

research work, then there is traced the development and strengthening of the positive relationships between children, the beginning of the collective relationships during the conducting and completion of the forming experiment. There have been widely used in comparing the individual stages of moral development of children.

Key words: *scientific research, preschool pedagogy, moral education, preschool age.*

УДК 37. 025

В. В. Ушмарова

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТЕОРЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті висвітлюється історія становлення теорії здібностей від витоків до сучасного стану. Розглядається розвиток уявлень про сутність здібностей, їх природу, чинники розвитку, способи вимірювання в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях. Описуються одновимірні, багатофакторні, ієрархічні, системні моделі здібностей. Здійснюється аналіз біологічного і когнітивного, особистісно-діяльнісного і функціонально-генетичного, феноменологічного і онтологічного підходів до вивчення здібностей. Виокремлюються перспективи розвитку теорії здібностей у контексті меритократичної освіти.

Ключові слова: *здібності, ознаки здібностей, моделі здібностей, задатки, здібні учні, інтелект, інтелектуальна еліта, меритократична освіта.*

Постановка проблеми. Відродження інтересу світової і вітчизняної науки до проблеми здібностей, яке спостерігається останнім часом, пов'язане з увагою до інтелектуального потенціалу. Досвід найбільш розвинених країн переконує в тому, що інтелектуальна еліта по суті задає темп розвитку науки, техніки, економіки, культури і забезпечує стабільність існування суспільства. В освіті поняття «здібності» останнім часом уживається в контексті обговорення проблеми формування інтелектуальної еліти як на науковому, так і на суспільному і державному рівнях. Це обговорення було б неможливе без розуміння витоків наявних поглядів. Далі наведемо характеристики основних поглядів психологів і педагогів на проблему здібностей, що дасть можливість простежити їх еволюцію та перспективи.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми здібностей у різні часи здійснювалося провідними вченими різних країн світу: Д. Векслер, Д. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, П. Торренс, Ф. Уільямс, С. Цесі (США); Г. Айзенк (Велика Британія), А. Біне, Р. Мейлі (Франція); Е. Мейман, К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Б. Ананьєв, Б. Теплов, Н. Лейтес, О. Леонтєв, В. Мясіщев, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Шадріков (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, Г. Костюк, О. Кульчицька (Україна). Українськими й зарубіжними вченими накопичений значний науково-теоретичний і практично-методичний доробок із проблеми ідентифікації, навчання й виховання здібних дітей (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Д. Молоков, Н. Лейтес, О. Матюшкін,

В. Моляко, О. Музика, М. Кашапов, П. Тадеєв, І. Татарінова, Н. Теличко, О. Тищенко, Г. Ульянова, Л. Шавиніна та ін.). У дослідженнях К. Ліневич, О. Полетай, Г. Тарасової, Л. Радзіховської, І. Ушатікової, М. Шемуди, А. Яковини та інших знайшли відображення деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями.

Утім, незважаючи на значну увагу науковців до різних аспектів проблеми здібностей, теоретичний і практичний стан її розв'язання в контексті вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібним учнями не відповідає сучасним вимогам, що зумовлює необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямі.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми здібностей та їх розвитку у психолого-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Унікальна історія розвитку та міждисциплінарний характер проблеми здібностей забезпечували стабільний інтерес до неї в усі часи. Першочергово проблема здібностей розроблялася в межах філософії й мала теоретичний характер. Спроби філософського осмислення природи здібностей знаходимо у працях Платона й Аристотеля, Аврелія, Августина й Фоми Аквінського, Ібн-Сіні й Фарабі, Спінози та ін. Утім відомі випадки і прикладного застосування знань про здібності. Ще давні китайці чотири тисячоліття тому використовували певний варіант тестування здібностей під час відбору людей на державну службу. Навіть у Біблії зустрічається згадка про судову експертизу здібностей (Книга Суддів).

Початок наукового вивчення здібностей належить до ХІХ ст. і пов'язаний з іменами таких учених, як Ф. Гальтон, Дж. Кеттел, А. Біне та ін. Ф. Гальтоном були закладені основи емпіричного підходу до проблеми здібностей. Його дослідницька програма, спрямована на вивчення індивідуальних розбіжностей за рівнями розвитку розумових здібностей, була вибудована під сильним впливом робіт Ч. Дарвіна та філософії емпіризму. В якості критерію виявлення інтелекту Гальтон розглядав ступінь виразності найпростіших сенсорних функцій, таких, як розпізнавальна чутливість у сприйнятті кольору, розміру, висоти звуків, часу реакції на світлові, аудіальні й тактильні стимули тощо. Роботи Гальтона та послідовників його розуміння інтелекту лягли в основу розробки психометричної (спрямованої на вимірювання) парадигми дослідження здібностей.

Підвищений інтерес зарубіжних психологів (Ч. Спірмен, Л. Готтфредсон, І. Дірі, Р. Кеттел та ін.) до дослідження загальних здібностей привів до появи різних *теорій інтелекту*. На початку ХХ ст. склалися дві протилежні концепції в розумінні природи інтелекту. Перша – *двохфакторна модель* інтелекту Ч. Спірмена, в основі якої лежить теорія *g*-фактора (від англ. *general* – загальний) про загальний (або генеральний)

фактор інтелекту (або «розумову енергію»), що забезпечує ефективне виконання всіх завдань, тоді як специфічні незалежні фактори пов'язані з певним типом і змістом завдань. Інша позиція, представлена *мультифакторною теорією* Л. Терстоуна, була пов'язана з утвердженням існування безлічі незалежних «специфічних» інтелектуальних здібностей (розуміння вербального матеріалу, здатність оперувати числами, пам'ять, просторові, дедуктивні та індуктивні здібності) [3].

Американський психолог Д. Гілфорд, розвиваючи теорію Л. Терстоуна, прийшов до необхідності розділити структуру інтелекту на два типи: «конвергентне мислення» і «дивергентне мислення». Модель Д. Гілфорда сьогодні є досить затребуваною і широко використовується в США.

Розв'язання протиріч між позиціями Терстоуна і Спірмена стало можливим з появою *ієрархічних моделей інтелекту*, у межах яких здібності постали у вигляді ієрархічних організованих структур, на вершині яких розмістився *g*-фактор. Дані моделі представлені теорією Р. Кеттелла, в якій *g*-фактор знаходиться на вершині ієрархії, на другому рівні (*gc*) розміщені фактори другого порядку, названі «зв'язаним» або кристалізованим (*crystallized*) інтелектом, на третьому (*gf*) – «вільний» або флюїдний інтелект (*fluid*). Фактор кристалізованого інтелекту визначається сукупністю знань та інтелектуальних навичок особистості, придбаних у ході соціалізації з раннього дитинства до кінця життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить індивід. Під флюїдним інтелектом Кеттелл розумів здатність до здійснення гнучкого і швидкого сприйняття й обробки інформації [3].

Розкриті вище моделі інтелекту, що розроблялися психологами на початку й у середині ХХ ст. є багатофакторними і описують різні аспекти прояву людських здібностей і критерії їх оцінки. Противагу мультифакторним концепціям складають моделі, засновані на розумінні інтелекту як єдиного цілого. Найбільш яскравим і послідовним представником одновимірного підходу до інтелекту був англійський психолог Г. Айзенк, що закликав розглядати людський інтелект як деяку фундаментальну властивість, а розмаїтість його проявів – як наслідок його природи.

Звернення до проблем єдності чи множинності інтелектуальних здібностей знайшло нове відображення в так званих *системних теоріях* здібностей, у яких комбінуються й розширюються релевантні аспекти біологічних, когнітивних, ієрархічних теорій здібностей. Трьома найбільш відомими системними теоріями здібностей у даний час є біоекологічна модель С. Цесі, теорія множинних інтелектів Г. Гарднера і теорія успішного інтелекту Р. Стернберга.

У другій половині ХХ ст. в зарубіжній психології здібностей починає розвиватися пошук вихідних біологічних і когнітивних процесів, з якими пов'язані здібності. В межах біологічного підходу (Reed, Eysenk, Hendrikson) ведеться пошук способів переробки інформації нейронами і вимірювання

швидкості проведення нервових імпульсів як основи здібностей. У межах когнітивного підходу (Б. Стернберг, Е. Хант) здійснюється обчислення кореляцій між тривалостями різних елементарних когнітивних операцій (ЕКЗ) і здібностями і моделювання часу вирішення складних завдань [3]. Обидва підходи вважаються перспективними, хоча і зустрічаються з труднощами, пов'язаними перш за все з інтерпретацією результатів досліджень та відсутністю інструментарію для вимірювання здібностей.

Розглянемо розвиток уявлень про здібності у вітчизняній психології. На початку ХХ ст. теорії здібностей у вітчизняній психології були притаманні особливості, характерні для психології загалом: чіткі матеріалістичні тенденції; прагнення привнести в аналіз здібностей принцип розвитку; активізація нейрофізіологічного аналізу здібностей з елементами онтологічного розгляду; поглиблення вивчення проблеми в аспекті індивідуальних особливостей особистості [3]. У цей час дослідження здібностей перебували на рівні світової науки. Однак, після відомої Постанови ЦК ВКП(б) від 4 червня 1936 р. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» дослідження теоретичних положень і розробка діагностичного інструментарію для вимірювання здібностей у вітчизняній психологічній науці та практиці не просто зупинилися – займатися проблемою здібностей стало небезпечно. У публікації «Ідеологічні і методологічні проблеми вивчення професійних здібностей» В. Шадріков наводить слова Б. Теплова щодо цього періоду: «Щоб розробляти проблему здібностей потрібно мати не лише здібності, а й сміливість!» [12].

Ситуація, що склалася, була пов'язана як із суто політичними підставами заборони тестології, так і з тим, що у 30-і рр. ХХ ст. в СРСР наукові розробки відставали від запитів практики, що обумовило масове і неконтрольоване використання тестів у практиці освіти. Втім, фактична відмова як від термінологічного, так і від теоретичного апарату та методичного інструментарію «західних» концепцій здібностей, не означала відмови від проблематики здібностей у широкому сенсі. Завдання обґрунтування проблеми здібностей людини в аспекті матеріалістичної філософії і діалектики почали вирішувати видатні психологи С. Рубінштейн та Б. Теплов.

У 1961 році Б. Теплов виокремив 3 основні ознаки здібностей: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей; 3) поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені в людини [11]. Як зазначає В. Шадріков, стаття Б. Теплова «Здібності і обдарованість» стала хрестоматійною, цитати з неї увійшли в різноманітні підручники й монографії, а на положеннях цієї статті виховано

декілька поколінь психологів і педагогів [13, 42]. Однак, визначені Б. Тепловим ознаки здібностей підлягають критиці з боку різних учених (К. Платонов, В. Шадриков та ін.), зокрема за те, що вони не дозволяють виокремити здібності з інших психологічних категорій та їх не можна вважати характеристиками здібностей.

Чималий внесок у розробку теорії здібностей зробив О. Леонтьєв. На відміну від С. Рубінштейна та Б. Теплова, О. Леонтьєв говорить про вирішальне значення соціальних умов, виховання в розвитку здібностей і відводить природним чинникам другорядну роль.

Розвиваючи проблему здібностей, Б. Ананьєв підкреслював не тільки роль в них психологічного аспекту, а і зв'язок здібностей з особистістю. Він зазначав, що здібності й обдарованість об'єднують психічні процеси з психічними властивостями особистості. Б. Ананьєвим інтелект був віднесений до рівня властивостей людини як суб'єкта діяльності; йому передують рівень індивідуальних властивостей (куди відносять задатки); третім виступає рівень властивостей особистості [1].

Учень і послідовник Б. Теплова Н. Лейтес основну увагу в питаннях розвитку здібностей приділяє віковим фактором. Учений стверджує, що особлива потреба в розумовому навантаженні найбільш характерна для обдарованих дітей, навіть тих, чиї незвичайні здібності не відразу проявляються. Досліджуючи передумови загальних розумових здібностей Н. Лейтес дійшов висновку, що такими є активність і саморегуляція. Ці загальні універсальні внутрішні умови здійснення будь-якої діяльності виявляються конкретно залежно від віку [10].

Розгляд здібностей у широкому особистісному плані відрізняє роботи О. Ковальова, В. Мясіщева, К. Платонова. Зокрема, К. Платонов у розумінні здібностей виходив із зв'язку здібностей зі структурою особистості. Учений виділяв дві загальні якості особистості: характер і здібності. Причому здібності, як один із метакомпонентів у структурі особистості, охоплюють всі підсистеми – від ієрархічно нижчих, біологічно зумовлених (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих, соціально обумовлених (досвід і спрямованість) [9, 5].

Чільне місце проблема здібностей посідає у працях видатного українського психолога, академіка Г. Костюка. Здібності він розумів як «істотні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [6, 308]. Учений стверджував, що здібності людини – це вияв єдиної, цілісної її сутності. Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями й уміннями, потребами й інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями. Наявність знань, умінь та навичок є необхідною умовою майстерності, в якій виявляються здібності людини.

Виходячи з позицій суб'єктно-ціннісного підходу, О. Музика визначає здібності як «внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [8, 230]. У дослідженнях проблеми розвитку здібностей В. Моляко та О. Музика виходять із того, що «для розвитку здібностей ... важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш важливою є рефлексія людиною власних особистісних якостей, які розвиваються у процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент)» [4].

Дослідники проблеми здібностей виокремлюють різні підходи до її дослідження. Є. Ільїн вважає, що в межах диференційної психології, яка вивчає здібності з точки зору індивідуально-психологічних відмінностей між людьми, можна виокремити два підходи до розуміння здібностей.

1. *Особистісно-діяльнісний*, за якого здібності визначаються як властивості (Б. Теплов) або сукупність властивостей (О. Ковальов, К. Клатонов, В. Мясичев) особистості, які впливають на ефективність діяльності.

2. *Функціонально-генетичний*, представники якого виходять із того, що здібності пов'язані не з особистісними особливостями, а з функціональними системами (В. Шадриков) [5].

За В. Шадриковим, у сучасній психології здібностей виокремлюється два основні підходи до визначення понятійно-термінологічного апарату теорії здібностей: феноменологічний і онтологічний. Згідно з *феноменологічним* підходом (В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс, В. Юркевич та ін.), здібності трактуються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. За *онтологічного* підходу, який представлено у працях В. Шадрикова, здібності розглядаються «в єдності як генетично обумовлених, так і прижиттєво сформованих механізмів» [7]. Учений пропонує визначати здібності «...як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності і якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності» [13, 46]. На підставі такого розуміння здібностей В. Шадриков констатує, що здібності не формуються з задатків: «Здібності й задатки є властивостями: перші — властивостями функціональних систем, другі — властивостями компонентів цих систем» [7]. Тому можна говорити лише про розвиток того, чому належать дані властивості, тобто розвиток здібностей виступає як розвиток властивостей функціональних систем.

У сучасному світі проблема здібностей людини набуває нової актуальності і нового звучання. У науковій та публіцистичній літературі йдеться про обумовлене «інформаційним вибухом» ускладнення класової структури суспільства і появу нового класу. Його називають по-різному: «клас інтелектуалів» (knowledge-class), «нова еліта», «нові лідери», «когнітивна еліта», «технократи», «меритократи», «нетократи» тощо. Новий домінуючий клас – це найбільш здібні, освічені, з високим рівнем інтелекту люди, які здатні заробляти знаннями, ідеями, талантом, креативністю і є рушійною силою економіки інформаційного суспільства. У свою чергу, рушійною силою меритократії є освіта [14]. У зв'язку з цим усталилося розуміння необхідності цілеспрямованого «виращування», зміцнення інтелектуального потенціалу нації.

Досвід розвинених країн свідчить, що найбільш ефективним підходом на цьому шляху є раннє виявлення та створення спеціальної системи освіти для дітей з ознаками академічних, інтелектуальних і соціальних здібностей і обдарувань. Сьогодні концепція меритократичної освіти, засновником якої є Т. Веблен, набула визнання в усіх розвинених країнах: виховання інтелектуальної еліти нації вважається одним із найважливіших напрямів державної політики в галузі освіти [2, 3–4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виконаний аналіз переконує у вагомих здобутках зарубіжної та вітчизняної науки в теоретичних і прикладних розробках проблематики здібностей. У процесі еволюції поглядів на природу і сутність здібностей сформувалася ціла множина концепцій, моделей, теорій, які можна розглядати як етапи подальшого теоретичного осмислення феномену здібностей. Ретроспективний аналіз наявних теорій здібностей дає можливість простежити послідовність поглядів і теоретичних суджень щодо суті, змісту, класифікації, способів виявлення і чинників розвитку здібностей, співвідношення задатків і здібностей, здібностей і діяльності тощо.

Предмет нашого подальшого дослідження становить обґрунтування методологічних підходів до проблеми вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. – М., 1962. – С. 15–32.
2. Гавриш І. Інноваційні освітні проекти – кроки до світових стандартів освіти (науково-педагогічний проект «Інтелект України») / І. Гавриш, С. Кириленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 3–8.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 362 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – С. 124–126.

6. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 307–373.
7. Метелькова Е. И. Эволюция взглядов на природу и сущность способностей / Е. И. Метелькова, В. Д. Шадриков // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 58–64.
8. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223–233.
9. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
10. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
11. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 129–139.
12. Шадриков В. Д. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – Режим доступа : http://yspu.org/images/0/01/_03.pdf.
13. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей / В. Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – № 3. – С. 41–56.
14. Kennedy M. The Smokescreen of Meritocracy: Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege / M. Kennedy, M. J. Power // Journ. for Critical Educational Policy Studies. – 2012. – Vol. 8, № 2. – P. 225.

РЕЗЮМЕ

Ушмарова В. В. Историческая ретроспектива теоретических взглядов на проблему способностей.

В статье освещается история становления теории способностей от истоков до современного состояния. Рассматривается развитие представлений о сущности способностей, их природе, факторах развития, способах измерения в зарубежных и отечественных исследованиях. Описываются одномерные, многофакторные, иерархические, системные модели способностей. Осуществляется анализ биологического и когнитивного, личностно-деятельностного и функционально-генетического, феноменологического и онтологического подходов к изучению способностей. Выделяются перспективы развития теории способностей в контексте меритократического образования.

Ключевые слова: способности, признаки способностей, задатки, способные учащиеся, интеллект, интеллектуальная элита, меритократическое образование.

SUMMARY

Ushmarova V. Historical retrospect of theoretical views on the problem of abilities.

The aim of the article is to emphasis the results of theoretical analysis of the problem of abilities and their development in psychological-pedagogical research works.

The beginning of scientific research of abilities dates back to the XIX century and is connected with the names of F. Galton, J. Cattell, A. Binet and others. In the beginning of the XX century various theories of intellect appear: bifactor model of intellect by C. Spearman, multifactor theory by L. Thurstone, hierarchical model of intellect by R. Cattell. The counterbalance of multifactor concepts make up one-dimensional models (H. Eysenck). Three

most known system theories of abilities in the modern times are a bio-ecological model by S. Cesi, the theory of multiple intellects by H. Gardner and the theory of successful intellect by R. Sternberg. In the second half of the XX century in the foreign psychology biological and cognitive approaches begin to develop.

In the domestic science before the beginning of the XX century the research of abilities was at the same level with world science. From the point of view of uncontrolled and massive borrowing and use of «western» concepts of abilities, in 1936 by the decision of the government there was put a ban and scientific researches were stopped. Fundamental developments are started in the 40s of the XX century and are connected with the names of S. Rubinstein, B. Teplov, B. Ananyiev, O. Leontiev, V. Miasischev and others. The biggest spread and recognition was gained by the definition of abilities by B. Teplov as those of individually-psychological specificities which distinguish one person from the other. For contemporary state of research of the abilities problem the distinctive system approach is the one from the position of functional systems (V. Shadrikov).

In the modern world the problem of abilities of people is gaining a new topicality and a new meaning in the context of meritocratic education, aimed at the early exposure and creating a special system of education for children with signs of academic, intellectual and social abilities and talent.

The subject of the further research is justification of methodological approaches to the problem of improving the readiness of primary school teachers to work with gifted pupils.

Key words: *abilities, signs of abilities, abilities models, inclinations, gifted students, intellect, intellectual elite, meritocratic education.*

УДК 371.4 Система Сухомлинського

Л. А. Ярославцева

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ

В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розкрито та обґрунтовано ідеї дитиноцентризму педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського.

Визначено, що педагог розвивав ідеї, нехарактерні радянській педагогіці, і, в тому числі, ідеї свободи вибору, свободи волі, самоцінності кожної окремої особистості. На основі ретроспективного аналізу з'ясовано, що погляди вченого збудовані на ґрунті дитиноцентризму та становлять цілісну педагогічну систему, яка успішно реалізовувалася у трьохвекторній спрямованості: педагог – дитина – середовище. Виокремлено й охарактеризовано головні дитиноцентричні ідеї гуманістичної системи Василя Олександровича: неповторність кожної дитини; гуманістичне ставлення вчителя до учнів; гуманізація освітнього процесу.

Ключові слова: *ідеї дитиноцентризму, педагог-гуманіст, гуманність, неповторність кожної дитини, гуманістична позиція педагога, гуманізація освітнього процесу, повага, вимогливість, індивідуальний підхід.*

Постановка проблеми. Вивчення історико-педагогічних подій різних часів засвідчує, що активізація й поширення педагогічних ідей безпосередньо пов'язана із загальним ідейним настроєм соціально-економічної ситуації в суспільстві.

В історії педагогіки, як і в історії країни, 60-ті роки ХХ століття стали періодом масового соціального прозріння, що набули свою специфічну