашенко І.А. Атлас з психології. Київ Педтовариство України, 2016. 275 с.
8. Гребенніков І.В., Ковінько Л.В. Свобода і дисципліна. Монтессорі в Україні. Новий погляд: збірник науково-практичних статей. Київ: Київський Монтессорі-центр, 20017. С. 67-68.
9. Половнікова Н.А. До питання про історію проблеми виховання пізнавальної самостійності та активності школярів (1917-1940 рр.). *З історії педагогіки України*. Тернопіль, 2014. С. 160.
10. Селіванов В.І. Вибрані психологічні твори (воля, її розвиток і виховання). Чернігів: ЧДУ, 2012. 575 с.
11. Швець Р.Ф. Розвиток самостійності молодших школярів у навчальній діяльності засобами вільної роботи: монографія. Дніпро: ДЦО, 2015. 118 с.
12. Рийдзе О.А. Розвиток самостійності молодшого школяра в навчальній діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2016. 16 с.

13. Бохорський Е.М. Технологія формування самостійності у молодшого школяра в навчальній діяльності. *Психологія і школа*. Київ. Дослід. група «Соц. науки», 2015. № 4. С.9-13.
14. Калініна Н.В., Прохоренко С.Ю. Навчальна самостійність молодшого школяра: діагностика та розвиток: практ. посібник. Суми, 2017. 75 с.
15. Александрова Л.М. Формування професійної готовності майбутнього вчителя до розвитку творчої самостійності молодших школярів: Автореф. дис. канд. пед. наук. Полтава, 2013. 19 с.
16. Григоренко Л.Г. Підготовка педагогів до розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у процесі трудового виховання: Автореф. дис. д-ра пед. наук. Харків, 2012. 48 с.
17. Іоніна О.В. Теорія і практика самостійної роботи учнів у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ століть: Дис. канд. пед. наук. – Луганськ, 2012. 246 с.
18. [125] Романюк Л.В. Гуманістична педагогіка. *Знання. Розуміння. Вміння*. 2012. № 2. С. 304-307.
19. [10] Богуславський М.В. Сучасні проблеми історії освіти. *Педагогіка*. 2014. № 4. С. 120-122.
20. Ромаєва Н.Б., Ромаєв А.П. Гуманістична педагогіка: типологія та періодизація. *Педагогічна освіта і наука*. 2016. №6. С. 50-53.
21. Кузьміна Є.І. Психологія свободи. Київ: КНУ, 2014. 195 с.
22. Пирогов Н.И. Избранные педагогически сочинения. Москва. Педагогика, 1985. 496с.
23. Духнович О. В. Твори : в 4-х томах. Т. 4. / Олександр Васильович Духнович ; ред. І. Ребрика ; передмова М. Мушинки. Ужгород : Гражда, 2019.
24. Ващенко, Г. Вибрані педагогічні твори / Григорій Ващенко ; Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенка. Львів. орг. – Дрогобич : Відродження, 1997. 214 с.
25. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.2: Педагогические статьи, 1857--1861 гг. Москва - Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 592 с.

26. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. СПб, 1907. С. 394.
27. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.7: Родное слово: год 3-й. Руководство по преподаванию по «Родному слову». Москва - Ленинград. Изд-во АПН РСФСР, 1949.
28. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». Москва - Ленинград. Изд-во АПН РСФСР, 1949.
29. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. Пед. соч. в 6-ти т. Москва, 1990. Т.6.
30. Ушинський, К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т.; редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. ; пер. з рос. Київ : Рад. шк., 1983.
31. Данілов М.А. Дидактика К.Д. Ушинського. Черкаси: Вид-во Імпаза, 2011. 163 с.
32. Іоніна О.В. Теорія і практика самостійної роботи учнів в отечественній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ століть: Дис. канд. пед. наук. Харків, 2005. 246 с.
33. Русова С. Ф. Дошкільне виховання. - Київ: [б. в.], 1918.
34. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Український Громадський Видавничий Фонд, 1924. 126 с.
35. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. - Київ: Освіта, 1996. 304 с.
36. Русова С. Мемуари. Щоденник мого життя. / упоряд. В. Сергійчук. Київ: Поліграфкнига, 2004. 543 с.
37. Русова С. Нова школа. Національна школа. Націоналізація школи. Дошкільне виховання. Дидактика. Теорія і практика дошкільного виховання. Хрестоматія з української класичної педагогіки / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ: Грамота, 2008. С. 121–222.
38. Русова С. Ф. Твори, надруковані у педагогічному журналі «Світло» (Київ, 1910–1914): збірка творів. Київ: Ліра-К, 2022

39. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Рятування України / упоряд., авт. передм. і комент. М. Тимошик. Київ: Наша культура і наука, 2005. 463 с.
40. Огієнко І. І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу (курс лекцій, читаний в Українському народному університеті 1918 р.). Київ: Довіра, 1992. 141 с.
41. Грінченко Б. Д. Педагогічна спадщина : у 2 кн.; упоряд. та прим. НДЛ грінченкознавства Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка. Київ : Вид-во Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка, 2013.
42. Грінченко Б. Д. Народопроевітня спадщина / упоряд. О. М. Мислива та ін. Київ : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014.