

УДК 37.022

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Татьяна ЧЕЛПАЧЕНКО (Оренбург)

Творческий потенциал (от лат. *potentia* – сила – источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели) дидактической системы В.А. Сухомлинского, реализованной в 40-60 гг. XX века в Павлышской средней школе (Украина, Кировоградская обл., с. Павлыш, нашел отражение в «Школе под голубым небом», («Школе радости»), которая была организована для шестилеток и нацелена на открытие мира «в живых красках, ярких трепетных звуках, в сказках и игре, в собственном творчестве» [1, с. 29]. Это были своеобразные «путешествия к истокам мышления и речи», в процессе которых дети наблюдали за явлениями окружающего мира, слушали учителя и одновременно рисовали в альбомах те образы, которые они увидели: туман, окутавший землю как в подводном царстве; солнце – кузнец-великан, играющий на своей золотой наковальне.

Мышление образами рождало встречные *вопросы-удивления*: что делает кузнец-великан ночью? Куда делись серебряные искорки? Зачем солнцу каждый день новый венок? Откуда берутся облака? Отчего бывают молния и гром? Что такое радуга? Почему в лесу раздается эхо? В.А. Сухомлинский предметом наибольшей заботы считал сохранение этого огонька любознательности и пыливости. Жизнь «Школы под голубым небом» развивалась на основе идеи: ребенок – по своей природе – мыслитель, талантливый исследователь, открыватель мира.

«Путешествия в природу» сопровождалось играми (например, «Поиск таинственного острова», игры в «робинзонов», в Спартака), наблюдениями за жизнью животных и птиц, которые обогащали речь и воображение учеников.

Содержание образования в первые годы школьной жизни ученика выстраивалось в соответствии с задачей начальной школы – *постепенно приучать к преодолению трудностей не только в физическом, но и в интеллектуальном труде*: «Ученики читали букварь, писали кружочки, палочки и буквы, составляли задачи – все это постепенно входило в их многогранную духовную жизнь» [1, с. 114].

Особенно следует отметить работу учителя и учеников над составлением *книжек-картинок*

о природе. Результаты «путешествий к истокам мысли» отражались в рассказах, сочинениях-миниатюрах, например: «Яблоки склонились к земле», «Красные яблоки среди зеленых листьев», «Мы пришли в гости к яблоку» и др. Составление сочинений-миниатюр В.А. Сухомлинский считал одним из важнейших условий подготовки учеников к будущему напряженному умственному труду. Книжки-картинки были наполнены *рисунками-сочинениями*. Ученики писали о красных гроздьях рябины, уснувшем озере, багряном закате, Деде Морозе, сковывающем реки ледяным покрывалом, радостных весенних стаях птиц.

Книжки-картинки постепенно стали одним из важнейших компонентов содержания образования в начальной школе, «своеобразной поэтической хрестоматией». ... Они были той радостью для детей, без которой учение не может войти в духовную жизнь» [1, с. 116].

В содержание образования в начальной школе В.А. Сухомлинский включал упражнения и задачи (*задачи-загадки, задачи-шутки, задачи-головоломки*), «пробуждающие внутреннюю энергию мозга, стимулирующие игру сил «умственных мускулов» [1, с. 147]. Задачи формулировались на основе выявления скрытых, непонятных связей между явлениями и предметами окружающего мира, чтобы у ребенка возникло стремление понять истину. В богатой сокровищнице народной педагогики В.А. Сухомлинский черпал задачи-загадки – «незаменимое средство тренировки ума». Например, «*соколы и дубы*»: *прилетели соколы, сели на дубы. Если по одному сядут на дуб, то останется один сокол, если по два, то останется один дуб. Сколько всего соколов и сколько дубов?* «*На пастбище*»: *два мальчика пасли овец. Если первый отдаст второму одну овцу, то у них станет поровну. Если второй отдаст первому овцу, то у первого будет овец в два раза больше, чем у второго. Сколько овец было у первого и у второго пастуха?* [1, с. 148-149].

Решение задач-загадок способствовало переключению с одного объекта познания на другой, устанавливанию связей между несколькими предметами и явлениями. Изучая мыслительные процессы учеников, В.А. Сухомлинский пришел к выводу: неумение осмысливать кроется в неумении абстрагироваться, отвлечься от конкретного

предмета. Прежде всего необходимо было научить детей охватывать мысленно группу предметов, явлений, событий, а потом осмысливать связи между ними, переходить к изучению предметов на расстоянии. Задачи-загадки, задачи-шутки, задачи-головоломки размещались в школьной стенгазете, использовались в качестве дидактического материала при организации математических олимпиад.

В содержание образования Павлышской средней школы гармонично вошли «путешествия» по земному шару. Уроки, организованные в «зеленом классе» (*беседки*, оплетенные вьющимися растениями, *лужайки*, окруженные морозоустойчивым сортом винограда, *поляна* в роще, примыкающей к оврагу), были организованы в форме «путешествия» по глобусу. Учитель рассказывал детям о морях, реках, полях, населенных пунктах, которые они прослеживали по модели земного шара. Перед ними раскрывался весь окружающий мир в его многообразии и красоте. В.А. Сухомлинский рекомендовал избегать однообразия в «путешествиях»: в каждом уголке планеты необходимо было найти то, что делало его изучение интересным и своеобразным: история строительства гидроэлектростанций на Волге, рассказ о Сталинградской битве, путешествие по Байкалу, красота уральских самоцветов, природа тундры.

Неотъемлемой составляющей содержания образования в начальной школе была *сказка* как «животворный источник детского мышления, благородных чувств и стремлений» [1, с. 181]. Сказочные образы обогащали духовную жизнь школьника, становились средством выражения его чувств, учили мыслить образами.

Сказка в дидактической системе В.А. Сухомлинского была «ключиком», с помощью которого учитель открывал истоки мысли и слова, чтобы они забили животворными ключами. Это, по образному выражению педагога, свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи. Сказочное слово постоянно живет в сознании растущего человека. У него замирает сердце, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастические образы и картины. В.А. Сухомлинский не представлял обучения в школе без слушания, без создания сказок [1, с. 29].

Сказка в Павлышской средней школе была неотделима от красоты окружающего мира, природы. Благодаря сказке ребенок познавал мир не только умом, но и сердцем, душой. И не только познавал, но откликался на события и явления окружающего мира, выражая свое отношение к добру и злу. В сказке ученики черпали первые представления о справедливости

и несправедливости. Первоначальный этап идейного воспитания происходил благодаря сказке. Дети понимали и осознавали идею лишь тогда, когда она воплощалась в ярких образах [1, с. 154].

Патриотическая идея, заключенная в содержании сказки, доносила до сердца и ума ребенка «могучий творческий дух народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления». Сказка воспитывала любовь к родной земле уже потому, что она являлась творением народа. «Когда мы смотрим на дивные фрески Киевской Софии, мы воспринимаем их как частицу жизни народа, творение его могучего таланта, и в нашей душе пробуждается чувство гордости за его творческий дух, мысль, мастерство. Аналогично воздействие народной сказки на душу ребенка. Кажется с первого взгляда, что сказка построена на чисто «бытовом» сюжете: дедушка и бабушка посадили репку, дедушка решил обмануть волка, сделал соломенного бычка, но каждое слово этой сказки – как тончайший штрих на бессмертной фреске, в каждом слове, в каждом образе – игра творческих сил народного духа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые ребенок познает сердцем родной народ» [1, с. 154].

Создание сказок было одним из самых интересных видов детского поэтического творчества. В то же время это и важное средство умственного развития и воспитания. Педагоги стимулировали учеников к творческой деятельности, созданию художественных образов [1, с. 158].

Дети слушали, как учитель рассказывал сказку, и рисовали возникающие в их воображении картины: пучки серебряных нитей, лучи солнца – золотые косы, малахитовый туман. Сказка способствовала развитию речи, осознанию того, насколько ярок, красочен и богат язык. Прежде чем ученик откроет для себя мир книг, он должен, по мнению В.А. Сухомлинского, «прочитать книгу природы» [1, с. 30].

В «Школе радости» была создана Комната сказки, в которой образ, слово находили воплощение в игре, движении, музыке. Сказка стала для учащихся источником воспитания любви к Родине, уважительного отношения к старшим. Для малышей начальной школы это была своеобразная творческая мастерская: они изготавливали образы сказочных героев из фанеры, ткани, природных материалов. Так появились Хитрая лиса, Серый волк, Умная сова, Баба-Яга, Царевна-Лягушка. Каждый сказочный образ обострял восприимчивость учеников к художественному слову, им хотелось не только слушать, но и самим рассказывать сказки. Таким образом, родное слово входило в духовную жизнь школьника, становилось

острым, метким, красочным инструментом, средством постижения истины.

Сказка способствовала эстетическому творчеству. В Комнате сказки появился кукольный театр, в котором ученики инсценировали сказки о Рукавичке, Царевне-лягушке, Горбатом воробышке, Стрекозе и музыканте. Постепенно в круг интересов школьников входили литературные сказки. В этой своеобразной поэтической мастерской они познакомились с произведениями Г.Х. Андерсена, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, братьев Гримм, К.И. Чуковского, С.Я. Маршак. В.А. Сухомлинский настаивал на том, чтобы в годы детства сказка становилась средством «воспитания сердца, совести, прикосновения к сокровенным уголкам души» [1, с. 189].

Параллельно с приобретением знаний на уроке ученики начальной школы проходили «школу мышления под открытым небом». Это была разработанная система «уроков мышления», состоящая из шестидесяти занятий, объединенных несколькими темами. Например, «Как природа готовится к зиме и весеннему пробуждению», «Природа просыпается от зимнего сна», «Жизнь животных и растений в зимнем саду», «Живое и неживое в природе», «Как природа творит красоту», «Жизнь муравьев и пчел», «Жизнь луга и степи от утренней до вечерней зари» [3, с. 50].

Традиция проведения «уроков на природе», «уроков мышления», как форм непосредственного восприятия и логического анализа образов, картин, явлений, предметов окружающего мира, начиналась в начальной школе и продолжалась в среднем звене. Если для младших школьников это были, в большей степени, наблюдения за предметами окружающего мира, которые вызвали встречные вопросы, стимулировали чувство любознательности, интерес, то для подростков «уроки мышления» становились толчком к поиску смысла жизни, к выбору профессии.

«Урок мышления» организовывался среди природы, как «путешествие к источнику живой мысли». Это были своеобразные формы умственного труда младших школьников. На одном из уроков дети рассуждали о *явлении, причине и следствии*, затем в окружающем мире они искали причинно-следственные зависимости, описывали их в сочинениях-миниатюрах, рисунках. В.А. Сухомлинский наблюдал, как мысль детей становилась ярче, богаче, выразительнее, как слово приобретало «эмоциональную окраску, начинало играть, трепетать» [4, с. 10].

Первые «уроки мышления» педагог рекомендовал проводить не в классе, а именно на природе, в «зеленом классе», чтобы ученики

прониклись трепетным чувством, ощутили аромат слова, чтобы их сердце охватило вдохновение, способствующее пылкости, любознательности: «Сама природа детской мысли требует поэтического творчества. Красота и живая мысль так же органически связаны, как солнце и цветы. Поэтическое творчество начинается с видения красоты. Красота природы обостряет восприятие, пробуждает творческую мысль, наполняет слово индивидуальными переживаниями» [1, с. 39].

Проблемы, которые выбирались педагогами для проведения «уроков мышления» с подростками, затрагивали глубинную сущность привычных явлений, учили анализировать, сравнивать, обобщать. «Система уроков мышления – это наша школа мысли, без которой мы не представляем полноценного, эффективного умственного труда на всех уроках» [2, с. 118]. Уроки мышления становились средством самовыражения личности ученика. В.А. Сухомлинский считал, что ученик, постигший тайны познания природы через уроки мышления, сможет постичь самого себя в окружающем мире. Педагогический коллектив школы убедился в том, что именно система уроков мышления готовила учеников к активной работе мысли. «Это стало средством формирования взглядов воспитанника, его отношения к умственному труду и к самому себе» [2, с. 119].

Выделим требования к технике проведения «уроков мышления»:

- создание эмоционального фона, способного вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях;
- оптимальность темпа и ритма урока, логичность и завершенность методов и приемов деятельности учителя и учащихся;
- психологический контакт учителя и учащихся на уроке, соблюдение педагогического такта.

Таким образом, творческий потенциал дидактической системы В.А. Сухомлинского обеспечивал стабильность умственного воспитания ученика, реализацию его личностного потенциала. Это, в свою очередь, способствовало развитию умения наблюдать явления окружающего мира; обогащало жизненный и чувственный опыт; помогало накапливать конкретный природный материал как основу развития абстрактного мышления, уточнять характеристики отдельных предметов и явлений природы, их взаимодействие и взаимосвязи, развивать умения выделять общие и отличительные особенности предметов, сравнивать и обобщать их, формулировать гипотезы, самостоятельные выводы. Продуманная взаимосвязь мышления и речи

побуждала к творчеству с помощью слова, искусства, музыки, труда, развивала воображение и фантазию, умение «видеть» и чувствовать природу.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1974. – 288 с.
2. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
3. В.А. Сухомлинский. Антология гуманной педагогики / сост. и авт. вступит. ст. Г.Д. Глейзер. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. – 1997. – 224 с.

4. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
5. Челпаченко, Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского (теория и практика) / Т.В. Челпаченко. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2012. – 280 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Челпаченко Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Россия).

Круг научных интересов: педагогическое наследие В.А. Сухомлинского; дидактика; дидактические системы; современные проблемы воспитания.

УДК 378.091.2(492)

COMPETENCE-BASED APPROACHES TO PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE NETHERLANDS

Natalia CHEREDNICHENKO (Kirovohrad)

Introduction. In the last three years, teacher education in The Netherlands has been dominated by intensive discussions, which challenge the traditional presuppositions of teacher education. Three issues dominate these discussions: the need to bridge the gap between theory and practice, the shortage of teachers in The Netherlands, and finally the liberal ideas on a market-orientated society [7]. These three issues influence and strengthen each other, leading to ‘landslides’ in teacher education [6, 5-12] and a dynamic situation whereby new ideas are welcomed and tried out and where the traditional presuppositions are questioned. However, ‘the pressure underlying these developments runs the risk of leading to a lack of reflection and distance, because there is so little time for critical observation’ [4, 586-601].

In general, there is growing dissatisfaction (F. Dochy, G. Moerkerke, M. Elshout-Mohr, R. Oostdam, F. Dietze, M. Snoek et al.) with the fragmented approach to the curriculum in teacher education. It is left to the integrative ability of the student to process the atomistic elements into what today we call competencies. Also the validity of the corresponding assessment method was questioned. A sufficient mastery of separate knowledge and skill components does not guarantee adequate behaviour in complex professional situations. Especially in higher professional education, there is a tendency towards a more holistic view on the assessment of competence, related to professional behaviour in working situations [2; 3]

Goals. The aim of the article is to analyze projects and pilots, the formulation of competencies,

the introduction of portfolios and the development of new competence-based instruments for assessment towards competence-based learning in professional preparation of teachers in The Netherlands.

Dutch pedagogues (M. Elshout-Mohr, R. Oostdam, A. Dietze, M. Snoek et al.) have noticed that the institutions for secondary teacher education are tackling the development of assessments and the introduction of the use of portfolios in the curricula. Consequently they have produced a redefinition of the competencies for the teaching profession in a way that can be used in the new concept [3]. In cooperation with scientists (S. Dieric, F. Dochy, G. van de Watering et al.) and national organisation for the professional quality of the teacher, the joint institutions for teacher education proposed a new system of describing competencies that can function as an instrument to achieve a common frame of reference for school, student and teacher education. This approach to describing the teaching professional has been the foundation for a new description of teaching standards [6].

The emphasis on competence-orientated approaches in education, combined with the shortage of teachers has lead to new views on the curriculum for teacher education. Teacher education should offer more flexible routes, taking into account the results of prior (formal and informal) learning. An example of this development is a new law on allowing people with prior learning to enter the teaching profession without having done a full course on teacher education.