

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КАЛІНІЧЕНКО ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

УДК: 373.3 015. 3: 159. 954] (091)(477) «19/20»

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Л. М. Калініченко

Науковий керівник: Дічек Наталія Петрівна, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Калініченко Л. М. Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (Педагогічні науки). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2019.

У роботі цілісно і системно висвітлено генезу ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Об'єктом дослідження є педагогічна думка в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Схарактеризовано джерельну базу дослідження, сформовану з писемних джерел (законодавчо-нормативні документи, наукові праці (монографії, дисертації, посібники, статті, методичні рекомендації, доповіді на масових науково-практичних заходах) українських науковців, у яких відображено ідеї про формування творчого мислення молодших школярів; інтерпретаційні і узагальнювальні праці, джерела – продукти педагогічної діяльності, матеріали педагогічної періодики.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше* системно і цілісно розкрито внесок українських учених і педагогів у розроблення ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи України, здійснене упродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ ст.; *розроблено* періодизацію розвитку ідей про «розумовий розвиток – творче мислення» за критерієм зміни завдань шкільної освіти та відповідно до встановленого дослідженням розвитку поглядів на досліджувану проблему; охарактеризовано здобутки українських учених і педагогів у теоретико-експериментальному обґрунтуванні шляхів і методів формування творчого

мислення молодших школярів; *уточнено* генезу поняття «творче мислення»; відомості про педагога-вченого І. Василенка; *подальшого розвитку* набуло знання про поступ наукових уявлень й розроблення методичних ідей щодо розумового розвитку школярів початкової школи та добору ефективних шляхів формування в них творчого мислення.

Поклавши в основу періодизації процесу нагромадження ідей про творчий розвиток молодших школярів, здійснених українськими вченими, критерій зміни у завданнях шкільної початкової освіти, виокремлено два умовних періоди, що дало змогу систематизувати матеріал, пов'язаний із розумовим розвитком, проблемним, розвивальним і особистісно орієнтованим навчанням учнів початкової школи, виділити позитивні і негативні аспекти досліджуваного освітнього феномену.

Перший період (1958–1991) – радянська доба, що характеризується домінуванням в освіті знаннєвої парадигми. У цьому періоді виокремлено 3 етапи.

Другий період (1991–2001) пов'язуємо зі становленням національної системи освіти в Україні, теоретико-педагогічним підґрунтям якої стало особистісно орієнтоване навчання з посиленням уваги вчених і вчителів до розвитку творчого мислення в учнів початкової школи.

Встановлено, що, починаючи з другої половини 1950-х рр., формування творчого мислення молодших школярів у дослідженнях українських учених (І. Василенко, Г. Костюк, О. Скрипченко, В. Сухомлинський) пов'язувалося із розумовим розвитком, який містив «творчий складник».

Визначено, що педагог І. Василенко розробив методичні рекомендації щодо розумового розвитку учнів початкової школи засобами математики (арифметики). Дослідник обґрунтував дидактичні умови, за яких у молодших школярів ефективно формується творче мислення.

Розкрито, що видатний український педагог В. Сухомлинський розробив новаторські для тогочасної педагогіки ідеї індивідуалізації розумового розвитку

учнів початкової школи, власне – обґрунтував засади особистісного підходу до дітей у сув'язі з формуванням у них творчого мислення. Він створив й успішно апробував системний підхід у початковій освіті (створив систему уроків мислення, розробив систему уроків читання і творчого розвитку засобом літератури, систему трудового виховання), відводячи особливе місце розвитку мислення дитини у поєднанні з розвитком її емоційно-почуттєвої сфери.

Психолог Г. Костюк, досліджуючи психолого-педагогічні особливості розумового розвитку молодших школярів, сформулював цілісну концепцію розвитку і становлення особистості школяра на різних етапах онтогенезу.

Поклавши в основу досліджень принцип єдності навчання та психічного розвитку дитини Г. Костюка, О. Скрипченко проєкспериментував уведення у навчальні програми початкової школи матеріалу з алгебраїчної пропедевтики, а на основі результатів досліджених психолого-педагогічних особливостей розумового розвитку молодших школярів, досягнутих завдяки системному підходу, довів, що важливим засобом розумового розвитку молодших школярів є навчання їх раціональних прийомів порівняння, класифікації, узагальнення.

Розвиваючи психолого-педагогічні ідеї Г. Костюка та О. Скрипченка, М. Богданович у 1980-ті рр. започаткував новий напрям у методиці математики – створення навчальних розвивальних посібників. Його науково-методичний доробок дав поштовх для розвитку нової галузі в українській дидактиці – розроблення навчальної літератури розвивального характеру (для учнів початкових класів).

Установлено, що відомий український дидакт О. Савченко, досліджуючи у 1970–1980-ті рр. вплив пізнавальної активності та самостійності на формування творчого мислення учнів, розробила систему проблемно-пошукових завдань та словниково-логічних вправ для учнів 1-4-х класів, які й донині становлять методичне підґрунтя формування читацької компетентності. Учена розглядала творче мислення як важливий компонент у формуванні загальнонавчальних умінь школярів.

З'ясовано, що у 1980–1990-ті рр. уплив дослідницького методу на розумовий розвиток та мислення дітей у процесі вивчення основ природничих знань плідно вивчала Т. Байбара, а значення самостійної роботи та пошукових завдань – Н. Коваль. Н. Бібік (нині академік НАПН України) започаткувала інтегроване вивчення учнями початкової школи довкілля – нового предмета «Навколишній світ».

Визначено, що оновлення змісту початкової освіти на початку ХХІ ст., пов'язане із введенням у дію Закону «Про освіту» (1999) та впровадженням першого в історії української шкільної освіти Державного стандарту початкової загальної освіти (2001), передбачало використання компетентнісного підходу у навчанні та введення варіативності в навчальні плани початкової школи, створення умов і розширення можливостей щодо поглибленого вивчення дітьми шкільних навчальних предметів за вибором, що сукупно сприяло розвитку їхнього творчого потенціалу.

З'ясовано, що сучасний період розвитку освіти вмотивовує прийняття нових Державних стандартів освіти й впровадження нової національно орієнтованої та дитиноцентрованої освітньої парадигми, у руслі якої формуватиметься творча особистість, що володіє компетентностями, необхідними для життя у сучасному мінливому світі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні на основі отриманих у ході наукового пошуку фактичних матеріалів й обґрунтованих теоретичних положень навчального посібника «Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів».

Результати дослідження, узагальнені в дисертації, можуть бути використані для подальших наукових досліджень, доповнення й оновлення змісту лекцій, розширення тематики курсових бакалаврських і магістерських робіт для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх рівнів.

Ключові слова: початкова освіта, учні початкової школи, педагогічна спадщина, творче мислення, творчість, пізнавальні вміння, розумовий розвиток, проблемне навчання, проблемно-пізнавальні завдання.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Калініченко Л. М. Формування у молодших школярів творчого мислення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського як іманентно властивої потреби життєтворчості. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 27. С. 81–88.

2. Калініченко Л. М. Роль навчальних завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів (на матеріалах українських навчальних посібників 1980–1990-х рр.). *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 268–275.

3. Калініченко Л. Ідеї Олександра Скрипченка про формування творчого мислення у молодших школярів (друга половина 1950-х–1980-ті рр.). *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 66–71.

4. Калініченко Л. М. Внесок Г. Костюка у дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи (1950–1960-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 21 (2–2016). Ч. 2. С. 185–190.

5. Калініченко Л. Ідеї Олександри Савченко про вплив пізнавальної активності та самостійності на формування творчого мислення молодших школярів (1970–1990-ті рр.). *Рідна школа*. 2017. № 5–6. С. 26–30.

6. Калініченко Л. М. Ідеї О. Савченко про формування творчого мислення молодших школярів (1970–1990-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2017. № 28. С. 16–22.

7. Kalinichenko L. O. Scripchenko about the ways of development primary school students' thinking (1960). *European Science Review. Scientific journal*. Vienna, 2016. № 3–4 (March – April). P. 265–266.

8. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у доробку І. Василенка (1950–1970-ті рр.). *Magyar Tudományos Journal. Budapest*. 2018. № 23. С.30–35.

9. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у галузі навчання початків природознавства у дослідженнях українських учених (1980–1990 рр.). *Danish Scientific Journal / Istedgade 104 1650 Kobenhavn V Denmark*. 2018. № 19. Vol. 2. С.52–56.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Калініченко Л. М. Розвиток мислення молодших школярів на уроках математики як передумова становлення творчої особистості. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф. 18 квіт. 2013 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 45–51.

11. Калініченко Л. М. Ідеї вітчизняних учених про формування творчого мислення молодших школярів у контексті реформування шкільної освіти в Україні (1950–1990 рр.). *Освітні інновації в умовах нестабільності: філософія, психологія, педагогіка* : зб. матеріалів III Всеукр. On-line конф. 16–21.11.2015. Запоріжжя. Вип. 22. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHSFJ3OGVQMНpuUНс/view> (дата звернення: 30.11.2015).

12. Калініченко Л. М. Втілення ідей про формування творчого мислення молодших школярів у навчальних посібниках українських учених (1980–1990-ті роки). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2015. С. 45–46.

13. Калініченко Л. Проблемне навчання як ефективний засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття. *Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти*

в умовах глобалізації : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 2–3 травня 2015 р. Переяслав-Хмельницький. Вип. 3. С. 158–162. URL: <http://confscience.webnode.ru/konferentsii/arkhiv-konferentsiii> (дата звернення: 02.10.2016 р.).

14. Калініченко Л. М. Періодизація розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення молодших школярів (кінець 1950-х–1990-ті роки). *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2015. Випуск LXVIII. С. 28–36.

15. Калініченко Л. Внесок М. Богдановича у розвиток ідей формування творчого мислення в учнів початкової школи (середина 1960-х–1990-ті рр.). *Початкова школа*, 2016. № 11. С.1–4.

16. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях українських учених (1950–1970 рр.). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2016. С. 26–27.

17. Калініченко Л. О. Савченко про роль методу порівняння у формуванні творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1970-ті роки). *Початкова школа*. 2017. № 6. С.45–46.

18. Калініченко Л. М. Внесок О. Савченко у дослідження проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1990-ті роки). *Развитие науки в XXI веке: сб. статей XXIII Междунар. конф. Часть 2, 14 марта. 2017 г. Харьков : Знание, 2017. С. 10–18.*

19. Калініченко Л. М. Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів: навч. посіб. Київ: Ліра-К, 2017. 96 с.

ANNOTATION

Kalinichenko L. M. Formation of primary school students' creative thinking in the national pedagogical opinion (the second part of the XX century – the beginning of the XXI century). – Manuscript.

The thesis research for the degree of a candidate of pedagogical sciences on speciality 13.00.01 – General pedagogics and history of pedagogy. – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2019.

The dissertations holistically and systematically discloses the genesis of ideas about formation of primary school students' creative thinking in the national pedagogical opinion in the second part of the XX century – at the beginning of the XXI century.

The object of the dissertation research is pedagogical thought in Ukraine in the second part of the XX century – at the beginning of the XXI century.

The source research database formed from the written sources (legislatively-normative documents, scientific works (monographs, dissertations, guide books, articles, methodological recommendations, reports on mass scientific and practical events) of Ukrainian scientists, in which the ideas of formation of primary school students' creative thinking are shown; interpretational and generalized works, sources – the products of pedagogical activity, data from pedagogical periodicals.

The scientific novelty of the results of the study is that: for the first time the contribution in Ukrainian scientists and pedagogues to the development of ideas about formation of primary school students' creative thinking effected during the second part of the XX century – at the beginning of the XXI century is systematically and completely disclosed; the periodization of the development of ideas about «mental development – creative thinking» in accordance with the criterion of changing the tasks of school education and according to the established by the study development of views on the investigated is worked out; the study characterizes the contribution of Ukrainian scientists and pedagogues in the theoretical and experimental justification of the ways and methods of formation primary school students' creative thinking; the genesis of the notion «creative thinking» is specified; the data about scientist I. Vasylenko; further development of the scientific ideas and the development of the methodological ideas on mental development development of

primary school students and selection of effective method of formation their creative thinking.

Based on the periodic process of accumulation ideas about primary school students' creative development, made by Ukrainian scientists, the criterion of change in school primary education tasks, two conditional periods are singled out, that allowed to systematize material, related with mental development, problem development and student centered teaching of the primary school students, identify positive and negative aspects of the studied educational phenomenon.

The first period (1958–1991) is indicated as accumulation in the didactics of empirical material about the ways of improving the efficiency of primary school students' mental development. It divides in three stages/

The second period (1991–2001) is connected with formation of national educational system in Ukraine, theoretical and pedagogical background of which became personally oriented teaching with the increasing attention of the scientists and teachers to the development of primary school students' creative thinking.

The contribution of the pedagogue I. Vasylenko in development of methodological recommendations according to formation of primary school students' mental development by the means of mathematics. He justified didactical conditions in which primary school students' creative thinking is formed effectively.

The dissertation reveals achievements of an outstanding Ukrainian pedagogue V. Syhomlynskyi who developed innovative for pedagogics of that period ideas of individualization in formation of primary school students' mental development, actually substantiated the foundations of personal approach to children in connection with formation of their creative thinking. He created and tested successfully the system approach in primary education (created the system of thinking lessons, the system of reading lessons and creative development with a literature tool, the system of labour law education), citing a special place of development child's thinking in connection with development of emotionally-sensual sphere.

The heritage of H. Kostiuk, a famous psychologist, formulated a holistic concept of development and incipient student's personality on different.

Continuing the development H. Kostiuk's ideas, in particular based on the principle of unity of child's studying and psychological development, O. Skrypchenko experimented introduction the material from algebraic propaedeutics into primary school's educational programmes and according to the results of investigated psychologically-pedagogic peculiarities of primary school students' mental development, the scientist proved that an important tool of primary school students' mental development is teaching them rational methods of comparison, classification, generalization.

Thus, continuing development of psychologically-pedagogic ideas of H. Kostiuk and O. Skrypchenko, in 1980s M. Bogdanovych started a new direction in methodics of mathematics in primary school – creation of educational development textbooks. His scientific and methodological work gave a push for developing a new branch in Ukrainian didactic – creative of educational literature development character (for primary school students), which facilitated the development of influence of mathematics.

It is found out, that a famous Ukrainian didactic O. Savchenko, investigating in 1970–1980s the influence of cognitive activity and independence on formation of primary school students' creative thinking, created a system of problem-solving tasks and vocabulary-logic exercises for students of the 1-st-4-th forms, which are the background of formation the reading competence. The scientist took creative thinking as an important component in formation of students' general training skills. The theory of development of cognitive activity and independence of primary school students, created by her made a great influence on improving of Ukrainian didactic of primary education.

It is found out that in 1980–1990s the influence of research method on mental development and thinking of children in the process of learning the basics of natural science was studied by T. Baibara, and the value of individual work and searching

tasks – N. Koval, N. Bibik (now academician of NASU) started intergrated learning of the environment – new subject «The world around you» by primary school students.

It is indicated that renovation of content of primary education at the beginning of the XXI century, is related with the enactment of the law «About education» (1999) and implementation the first in history of Ukrainian school education State standart of primary general education (2001) predicted the using of competense approach in studying and introduction of variability in educational plans of primary school, creating of conditions and expanding capabilities according to depth study of school subjects by choice by students, which helped to develop their creative potential. A special significance in State standart was given to development direction of studying and clear definitition of productive component of the process of learning knowledge by the students.

It is found out that modern period of development of education, reforming of which is caused by new historical realities first of all-integration of Ukraine in European area motivates the adaption of new State standarts of education and implementation of new nationaly oriented and child-centered educational paradygm, in which a creative personality, who has competences, necessary for living in modern changeable world.

The practical significance of the results obtained is the creation on the basis of the received in the process of scientistfc search of the actual materials and substantiated theoretical provisions of the textbook «Formation of primary school students` creative thinking: genesis of Ukrainian psychologists and pedagogues».

The results of the study can be used in further scientistfc researches, supplementing and updating the content of lectures, extension of the subject of the course bachelor`s and master`s work for the first (bachelor`s) and the second (master`s) educational levels.

Key words: primary education, primary school students, pedagogic heritage, creative thinking, creativity, cognitive skills, mental development, problem studying, problem-cognitive tasks.

Spysok publikatsii zdobuvacha

Naukovi pratsi, u yakykh opublikovano osnovni naukovi rezultaty dysertatsii

1. Kalinichenko L. M. Formuvannia u molodshykh shkoliariv tvorchoho myslennia u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho yak imanentno vlastyvoi potreby zhyttietvorchosti. Pedahohichnyi almanakh : zb. nauk. prats. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2015. Vyp. 27. S. 81–88.

2. Kalinichenko L. M. Rol navchalnykh zavdan rozvyvalnoho kharakteru u formuvanni tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv (na materialakh ukrainskykh navchalnykh posibnykiv 1980–1990-kh rr.). Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2015. Vyp. 15. Ch. 1. S. 268–275.

3. Kalinichenko L. Idei Oleksandra Skrypchenka pro formuvannia tvorchoho myslennia u molodshykh shkoliariv (druha polovyna 1950-kh–1980-ti rr.). Ridna shkola. 2016. № 5–6. S. 66–71.

4. Kalinichenko L. M. Vnesok H. Kostiuka u doslidzhennia problemy formuvannia tvorchoho myslennia uchniv pochatkovoii shkoly (1950–1960-ti roky). Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, In-t pedahohiky NAPN Ukrainy, 2017. Vyp. 21 (2–2016). Ch. 2. S. 185–190.

5. Kalinichenko L. Idei Oleksandry Savchenko pro vplyv piznavalnoi aktyvnosti ta samostiinosti na formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv (1970–1990-ti rr.). Ridna shkola. 2017. № 5–6. S. 26–30.

6. Kalinichenko L. M. Idei O. Savchenko pro formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv (1970–1990-ti roky). Pedahohichna osvita: teoriia i

praktyka. Psykholohiia. Pedahohika : zb. nauk. pr. / Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. 2017. № 28. S.16–22.

7. Kalinichenko L. O. Scripchenko about the ways of development primary school students` thinking (1960). European Science Review. Scientific journal. Vienna, 2016. № 3–4 (March – April). P. 265–266.

8. Kalinichenko L. M. Problema formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u dorobku I. Vasylenka (1950–1970-ti rr.). Magyar Tudományos Journal. Budapest. 2018. № 23. S.30–35.

9. Kalinichenko L. M. Problema formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u haluzi navchannia pochatkiv pryrodoznavstva u doslidzhenniakh ukrainskykh uchenykh (1980–1990 rr.). Danish Scientific Journal / Istedgade 104 1650 Kobenhavn V Denmark. 2018. № 19. Vol. 2. S.52–56.

Naukovi pratsi, yaki zasvidchuiut aprobatsiiu materialiv dysertatsii

10. Kalinichenko L. M. Rozvytok myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh matematyky yak peredumova stanovlennia tvorchoi osobystosti. Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky : mater. III shchorichnoi Vseukr. nauk.-prakt. konf. 18 kvit. 2013 r. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2013. S. 45–51.

11. Kalinichenko L. M. Idei vitchyznianskykh uchenykh pro formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u konteksti reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini (1950–1990 rr.). Osvitni innovatsii v umovakh nestabilnosti: filosofii, psykholohiia, pedahohika : zb. materialiv III Vseukr. On-line konf. 16–21.11.2015. Zaporizhzhia. Vyp. 22. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHSFJ3OGVQMHpuUHc/view> (data zvernennia: 30.11.2015).

12. Kalinichenko L. M. Vtilennia idei pro formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u navchalnykh posibnykakh ukrainskykh uchenykh (1980–1990-ti roky). Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2015 rik. Kyiv : Instytut pedahohiky, 2015. S. 45–46.

13. Kalinichenko L. Problemne navchannia yak efektyvnyi zasib formuvannia tvorchoho myslennia uchniv pochatkovoï shkoly u vitchyznianiï pedahohichnii dumtsi druhoï polovyny KhKh stolittia. Tendentsii i perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii : zb. materialiv III Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf., 2–3 travnia 2015 r. Pereiaslav-Khmelnyskyi. Vyp. 3. S. 158–162. URL: [http:// confscience. webnode.ru/konferentsii/arkhiv-konferentsiii](http://confscience.webnode.ru/konferentsii/arkhiv-konferentsiii) (data zvernennia: 02.10.2016 r.).

14. Kalinichenko L. M. Periodyzatsiia rozvytku idei pro problemne navchannia yak zasib formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv (kinets 1950-kh–1990-ti roky). Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats. Kherson : Khersonskiy derzhavnyi universytet, 2015. Vypusk LXVIII. C. 28–36.

15. Kalinichenko L. Vnesok M. Bohdanovycha u rozvytok idei formuvannia tvorchoho myslennia v uchniv pochatkovoï shkoly (seredyna 1960-kh–1990-ti rr.). Pochatkova shkola, 2016. № 11. S.1–4.

16. Kalinichenko L. M. Problema formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u psykhologo-pedahohichnykh doslidzhenniakh ukrainskykh uchenykh (1950–1970 rr.). Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2016 rik. Kyiv : Instytut pedahohiky, 2016. S. 26–27.

17. Kalinichenko L. O. Savchenko pro rol metodu porivniannia u formuvanni tvorchoho myslennia v uchniv pochatkovoï shkoly (1960–1970-ti roky). Pochatkova shkola. 2017. № 6. S.45–46.

18. Kalinichenko L. M. Vnesok O. Savchenko u doslidzhennia problemy formuvannia tvorchoho myslennia v uchniv pochatkovoï shkoly (1960–1990-ti roky). Razvytye nauky v KhKhI veke: sb. statei KhKhIII Mezhdunar. konf. Chast 2, 14 marta. 2017 h. Kharkov : Znanye, 2017. S. 10–18.

19. Kalinichenko L. M. Formuvannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv: heneza idei ukrainskykh psykhologiv i pedahohiv: navch. posib. Kyiv: Lira-K, 2017. 96 s.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 17 |
| РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 26 |
| 1.1. Історіографія та джерельна база дослідження..... | 26 |
| 1.2. Періодизація процесу нагромадження ідей і розвиток поняття «творче мислення школярів» у вітчизняній педагогічній літературі..... | 44 |
| Висновки до розділу 1..... | 70 |
| РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА І РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВОГО СКЛАДНИКА ЇХНЬОГО РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ (1958–1991 РР.) ... | 72 |
| 2.1. Індивідуальний підхід – основа формування творчого мислення учнів початкової школи у спадщині В. Сухомлинського..... | 72 |
| 2.2. Психолого-педагогічні аспекти забезпечення формування творчого мислення молодших школярів у працях Г. Костюка..... | 86 |
| 2.3. Математичний компонент початкової освіти як засіб розвитку мислення молодших школярів (педагогічна спадщина І. Василенка)..... | 98 |
| 2.4. Внесок О. Скрипченка у дослідження впливу на розумовий розвиток учнів початкової школи проблемних методів навчання..... | 112 |
| 2.5. Використання вчителями початкової школи проблемного навчання для формування творчого мислення учнів..... | 132 |
| 2.6. Розвиток ідей про формування творчого мислення молодших школярів засобами математики у працях М. Богдановича..... | 144 |
| 2.7. Ідеї О. Савченко про розвиток пізнавальної активності та самостійності мислення учнів як чинників формування творчого мислення..... | 154 |
| Висновки до розділу 2..... | 167 |
| РОЗДІЛ 3. ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ НА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (1991-2001) | 171 |
| 3.1. Здобутки українських науковців у галузі навчання початків природознавства..... | 171 |
| 3.2. Ідеї про формування творчого мислення молодших школярів і потреби Нової української школи..... | 197 |
| Висновки до розділу 3..... | 210 |
| ВИСНОВКИ | 213 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 219 |
| ДОДАТКИ | 264 |

ВСТУП

Актуальність теми. У процесі розбудови суверенної України відбувається постійне зростання інтересу науковців та громадськості до історико-культурних надбань нашого народу. Дослідження вітчизняної педагогічної спадщини корелюється з потребою переосмислення багатьох значущих для сьогодення історичних подій і явищ. Особливого значення набуває аналіз реформування освітньої галузі, визначення впливу освітнього процесу на розумовий розвиток особистості, що зумовлено винятковою важливістю інтелекту людини як чинника розвитку суспільства, науки, виробництва й інших сфер життя, як чинника забезпечення конкурентоспроможності й окремого громадянина, і держави в цілому в сучасному глобалізованому світі.

Нині мету, зміст і стратегічні напрями зрушень в освіті на законодавчому рівні визначено відповідно до світових стандартів, про що йдеться у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2011), Законах України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (1999), «Концепції Нової української школи» (2016). Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки обґрунтовано, що розвиток мислення є «ключове завдання освіти у XXI столітті, орієнтоване на майбутнє»¹.

Творче мислення тлумачиться сучасними українськими та зарубіжними педагогами і психологами як один із складників інтелекту, що забезпечує особистості досягнення успіху в соціумі й конкурентоспроможність у мінливих умовах сьогодення. Завдяки сформованому і розвиненому творчому мисленню учні, набувши ґрунтовних знань, одержують змогу ефективно й оригінально застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити нестандартні шляхи

¹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.06.2015)

розв'язання проблемних ситуацій, творити нове. У структурі неперервної освіти України початкова школа є важливою ланкою, оскільки, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості, її фізичний, соціальний та інтелектуальний розвиток.

Водночас, ефективно оновлювати освіту неможливо без опори на критичне знання про її минуле, без урахування прорахунків та адаптування кращих здобутків минулого до потреб сучасної школи.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що питання формування творчого мислення молодших школярів досліджували такі українські педагоги і психологи: Т. Байбара, І. Бех, Н. Бібік, Н. Коваль, Г. Костюк, В. Моляко, О. Савченко, О. Скрипченко; зарубіжні вчені: А. Адлер, Ю. Бабанський, М. Вертгеймер, Л. Виготський, Д. Гартлі, Дж. Гілфорд, Г. Гоббс, В. Давидов, М. Данилов, К. Дункер, Б. Ельконін, Б. Єсіпов, Л. Занков, З. Калмикова, К. Коффка, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Ж. Піаже, Д. Прістлі, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн, З. Фрейд. У їхніх працях розкрито етапи і засоби формування мислення, у тому числі й творчого, загальні вимоги до шкільної освіти та навчальних програм. Ученими доведено, що формування творчого мислення є неперервним процесом, який здійснюється під час навчання.

Питання формування творчого мислення у другій половині ХХ ст. у другій половині ХХ ст. розробляли українські науковці М. Богданович, І. Василенко, В. Паламарчук, І. Соколов, О. Федоренко, В. Шморгун і російські дидакти І. Лернер, М. Подьяков, Я. Пономарьов, М. Скаткін, А. Шмельов. Наголосимо, що всі згадані вчені розглядали творче мислення як необхідний складник творчих здібностей.

Розвиток творчого мислення молодших школярів у контексті формування ключових компетентностей учнів вивчали В. Осинська, Н. Рогановський, С. Саранцев, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова. Шляхи формування творчого мислення на уроках математики розробляли методисти Ф. Боданський,

І. Нікольська, А. Столяр, на уроках української мови – М. Вашуленко, О. Савченко, М. Сокирко, на уроках природознавства – Т. Байбара, Н. Бібік, Б. Друзь, Л. Логінова. Н. Коваль.

Психологічні аспекти формування творчого мислення учнів розкриті в працях українських науковців: А. Запорожця, В. Зінченка, Г. Костюка, Т. Лисянської, О. Лука, В. Моляко, В. Рибалки, О. Скрипченка та зарубіжних учених – Л. Венгера, Дж. Гілфорда, П. Гальперіна, Л. Виготського, В. Крутецького, О. Леонтєва, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Дж. Сміта.

Шляхи та засоби формування творчого й логічного мислення молодшого школяра обґрунтовано у дисертаціях сучасних українських учених Ф. Вінниченка, О. Митника, Ю. Музики, О. Пацалюк, С. Скворцової. Роль підручників у формуванні творчого мислення учнів початкової школи розкрито у дослідженнях Л. Височан, О. Замашкіної, Я. Кодлюк. Особливості розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання визначено у дисертаційному дослідженні О. Белкіної-Ковальчук. Творче мислення як складник креативного розвитку молодшого школяра розглянуто у дисертації Ю. Куряти. У дисертаційній роботі О. Василенко з'ясовано чинники та ознаки формування мислення учнів початкової школи на уроках математики.

У результаті історіографічного аналізу джерел встановлено: по-перше, в педагогічній науці немає єдиного підходу щодо формування творчого мислення в учнів початкової школи, тому вченими розробляються різні шляхи розв'язання цієї багатогранної проблеми, по-друге, історична ретроспектива ідей про формування творчого мислення молодших школярів дає певне теоретико-методичне знання, у якому міститься актуальний потенціал. Таким чином, незаперечна важливість проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи та відсутність узагальнювальних аналітичних досліджень, у яких воно було б цілісно і системно розкрито у ретроспективі, зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ –**

початок ХХІ століття)».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110U006274).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 2 від 20.02.2012 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 8 від 30.10.2012 р.).

Мета дослідження – розкрити провідні психолого-педагогічні ідеї щодо формування творчого мислення в учнів початкової школи, обґрунтовані ученими України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити історіографічний аналіз джерельної бази дослідження та обґрунтувати його ключові поняття.

2. Розробити періодизацію розвитку ідей в українській дидактиці початкової школи щодо формування творчого мислення учнів (у хронологічних межах дослідження).

3. Розкрити внесок українських науковців у дослідження формування творчого мислення учнів початкової школи.

4. Встановити генетичні зв'язки між досліджуваними педагогічними ідеями і потребами Нової української школи.

Об'єкт дослідження – педагогічна думка в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Предмет дослідження – надбання українських дослідників в аспекті формування творчого мислення учнів початкової школи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що узагальнено характеризуємо як час посилення уваги вчених і вчителів до потреби формувати творче мислення в учнів початкової школи в умовах освітніх змін.

Нижня межа дослідження (1958 р.) збігається із введенням в дію Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (грудень 1958 р., УРСР – 1959 р.), який задекларував перехід до обов'язкової восьмирічної освіти. Це привело до зміни статусу початкової школи (втрата функціональної самостійності, зміна цілей освіти тощо), що знайшло відображення у змісті й методах навчання, в акцентуванні уваги педагогічного загалу на необхідності посилити увагу до розвитку мислення школярів.

Верхня межа дослідження (2001 р.) пов'язана з переходом початкової школи в Україні на нову структуру і зміст навчання, встановленням єдиного типу початкової школи – «школа І ступеня», що відповідає 4-річному терміну навчання згідно із Законом «Про загальну середню освіту» (1999) та впровадженням у навчальний процес початкової школи першого Державного стандарту початкової загальної освіти (2001), нових навчальних програм та підручників, що ознаменувало перехід початкової освіти на новий етап розвитку.

Теоретичну основу дослідження становлять положення про методологічні засади сучасних історико-педагогічних наукових пошуків (Н. Гупан, Н. Дічек, Я. Калакура, О. Сухомлинська), студії з розвитку української школи і вітчизняної педагогічної думки (О. Авраменко, Л. Березівська, Т. Денисюк, О. Драч, Н. Дічек, І. Зайченко, Г. Іванюк, Я. Кодлюк, Л. Пироженко, О. Сухомлинська), праці про розумовий розвиток і формування творчої особистості на різних етапах історичного розвитку (Г. Костюк, В. Моляко, О. Скрипченко, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, К. Ушинський), студії, що відображають розвиток ідей про

формування творчого мислення молодших школярів (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, І. Василенко, Н. Коваль, Г. Костюк, О. Савченко, О. Скрипченко, В. Сухомлинський).

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань використано комплекс **методів** дослідження: *загальнонаукові*: аналіз, синтез, зіставлення, систематизація, узагальнення відомостей з документальних, друкованих джерел та архівних матеріалів, що уможливило структурування матеріалів дисертації, формулювання узагальнень і висновків; конкретно-наукові – *біобібліографічний*, що дав змогу з'ясувати внесок українських учених Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богдановича, Н. Коваль, Г. Костюка, О. Скрипченка, О. Савченко і педагогів В. Сухомлинського, І. Василенка у дослідження формування творчого мислення молодших школярів; *історико-генетичний*, що використовувався для простеження генези і розвитку поняття «творче мислення молодших школярів»; *історико-системний*, застосування якого забезпечило різнобічне усистемлене охоплення досліджуваної проблеми і поглиблення знань про продукування ідей щодо формування творчого мислення молодших школярів у процесі навчання у контексті освітньо-педагогічних реалій, характерних у часових межах дослідження.

Джерельну базу дослідження становлять: 1) законодавчо-нормативні документи – закони та нормативно-правові акти, пов'язані з розвитком шкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.; 2) праці (монографії, дисертації, посібники, статті, доповіді на масових науково-практичних заходах, рецензії) українських учених і вчителів, де відображено ідеї про формування творчого мислення молодших школярів і які є першоджерелами для нашого дослідження; 3) інтерпретаційні й узагальнювальні праці досліджуваного часу, присвячені розкриттю історії розвитку початкової і середньої освіти в Україні (дисертації, монографії, статті, підручники, навчальні посібники); 4) продукти педагогічної діяльності: навчальні програми, підручники, посібники для учнів і вчителів, методичні

рекомендації науковців України, які теж є першоджерелами; 5) інтерпретаційні джерела (дисертації, монографії, статті, підручники, навчальні посібники), створені у ХХІ ст.; 6) матеріали педагогічної періодики, пов'язані з розробленням питань розумового розвитку школярів, формування в них творчого мислення: «Радянська школа» (1956–1991), «Рідна школа» (1992–2001), «Початкова освіта» (1999–2001), «Початкова школа» (1969–2001), «Начальная школа» (1958–2001), «Шлях освіти» (1995–2001); 7) матеріали особової справи І. Василенка з архіву Інституту педагогіки НАПН України.

У цитуванні праць зберігається орфографія і пунктуація автора.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* системно і цілісно розкрито внесок українських учених і педагогів у розроблення ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи України, здійснене упродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ ст.; *розроблено* періодизацію розвитку ідей про «розумовий розвиток – творче мислення» за критерієм зміни завдань шкільної освіти та відповідно до встановленого дослідженням розвитку поглядів на досліджувану проблему; охарактеризовано здобутки українських учених і педагогів у теоретико-експериментальному обґрунтуванні шляхів і методів формування творчого мислення молодших школярів (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, І. Василенко, Н. Коваль, Г. Костюк, О. Савченко, В. Сухомлинський); *уточнено* генезу поняття «творче мислення»; відомості про педагога-вченого І. Василенка; *подальшого розвитку* набуло знання про поступ наукових уявлень й розроблення методичних ідей щодо розумового розвитку школярів початкової школи та добору ефективних шляхів формування в них творчого мислення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні на основі отриманих у ході наукового пошуку фактичних матеріалів й обґрунтованих теоретичних положень навчального посібника «Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і

педагогів» для студентів педагогічних коледжів, університетів, який **упроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 20-н від 17.04.2018 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження № 07-10/778 від 21.05.2018 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 288 від 06.06.2018 р.).

Матеріали історичного досвіду, узагальнені в дисертації, можуть бути використані для подальших наукових досліджень, доповнення й оновлення змісту лекцій, розширення тематики курсових бакалаврських і магістерських робіт для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх рівнів.

Апробація результатів дисертації здійснювалася під час дослідницької роботи, результати якої обговорювалися на наукових конференціях різних рівнів, а саме: *міжнародних* – «Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації (м. Переяслав-Хмельницький, 2015), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 2015), «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 2015), «Розвиток науки в XXI столітті» (м. Харків, 2017); *всеукраїнських* – «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 2013), «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (м. Київ, 2015), «Освітні інновації в умовах нестабільності: філософія, психологія, педагогіка» (м. Запоріжжя, 2015), «Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології» (м. Київ, 2018), *звітних всеукраїнського рівня науково-практичних конференціях* Інституту педагогіки НАПН України (2015, 2016), та на засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка (2014–2017).

Публікації. Основні наукові результати дослідження викладено у 19 одноосібних публікаціях, серед яких 1 навчальний посібник, 6 статей,

надрукованих у фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних періодичних виданнях, 5 – у наукових виданнях, а також 4 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 300 сторінок, із них 202 – основного тексту. У дослідженні вміщено 17 додатків (на 37 сторінках). Список використаних джерел складає 553 найменування (із них 3 – іноземними мовами, 1 архівна справа, 12 електронних інформаційно-освітніх ресурсів).

РОЗДІЛ 1.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Історіографія та джерельна база дослідження

Дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. методологічно зумовлює ґрунтовне вивчення історіографії та джерельної бази. Працюючи над означеною проблемою, основувалися на теоретичних положеннях, розроблених Л. Березівською [22], Н. Гупаном [137; 138; 139; 140], Н. Дічек [154; 158], Я. Калакурою [182], О. Сухомлинською [523; 524; 525] про методологічні засади вивчення і добору джерельної бази, вимоги до обґрунтування періодизації розвитку педагогічних ідей, вибору оптимальних методів дослідження та підходів до систематизації джерельної бази. Історіографічний аналіз досліджуваної проблеми уможливив вивчення й узагальнення доробку українських учених, педагогів і психологів у визначених хронологічних межах, окреслення кола питань, що потребують розгляду.

Виконуючи класифікацію та систематизацію джерельної бази дослідження, враховували думки історика освіти Н. Дічек, яка, розглядаючи історичні джерела «як продукт цілеспрямованої діяльності людини, явища культури, що повно відображає сутність історико-педагогічних джерел», запропонувала класифікувати історико-педагогічні джерела за ознакою «продукт педагогічної діяльності» [158, с.82]. Професор виокремила серед них такі типи джерел: документальні (актові і діловодні, статистичні), науково-педагогічні, історіографічні, філософсько-соціологічні, релігійні, періодичні, художньо-публіцистичні, джерела – результати педагогічної діяльності, джерела особового походження, інші джерела (наприклад, електронні носії інформації тощо)» [158, с.90–91].

Для систематизації відібраної джерельної бази, що складається з писемних, опублікованих джерел, їх згруповано у такий спосіб: 1) законодавчі матеріали – закони, нормативно-правові акти, пов’язані з реформуванням шкільної освіти в Україні у досліджуваний час; 2) праці (монографії, дисертації, статті, методичні рекомендації) українських учених і педагогів (Т. Байбари, Н. Бібік, М. Богдановича, І. Василенка, Н. Коваль, Г. Костюка, О. Савченко, О. Скрипченка, В. Сухомлинського), присвячені питанням розвитку творчого мислення школярів початкових класів, наголосимо: такі праці для нашого дослідження є *першоджерелами*; 3) нарративні праці: монографії, дисертації, статті, виступи у масових науково-практичних заходах, рецензії українських учених, педагогів, присвячені розкриттю історії розвитку початкової і середньої освіти в Україні; 4) продукти педагогічної діяльності: навчальні програми, праці, концепції, підручники, посібники, методичні рекомендації.

Зауважимо також, що для досягнення повноти дослідження і встановлення зв’язків між досліджуваним відтинком історичного часу і сучасністю аналізуємо низку праць (інтерпретаційні джерела, підручники, навчальні посібники), створених у ХХІ ст.

Крім того, для висвітлення постаті педагога і вченого І. Василенка та значущості його доробку у галузі дидактики та методики початкового навчання математики використано матеріали архіву Інституту педагогіки НАПНУ.

Отже, до першої групи джерел дослідження ввійшли закони та нормативно-правові акти, пов’язані з розвитком шкільної освіти в Україні у досліджуваний період. Саме у них відображено ключові напрями зрушень в освіті, зумовлених політико-ідеологічними, суспільно-економічними і власне педагогічними причинами. До таких документів віднесено:

- Закон СРСР «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) [175], Закон УРСР «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) [173]; Закон УРСР «Про народну освіту»

(1982) [174], Закон України «Про освіту» (1991) [376]; Закон України «Про загальну середню освіту» (1999) [371]; Закон України «Про освіту» (2017) [377];

- нормативно-правові документи: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958) [373]; Постанова Верховної Ради УРСР «Про хід виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1962) [385], Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (1966) [372]; Постанови Пленуму ЦК КПРС і Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) [379]; Матеріали Пленуму ЦК КПРС (1988) [283]; Державний стандарт початкової загальної освіти (2001) [146]; Державний стандарт початкової загальної освіти (2011) [147]; Концепція Нової української школи (2016) [228]; Державний стандарт початкової освіти (2017) [148];

- матеріали Міністерства народної освіти Української РСР (директивні вказівки, довідки Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України, зведені річні звіти по роботі загальноосвітніх навчальних закладів, збірники наказів і інструкцій) [378; 379]; накази, протоколи, рішення колегій, постанови [374; 380; 381; 382; 383; 385]; опубліковані звіти керівних органів освіти [111; 381]; документи, збірники матеріалів учительських з'їздів (1959, 1968, 1977, 1988, 1992, 2001), нарад керівників освіти, де обговорювались питання шляхів розвитку шкільної освіти та реалізації програмових завдань, зокрема щодо формування творчого та інших видів мислення молодших школярів, їхнього розумового розвитку [111; 112; 362; 372; 381].

До другої групи джерел віднесено роботи, у яких досліджувалася проблема формування творчого мислення молодших школярів в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Серед дисертаційних робіт періоду

другої половини ХХ – початку ХХІ ст. у галузі початкового навчання, присвячених висвітленню різних аспектів розвитку мислення учнів і зорієнтованих на творчий розвиток школярів, виділено напрацювання Т. Байбари (1988) [9], Н. Бібик (1998) [41; 45], С. Білоусова (1972) [48], Л. Бутивщенко (1988) [84], Л. Момот (1977) [299], В. Паламарчук (1983) [332], О. Савченко (1971) [423], (1982) [449], О. Скрипченка (1956) [483], (1971) [489].

Учена В. Паламарчук у дисертації «Дидактичні основи формування мислення учнів у процесі навчання» (1983) [332] визначила 1960-1970-ті роки як період, що був пов'язаний із продуктивним пошуком науковцями та вчителями-практиками шляхів і способів формування творчого мислення школярів. Крім того, вона створила, теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила систему заходів з формування уміння мислити в учнів у процесі навчання, яку успішно втілювали у навчальному процесі педагоги в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Зазначимо, згадану проблему вчена розвивала у багатьох своїх працях [331; 333; 334; 335; 336; 337; 338]. Так, у статті «Розвиток мислення учнів у процесі навчання» (1981) вона виділила головні напрями формування мислення у молодших школярів. До властивостей розвиненого мислення В. Паламарчук відносила високу активність учнів, прагнення проникати у суть виучуваного, пошук продуктивних варіантів розвитку, вміння відшукати правильне рішення. У зв'язку з цим вона обґрунтувала необхідність упровадження у навчання евристичних методів, «мистецтва знаходження істини» (постановка і вирішення проблемних питань, евристична бесіда, розв'язання пізнавальних задач) як ефективного засобу «підвищенням рівня доказовості у процесі самостійної роботи, набуття молодшими школярами досвіду творчої діяльності» [335, с.11]. У статті «Навчати старшокласників прийомів розумової праці» (1981), учена стверджувала, що «найбільш поширеними прийомами розумової праці, що лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності, є логічні операції, спрямовні на розв'язання завдань» [333, с.14]. На її думку, прийоми розумової

праці успішно формуються у процесі систематичного виконання проблемних завдань.

А. Л. Бутивщенко на основі дослідження вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку порівняла розвиток мисленневих операцій в учнів, які навчалися у школі з шести років і тих, які навчалися з семи. Вона виявила позитивний вплив навчальних програм на динаміку розвитку мислення в цілому у молодших школярів, виснувавши при цьому, що завдяки новим навчальним програмам, що передбачали підвищення теоретичного рівня знань та активізацію творчої діяльності школярів, мисленнєві операції у шестирічних учнів можуть розвиватися краще, ніж у семирічних (1989) [84].

Досліджуючи умови ефективного використання дослідницького методу навчання молодших школярів, Т. Байбара встановила позитивний вплив цього методу на формування творчого мислення учнів початкової школи (1988) [9].

У кандидатській дисертації Н. Бібік «Формування пізнавального інтересу учнів підготовчих класів у процесі ознайомлення з навколишнім» (1984) [41] та в її докторській дисертації «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1998) [45] пізнавальні інтереси представлено як ефективний засіб розвитку творчих здібностей та формування творчого мислення молодших школярів. Учена не лише розкрила механізми та особливості формування пізнавальних інтересів, а й розробила методичні рекомендації і систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів початкової школи [45].

Майбутній академік О. Савченко у кандидатській дисертації «Дидактичний прийом порівняння як засіб навчання і розвитку молодших школярів» (1971) [423] наголошувала на важливості використання порівнянь для розвитку мислення учнів початкової школи (1971). Підсумком подальших досліджень ученої став захист докторської дисертації та публікація у 1982 р. монографії «Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів» [449], у

якій вчена показала, що творче мислення у молодших школярів формується шляхом активізації їхньої пізнавальної діяльності [449, с.5].

Як і Г. Костюк, відомі українські вчені О. Савченко, О. Скрипченко, В. Сухомлинський, а також інші дослідники Г. Антонова [5], Т. Косма [234], Т. Лисянська [265; 266; 267], Л. Ляшко [276], В. Паламарчук [332], О. Савченко [423; 449; 450], Ф. Сім'я [466], І. Федоренко [524], В. Швидкий [234] пов'язували розвиток творчого мислення учнів із розумовим розвитком молодших школярів загалом та розвитком у них мисленнєвих операцій зокрема.

Психологічні особливості розвитку умовиводів у молодших школярів досліджували українські вчені Т. Косма [234], В. Швидкий [234]. Виступаючи проти формалізму у засвоєнні знань учнями, учені доводили, що причиною такої проблеми є недостатня увага вчителів до розвитку мислення школярів. Дослідники розглядали молодший шкільний вік як сензитивний період, коли учні можуть успішно виконувати практичні та навчальні завдання, використовуючи умовиводи.

Роль доведень у формуванні творчого мислення школярів досліджували О. Гришко [134], Л. Ляшко [276], Ф. Сім'я [466], В. Філь [529; 530; 531]. Так, дослідник В. Філь, вивчаючи роль доведень у формуванні мислення дітей, стверджував: «Найціннішим надбанням мислення є його продуктивність – творчість» [529, с.29]. У статтях «Роль доведень у формуванні мислення дітей» (1970) [530], «Як вчити першокласників доводити» (1971) [531] та «Особливості дедуктивних доведень у молодших школярів» (1975) [529] учений вказував на роль доведень в активізації творчих зусиль дітей, розвитку в учнів творчого та «причинно-наслідкового мислення» [526, с.31].

А Л. Ляшко у статті «Навчати, розвиваючи доказовість мислення» (1977) [276] підтримав позицію В. Філя щодо ролі доведень у формуванні мислення молодших школярів, а здатність доводити – важливий показник розумового розвитку, виділивши доказовість мислення як його провідну ознаку. Учений Ф. Сім'я, поділяючи думки Л. Ляшка, В. Філя, зазначав, що «формувати в дітей

уміння доводити твердження, висновки, що впливають з будь-яких спостережень, необхідно починати з перших днів шкільного навчання» [466, с.35].

Про позитивний вплив навчального предмета «математика» на формування творчого мислення молодших школярів писали дослідники М. Богданович [74; 75; 76; 77; 78; 79], І. Василенко [86; 87; 88; 89; 90; 91; 92], В. Загоруй [170; 171], М. Касьяненко [204], Г. Костюк [239; 243], Г. Мазур [278], Л. Смержевський [499], О. Скрипченко [475; 478], Л. Сухіна [504], Л. Фока [532], Г. Шулдик [545]. А вчителі Ф. Боданський [80], Б. Ерднієв [167], К. Котляр [251], В. Курбанов [257] оприлюднювали у формі статей свій педагогічний досвід з розвитку мислення молодших школярів на уроках математики.

Проблему творчої діяльності, у процесі якої розвивається творче мислення учнів початкової школи, досліджували вчені П. Гальперін (теорія поетапного формування розумових дій, у якій дія – важливий складник діяльності) [114], Г. Костюк (творча діяльність як діяльність, спрямована на вирішення нових завдань) [247], Л. Момот (роль творчої діяльності при вивченні предметів гуманітарного циклу) [299], О. Леонт'єв (навчання як провідна діяльність школярів) [261].

Загалом про необхідність формувати творче мислення учнів, розвивати у них творчу думку у своїх працях писали у другій половині 1950-х–1970-ті рр. – В. Бондар [81], І. Василенко [86; 87; 88; 89; 90; 91; 92], К. Жаленко [322], Г. Костюк [235; 236; 237; 238; 240; 245], Г. Нестеренко [322], І. Петров [358], О. Савченко [416; 417; 420; 423; 424; 426; 427; 428; 430; 434], О. Скрипченко [473; 475; 477; 480; 481; 483; 485; 486; 487; 488; 489], В. Сухомлинський [505; 506; 507; 508; 509; 510; 511; 512; 513; 517; 521], В. Шморгун [542; 543; 544]; у 1980–1990-ті рр.: Ю. Бабанський [7], Т. Байбара [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16], Н. Бібік [28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37], М. Богданович [67; 68; 69; 73; 74;

78], Н. Коваль [208; 210; 217; 218; 219], О. Савченко [418; 422; 425; 429; 435; 440; 446; 449; 452; 456].

Із середини 1960-х рр. в українську дидактику увійшло поняття «проблемне навчання» як таке, що забезпечує розумовий розвиток та водночас створює умови для формування творчого мислення учнів. Серед засобів формування творчого мислення учнів особливе місце вчені відводили проблемному навчанню. Вплив проблемного навчання на розвиток мислення учнів у 1960–1970-ті рр. висвітлювали А. Алексюк [2; 3], Г. Анісімова [4], Н. Воскресенська [102; 103], Ю. Гільбух [115], В. Євдокимов [168], А. Зільберштейн [168], Г. Костюк [236; 244; 249], В. Кудрявцев [255], П. Мазур [278], І. Ніколаєнко [326], В. Паламарчук [337], Г. Панченко [339], Н. Ратушна [410], О. Савченко [416; 417], О. Смагіна [491; 492; 493; 494; 495; 496; 497], І. Соколев [500], М. Сокирко [502], В. Шморгун [542; 543; 544]; а у 1980–1990-ті рр.: Т. Байбара [8; 16], Н. Бібік [43], М. Богданович [73; 74; 75], Ю. Руденко [414], О. Савченко [450; 451].

Встановлено, що дослідники багато уваги приділили розробленню завдань для реалізації проблемного навчання: на уроках мови – М. Сокирко [502], на уроках читання – О. Савченко [451], на уроках математики – П. Мазур [278], О. Смагіна [497], на уроках природознавства – Т. Байбара [8; 16], Н. Коваль [210; 211; 212; 213; 214; 217; 218; 219; 220], Л. Хитяєва [535]. А вчитель-методист Н. Харламова, надаючи переваги проблемним методам навчання, у статті «Прийоми активізації навчання математики» (1983) виклала власний досвід виконання проблемних завдань [534]. Учена Н. Коваль дослідила роль пізнавальних пошукових завдань у формуванні творчого мислення молодших школярів. У багатьох її доробках [208; 209; 210; 211] йдеться про позитивний вплив пізнавальних пошукових завдань на формування творчого мислення учнів початкової школи та важливість використання таких завдань на уроках природознавства.

Поряд із проблемним навчанням у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. широко впроваджувалося і розвивальне навчання. Ідеї розвивального навчання у 1960–1970-ті рр. у навчальний процес початкової школи почали впроваджувати у ході експериментальної роботи, проведеної під керівництвом В. Давидова та Л. Занкова. В основу дослідження було покладено положення Л. Виготського про співвідношення навчання та загального розвитку учнів. Так Л. Занков визначив високий рівень загального розвитку учнів основою глибокого засвоєння знань та їх творчого застосування» [177, с.43]. У зв'язку з цим він вважав за необхідне перебудувати навчальний процес так, щоб «прискорити темп навчання і скоротити час на нього» [177, с.44]. Слід зазначити, що В. Давидов та Л. Занков поділяли думки Г. Костюка про можливість молодших школярів засвоювати знання і вміння на більш високому теоретичному рівні, ніж це було передбачено діючими на той час програмами.

Згодом, у статті «Вплив типу навчання на розвиток мислення учнів» (1980) Л. Аршавіна, проаналізувши досвід навчання за експериментальними програмами, розробленими групою вчених під керівництвом В. Давидова та Л. Занкова, стверджувала, що спроба цих дослідників виявилася вдалою, бо їх підхід забезпечив тісний зв'язок між навчанням молодших школярів та їхнім розумовим розвитком [6, с.61].

Шляхи реалізації ідей розвивального навчання охарактеризували у своїх дослідженнях О. Савченко [418; 461], О. Дусавицький [164], А. Собчинська [501]. Вони розкрили ключові ідеї такого типу навчання. Як і академік Г. Костюк [238; 241; 244; 248; 250], дослідники вказували на позитивний вплив розвивального навчання у формуванні творчого та інших видів мислення молодших школярів, при якому учень виступає не лише як об'єкт, а й як суб'єкт навчання.

Академік Г. Костюк у статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963) визначив диференціацію та індивідуалізацію навчання як «необхідну умову підвищення його впливу на розвиток учнів» [241, с.24]. А Заслужений

учитель УРСР С. Логачевська у 1980–1990-ті роки розробила оригінальну методику диференційованого навчання учнів початкової школи, досвід використання якої описано у статтях «Диференційований підхід до навчання» (1987) [271], «Можливості розвитку для кожного» (1989) [273] та у посібниках для вчителів «Диференціація у звичайному класі» (1998) [270], «Дійти до кожного учня» (1990) [272].

Загалом про необхідність здійснювати диференційований підхід до учнів, що забезпечує розвиток мислення дітей, писали Т. Байбара [8; 10], М. Богданович [53; 54; 55], Г. Костюк [245], С. Логачевська [270; 271; 272], П. Сікорський [465], В. Сухомлинський [517; 518]. Слід зазначити, що Т. Байбара вперше в українській дидактиці розробила диференційовані завдання для уроків природознавства [10], а М. Богданович – для уроків математики [53; 54].

Про необхідність «володіти новим стилем мислення, новаторським підходом до справи, активністю й ініціативою» писав у 1980-х рр. Ю. Бабанський [7, с.12]. Учений стверджував, що «навчальний процес вже з найперших років має бути пронизаний не лише міцним відпрацюванням понять і вмінь, а й розвитком творчого, діалектичного мислення, покликаний готувати школярів до вирішення проблемних навчальних і життєвих завдань, формувати в них початкові навички раціоналізації та винахідництва» [7, с.12]. Саме тому Ю. Бабанський приділяв багато уваги творчому розвитку особистості і наполягав на необхідності формувати творче мислення учнів слід з перших днів їхнього перебування у школі. Учений доводив: «Чим раніше будуть закладені основи для творчого розв'язання навчальних завдань чим раніше діти будуть привчені до самостійності, обстоювання власної думки, до пошуку найкращого розв'язання навчальних завдань, тим міцнішим буде фундамент для розвитку дійсно діалектичного мислення і творчого підходу до справи» [7, с.12]. У зв'язку з цим Ю. Бабанський вказав на важливу проблему навчального процесу, пов'язану із формуванням творчого мислення молодших школярів –

інтенсифікацію навчального процесу, виділивши її основні напрями. Саме інтенсифікація, на думку дослідника, покликана зробити навчальний процес напруженим, а навчання більш результативним.

Зауважимо, що у 1980-х рр. у школах України почали втілювати ідеї педагогіки співробітництва. Так, учитель-методист Л. Дашевська у своїй роботі дотримувалась принципів педагогіки співробітництва. Вона вказувала на те, що такий підхід передбачає «спосіб навчання, за якого кожен учень, працюючи з наочними та дидактичними посібниками, має змогу самостійно опанувати знання, пізнавати навколишнє» [144].

Аналіз статей, надрукованих у педагогічних журналах і газетах, зокрема «Радянська школа» (1946–1991), «Рідна школа» (1992–2001), «Початкова школа» (1969–2001), довів, що шляхи і результати вдосконалення змісту шкільного навчання, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, проблема формування творчого та інших видів мислення молодших школярів постійно обговорювалися і висвітлювалися на сторінках періодичних видань у різні роки досліджуваного проміжку часу. Результати наукових досліджень описували учені, а вчителі-практики ділилися досвідом реалізації ефективних методів і шляхів формування творчого мислення в учнів початкової школи. Найбільше статей у визначених хронологічних межах з означеної проблеми припадає на період 1970–1980-х рр., коли у навчальний процес шкіл активно впроваджували ідеї проблемного та розвивального навчання, що значною мірою сприяло формуванню творчої особистості, розвитку творчого мислення. На особливу увагу у цьому аспекті заслуговують статті Б. Баєва [17], Б. Друзя [159; 163], Р. Ільченка [181], Г. Нестеренко та К. Жаленко [322], О. Кожушко [224], Н. Ольшанської та М. Пугачової [329], А. Стецюк [503], О. Шинкарьової [541].

Третю групу джерел дослідження становлять інтерпретаційні й узагальнювальні праці, присвячені розкриттю історії розвитку початкової і середньої освіти в Україні та питанням розумового розвитку школярів,

формування в них творчого мислення. У дослідженні концептуально виходили з того, що генеза та розвиток ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. відбувалася у контексті реформування освіти в зазначений час і була зумовлена намаганням забезпечити якомога ефективніше виконання освітньою галуззю завдань, пов'язаних із розвитком суспільства у певний історичний період. У цьому контексті значущою стала монографія О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні у другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.)» (2006), присвячена ґрунтовному аналізу шляхів розвитку педагогічної думки. Учена систематизувала й узагальнила відомості про дисертації та публікації українських педагогів-практиків і учених з проблем виховання, навчання та управління школою у другій половині ХХ ст. [1].

Теоретичну основу дисертації становила і монографія Л. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2008), у якій на основі великого масиву архівних та опублікованих джерел висвітлено процесуальні аспекти, причини (суспільно-політичні, соціально-економічні, педагогічні), напрями, принципи та наслідки освітніх реформ, що здійснювалися в українській шкільній освіті у ХХ ст. Стверджуючи, що «розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями, що переростали в кардинальні реформи» [23, с.8], учена розробила періодизацію реформування шкільної вітчизняної освіти та детально проаналізувала кожен з періодів, вказавши на позитивні та негативні наслідки запровадження реформ, що позначилися на процесі навчання школярів.

Важливою для нашого дослідження була й монографія професора Г. Іванюк «Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958–2000 рр.)» (2007) [179], у якій виокремлено соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи на основі формаційно-культурного та цивілізаційного підходів до вивчення історико-педагогічних явищ, а також визначено основні чинники, що впливали на розвиток сільської школи в Україні. Зазначимо, що

Г. Іванюк поділяє думку академіка О. Сухомлинської про те, що розвиток школи залежить «від соціально-політичного, ідеологічного й культурного контексту в якому вона функціонує» [534, с. 8]. А у статті «Етапи розвитку сільської школи в історико-педагогічному контексті (1958–2000рр.)» (2011) [180] Г. Іванюк писала: «У 1958–2000 рр. сільська школа на кожному етапі свого розвитку розв’язувала специфічні завдання й виконувала певні функції» [179, с.259].

Контекстно використано й монографію Л. Пироженко «Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х–початок 80-х рр. ХХ століття)» (2013), де висвітлено аспекти розвитку початкової освіти в Україні періоду другої половини ХХ ст. [359].

Корисною для теоретичних побудов нашого дослідження була й докторська дисертація О. Попової «Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України у ХХ столітті» (2002), у якій розкрито генезу і розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України у ХХ ст., виділено в окремий період другу половину 1950-х–1980-ті рр. як період, «пов’язаний із генерацією творчих ідей у педагогічній теорії та шкільній практиці» [368, с. 22].

Питання історії розвитку школи в Україні висвітлені у дослідженнях Л. Березівської [21], М. Грищенка [135; 136], Н. Дічек [149; 150; 151; 153; 155; 156], Г. Іванюк [179; 180], В. Майбороди [280], О. Сухомлинської [522; 524], М. Ярмаченка [549].

Вагомим для нашої дисертації є історико-педагогічний аналіз наукового і практичного доробку, пов’язаного з розвитком змісту початкової освіти, що здійснила Т. Денисюк. Вона зокрема визначила етапи розвитку змісту початкової освіти [145].

У ході дослідження встановлено, що про необхідність реформування шкільної освіти та оновлення її змісту писали І. Білодід (1962) [47], С. Гончаренко (1985) [129], (1988) [128], Б. Ерднієв (1988) [167], В. Заїка (1989)

[172], Б. Кобзар (1968) [205], С. Коваленко (1964) [206], (1965) [207], В. Луговий (1991) [275], В. Майборода (1992) [280], О. Маринич (1976) [282], І. Ніколаєнко (1972) [326], Л. Присяжнюк (1966) [369], О. Савченко (1983) [435], (2000) [429], О. Русько (1958) [415], М. Фоменко (1986) [533], В. Чепелєв (1963) [538], І. Юрченко (1977) [546].

На використанні системного підходу до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи наголошувала В. Паламарчук [336], а про методичне забезпечення перебудови навчання і виховання у школі писала М. Войтович [101].

Зазначимо, що певні положення і результати цих досліджень нами використано у роботі для обґрунтування власних теоретичних висновків.

Аналізуючи четвертий тип джерел – продукти педагогічної діяльності, стверджуємо, що до важливих засобів формування творчого мислення віднесено навчальні плани та програми для 1-3-х, 1-4-х класів [305; 306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 313; 314; 386; 387; 388; 389; 390; 391]. Зазначимо, що нові навчальні плани розроблялися відповідно до змін у завданнях і змісті шкільної освіти, що були пов'язані з реформуванням початкової освіти у різні відтинки часу досліджуваного нами періоду. Зразки навчальних планів, які найповніше, на нашу думку, демонструють зміни, спрямовані на забезпечення розумового розвитку молодших школярів і формуванню в них творчого мислення наводимо у Додатках (А, Б, В, Г, Д). Нові навчальні програми початкової школи, розроблені у 1958 р., відображали мету досягнення тіснішого зв'язку освіти з життям та переходом на трирічний термін навчання. На відміну від попередніх програм, побудованих за традиційно-концентричним принципом, нові програми базувалися на лінійно-концентричному принципі розгортання змісту вивчення предметів, передбачали також підвищення теоретичного рівня засвоєння знань [386]. Аналіз цих програм дав підстави стверджувати, що в них до певної міри було скорочено і частково перерозподілено весь навчальний матеріал за роками навчання, зокрема було

вилучено вивчення деяких тем з правопису української і російської мови, деякі складні задачі і окремі теми з арифметики; особливу увагу було приділено практичній спрямованості уроків природознавства і проведенню екскурсій [Там само].

Хоча в основу навчальних програм для 1-4-х класів (1986), розроблених після прийняття «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) та у зв'язку з переходом до навчання у школі з шестирічного віку було взято програми трирічної школи, у них фіксуємо істотні відмінності у цілях навчання, обсязі навчального матеріалу та у його розподілі. Новаторство у програмі вважаємо перший розділ «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», у якому, на нашу думку, було втілено ідеї розвивального навчання [386].

Програми середньої загальноосвітньої школи, розроблені у 1992 р., були у двох варіантах: для 1-3-х класів [389] і для 1-4-х класів [390], оскільки у 1980–1990-ті рр. в Україні функціонували два типи початкової школи, як 3-річна, так і 4-річна. Варіативним став і зміст початкової школи. Щодо програми для учнів 1-4-х класів, створеної у 2001р. відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, то варто зауважити, що у її основу покладено компетентнісний підхід, який передбачав формування в молодших школярів компетентностей: ключових та предметних [391].

Таким чином, можемо узагальнити, що навчальні плани та програми оновлювалися відповідно до змін, що відбувалися у початковій освіті, і відображали основні тенденції розвитку системи освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Починаючи з другої половини 1970-х рр. в Україні на рівні із загальносоюзними почали з'являтися українські підручники, а також методичні посібники для вчителів та додаткові посібники для учнів українських авторів. Серед них виділяємо посібники М. Богдановича [56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63], М. Вашуленка [98], Б. Друзя [159; 160; 161], О. Савченко [419; 448; 453].

Цікавий пізнавальний матеріал для учнів початкових класів у книгах поєднувався з програмовим матеріалом; багато уваги приділялося і розвитку світогляду дітей, формуванню у них творчого мислення. Детальніший аналіз підручників, що використовувалися у навчальному процесі у відтинок досліджуваного часу здійснено у відповідних параграфах дисертації.

Історіографічний аналіз показав, що у контексті вивчення питання формування творчого мислення в молодших школярів на особливу увагу заслуговують праці Л. Височан [99], О. Замашкіної [176], В. Іванової [179], Я. Кодлюк [222], О. Корчевської [233], Л. Макарової [281], С. Скворцової [471], Н. Янц [548], присвячені підручникотворенню для початкової школи та ролі різних засобів навчання у формуванні творчого мислення школярів. Так, зокрема, роль підручників як засобу навчання у формуванні творчого мислення учнів початкової школи розкрито у дисертаційних дослідженнях Л. Височан (2009) [99], Я. Кодлюк (2005) [222]. Слід зазначити, що обидві дослідниці визначили перспективні можливості творчого використання ідей побудови підручників із природничо-математичних дисциплін у сучасній загальноосвітній школі першого ступеня.

У контексті переходу до навчання дітей в школі з шести років, у 1980-ті рр. набуло особливої актуальності питання формування творчого мислення шестирічних учнів. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують напрацювання вчених Н. Бібік [28; 30; 31; 32; 33], О. Савченко [439; 456].

Здійснений аналіз джерел засвідчив, що у зв'язку з масовим переходом до навчання дітей із шести років, що відбувся у нашій державі з 1990 р., посилилася співпраця вчених та практиків. Найголовнішим питанням, над яким працювали як науковці, так і практики, було узагальнення та поширення кращого педагогічного досвіду, впровадження досягнень педагогічної науки у роботу шкіл.

Для встановлення зв'язків між часом, що аналізуємо, та сучасністю вважаємо за необхідне долучити аналіз напрацювань українських учених,

зроблених у ХХІ ст. На основі здійсненого аналізу стверджуємо, що у 2001–2018 рр. різні аспекти проблеми формування творчого мислення молодших школярів розглядалися передусім у багатьох дисертаційних дослідженнях. Так, О. Замашкіна (2005) [176] вказувала на позитивний вплив розвивального навчання на формування творчого мислення молодших школярів, а Н. Янц (2008) [548] акцентувала увагу на проблемному навчанні як ефективному засобі формування творчого мислення. Л. Макарова визначила проблемну ситуацію та гру як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів» (2001) [281].

Інтегроване навчання як ефективний засіб формування творчого мислення школярів досліджували: у молодших школярів – Т. Яновська (2008) [547], на уроках фізики та математики у старшій школі – С. Повар (2007) [361].

Про особливості та засоби формування мислення учнів згадується в дослідженнях О. Белкіної-Ковальчук (2006) [25]. Вивчаючи особливості розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання, вона розглядала цей вид мислення як «антипод догматичному» [25].

Психологічні умови розвитку творчого мислення старшокласників засобами рольових ігор досліджував О. Куц [258], який творче мислення розглядав як багатовимірне системне особистісно-процесуальне психічне утворення. На його думку, «творче мислення – це психологічна характеристика особистості і водночас особистісна якість, яка відрізняє неповторну індивідуальність від інших [258].

Про необхідність розвитку творчого математичного мислення у дітей молодшого шкільного віку писали у своїх роботах Л. Скалич (2007) [467] та О. Василенко (2005) [96], особливості організації процесу навчання з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів у зв'язку з розвитком мислення та позитивний вплив індивідуалізації та диференціації навчання на формування творчого мислення учнів початкових класів досліджувала Т. Вожегова (2008) [100].

У дисертації «Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно» (2008) О. Новикова розкрила суть концепції розвитку творчого мислення британського психолога Едварда де Боно й узагальнила, що вчений пропонував низку прийомів мислення, оволодіння якими «дає особистості здатність виходити за межі стереотипів, почати генерувати нові ідеї та засоби для вирішення проблемних ситуацій» [327, с.2]. Дослідниця дійшла висновку, що використання методів Едварда де Боно стимулює розвиток творчого мислення учнів, значно підвищує його рівень і їх доцільно впровадити у практику [327, с. 46].

В. Іванова дослідно встановила особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, його специфіку у період кризи 6–7 років та розробила й апробувала на цій основі програму розвитку творчого мислення цього віку [179].

Крім того, зазначимо, що у працях українських учених, психологів і педагогів останніх десятиліть, пов'язаних із дослідженням розглядуваної проблеми, прослідковується орієнтація на забезпечення компетентнісного підходу.

У Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначено: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [147]. На нашу думку, для організації ефективного процесу розвитку особистості, формування в неї творчого мислення є надзвичайно важливим і не лише тому, що формування творчої особистості є завданням сучасної освіти, а й тому, що творчо мисляча людина, яка вміє, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині легше адаптуватися до мінливого сьогодення. Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки із кризи, впровадження нових технологій – усе це потребує

докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості.

Як наголошує академік С. Сисоєва, «творча особистість розвивається і формується у творчій діяльності, а творчі можливості особистості реалізуються не лише в предметній діяльності, а й в самому процесі життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження і саморозвитку» [463, с.140]. Поділяючи думки вченої, вважаємо, що лише творча особистість спроможна створювати, керувати, пропонувати нові ідеї, нові технології, нові напрями розвитку. Саме тому, на нашу думку, забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань школи.

1.2. Періодизація процесу нагромадження ідей і розвиток поняття «творче мислення школярів» у вітчизняній педагогічній літературі

Формування в школяра творчого мислення навчає його розмірковувати, плануючи свої дії на кілька кроків наперед, конструювати аргументацію своїх умовиводів, ефективно діяти не лише у запланованих, а й у непередбачених навчальних та життєвих ситуаціях, створювати власні «продукти» творчості. Саме сформоване творче мислення допоможе особистості у подальшому житті створювати матеріальні й духовні цінності, змінювати на краще себе й довкілля.

Починаючи з кінця 1950-х років, творче мислення і шляхи його розвитку у школярів досліджували українські і російські вчені – І. Василенко, Л. Виготський, В. Давидов, М. Данилов, Б. Ельконін, Б. Єсіпов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтєв, Г. Люблінська, О. Скрипченко, В. Сухомлинський, С. Рубінштейн, і зарубіжні науковці – М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн. У їхніх працях розкрито основні етапи та способи формування творчого мислення, окреслено загальні вимоги до навчання дітей і змісту навчальних програм [479, с.88]. Ученими доведено, що

розвиток мислення є неперервним процесом, що здійснюється під час навчання. Наприклад, український психолог О. Скрипченко творче мислення називав «продуктивним» [479, с.89], а про мислення творчого типу (творче мислення) писав, що «це мислення, яке характеризується оригінальністю і винахідливістю розв'язання проблеми» [Там само, с.88].

Перш ніж здійснити періодизацію розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів в Україні у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., що допоможе систематизувати відомості про цей процес, виокремити його позитивні і негативні аспекти, охарактеризуємо сутність та зміст поняття «творче мислення» в історико-педагогічній ретроспективі.

Ще у ХІХ ст. видатний педагог К. Ушинський стверджував, що саме в початкових класах відбуваються важливі зміни у розвитку мислення дітей. Він зазначав, що у молодших школярів розвивається «мова та здатність до узагальнення як головна якість мислення» [527, с.264]. Тому педагог застерігав учителів від надмірного полегшення мисленнєвих операцій у навчанні молодших школярів. «Дітей десятилітнього віку треба вже привчати до серйозної праці, яка відповідає, звичайно, їхнім силам та їхньому розумінню. Навчання є праця й повинна залишатися працею, але працею сповненою думки, і щоб сама цікавість навчання залежала від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, що не стосуються справи», – писав педагог [Там само].

Сучасна українська дослідниця Л. Березова, аналізуючи психологічні підходи до проблеми творчого мислення, стверджує, що «у зв'язку із соціальними змінами наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. виникла потреба у творчих виявах багатьох особистостей, а не лише найталановитіших із них, тому проблемі творчого розвитку почали надавати більшої уваги» [24, с.1].

Над розробленням проблем творчого мислення працювали і вітчизняні, і зарубіжні психологи. Зазначимо, що дослідниками було створено такі психологічні концепції, дотичні до питань творчих потенцій, як

гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, К. Дункер, К. Коффка), асоціанізм (Д. Гартлі, Г. Гоббс, Д. Прістлі), психоаналіз (З. Фрейд, А. Адлер) [24, с.3].

У кожній із теорій автори зосередилися на формулюванні загальних підходів до пояснення сутності творчості і пропонували різні способи формування творчого мислення.

Кожен дослідник намагався якнайповніше розкрити шляхи і засоби формування творчого мислення молодших школярів.

На нашу думку, у контексті формування творчого мислення найбільш життєвою виявилася концепція гештальтпсихології. Її розробники відносили творче мислення до продуктивного, вказуючи на його головну ознаку – «відкриття нового».

Так, один із основоположників гештальтпсихології, німецький вчений М. Вертгеймер, вивчаючи динаміку процесу мислення, встановив, що «творче мислення виникає і формується у процесі розв'язання проблемних ситуацій» [104, с.136].

Професор З. Калмикова у 1960-ті рр. зазначала, що «творче мислення – це такий психологічний процес, у результаті якого виникає оригінальне, принципово нове для певного суб'єкта розв'язання задачі, до того ж, яке не впливає з уже відомого, а вимагає його перетворень, виходу за його межі» [203, с.26].

Крім того, наголошувала, що новизна проблеми та неможливість її розв'язання на основі висновку з уже відомого є визначальними рисами творчого мислення. Погоджуємося з думкою З. Калмикової і щодо того, що «жодна продуктивна діяльність неможлива без участі в ній репродуктивних процесів. Рішення будь-якої проблеми, відкриття нових знань неможливе без опори на вже наявні знання, без функціонування високих операторських механізмів» [203, с.24].

На основі історіографічного аналізу встановлено, що питання формування творчого мислення у другій половині XX – початку XXI ст. було об'єктом вивчення багатьох українських учених, педагогів, психологів.

У працях українських учених обрентовано визначення творчого мислення як сукупності особливостей психіки індивіда, котрі забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, І. Василенко, Г. Костюк, Н. Коваль, В. Паламарчук, В. Моляко, О. Савченко, О. Скрипченко, В. Сухомлинський).

У творчому мисленні виділяють чотири домінуючі ознаки: оригінальність розв'язання проблеми, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, семантичну спонтанну гнучкість (Г. Костюк, В. Моляко, В. Паламарчук, О. Скрипченко). Завдяки семантичній гнучкості учень має можливість «бачити» об'єкт під новим кутом зору. Образна адаптивна гнучкість забезпечує можливість змінювати об'єкт у зв'язку з розвитком потреби у його пізнанні, а семантична спонтанна гнучкість сприяє продукуванню різних інноваційних ідей відносно невизначених ситуацій та знаходженню шляхів виходу із зазначених ситуацій. Завдяки описаним особливостям творче мислення сприяє формуванню особистості, яка володіє компетентностями і здатна сприймати виклики сьогодення.

На основі здійсненого аналізу стверджуємо, що, починаючи з другої половини 1950-х рр., у дослідженнях українських учених І. Василенка, Г. Костюка, О. Скрипченка, В. Сухомлинського формування творчого мислення молодших школярів тісно пов'язувалося із розумовим розвитком. Зазначимо, що, на думку цих учених, розумовий розвиток мав містити «творчий складник».

Видатний український педагог В. Сухомлинський, розглядаючи мислення як різновид розумової праці, а мисленнєві операції як головні механізми творчого мислення, вважав природу найголовнішим джерелом розумового розвитку і радив застосовувати у процесі навчання дослідницький підхід для формування творчого мислення молодших школярів [512; 513; 517; 521]. А

відомий психолог Г. Костюк називав мислення засобом розумового розвитку учнів, визначивши при цьому цілеспрямованість і продуктивність як його головні риси. Крім того, вчений вважав знання показником розумового розвитку і наголошував на тісному взаємозв'язку між навчанням і розумовим розвитком молодших школярів [241, с.23]. У подальших дослідженнях Григорій Силович сформулював тезу, що «творче мислення – це мислення, яке відрізняється оригінальністю і креативністю» [242, с.5]. Крім того, учений писав, що проблема розвитку мислення, а особливо розвитку творчого мислення, є дуже актуальною [Там само].

Дослідник В. Шморгун, вивчаючи вплив проблемного навчання на формування творчого мислення учнів, стверджував: «творче мислення – це продуктивне мислення, різнобічні здібності людини» [544, с.7].

Значний внесок у розроблення проблеми творчості та творчого мислення зокрема зробив і український учений-психолог В. Моляко, який обґрунтував: творчість – це «діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове, яке раніше не існувало» [297, с.5]. Дослідник виділив такі типи творчої діяльності молодших школярів: техніко-конструктивну, образно-художню, вербально-поетичну, музично-рухливу, ситуативну (спонтанну та розсудливу) [Там само, с.6].

В. Моляко експериментально довів, що творче мислення формується у процесі творчої діяльності. Така діяльність розглядається ученим як система, що містить такі складники: процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких відбувається творча діяльність. Особистість творця, писав учений, характеризується «здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером. Середовище та умови – це фізичне оточення, колектив, стимулятори та бар'єри творчої діяльності» [297, с.6].

Український психолог обґрунтував також, що «творча діяльність відіграє важливу роль у загальному та розумовому розвитку дітей дошкільного та

молодшого шкільного віку» [297, с.8]. При цьому учений зазначав, що творчість вимагає оригінальності мислення, пошуку та прийняття різних варіантів вирішення проблем у нових умовах. Такі риси найбільш характерні для творчого мислення, яке розвивається в процесі творчої діяльності [Там само, с.6]. Процес творчої діяльності, на думку В. Моляко, складається з таких етапів: виникнення проблеми (постановка завдань), підготовка до розв'язання проблеми, формування задуму, втілення задуму, перевірка та доопрацювання [297, с.22]. У процесі творчої діяльності, встановив учений, формується творча особистість, яка володіє певними здібностями: прагненням до оригінальності в пошуках нового у виконанні завдань, наполегливістю у досягненні мети, кмітливостю, самокритичністю та критичністю, гнучкістю мислення, кмітливостю, сміливістю та мужністю [Там само, с.39]. Стимулюванням до творчості В. Моляко називав застосування спеціальних методів активізації розумової діяльності, відповідну організацію умов роботи, уважне та турботливе ставлення вчителя-вихователя до дітей [297, с.43].

Інший сучасний український учений-психолог О. Митник сформулював таке тлумачення поняття «творче мислення». «Творчим є мислення, яке задовольняє наступні вимоги: реалізує пізнавальну потребу молодшого школяра, що ґрунтується на природних інстинктивних реакціях: дослідницькій чи ігровій, потребу у враженнях, спілкуванні, в самореалізації і самоактуалізації; втілює єдність змістовного, почуттєво-емоційного та операціонального в пізнавальній діяльності; відповідає основним критеріям понятійності, самостійності, гнучкості, ігровій комбінаторності» [294, с.19]. Він зазначав, що великого значення для формування творчого мислення молодших школярів та розвитку в них творчих здібностей має розвиток психічних процесів: пам'яті, уваги, уяви. Саме ці якості, на думку вченого, «є основою для розвитку творчого мислення та творчих здібностей учнів» [294, с.18]. Дослідник обґрунтував, що операціональне та образно-асоціативне мислення, як необхідні елементи цілісної структури творчого мислення містять три

розумові процеси: створення образу, оперування ним, орієнтація у просторі (як дійсному, так і уявному) [Там само, с.18].

На підставі аналізу досліджень з проблеми дисертації, встановлено, що у психолого-педагогічній літературі немає однозначно прийнятого, чіткого тлумачення поняття «творче мислення».

Вивчаючи праці, нагромаджені у вітчизняній психолого-педагогічній науці, з'ясували потребу систематизації спродукованих ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи у контексті реформування вітчизняної шкільної освіти впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Стверджуємо, що розвиток ідей про формування творчого мислення молодших школярів у вітчизняній педагогічній думці у досліджуваний час відбувався у контексті не стільки численних реформ в системі освіти, скільки згідно зі зрушеннями у соціально-економічному житті, з досягненнями у педагогічній науці та практиці, а насамперед – у зв'язку зі змінами в освітній політиці, що зумовлювало підвищення вимог до результатів навчального процесу, спонукало до розроблення освітянських новаторських концепцій в освіті та нових підходів до формування активності, самостійності й творчості учнів.

На основі дібраного нами критерію періодизації – зміни у завданнях шкільної освіти, – виділяємо два періоди у розвитку ідей про формування творчого мислення в учнів початкової школи. Кожен із них був пов'язаний, по-перше, із загальними чинниками розвитку соціуму, із трансформаціями у суспільному житті тогочасної країни, які вмотивовували зміни у завданнях шкільної освіти, у тому числі й початкової, по-друге, з локальними, суто освітніми причинами поступу, з реформуванням освіти і змінами дискурсів у педагогічній науці. У першому періоді виокремлюємо 3 етапи, пов'язані з розгортанням ідей про розумовий і творчий розвиток учнів початкової школи.

Зауважимо, що періодизація – це умовна систематизація матеріалу, яку підпорядковуємо і хронологічним рамкам, і реальному розгортанню ідей, пов'язаних з розумовим розвитком, проблемним, розвивальним і особистісно

орієнтованим навчанням учнів початкової школи. Як свідчать дослідження інших учених (Л. Березова, О. Замашкіна, В. Паламарчук, Н. Янц), у дидактиці початкової школи відбувався певний умовний перехід (на нашу думку, власне розвиток дидактичних уявлень) від більш узагальненого тлумачення розумового розвитку дітей до його конкретизації завдяки поняттям «проблемне навчання», «розвивальне навчання», «особистісно орієнтоване навчання».

Перший період (1958–1991) – радянська доба, коли домінувала знаннева парадигма і метою навчання визнавали у першу чергу здобуття знань. У ньому розглядаємо 3 етапи, пов'язані з розгортанням ідей про розумовий і творчий розвиток учнів початкової школи.

Перший етап – 1958–1966-х рр. – характеризуємо як актуалізацію ідей про формування творчого мислення як важливого складника розумового розвитку учнів початкової школи, що було вмотивовано суспільними потребами і розвитком науки. Його початок пов'язуємо із прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) [175] і Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) [173], головною суттю яких було наближення шкільного навчання до потреб суспільного розвитку країни. Слід зазначити, що у розглядуваний період початкова школа втратила свою функціональну самостійність і стала ланкою освіти у межах загальнодержавної знанневої парадигми радянської доби.

Вважаємо, що у розглядуваний час пріоритети державної політики в галузі освіти доцільно відстежити, проаналізувавши навчальні плани та програми. Як зазначає дослідниця Л. Пироженко, «при складанні навчальних планів у 1960–1961-х роках відбулися характерні зміни розподілу годин на користь предметів природничо-наукової, методичної та трудової системи» [359, с. 42].

Автори навчальних програм намагалися досягти посилення практичної спрямованості знань через подолання абстрактності викладання основ наук, про

що зазначалося у пояснювальних записках до кожного навчального предмету [359, с.52]. Вихідні положення програм початкової школи визначали її головним завданням «забезпечення розвитку самостійності та творчої ініціативи учнів у навчанні та праці, стимулювання їх до творчості та дослідницької роботи» [359, с.2], при цьому вся система навчально-виховної роботи мала сприяти всебічному розвитку дітей, їхніх здібностей. Крім того, Л. Пироженко виснувала, що нові навчальні плани та програми «мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різноманітними практичними заняттями та продуктивною працею» [359, с. 10].

Як зазначає історик освіти Н. Дічек, у 1960-ті рр. у зв'язку з оновленням змісту навчання та переходом початкової школи на трирічний термін навчання українські вчені активно розробляли і експериментально перевіряли нові програми, підручники, навчальні посібники [150, с.9].

Дослідження апробації нових навчальних планів та програм початкової школи проводили у багатьох областях України. Про результати такої науково-дослідної експериментальної роботи йшлося у численних статтях на сторінках освітніх часописів [76; 77; 93; 133; 224; 322; 477; 478; 492; 499; 503].

Так, у статті «Експеримент підтверджує вимоги життя» заступник директора СШ № 71 м. Києва О. Кожушко описав досвід роботи за новими експериментальними програмами, що впроваджувалися протягом 1963-1964 навчального року у двох перших класах школи [224, с.39-42]. Автор статті стверджувала, що експериментальні програми розроблялися Науково-дослідним інститутом педагогіки спільно з учителями експериментальних класів Н. Ольшанською і М. Пугачовою. Нові програми передбачали засвоєння значно більшого обсягу знань за коротший час. У роботі за новими програмами значну увагу було приділено методиці проведення уроку, що «будувалася на інтересі та раціональному сприйманні і була розрахована на творчу діяльність та розвиток мислення школярів [Там само].

У статті «Запровадження нових програм – доцільне» (1964) самі вчителі Н. Ольшанська та М. Пугачова стверджували, що «нова експериментальна програма забезпечує не лише міцність засвоєння знань, а й незрівнянно більший їх обсяг. Крім того, вона відкриває шлях для розвитку творчої думки дітей, їхньої ініціативи і самостійності, стимулює допитливість, дає змогу значно краще використати пізнавальні можливості дітей молодшого шкільного віку» [329, с.44]. Одночасно вчитель Ф. Боданський у статті «Вчити узагальненого способу розв'язування задач» (1967), аргументував, що введення нових навчальних програм, побудованих на значно вищому теоретичному рівні, ніж діючі, потребує серйозної експериментальної перевірки. При цьому він писав: «Спроби перейти до більш раннього навчання алгебраїчних способів розв'язання задач на основі арифметичних, безумовно, доцільні, бо вони допоможуть удосконалювати методику навчання математики, зближують вивчення арифметики і алгебри, сприяють проникненню в шкільний курс ідей сучасної математики» [80, с.59]. Автор описав експериментальне дослідження проблеми навчання учнів початкової школи узагальненого способу розв'язування задач. Експеримент тривав протягом чотирьох років на базі експериментальної восьмирічної школи №17 м. Харкова і проводився вчителями і науковцями кафедри психології Харківського державного університету. У 6 експериментальних початкових класах апробували методику формування вміння розв'язувати задачі, попередньо навчивши дітей загального алгебраїчного способу їх розв'язування, розробленого вченими Г. Гальперіним, Д. Ельконіним та В. Давидовим. Ф. Боданський детально виклав запропоновану методику навчання алгебраїчного методу розв'язування задач й у підсумку зазначив: «Учням початкових класів доступні алгебраїчні методи розв'язування задач. Вводити їх треба на ранньому етапі навчання (з першого класу) при умові відповідної перебудови програми і методів навчання. При такому навчанні вдається уникнути запам'ятовування часткових способів

розв'язання окремих типів задач, формується узагальнений підхід учнів до задачі» [Там само, с.67].

Дослідник М. Черпінський у статті «З досвіду викладання арифметики» (1960) описав досвід роботи вчителів Львівщини щодо використання практичних робіт під час вивчення нового матеріалу на уроках арифметики. Він стверджував, що «спонукання молодших школярів до практичної діяльності на заняттях з арифметики, практичне ознайомлення їх з одиницями виміру, формування понять на основі уявлень і конкретних образів, сприяють подоланню абстрактності, формалізму у викладанні арифметики та засвоєнні її учнями» [539, с.30]. Такий підхід до вивчення навчального предмета, на думку вченого, забезпечує формування у молодших школярів творчого та інших видів мислення. При цьому особливого значення М. Черпінський надавав розв'язуванню задач і тренувальним вправам як важливому засобу розумового розвитку учнів, що сприяє міцному засвоєнню знань.

З огляду на зміни у змісті шкільної початкової освіти, пов'язані із запровадженням у навчально-виховний процес шкіл нових навчальних планів та програм, відомий український дидакт В. Помагайба наголошував на важливості застосування у розглядуваний період таких методів навчання, «які б забезпечували не тільки свідоме й міцне засвоєння учнями програми, а й їхній всебічний розвиток, розвиток розумових сил школярів, що так важливо для робітника сучасного виробництва» [364, с.8].

Загалом аналіз літератури з питань функціонування та розвитку освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. дає підстави стверджувати, що у 1958–1966-ті рр. дослідження вчених та педагогів-практиків були в основному спрямовані на розвиток політехнічної освіти, зокрема виробничого навчання. Наголосимо, що початкова школа з середини 1960-х рр. забезпечувала учням можливість продовжувати загальну освіту. Так, ще у 1958 р. (період, з якого починається наше дослідження – Л. К.) член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР, директор науково-

дослідного інституту педагогіки УРСР О. Русько у статті «За дальший розвиток педагогічної науки в Україні» (1958), аналізуючи стан та перспективи розвитку освіти в українських школах, писав: «Протягом останніх років педагоги республіки особливу увагу приділяли розробленню проблеми політехнічного навчання, трудового виховання і підготовки учнів до трудової діяльності, що має найбільш актуальне значення. Дослідження цієї проблеми проходило в напрямі удосконалення організаційних форм і поліпшення методики політехнічної освіти, перебудови навчальних планів, створення нових програм, підручників і навчальних посібників, а також методичної літератури для вчителів» [415, с.24]. Водночас учений вказував на те, що хоча «наукові дослідження в галузі педагогічної теорії і психології значно розширилися», проте ще відчутне відставання розвитку педагогічних наук в Україні від непинно зростаючих вимог життя, суспільства, потреб школи. Він стверджував, що «педагогічна наука та її працівники повинні подати як найактивнішу дійову допомогу школі» [Там само].

До основних проблем дидактики, над якими мали б працювати науковці та практики, О. Русько відносив: процес навчання, активізація методів викладання, вивчення методів виробничого навчання, питання перевірки знань. У зв'язку з цим він писав, що «особливо актуальними питаннями, які потребують ґрунтовних досліджень, є психологічні питання підвищення ефективності шкільного уроку, сприймання, розуміння і запам'ятовування учнями різних видів навчального матеріалу, питання активізації мислення учнів під час уроку, розвиток їхніх розумових здібностей у процесі навчання, формування в них мотивів навчальної діяльності та умінь вчитися» [415, с.32-34]. Убачаємо непроминальну важливість більшості зазначених О. Руськом проблем дидактики 1950-х рр. і для сучасної школи, зокрема в аспекті активізації мисленнєвої діяльності учнів, розумового розвитку школярів та вироблення в них умінь вчитися. Тому період 1958–1966-х рр. розглядаємо як час накопичення в дидактиці емпіричного матеріалу, пов'язаного з

підвищенням ефективності розумового розвитку молодших школярів та зародженням ідей щодо формування творчого мислення в учнів початкової школи. Зазначимо, що у розглядуваний період розумовий розвиток школярів учені-дослідники та вчителі-практики пов'язували передусім із розвитком мислення. Крім того, на їхню думку, цей процес мав обов'язково містити творчий складник. У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує науковий доробок таких українських дослідників, як І. Василенко, О. Скрипченко, В. Сухомлинський. Підкреслимо, що терміном «дослідники» позначаємо і фахових учених, і творчо працюючих учителів. У роботі кращих педагогів значне місце посідали такі активні методи навчання, як самостійні і практичні заняття з учнями, спостереження за явищами природи, екскурсії, використання яких сприяло формуванню творчого мислення молодших школярів. Особливе місце у формуванні творчого мислення молодших школярів відводили урокам математики. Опису такого досвіду роботи було присвячено багато статей-дописів, вміщених у педагогічній періодиці того часу [93; 167; 254; 329; 496; 497; 504; 509; 528; 537; 543].

Директор НДІ педагогіки УРСР В. Чепелев у статті «За дальше удосконалення роботи 1-4 класів» (1963), проаналізував стан початкової освіти в Україні, зазначав, що «вчителями початкових класів внесено багато нового і цікавого у структуру уроків та методи початкового навчання, істотні доповнення зроблено до його організаційних форм. Міцно ввійшли в навчальний процес екскурсії, практичні заняття, спостереження, творчі письмові роботи учнів з усіх предметів» [538, с.47].

Дослідник С. Коваленко у статті «Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти» (1964) наголошував на тому, що «шкільне навчання повинно озброювати дітей уміннями самостійно здобувати і застосовувати знання в суспільному житті, всебічно розвивати їх пізнавальні інтереси й здібності» [206, с.33]. Вказуючи на те, що «життя вимагає, щоб у початкових класах закладався фундамент всебічного розвитку учнів – мови, мислення,

пам'яті, виховувалось уміння самостійно узагальнювати факти, робити висновки» [206, с.34], учений радив більш ефективно використовувати природні можливості дітей.

Питанням активізації мисленнєвої діяльності учнів як одній з найважливіших для педагогічної практики, присвячено статтю В. Шморгуна [542] (1960). Автор писав, що культура розумової праці, ініціатива, творчість, винахідливість «не набуваються шляхом пасивного спостереження або наслідування готових зразків, а тільки в процесі активної діяльності. До неї і повинна привчати школа» [542, с.15]. При цьому В. Шморгун наголошував: «Правильне розв'язання проблеми активізації навчання є важливою запорукою успішності учнів, піднесення рівня всієї навчально-виховної роботи та основним засобом розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів» [Там само, с.19].

Підсумовуючи, зазначимо, що до характерних позитивних рис першого, умовно виділеного підперіоду розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів, маємо підстави віднести: посилення практичної спрямованості навчання через зміцнення зв'язку навчання з продуктивною працею і життям, підвищення уваги вчителів до розвитку мисленнєвої діяльності учнів, зростання ефективності уроку завдяки впровадженню у навчальний процес активних методів навчання. До негативних аспектів відносимо таке: психолого-педагогічні дослідження великою мірою були відірвані від практики, а результати досліджень мало оприлюднювалися й впроваджувалися, оскільки друкувалася незначна кількість такої продукції. Крім того, до негативних аспектів першого етапу розвитку ідей вітчизняних учених про формування творчого мислення молодших школярів, що значною мірою гальмували поширення цих корисних ідей, відносимо й невміння пересічних учителів використовувати активні методи навчання; відсутність належного навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло впровадженню таких методів у шкільну практику більшості шкіл.

Другий, умовно виділений етап (1966–1984) розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів пов'язуємо із теоретичним обґрунтуванням та практичним втіленням у навчальний процес проблемного навчання. Встановлено, що у ці роки почали особливого значення у формуванні творчого мислення учнів початкової школи надавати проблемному навчанню як специфічній організації процесу навчання, спрямованій на забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, на розвиток їхньої самостійної пізнавальної діяльності, що безумовно сприяє й формуванню творчого мислення.

Здійснений аналіз дидактичних понять дав підстави стверджувати, що поняття «проблемне навчання» було введено у науковий обіг на початку 1960-х рр., тоді робилися й перші спроби визначити його сутність. У цей період було зроблено вагомий внесок у розроблення психологічних, дидактичних засад проблемного навчання молодших школярів. Різні аспекти застосування проблемного навчання у початковій школі досліджували українські та російські вчені – А. Брушлинський, Д. Вількєєв, Т. Ільїна, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, Г. Панченко, І. Федоренко.

На відміну від традиційних способів навчання, серед яких переважали пояснювально-ілюстративні методи, у процесі реалізації проблемного навчання учні не лише засвоюють програмовий матеріал, отримуючи знання у готовому вигляді, а *здобувають* їх під час пошукової діяльності. Таке навчання перетворювало учня із об'єкта на суб'єкт учіння.

М. Махмутов сформулював таке визначення: «Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і

способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [287, с.34]. А український дослідник А. Алексюк виділив проблемне навчання як окремий третій (після репродуктивного та розвивального) тип навчання. У статті «Значення і суть проблемності у навчанні» (1970) учений тлумачив проблемне навчання як таке, «що сприяє розвитку творчого (продуктивного) мислення у дітей і формує в них внутрішні стимули до навчання, творчу особистість» [2, с. 33].

У той же час польський дидакт В. Оконь у книзі «Основи проблемного навчання» (1964), узагальнено характеризуючи проблемне навчання, писав, що це «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень, і нарешті, керівництво процесом систематизації знань» [328, с.68].

Отже, вже у 1960–1970-ті рр. вчені обґрунтували положення про те, що проблемне навчання тісно пов'язане з формуванням творчого мислення молодших школярів, з розвитком самостійності мислення та активізацією у них пізнавальної діяльності. Так В. Кудрявцев акцентував увагу на діяльнісному аспекті розглядуваного поняття і писав, що «проблемне навчання полягає у створенні перед учням проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій учнями у ході спільної діяльності учнів з учителем при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього» [255, с.37].

Крім сприйняття проблемного навчання як методу, таке навчання поступово почало впевнено набувати самостійного статусу *системи засобів навчання*. Українські вчені А. Алексюк, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, І. Федоренко визначили проблемне навчання як окремий вид навчання, обґрунтовували його завдання, роль і місце в навчальному процесі, методи та умови його успішної організації [479, с.134].

На думку вченого М. Махмутова, активна розумова діяльність відбувається саме у процесі постановки та вирішення проблем. Він зазначав, що

проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення людини, яке виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом дії [287, с.17]. Зауважимо, що у цьому аспекті фактично проглядається збіжність його думки з міркуваннями В. Сухомлинського (1976), який розглядав проблемне навчання як «учіння з утрудненнями» [517, с.60]. А психолог О. Матюшкін (1972) тлумачив проблемну ситуацію як «особливий вид розумової взаємодії суб`єкта і об`єкта, що характеризується таким психічним станом, який виникає у суб`єкта під час виконання ним завдання, що вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше невідомі суб`єкту знання чи способи дії» [285, с.11]. Видатний український учений-психолог Г. Костюк убачав великі можливості «формування здатності думати» у розв'язанні школярами на уроках у початковій школі пізнавальних, конструктивно-технічних задач, використанні проблемно-евристичного методів [244].

На основі теоретичних узагальнень і методичних рекомендацій творчо працюючі вчителі активно використовували різні види проблемного навчання і одержували позитивні результати щодо формування творчого мислення молодших школярів, а саме проблемне навчання набуло поширення і завдяки дослідженням науковців, і завдяки практичній реалізації їхніх ідей вчителями-ентузіастами. Такому стану творчих пошуків сприяло встановлення більш демократичних, певною мірою ліберальних умов суспільно-політичного життя в країні (час так званої «хрущовської відлиги»). У ці роки відбувалася «інтенсифікація науково-педагогічних, психолого-педагогічних досліджень у галузі вивчення розумового розвитку особистості учня» [1, с.57-58]. Необхідно зазначити, що доробок українських психологів у галузі педагогічної психології у розглядуваний період був значним за результатами вивчення психічних функцій учнів і водночас не торкався питань вивчення особистості дитини-школяра. Переважали функціонально орієнтовані дослідження окремих психічних функцій учня (сприйняття, мовлення, мислення, уваги, пам'яті, саморегуляції), тобто «ім

був притаманний науковий функціоналізм на противагу здійсненню цілісного дослідження особистості дитини» [1, с.59-61].

Завершення першого періоду та початок другого періоду розвитку ідей про проблемне навчання було пов'язане зі змінами у завданнях шкільної освіти, які відбувалися відповідно до Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), що визначала перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання. У документі було окреслено завдання «приведення змісту початкової освіти у відповідність до тогочасного розвитку науки, техніки, культури і розроблення нових навчальних планів та програм», створення навчальної матеріально-технічної бази, підготовки кадрів» [374, с.2-8]. Як коментував зміни український науковець Б. Кобзар, перед учителями висунули завдання навчати учнів 1-4-х класів творчо мислити, формувати в них трудові навички і певну систему загальнонавчальних знань та умінь, що мало створювати міцний фундамент для подальшого навчання [205, с.2]. На виконання згаданої постанови в навчальний процес шкіл вводили розвивальні форми й методи навчання, серед яких провідне місце почало займати проблемне навчання.

У вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ ст. існували різні погляди на зміст і суть проблемного навчання. Наприклад, такий видатний дидакт, як І. Лернер під проблемним навчанням розумів «*процес розв'язання учнями (під керівництвом учителя) пізнавальних і практичних завдань у системі, яка відображає освітньо-виховні цілі школи*» [263, с.38]. У працях А. Брушлинського [83], М. Скаткіна [468] такий вид навчання розглядався як *метод* навчання. На основі принципу зростання ступеня самостійності учнів ці дослідники класифікували проблемне навчання як «проблемний виклад знань», «частково-пошуковий метод», «дослідницький метод» [346, с.326].

Учений М. Махмутов проблемним навчанням називав *певну дидактичну систему*, що об'єднує різні методи навчання, тобто визнавав існування

взаємопов'язаності і взаємозалежності згаданих вище елементів [287, с.23]. А для науковців С. Векслера [105], Д. Вількєєва [106] проблемне навчання було і *процесом* і водночас *засобом* розв'язування складних навчальних завдань, що забезпечував здобуття учнями нових знань [106, с. 37]. «Особливим *підходом до процесу навчання*» називала проблемне навчання Т. Шамова [540], а В. Кудрявцев відносив його до *принципів дидактики* [255]. Багато дослідників тлумачили проблемне навчання як певний вид навчання. Прихильниками цієї думки були В. Вульф, В. Іванов, В. Лозова, В. Оконь, М. Скаткін, М. Фіцула.

Видатний український учений-педагог В. Сухомлинський тлумачив проблемне навчання як «учіння з утрудненнями» [517, с.60] і надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці, бо, спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, писав він, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування, врешті-решт нове знання: «Впровадження дослідницького підходу у навчання сприяє засвоєнню учнями знань активними зусиллями: узагальнюючі поняття, висновки, умовиводи формуються не шляхом заучування, а шляхом дослідження явищ і фактів» [517, с.58].

Поступово проблемне навчання набувало самостійного статусу як окремий вид навчання. Такої думки дотримувалися А. Алексюк, А. Зільберштейн, В. Євдокимов, О. Матюшкін, Л. Момот, В. Онищук, І. Соколов, В. Паламарчук, Г. Панченко, І. Федоренко, В. Шморгун. Вони обґрунтували завдання, роль і значення проблемного навчання в навчальному процесі, методи та умови його успішної організації, розробляли відповідне дидактико-методичне забезпечення [3659, с.134].

Український вчений М. Богданович розглядав проблемне навчання як один із засобів формування творчого мислення молодших школярів [74]. Велику роль при цьому він відводив продуктивному навчанню, яке пов'язував із розв'язанням учнями навчальних проблем і проблемних ситуацій,

застосуванням знань у процесі творчої діяльності або у нестандартних освітніх умовах. Учений пояснював: «У діяльності вчителя та учнів на уроці репродуктивний та продуктивний методи навчання доповнюють один одного, активно взаємодіючи» [74, с.6].

Підсумовуючи, другий етап у розвитку ідей про формування творчого мислення в учнів початкової школи – 1966–1984 рр.– характеризуємо як час посилення уваги вчителів до завдання «активізувати розумову діяльність учнів, впроваджуючи активні методи навчання, розвивати в них творче мислення, виховувати у молодших школярів почуття відповідальності за набуття знань.

У зазначений період проблемне навчання починає визначатися науковцями як окремий вид навчання, збільшується кількість присвячених йому досліджень [1, с.114]. Дослідники розробляли питання фахової підготовки вчителя до організації *проблемного* навчання, особливо з учнями початкових класів. Вважаємо, що саме у другій половині 1970-х- на початку 1980-х рр. ідеї, пов'язані з проблемним навчанням, набули серед учителів найбільшого поширення. Як зазначала сучасний історик педагогіки О. Адаменко: «У цей час питання проблемного навчання широко обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, у педагогічній пресі» [1, с.117].

Протягом 1966–1984-х рр. у науковий обіг увійшло чимало результатів дисертаційних робіт, пов'язаних з питаннями розумового розвитку молодших школярів (О. Скрипченко, 1973), розробленням системи керування пізнавальною діяльністю учнів (А. Зільберштейн, 1978; Н. Литвиненко, 1976), підготовкою дітей до проблемного засвоєння знань (В. Кузнєцова, 1979; І. Федоренко, 1974), визначенням дидактичних умов використання проблемного навчання (Н. Воскресенська, 1975), способи керівництва самостійною роботою пошукового характеру у початкових класах (Н. Коваль, 1979). Численні статті, присвячені різним питанням формування творчого мислення учнів, розвитку критичності розуму, його гнучкості та самостійності, друкувалися на шпальтах освітніх журналів і збірників наукових

праць.

Хоча у розглядуваний період було проведено чимало досліджень щодо вивчення та впровадження у навчальний процес ідей про формування творчого мислення молодших школярів, проте все ж залишалася наявна невідповідність між рівнем теоретичних обґрунтувань і реальним, існуючим у практиці школи, рівнем використання цих ідей.

Аналізуючи другий (умовний) етап, встановили такі недоліки задіяння проблемного навчання. Так, подальшому розвитку проблемного навчання заважали недостатня підготовленість школярів як суб'єктів навчання до такого навчання, а головне – неготовність вчителів до його ефективного втілення. Останнє залишилося «спадщиною» від першого періоду, але з тенденцією до значного покращення ситуації. Маємо підстави стверджувати, що здобутки українських науковців, досвід і науковий доробок В. Сухомлинського про проблемне навчання стали підґрунтям подальшого розвитку змісту і методів шкільної освіти та її реформування, яке розпочалося з 1984 р. Цю освітню реформу було узasadнено у Постанові Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» [379], якою проголошено перехід початкової школи на чотирирічний термін навчання.

У зв'язку з вищезазначеним виділяємо третій (умовний) етап розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів – 1984–1991-ті рр., який характеризуємо як удосконалення методів формування творчого мислення учнів на основі розвивального навчання в умовах реформування загальноосвітньої школи.

Зауважимо: ще на початку 1960-х років масовий перехід чотирирічної початкової школи на трирічний термін навчання зумовив необхідність наукового розроблення проблеми розвивального навчання молодших школярів. З кінця 1950-х років з метою розвитку ідей і положень Л. Виготського про співвідношення навчання та загального розвитку учнів ученими В. Давидовим, Л. Занковим, Д. Ельконіним була розроблена концепція розвивального

навчання [142]. Навчання в експериментальних класах проводилося прискореними темпами, а головними принципами, експериментальної дидактичної системи стало здійснення навчання на рівні, що вимагає значного напруження розумових сил дитини, та збільшення у змісті освіти питомої ваги теоретичних знань [142].

З'ясовано, що наприкінці 1980-х–на початку 1990-х рр. ідеї розвивального навчання почали широко використовувати в початковій школі. У цей період українські вчені М. Богданович, М. Вашуленко і О. Савченко створили основні підручники для учнів 1-4 класів, зокрема, «Математика» [57; 58; 59; 60], «Читанка» [431; 432; 433; 436; 437; 438]. До них згадані автори написали і навчальні посібники: Михайло Васильович – математичного спрямування [60; 61; 62; 63], Микола Самійлович та Олександра Яківна – інтегрованого типу (читання, математика, навколишній світ, образотворче мистецтво, трудове навчання) [98; 419; 448; 453].

Наголосимо, що у розглядуваний час вживалися різні назви навчальних посібників. Самі автори називали їх і навчальні посібники, і науково-популярні видання, проте основне призначення створених книг полягало у сприянні поглибленню у процесі навчання молодших школярів їхніх творчих умінь і навичок. Ці посібники, хоча й не були обов'язковими підручниками, але їх широко використовували у навчальному процесі шкіл. Вони також були значною допомогою для учнів, вчителів, батьків у проведенні самостійної навчальної роботи.

Слід підкреслити, що 1984–1991 рр. були перехідними у соціально-економічному житті держави, а отже, складними і суперечливими, що позначилося на розвитку школи, і зокрема її дидактико-методичного забезпечення. Однак теоретичні напрацювання та здобутий досвід використання проблемного, розвивального навчання у початковій школі та інших методів формування творчого мислення молодших школярів створили необхідне дидактичне підґрунтя для подальшого розвитку і вдосконалення навчальної

роботи у напрямі формування у дітей творчого мислення. Встановлено, що впродовж 1984–1991-х рр. вітчизняні науковці зробили значний внесок у розвиток ідей про формування творчого мислення учнів та довели його позитивний вплив на формування особистості школяра.

Другий (умовний) період розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів – 1991–2001 рр. – пов'язуємо зі становленням національної системи освіти в Україні, теоретико-педагогічним підґрунтям якої стало особистісно-орієнтоване навчання.

У 1991 р., після здобуття Україною незалежності, почала формуватися нова освітня парадигма, основними принципами якої були особистісно-орієнтоване навчання та всебічний розвиток особистості. Академік О. Савченко писала, що у цей період відбулася реорганізація існуючої системи освіти, зумовлена «спрямованістю України на зміцнення незалежності, демократизацію, ринкові перетворення і входження у європейський освітній простір» [440].

Загалом період 1990-х рр. розглядаємо як такий, що характеризується докорінною зміною ідеологічних і наукових орієнтирів в освітній галузі нашої країни. Академік В. Луговий, у той час заступник міністра народної освіти України, у статті «Актуальні завдання перебудови освіти» (1991), наголошуючи на важливості докорінної перебудови освіти, писав: «Нові освітні цілі – це розвиток дитини як особистості і найвищої цінності держави» [275, с.3]. Діяч сформулював головне завдання початкової школи, що полягало у «цілеспрямованій та систематичній роботі над розвитком здібностей учнів, їхню поступову соціалізацію» [Там само, с.5].

Упродовж 1991–2000 рр. зусилля українських учених та вчителів спрямовувалися на створення нових нормативно-правових документів для забезпечення функціонування системи освіти в Україні, передусім – на розроблення (середина 1990-х рр.) Державного стандарту початкової загальної освіти [146]. Згідно з ним зміст кожної освітньої галузі разом із цілями та

результатами її вивчення передбачали використання стандартизованих вимог як основи для побудови різних моделей диференційованого навчання, а також забезпечували можливість побудови на основі базового змісту варіативної початкової школи [146]. У зв'язку з цим в Україні розгорнулася робота зі створення нових навчальних планів і програм, навчально-методичного забезпечення, орієнтованих на нові пріоритети в шкільній освіті.

У другій половині 1990-х рр. на сторінках фахових періодичних видань вчителі-практики разом з науковцями друкували для обговорення та подальшого втілення у навчальний процес початкової школи (за рахунок годин варіативної складової навчального плану) навчальні програми курсів за вибором. Наприклад, у 1995 р. у журналі «Початкова школа» авторський колектив науковців та вчителів на чолі із С. Сисоєвою представив навчально-тематичний план і програму розвитку творчих можливостей молодших школярів «Творчість» (Додаток Ж), а у 1996 р. у цьому ж журналі було опубліковано орієнтовну програму розвитку творчого мислення молодших школярів, розроблену вчителями початкових класів Світлодарської загальноосвітньої школи № 1 Л. Сечіною, Н. Банько, Г. Отачук (Додаток Е). Програмою передбачалися заняття, що поглиблювали б і розширювали знання молодших школярів зі шкільних навчальних предметів. Як переконували автори, роботу потрібно організовувати не завжди у формі традиційного уроку, а використовуючи і фронтальну, і групову або парну форми роботи, тоді такі «заняття сприятимуть всебічному розвитку молодших школярів, допоможуть сформувати в них творче мислення, підвищать їхню загальну культуру» (Додаток Е).

Крім того, як стверджувала академік О. Савченко, «наприкінці 1990-х рр. водночас апробовували й гнучку структуру початкової школи з різним терміном тривалості навчання у цій ланці (3 або 4 роки)» [446, с.1].

У прийнятому у 2001 р. Державному стандарті початкової загальної освіти було проголошено практичну спрямованість початкової освіти,

залучення особистого досвіду школярів. Документ націлював педагогів на формування в учнів уміння застосовувати набуті знання в життєво важливих для них ситуаціях: «Державний стандарт початкової загальної освіти розроблений відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості шляхом формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя. Поряд із функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань» [146]. На власному педагогічному досвіді переконалися в ефективності впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти у діяльність українських шкіл, що сприяла у тому числі й формуванню творчого мислення молодших школярів.

Академік О. Савченко, у той час заступник міністра освіти України і водночас один із авторів Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначала: «Опрацювання і введення державних стандартів є не одномоментним заходом, це еволюційна і постійна робота з модифікації змісту для масової школи та обдарованих дітей. Розробка і введення стандартів виходить далеко за межі реформування змісту освіти... Від безкінечного удосконалення змісту маємо перейти до вироблення механізму трансляції соціального замовлення на широку освітню практику» [446, с.1]. Учена схарактеризувала розроблення та впровадження державних стандартів освіти як соціально-педагогічну проблему, а процес реформування змісту освіти на основі поетапного введення державних стандартів як складний процес, у якому є сильні і слабкі сторони. До сильних сторін О. Савченко віднесла «створення рівних можливостей для всіх дітей у здобутті освіти, реальне наближення змісту освіти для національної школи не за етнічною, а за державною ознакою; зміст освіти розглянуто цілісно і у взаємозв'язку; створення варіанту добору

обов'язкового мінімуму знань, що відповідає державним вимогам до загальноосвітньої підготовки, прийняття обмеження навантаження на дітей; особливого пріоритету надано загальнопізнавальним і загальнорозвивальним функціям школи; забезпечено наступність між початковою, основною і старшою школою, варіативність навчання, оновлення та побудова змісту освіти на нових методологічних і теоретичних засадах, особливо актуальною стає проблема диференціації навчання» [446, с.4]. Серед негативних аспектів Олександра Яківна виділила такі: «відсутність належного матеріально-технічного забезпечення через складний фінансовий стан країни, недостатня підготовка вчителів до роботи в умовах запровадження державного стандарту, неповне переосмислення науковцями і вчителями ролі кожної галузі знань у формуванні особистості, обсягу, міри її засвоєння на кожному етапі школи і важливості для дальшого життя людини» [Там само, с.5].

До позитивних аспектів другого умовного періоду розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів відносимо впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, добір змісту шкільної освіти на національній основі, збереження забезпечення наступності між початковою, основною і старшою школою. До негативних – той факт, що у ці роки шкільна початкова освіта ще не позбулася колишньої загальносоюзної уніфікації, не повністю були розв'язані питання, пов'язані з навчально-методичним забезпеченням. Віддаючи перевагу традиційно значущим предметам (українська мова, математика, природознавство), недостатньо уваги приділяли і вивченню таких галузей, як «суспільствознавство», «технології», «художня культура». У змісті шкільної початкової освіти ще не знайшли належного місця відомості з економіки, екології, валеології.

Педагогічна парадигма радянської доби – «школа учіння», «школа засвоєння певної суми знань» – внаслідок утвердження вимоги формувати творчо мислячого учня, поступово, вже наприкінці 1980-х років почала трансформуватися у парадигму особистісно-орієнтованого навчання, яке

масштабно розгорнулося в Україні у добу незалежності. Досвід використання *проблемного та розвивального навчання* вважаємо позитивним і корисним, кращі його здобутки, на нашу думку, повинні і сьогодні впроваджуватися в освітній процес шкіл.

Висновки до розділу 1

Вивчення історико-педагогічної та довідкової літератури, опублікованих та неопублікованих джерел із фондів архівів щодо проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. дало змогу зробити певні висновки.

Проблема формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. з точки зору історико-педагогічного знання є не дослідженою. На нашу думку, розвиток ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи протягом досліджуваного часу не був системно і цілісно висвітлений й узагальнений, хоча й становить значний інтерес для подальшого розвитку дидактики початкової школи.

Аналіз джерельної бази досліджуваного педагогічного явища показав, що спочатку, наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. українські дослідники активно послуговувалися терміном «розумовий розвиток», «розвиток мислення». Водночас розумовий розвиток, на їхню думку, обов'язково мав містити творчий складник. Далі, з середини 1960-х рр. до обігу ввійшло поняття «проблемне навчання» як такого, що забезпечує розумовий розвиток та формує творче мислення учнів. Згодом, наприкінці 1970-х – на початку 1980-х рр. вчені і вчителі почали широко використовувати і впроваджувати поняття «розвивальне навчання», як таке, що є ефективною системою розвитку розуму.

На основі критерію періодизації досліджуваного освітнього феномена – зміни у завданнях шкільної освіти виділено два періоди й три етапи у першому

періоді (визначених у хронологічних межах): I-й – кінець 1950-х–1991 рр.; II-й – 1991–2001 рр.

Кожен із двох періодів і етапів був пов'язаний із трансформаціями у суспільному житті тогочасної країни, які вмотивовували зміни у завданнях шкільної освіти, у тому числі й початкової, з її реформуванням та відповідними змінами у педагогічній науці та практиці в цілому.

Педагогічна парадигма «школи учіння», «школи засвоєння певної суми знань», через утвердження вимоги формувати творчо мислячого учня, поступово, вже наприкінці 1980-х років трансформувалась у парадигму особистісно орієнтованого навчання, яке масштабно розгорнулося в Україні у добу незалежності. Досвід використання проблемного та розвивального навчання вважаємо корисним, кращі його здобутки, на нашу думку, повинні і сьогодні впроваджуватися у навчальний процес шкіл.

Уважаємо, що аналіз теоретико-практичного і психологічного підґрунтя досліджуваної проблеми дав змогу не лише отримати нове узагальнене знання, а й зробити аргументовані висновки щодо можливості використання ідей видатних українських педагогів, психологів та учених, які працювали у розглядуваний час, у сучасному освітньому процесі початкової школи.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [184; 189; 192; 193; 195; 196; 198].

РОЗДІЛ 2.

ГЕНЕЗА І РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВОГО СКЛАДНИКА ЇХНЬОГО РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ (1958 – 1991 РР.)

2.1. Індивідуальний підхід – основа формування творчого мислення учнів початкової школи у спадщині В. Сухомлинського

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики навчання дітей зробив всесвітньовідомий український учений, видатний педагог-новатор, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Академії педагогічних наук СРСР, заслужений учитель УРСР Василь Олександрович Сухомлинський (1918 – 1970). Переконані, що його надбання й донині містять невичерпний дидактичний і виховний потенціал.

Вітчизняні науковці-дослідники приділяють велику увагу вивченню творчої спадщини видатного педагога. Так теоретико-методологічні засади розумового розвитку та розумового виховання учнів як однієї з ланок формування творчої особистості в педагогічній спадщині ученого досліджували М. Антонець (1993, 2012), Н. Безлюдна (1998), Л. Бондар (2005), Н. Дічек (1988), М. Дубінка (2005), Є. Коваленко (1998), К. Кривошеєнко (1978), Ю. Новгородська (1999), А. Розенберг (2002), О. Савченко (1993), О. Сараєва (2007), О. Сухомлинська (1990). Проблему трудового виховання особистості як важливого складника розвитку її творчих можливостей, умов розкриття творчих здібностей школярів у доробку вченого вивчали Л. Абрамова (1978), Н. Калініченко (2013), А. Соколовська (2015). Роль вчителя у формуванні творчого мислення молодших школярів, виявлення можливостей та ефективності впливу педагога на цей процес досліджували Г. Бондаренко (1999), М. Боришевський (1998), С. Сисоєва (2000), С. Юр'єва (1993).

Учителі намагалися втілити ідеї великого педагога у своїй роботі. Однак, на нашу думку, дослідження проблеми формування творчого мислення молодших школярів у творчому доробку видатного вченого ще далеко не вичерпано. Проблему формування творчого мислення молодших школярів учений розглядав у багатьох своїх творах – «Сто порад вчителю» [517], «Павлиська середня школа» [510], «Розмова з молодим директором» [514] та у низці статей – «На трьох китах» [509], «Гармонія трьох начал» [507], «Розумова праця і зв'язок з життям школи» [515], «Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів» [513], «Вчити вчитися» [506], «Урок і знання» [518], «Проблема виховання всебічно розвиненої особистості» [511], «У центрі уваги – розумова праця» [519].

Василь Олександрович розробив та втілював у навчально-виховний процес Павлиської школи авторську педагогічну систему всебічного розвитку молодших школярів. «Здійснення всебічного розвитку вимагає глибокого переплетення і взаємного проникнення розумового, фізичного, морального, трудового, естетичного виховання, щоб усі ці сторони виховання являли собою єдиний цілісний процес», – писав В. Сухомлинський у творі «Павлиська середня школа» [510, с.15]. Як зазначає академік О. Савченко, у центрі створеної Василем Олександровичем педагогічної системи перебуває особистісний розвиток учня, який одночасно виступає і метою процесу навчання, і самоцінністю. Учений довів, що гуманізація навчально-виховного процесу, дотримання природовідповідності у поєднанні з розвитком мислення, створення атмосфери творчості та самостійної діяльності школярів виступають провідними принципами цілісного підходу до всебічного розвитку молодших школярів, важливими складниками якого він вважає розумовий розвиток та розумове виховання особистості, у процесі чого й формується творче мислення учнів. «Розумове виховання завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу», – підкреслював педагог [510, с.208].

У статті «На трьох китах» (1968) В. Сухомлинський, вказуючи на суттєвий недолік у роботі школи, а саме: недостатню роботу щодо розумового виховання учнів, визначив головне завдання школи – «навчити дитину добре мислити і говорити» [509, с. 340]. Виходячи з власного великого педагогічного досвіду, Василь Олександрович наголошував, що «в основу системи навчання в школі треба покласти живе слово і творчість дитини. Не повторення чужих думок, а творення власних» [Там само]. У кінці статті він виснував: «Нехай у школі панують яскрава думка, живе слово і творчість дитини» [509, с. 343]. Саме на цих «трьох китах», на думку педагога, і повинен стояти увесь зміст та характер розумового розвитку дитини.

У розділі «Розумове виховання» монографії «Павлиська середня школа» (1969) В. Сухомлинський детально висвітлив питання розвитку молодшого школяра: «Розумове виховання передбачає набування знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці» [510, с.206].

Найважливішим засобом розумового виховання Василь Олександрович називав навчання. Успіх розумового виховання у процесі навчання, за В. Сухомлинським, визначають такі фактори, як: багатство всього духовного життя школи; духовне багатство вчителя, широта його кругозору, його ерудиція, культура; зміст навчальних програм; характер методів навчання; організація розумової праці учнів на уроках і вдома [510, с.207]. На думку педагога, саме у процесі навчання здійснюється головна мета розумового виховання – розумовий розвиток. Про розвивальну функцію навчання, роль навколишнього світу у розвитку мислення він писав так: «Вчитимо дитину думати, відкриємо перед нею першоджерело думки – навколишній світ. Дамо їй найбільшу людську радість – радість пізнання» [510, с.172-173].

Природу педагог розглядав як невичерпне джерело думки, школу розвитку розумових здібностей, стверджуючи, що «не пасивне милування, а діяльне активне пізнання та творчість – ось найтонша сфера діяльності, де знаходиться невичерпне джерело розумового збагачення і розвитку» [510, с.402].

Уважаючи молодший шкільний вік часом, найбільш сприятливим для розумового розвитку та виховання дітей, а явища навколишньої дійсності – важливим засобом активного засвоєння знань, Василь Олександрович розробив цілісну систему уроків мислення серед природи. Такі уроки проводилися з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. «Щоб допитливість, цікавість, гострота розуму і яскравість уяви не тільки не згасали, а розвивались, необхідно те, що я називаю уроками мислення», – писав у статті «На трьох китах» В. Сухомлинський [509, с.340]. А у книзі «Серце віддаю дітям» він пояснював: «Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи» [516, с.33].

Аналізуючи природу мислення дитини, педагог дійшов важливого висновку: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ» [Там само, с.34]. У зв'язку з цим розвиток мислення учнів, зміцнення розумових сил школяра серед природи Василь Олександрович називав «вимогою природних закономірностей розвитку дитячого організму», а подорожі у природу – «уроками мислення, уроками розвитку розуму». Дослідник описав досвід роботи вчителів Павлиської середньої школи (В. Новицька, Г. Нестеренко, М. Верховиніна), які проводили уроки мислення серед природи, спочатку спланувавши їх, визначивши теми, коло об'єктів та предметів спостереження, видів сільськогосподарської праці відповідно до кожної пори року. На думку вченого, саме такі уроки сприяють активному

засвоєнню знань учнями, виробленню в них практичних навичок, формують творче та інші види мислення. «Система уроків мислення – це наша школа думки, без якої ми не уявляємо повноцінної, ефективної, розумової праці на всіх уроках не в початковій школі, а й у наступні періоди навчання та розумового розвитку» [509, с.340]. У статті «Вчити вчитися» педагог називав таку систему роботи «фундаментом розвитку творчих розумових сил, необхідних для опанування нових і нових знань» [514, с.429-430]. Під час уроків мислення школярі стають «трудівниками своєї думки», а головна мета таких уроків полягає в тому, «щоб діти поступово оперували такими поняттями, як явище, причина, наслідок, подія, зумовленість, залежність, відмінність, подібність, можливість та ін.» [Там само].

Важливим психолого-педагогічним висновком із досвіду формування творчого мислення молодших школярів вважаємо таку думку вченого: «На уроках мислення відбувається складний процес самовираження особистості в творчій думці, в підході до явищ навколишнього світу, в їх пояснюванні, в глибокому осмисленні» [514, с.430]. Водночас він застерігав, що «уроки мислення не є чимсь універсальним; це не єдиний засіб виховання розумових здібностей і бажання дітей вчитися» [Там само]. Проте, на думку педагога, «це найдоцільніший, ураховуючи вікові особливості сприймання й мислення, засіб формування поглядів вихованця, його ставлення до розумової праці й до самого себе. Найголовніше – вже в молодшому віці людина свідомо дорожить тим, що вона – мисляча особистість. А якраз без цього не може бути й мови про жодне свідоме прагнення оволодівати знаннями [514, с.342].

У статті «Школа і природа» (1970), розглядаючи природу як джерело знання, автор наголошував на необхідності використання проблемного методу при вивченні нового матеріалу та активній взаємодії дітей з природою. Так, зокрема, він зазначав: «У природі закладені у доступній для дитини формі прості і разом з тим складні для дитини речі, предмети, факти. Явища,

залежності, закономірності, інформацію про які нічим не можна замінити, тому що вона відповідає саме світу дитячої природи...» [520, с.539].

На уроках мислення серед природи Василь Олександрович учив дітей не тільки сприймати навколишній світ, а й спостерігати за взаємозв'язками між навклишніми предметами та явищами довкілля. Саме під час таких уроків, молодші школярі відкривали та пізнавали закони природи. Досвід щодо проведення уроків мислення серед природи педагог описував у багатьох своїх працях [510; 512; 517; 519; 521]. Крім того, він розробив методичні рекомендації вчителям, як ефективно проводити такі уроки.

У своїх численних дослідженнях В. Сухомлинський обґрунтовував діалектичний взаємозв'язок особистості і середовища, їх взаємовплив і взаємодію, і водночас застерігав: «... завжди треба пам'ятати, що розумова вихованість не рівнозначна обсягу набутих знань: вся суть в тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини» [521, с. 11].

Наголосимо, що учений пов'язував розумове виховання особистості з її потребами, працею, духовним життям, визнавав, що уміти творчо мислити, бути розумним повинен і майбутній математик, і майбутній тракторист, а «розум повинен давати щастя насолоди культурними й естетичними цінностями» [510, с. 324].

Твори педагога пронизує думка, що майстерність вчителя виявляється саме в умінні вчити дітей мислити. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань», – писав В. Сухомлинський [516, с. 97].

У статті «Урок і знання» (1968) вчений обґрунтував, що у розумовій праці школяра першочерговим має бути «не процес заучування, а думка, жива

творчість, пізнання предметів, речей, явищ навколишнього світу за допомогою слова [518, с. 366].

Василь Олександрович поділяв думки багатьох вчителів-практиків, які шукали ефективні методи та прийоми розумового розвитку школярів, і критикував тих педагогів, які не вчать дітей активно мислити, «оберігають їх від труднощів і вважають, що чим зрозуміліше, дохідливіше подадуть вони матеріал, чим менше запитань у дітей, тим глибшими будуть знання учнів» [518, с. 367]. Визнаючи активність розумової праці учнів як на одну з найвагоміших проблем навчання та роль знань як «інструменту думки», педагог вказав: «Нам треба прагнути до активності думки, до того, щоб знання розвивались при глибокому осмисленні та застосуванні їх» [518, с. 369]. А в статті «Вчити вчитися» В. Сухомлинський зазначав: «Розумова праця дитини, будучи зрозумілою, водночас повинна мати й певні труднощі» [515, с.68].

Особливого значення для розумового розвитку учнів Василь Олександрович надавав виробленню в учнів уміння самостійно складати задачі. Така робота, на його думку, стає цікавою та бажаною для учнів, посилює їхній інтерес до явищ довкілля, розвиває здатність бачити взаємозв'язок між величинами і предметами. «Чим більше задач діти самостійно складають і розв'язують, тим глибше утверджується в них переконання в тому, що абстрактні поняття мають своїм джерелом конкретні предмети, реально існуючі зв'язки й залежності між ними», – стверджував педагог [515, с. 57]. Сам процес переходу від конкретного чуттєвого уявлення до абстракції – понять суджень умовиводів Василь Олександрович називав дуже важливим моментом активізації розумової праці, особливо в початкових класах. На думку вченого, саме у молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний перехід від мислення образного до абстрактного, логічного. У зв'язку з цим він надавав виняткового значення шкільному навчальному предмету «математика» у формуванні творчого та інших видів мислення [Там само].

Основною характерною рисою педагогічної майстерності вчителя В. Сухомлинський називав вміння виробити в школярів «дослідницький підхід до предмета вивчення», суть якого, на думку вченого, полягає у тому, що «учневі не дають готових висновків, доведень правильності тієї чи іншої істини, а вчитель дає можливість дітям висунути кілька можливих пояснень, в самій дійсності шукати підтвердження й спростування висунутих гіпотез» [Там само]. Важливо, що при такому підході знання засвоюються не пасивно, а здобувають завдяки активним зусиллям самих школярів. Саме тому педагог радив шукати в самому навчальному програмовому матеріалі.

Василь Олександрович дійшов висновку, що «мислення, думання стає розумовою працею тільки тоді, коли воно є цілеспрямованим, тобто являє собою розв'язування завдання» [512, с. 56]. Наголошуючи на важливості надання розумовій праці, пов'язаній із розв'язуванням завдань пошукового характеру, педагог писав: «Чим більше зумів учитель надати мислительній діяльності учнів характеру розв'язування завдання, тим активніше вступають у цю діяльність сили їх розуму, тим ясніше перешкоди й труднощі, і, отже, розумова праця являє собою ніби подолання труднощів» [Там само].

Важливо також розкрити, як педагог тлумачив поняття «творчість». Він вважав, що воно полягає у єдності інтелекту, волі, моральних якостей, емоцій дитини як глибоко своєрідної сфери її духовного життя. У його статті «Вчити вчитися» знаходимо наступне: «Творчість є шаблінкою самостійного мислення, на якій дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця» [514, с.434]. Крім того, Василь Олександрович сформулював і поняття «ступінь творчості», яке розумів як особливу спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям учня та його виявами в процесі активної діяльності [Там само]. Творчий процес, на думку педагога, є інтелектуальною працею, у результаті якої діти розвивають свої творчі розумові здібності, набувають знань, практичних умінь та навичок [516, с.78]. Молодший шкільний вік В. Сухомлинський розглядав як найбільш сензитивний

період щодо розвитку творчості, а саме: «Виховання діяльного, творчого розуму учнів ми починаємо з першого дня перебування дитини в школі. Успіх цієї роботи значною мірою залежить від того, на що спрямовані активні розумові зусилля учнів. Наші вчителі добиваються того, щоб предметом мислительних операцій дітей були явища навколишньої дійсності, природи; праця людей; щоб перші наслідки своєї розумової праці дитина відчула в процесі активної взаємодії з природою» [516, с.63].

В. Сухомлинському належить також тлумачення поняття «дитяча творчість», він ґрунтував на таких критеріях – створення учнем суб'єктивно нового у зовнішньому світі, вияв дитиною нового у зовнішньому світі та нового у собі (йдеться про суб'єктивні перебудови, ріст особистості). Педагог розумів, що саме у цьому віці закладаються, розвиваються і формуються основні здібності дитини. А тому, на його думку, передусім треба розвивати у дітей мислення і мову [514, с.445].

Педагогу належать глибокі психолого-педагогічні міркування про розумовий розвиток, котрий він вважав складним педагогічним процесом, що не зводиться лише до теоретичного засвоєння понять, нагромадження знань. Він охоплює всі сторони життєдіяльності дитини: засвоєння знань, які нагромадило людство за всю історію свого існування; розвиток здібностей до пізнавальної діяльності і творчого мислення; формування наукового світогляду; включення дитини у чуттєво-практичну діяльність з перетворення світу і пристосування його до потреб та інтересів людини. Останнє має особливе значення у розумовому вихованні учнів, бо «...осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи» [516, с.116].

В. Сухомлинський наполягав на необхідності акцентувати увагу вчителів на формуванні творчої особистості школяра, бо не лише оволодіння міцними знаннями, а вироблення у дітей особливих якостей характеру, нестандартності та оригінальності мислення, потреби у творчій самореалізації має бути їхнім

постійною турботою. Творчу діяльність вчителя він пов'язував із усвідомленням ним своєї соціальної відповідальності, з прагненням працювати, застосовуючи досягнення наукової теорії, проводячи дослідницьку роботу для проникнення в суть педагогічних явищ, осмислення їх, проектуючи розвиток творчої особистості дитини.

Розглядаючи розвиток індивідуальних здібностей учнів як «живий, рухливий і творчий процес», учений наголошував на тому, що для всіх учнів необхідно знайти «захоплюючі справи, а «не просто зайняти їх чим-небудь, щоб тільки не байдикували і не заважали один одному». «Щоб запалити в кожного учня дух творчості, в усіх цих куточках, – продовжував педагог, – потрібно широко показати найважливіші види праці, пристосувавши їх до суто дитячої діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей» [Там само, с.124-125].

Оскільки навчально-виховний процес є неперервним, а його головна мета полягає у формуванні гармонійної, всебічно розвиненої особистості, то пізнавальний компонент у структурі творчої особистості посідає важливе місце. При цьому розумові операції виступають головними механізмами творчого мислення молодших школярів. Тому В. Сухомлинський приділив надзвичайно багато уваги розвитку в учнів Павлівської школи інтелекту, зокрема інтелектуально-логічних здібностей (уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо), інтелектуально-евристичних здібностей (уміння уявляти, фантазувати, висувати ідеї та творчо застосовувати одержані знання на практиці та у повсякденному житті), здібностей до самоорганізації (наполегливість у доведенні справи до кінця, вольові зусилля) [516, с.68].

Авторську систему формування творчої особистості педагог назвав «гармонією педагогічних впливів». Вона, за В. Сухомлинським, містить такі компоненти: природа і краса, співпереживання, творча думка, творча праця. Усі згадані впливи пронизували навчально-виховний процес Павлівської школи: і

шкільні навчальні предмети, і позакласну шкільну роботу (індивідуальну, групову, масову), а також різні форми творчої соціальної діяльності.

У працях «Павлиська середня школа», «Сто порад учителям» окреслено основні творчі якості молодших школярів, які мають у них формувати у процесі навчання, а саме: спостережливість, здатність уявляти, фантазувати, відчувати гумор, уміння абстрагуватись, наполегливість у доведенні справи до кінця, уміння зберігати в пам'яті вивчене, виробленню в учнів уміння творчо застосовувати на практиці одержані знання, гнучкість мислення, здатність аналізувати та синтезувати, давати критичну оцінку своїй роботі, здатність знаходити різноманітні способи розв'язання завдання, відчуття краси. Виокремлював педагог і необхідність або потребу творення.

Виключно актуальним є міркування В. Сухомлинського, що учень, у якого добре розвинені творчі якості, має й добре сформоване творче мислення. Слід зазначити, що розвиток творчих якостей педагог розглядав не як цілеспрямований вплив, а з точки зору самовиховання – пропускання учнями усього впливу учителя через власну систему потреб, цінностей, інтересів [516, с.95].

У педагогічному доробку Василя Олександровича багато уваги приділено дослідженню умов, за яких ефективно формується творче мислення молодшого школяра. До них він відносив: творчу діяльність учителя, взаємозв'язок між розумовою та фізичною творчою працею, атмосферу емоційного комфорту, використання активних форм діяльності учнів, у результаті чого у дітей розвиваються творчі здібності.

Розвиток творчого мислення у В. Сухомлинського тісно переплетений з питаннями фізичної і виробничої праці. Так про їх єдність він концептуально написав у статті «Гармонія трьох начал» (1970) Суть практичної реалізації взаємозв'язку між розумовою та творчою фізичною працею педагог вбачав у доборі для навчально-виховного процесу таких видів діяльності, які б вимагали втілення думки учня, його конкретного задуму з метою створення чогось

нового. До таких видів діяльності педагог відносив сільськогосподарське дослідництво, конструювання і моделювання, вибір способів обробки матеріалів, вибір інструментів і механізмів для виконання певних завдань [507, с.571].

Як тонкий психолог В. Сухомлинський чутливо розумів важливість емоційного настрою дитини під час певної діяльності, тому виокремлював аспект створення у неї емоційного комфорту. Це передбачало розвиток та зміцнення у дитини оптимістичної впевненості у можливості успішного подолання перешкод. На практиці педагог досягав емоційного комфорту створенням атмосфери душевної рівноваги, ситуації очікування, успіху, а також завдяки об'єктивній оцінці трудових зусиль дитини, збіжністю бажань та інтересів учителя і учня, атмосферою творчої співпраці і обов'язково – самодіяльності учнів.

У статті «У центрі уваги – розумова праця» (1965) В. Сухомлинський зазначив, що «засвоєння знань є там, де знання стають для учня чимось своїм, що зачіпає власні думки, почуття, спонукає до пошуків, які породжують потреби. Засвоєння – це активне думання, міркування над фактами, дослідницький підхід до речей, предметів, фактів, явищ. А активне думання починається там, де учень користується поняттями, судженнями, умовиводами, застосовує їх» [519, с.619]. Зазначаючи, що дитячим рокам характерна здатність до захоплення пошуком невідомого, незвичайного, учений радив учителям приділяти особливу увагу у цьому віці формуванню пізнавальної активності учнів, самостійності в початковій діяльності, розвитку їхньої ініціативності, активності, тобто всілякому розвитку творчого інтелектуального потенціалу кожного школяра. Ефективними засобами реалізації таких завдань, на думку вченого, є використання у навчанні елементів наукового та художнього пошуку, проблемного навчання, дослідницької роботи, форм колективної праці у поєднанні з індивідуальним підходом до кожної особистості. Педагог надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці, бо,

спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування, врешті-решт нове знання. Впровадження дослідницького підходу, за В. Сухомлинським, має сприяти «засвоєнню знань активними зусиллями: узагальнюючі поняття, висновки, умовиводи формуються не шляхом заучування, а шляхом дослідження явищ і фактів» [516, с.58].

Свою педагогічну систему В. Сухомлинський ґрунтував на ідеях видатного психолога Л. Виготського щодо провідної ролі навчання у процесі розвитку дітей, академіка Г. Костюка про особистісний підхід. Так, за Л. Виготським, навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку дає змогу вести розвиток вперед та враховувати індивідуальні особливості дитини [516, с.77-78]. Погоджуючись з цим твердженням, Василь Олександрович поширив його на галузь дидактики: «Мислення, думання стає розумовою працею тоді, коли воно цілеспрямоване, тобто є розв'язуванням завдання. Чим більше зумів вчитель надати мислительній діяльності учнів характеру розв'язування завдань, тим активніше вступають у цю діяльність сили їхнього розуму, тим ясніші перешкоди й труднощі і, отже, розумова праця є ніби подоланням труднощів» [520, с.536].

Основними засобами формування творчого мислення молодшого школяра В. Сухомлинський називав систему уроків мислення, систему уроків читання і літературного творчого розвитку, систему трудового виховання. Уроки мислення педагог розглядав як активну розумову працю, у ході якої діти на практиці застосовують отримані знання та розвивають творчі розумові здібності [517, с.539]. Система уроків читання та літературного творчого розвитку мала на меті формувати творчого читача, який через книги засвоює життя, виховує самого себе, розвиває уміння та навички творчої літературної діяльності, потреби в ній. Система трудового виховання спрямовувалася педагогом на осмислення дітьми закономірностей природи, усвідомлення

творчого характеру трудових операцій, оволодіння уміннями та навичками, створення матеріальних цінностей [517, с.241].

Усю діяльність молодших школярів учений пов'язував безпосередньо з розвитком їхніх розумових здібностей, що розвиваються в процесі оволодіння знань. Головна умова успіху при цьому, стверджував В. Сухомлинський, – навчання із захопленням, постійна турбота вчителя про те, щоб кожен учень досягав успіху, відчував впевненість у своїх силах. А тому важливе завдання школи має полягати у тому, щоб дати дитині радість праці, радість успіху у навчанні [517, с.247].

Підсумовуючи, наголошуємо: основними концептуальними засадами формування творчого мислення учнів початкової школи, за В. Сухомлинським, є: дитиноцентризм, врахування особливостей розвитку дитячого організму в різні вікові періоди, глибоке розуміння індивідуальності та неповторності кожної дитини, віра у творчі можливості маленької особистості, створення сприятливих умов для розкриття потенційних можливостей, здійснення індивідуального та диференційованого підходів до школярів, проектування розвитку особистості, розроблення та поступове впровадження у практику школи ідей розвивального навчання.

Вивчення творчої спадщини В. Сухомлинського дало можливість виокремити чинники, які впливають на формування творчого мислення учнів початкової школи. До них відносимо: пізнавальний інтерес як активізація творчих сил учнів у процесі осмислення навчального матеріалу, дослідження, врахування вчителем психологічних типів людей – «мрійників» і «теоретиків», організація колективної творчої діяльності з провідною домінантою автономного «я», створення творчого клімату як у школі, так і у сімейному вихованні, чітке виокремлення в змісті шкільної освіти знань, що мають бути запам'ятовані, забезпечення зв'язку навчання з життям, впровадження у початкову школу синтезу засобів мистецтв, врахування індивідуальних синтетичних творчих періодів, естетизація всіх видів творчої діяльності дітей.

З'ясовано, що В. Сухомлинський до основних умов формування творчого мислення відносив: творчу діяльність учителя, взаємозв'язок між розумовою та фізичною творчою працею, атмосферу емоційного комфорту, використання таких активних форм діяльності учнів, у результаті яких розвиваються творчі здібності дітей. Показано, що процес формування творчого мислення учнів Павлівської школи будувався на гуманістичних засадах, провідною ідеєю яких була теза про те, що кожна дитина може стати неповторним творцем матеріальних та духовних цінностей.

На нашу думку, педагогічний досвід В. Сухомлинського з розв'язання проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи має неоціненне теоретичне та практичне значення і для сучасних учителів. Положення ученого про шляхи та засобів формування творчого мислення вагомо збагатили теорію та практику навчання, і нині можуть слугувати для впровадження концепції Нової української школи у контексті особистісно орієнтованого навчання.

2.2. Психолого-педагогічні аспекти забезпечення формування творчого мислення молодших школярів у працях Г. Костюка

У контексті вивчення розвитку ідей про шляхи формування творчого мислення в учнів початкової школи варто звернутися до ідей українського вченого, фундатора сучасної психологічної науки в Україні, засновника Інституту психології, академіка, професора, заслуженого діяча науки Григорія Силовича Костюка (1899 – 1982). Він зробив вагомий внесок у дослідження закономірностей психічного розвитку школярів, шляхів формування творчого й інших видів мислення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розробляв освітні програми творчого розвитку учнів.

Педагогічну та наукову діяльність учений розпочав ще у 1920-ті роки. Саме тоді у своїй першій науковій статті «Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923–1924 рр.)» (1924), описуючи методику

викладання математики, він вказував на те, що «ця наука є важливим засобом розвитку логічного та інших видів мислення учнів і водночас допомагає успішному засвоєнню інших навчальних предметів» [242, с.27]. Молодий педагог ділився зі своїми колегами досвідом використання певних доцільних методів навчання математики. Так, зокрема, він зазначав, що навички учнів необхідно формувати у предметно-практичній діяльності [їх учений визначив як «операційні вміння» – Л.К.]. А така діяльність, на його думку, повинна підкріплюватися «широкою соціально-культурною мотивацією, тобто використанням у побуті та народному господарстві» [242, с.25]. Тому, писав він, «необхідно оновлювати навчання математики таким чином, щоб зробити живим викладання дисципліни, яка славилася сухістю і мертвістю» [Там само, с.28]. Ці ідеї вченого знайшли своє відображення у його подальших дослідженнях.

Аналізуючи основні етапи та досягнення вчених у розробленні проблеми розвитку дитини, здійснені у 1920–1960-ті рр. [38], учений наголошував, що «проблема розвитку дитини займала одне з центральних місць у психологічній науці того часу» [241, с.23]. Її дослідженням протягом усього життя займався і Г. Костюк.

Серед різних аспектів науково-дослідної роботи вченого найбільш пріоритетними вважаємо питання розвитку мислення дітей, зв'язок мислення і мовлення, взаємозв'язок навчання та розумового розвитку школярів. «Всебічне й глибоке вивчення дітей, їх психічного й фізичного розвитку – необхідна передумова дійсного підвищення рівня їх навчання і виховання», – писав учений [241,с.27]. Григорій Силович постійно наголошував на «особливій ролі психології» [241, с.21] у підвищенні ефективності навчальної роботи в школі та продуктивності навчання дітей. На його думку, завдяки успішному вирішенню основних проблем дитячої психології, насамперед – вдосконаленню методів керівництва розвитком мислення, пам'яті та інших властивостей школярів,

можна значно поліпшити навчання, сприяти успішному психічному розвитку кожної особистості.

Психічний розвиток Г. Костюк визначав як закономірні зміни психіки у часі, що виявляються в кількісних, якісних та структурних перетвореннях [253, с.19]. Проте зауважував, що психічний розвиток особистості не зводиться до «кількісного нагромадження того, що вона засвоює в процесі навчання. Він характеризується і якісними змінами в її особистості, які є наслідком відбору, внутрішньої переробки всього того, що виникає в її життєвому досвіді, наслідком її життя в цілому» [253, с.26]. Тому не можна ставити вікові особливості таких психічних процесів як сприймання, мислення, пам'ять, уява, воля, здібності, характер учнів у пряму залежність від того, що «діти засвоюють, від обсягу виучуваного матеріалу» [253, с.26].

Вивчення психологічних закономірностей, що визначають виникнення і розвиток суб'єктивного, посідало одне з провідних місць у науковій спадщині вченого. «Багатство суб'єктивного світу людини, – зазначав Г. Костюк, – її суб'єктивних властивостей та якостей визначається багатством її дійсних ставлень до об'єктивного світу – природного та суспільного» [245, с.4].

Сповідуючи діяльнісний підхід до вивчення психічного розвитку дітей, учений вважав основними видами діяльності людини навчання і працю, причому навчання передуює праці. Григорій Силович обґрунтував тезу: «Щоб включитися в будь-який вид праці, людині спершу треба вчитися. Навчаючись, вона готується до самостійної творчої діяльності» [244, с.20]. Наголосимо, що вчений неодноразово стверджував: «Учні є не лише суб'єктами, а й об'єктами шкільного навчання», тому «тільки те, що викликає активність учнів, включається в їхню діяльність, ними засвоюється і стає їх здобутком» [244, с.21]. А у 1967 р. учений виснував: «Дитина власною активністю сама змінює зовнішні обставини свого розвитку» [250, с.22]. Виходячи з цього, дослідник сформулював одне із завдань педагогічної науки як впровадження результатів

психологічних досліджень у практику і запровадження їх творчого застосування [250, с.21].

Г. Костюк одним із перших українських психологів почав вивчати природні задатки (кінець 1950-х років), які розглядав як такі, що впливають на розвиток особистості. Їх реалізація значною мірою залежить від того, як буде організовано життєдіяльність дитини дорослими людьми, котрі оточують її, тому основним спрямуванням педагогічної діяльності вчителя науковець називав «засвоєння досягнень науки, мистецтва, культури» [250, с.28].

Григорій Силович акцентував на соціальній зумовленості психічного розвитку та вирішальному впливі на нього навчання і виховання. Вчений поділяв думки відомих психологів С. Рубінштейна [416, с.128] та Л. Виготського [111, с.48] про те, що «психічний розвиток в онтогенезі відбувається в умовах навчання та виховання» [110, с.28]. Зауважимо, що згадані вчені не ототожнювали навчання та розвиток, а вказували на їх єдність та тісний зв'язок. Навчання ж при цьому мало відігравати провідну роль. Пояснюючи вплив навчання на розвиток дітей, Григорій Силович звертав увагу, що «навчання по-різному впливає на розвиток залежно від того, тренувальним чи освітнім процесом воно є» [250, с.28]. Учений заперечував твердження про те, що засвоєння та розвиток тотожні процеси.

У статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963) він критикував однобічність формулювання визначень поняття «розумовий розвиток» деякими вченими та вчителями, які, на думку Г. Костюка, зводили завдання розумового розвитку школярів до набування знань. Учений застерігав: «Є чимало учителів, які думають, що, даючи учням передбачені програмою знання, вони тим самим уже забезпечують їхній розумовий розвиток. При перевірці ж учні виявляють невміння оперувати набутими знаннями, не можуть самостійно розв'язувати нові пізнавальні і практичні задачі» [244, с.17].

Слід зазначити, що навчанню та вихованню вчений відводив провідну роль у психічному розвитку дітей. У статті «Завдання психології у поліпшенні

роботи школи» (1956) Г. Костюк писав: «Важливим обов'язком психологів є перш за все з'ясування тих умов, за яких навчання й виховання успішно здійснює свою провідну роль у розвитку психічних процесів і властивостей учнів. Лише вміле навчання й виховання справляється з цим завданням» [241, с.22]. За невмілої побудови, стверджував учений, воно може й гальмувати психічний розвиток дитини. У зв'язку з цим він слушно вказував на необхідність вивчення педагогом рис особистості учнів, розроблення прийомів організації ним розумової праці учнів. Виокремлюючи навчання як найважливішу складову виховання, Г. Костюк підкреслював на тому, що завдання вчителя полягає не лише в наданні учням певного мінімуму знань, умінь і навичок, а у розвитку їхнього мислення, розуму загалом. Учений писав: «Ефективність шкільного навчання характеризується не тільки тим, як саме учні засвоюють передбачені програмами знання і вміння, а й тим, який вклад вносить це навчання в розумовий розвиток кожного учня, в формування його особистості» [252, с.80]. Розробленню цієї проблеми Г. Костюк присвятив багато своїх праць [238; 240; 243; 244; 247; 248; 249; 252].

Уже в 1960-ті роки Григорій Сілович заперечував думку про те, що розвиток особистості зводиться до нагромадження знань, умінь і навичок, стверджуючи, що розвиток характеризується ще й тими поглядами, ідейними переконаннями, які виробляються в людини на основі знань і слугують їй керівництвом до дій, формуванням її світогляду, вільного від будь-яких упереджень і забобонів. На думку вченого, «показником розвитку є також виникнення в особистості нових потреб, інтересів (розумових, трудових, естетичних тощо), почуттів, що характеризують її ставлення до навчання, до праці, до інших людей і до себе самої, та високих моральних якостей» [247, с.11]. Крім того, Г. Костюк до основних ознак розвитку відносив потребу працювати, готовність до систематичної розумової та фізичної праці.

Виходячи з того, що розвиток потребує і посиленої участі особистості в процесі створення духовних та матеріальних цінностей, потрібних для

суспільства, у продуктивній праці, вчений назвав причини необхідності поєднання навчання і праці. Г. Костюк писав: «Це потрібно, по-перше, для самого навчання з основ наук, для набуття учнями повноцінних, життєвих, дійових, а не формальних знань, для піднесення виховної і розвиваючої ролі навчання. По-друге, воно потрібне і для повноцінної трудової, політехнічної і професійної підготовки учнів до життя, для забезпечення виховної ролі праці» [247, с.11].

Таким чином, Григорій Силович обґрунтував думку про те, що зв'язок навчання з продуктивною працею повинен стати важливим фактором ліквідації істотних відмінностей між фізичною і розумовою працею. У статті «Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра» (1960) [247] вчений описав досвід роботи шкіл України (СШ №70 м. Києва, СШ № 129 м. Києва, СШ №126 м. Харкова, Заруддянської середньої школи Полтавської області та ін.), де успішно переборюється абстрактний характер учнівських знань, зміцнюється зв'язок навчання з життям, зростає виховний вплив навчання. Григорія Силовича турбувало те, що трапляються випадки, коли навчання основ наук і праця учнів просто «співіснують», чергуючись одне з одним. Він заперечував й думку, ніби цей зв'язок встановиться сам собою «у головах учнів».

Учений слушно зауважував, що у деяких школах не всі уроки проводяться ефективно, учні тільки слухають те, що говорить їм учитель, і самі не працюють над підручником та іншими навчальними матеріалами, не включаються у виконання практичних вправ. «Завдання полягає в тому, щоб поширювати передовий досвід поєднання навчання з працею і водночас збагачувати цей досвід, розв'язувати в теорії і на практиці ті питання, які досі ще не знайшли свого належного з'ясування», – писав Г. Костюк [247, с.11]. Він давав поради щодо ефективного поєднання навчання з працею, зокрема: пов'язуючи навчання з працею, треба, безумовно, зважати на специфіку кожного навчального предмета, властиву йому логіку. Не можна забувати, що

кожен предмет по-своєму готує учнів до життя, до праці. Слід також мати на увазі, що цей зв'язок вимагає перебудови не тільки змісту, а і методів навчання основ наук.

Розглядаючи ефективність використання методів та засобів навчання учнів, Г. Костюк значну увагу приділив ролі наочності. Погоджуючись з думкою багатьох учених та вчителів, що наочність є важливим засобом піднесення ефективності навчання, науковець застерігав від надмірного «унаочнення» на уроках. Він вважав, що головне не лише в тому, щоб більше унаочнювати навчання, а і в тому, щоб зважаючи на ті функції, які може виконати унаочнення, вміло включати його в навчальний процес. Наочність, на думку вченого, може бути ілюстрацією думок, викладених учителем, джерелом образів, потрібних учням для засвоєння певного матеріалу, чуттєвою основою процесів абстрагування та узагальнення, засобом розвитку спостережливості. Наочність може по-різному поєднуватися зі словом учителя і діями школярів. Проте дані психолого-педагогічних спостережень, наголошував учений, під час уроків показують, що великі можливості наочності на практиці часто використовуються недостатньо і однобічно. Найчастіше наочність виступає як джерело конкретних образів тих чи інших об'єктів, з якими ознайомлюються учні. Значно рідше використовується наочність як засіб розвитку спостережливості у дітей, здатності порівнювати об'єкти, абстрагувати їх загальні риси. Бувають випадки, коли до наочності вдаються там, де в ній немає потреби (наприклад, унаочнюють картинами лексичне значення добре відомих учням слів при вивченні їх граматичної будови тощо). Іноді вчителі використовують наочність і там, де учні можуть обходитись без неї, бо в своїй мислительній діяльності вони перейшли вже до розумових дій (наприклад, в арифметичних операціях), а це призводить до затримки розвитку абстрагуючого мислення в учнів. Часто наочність на уроках є лише ілюстрацією готових думок, поданих учителем. Спираючись на дослідження Л. Занкова, Г. Костюк зазначав: «Продуктивнішими є такі способи поєднання

слова вчителя і наочності, при яких остання стає основою самостійної пізнавальної діяльності школярів, керованої вчителем, коли учні і спостерігають демонстровані їм об'єкти і в процесі спостереження, самостійно здобувають відомості і про їх властивості» [Там само, с.12]. Тому український учений писав, що «треба активізувати і сприймання дітьми розповіді вчителя, викладу нового матеріалу. Коли учні уважно, із захопленням стежать за розповіддю вчителя, думають над її змістом і переживають певні почуття, вони активно засвоюють те, про що він розповідає» [247, с.11].

Важливою є рекомендація вченого-вчителя мати на увазі не лише ближчі цілі навчальної діяльності (засвоєння того чи іншого матеріалу), але і віддалену її мету (формування розумових умінь, різних прийомів розумової праці, розвиток пізнавальних здібностей учнів). Для цього слід виробляти в дітей вміння працювати над текстом, складати його план і користуватися ним, працювати над книгою, вчитися спостерігати, аналізувати і синтезувати об'єкти, самостійно робити висновки, доводити їх, про вміння самостійно думати, міркувати, розв'язувати нові пізнавальні і практичні завдання.

На думку Г. Костюка, зазначені вміння формуються в процесі назчання значно швидше, якщо їм приділяють належну увагу. Так, якщо вчителі дбають про розвиток у школярів вміння використовувати різні прийоми порівняння, то вже учні молодших класів добре уміють порівнювати наочно і словесно запропоновані їм об'єкти. Розвиток у дітей здатності думати потрібний і для успіху самого навчання, і для підготовки учнів до майбутнього життя. Коли школярі активно працюють над навчальним матеріалом, значна його частина запам'ятовується ними в процесі самої роботи.

Г. Костюк обґрунтував положення, що результат засвоєння учнями різних видів програмового матеріалу залежить від особливостей аналітико-синтетичної діяльності учнів, що лежить в основі цього процесу: «У результатах досліджень процесу засвоєння учнями різних видів програмного матеріалу розкриваються особливості аналітико-синтетичної діяльності учнів,

що лежить в основі цього процесу, і умови її ефективності» [241, с. 21-23]. У зв'язку з цим Григорій Силович одним із головних завдань психології визначав вивчення та дослідження умов ефективності аналітико-синтетичної діяльності учнів.

Труднощі учіння, на думку вченого, є виявом великої розбіжності між новими пізнавальними завданнями, які ставить перед дітьми вчитель, і наявним у них рівнем попередніх знань та розвитку розумових процесів. «Вивчаючи ці питання, психологи повинні скеровувати свою увагу на з'ясування особливостей засвоєння учнями найважливіших ланок у змісті кожного предмета, розкриття труднощів, які постають перед учнями в процесі їх засвоєння, зовнішніх і внутрішніх причин таких труднощів та шляхів їх переборення», – писав Г. Костюк [Там само]. Ефективність такої роботи він убачав у тісній співпраці між педагогами, психологами та методистами.

Зупиняючись на проблемі продуктивності шкільного навчання, учений зауважував, що воно значною мірою залежить й від індивідуальних особливостей учнів, які склалися в ході попереднього розвитку кожного з них. «Кожен учень є індивідуальність, яка формується. Індивідуального підходу потребують усі учні» [241, с.26].

Дослідження розумового розвитку учнів привело до розуміння тісного зв'язку мислення та мови. Г. Костюк розкривав механізми зв'язків між процесом мислення і розвитком мовлення і показав, що мова є важливим засобом розуміння [249, с.14]. На думку вченого, важлива роль мови виявляється вже в розумінні наочно поданих ситуацій. Її роль зростає тоді, коли ці ситуації даються в мовній формі. Особливого значення Григорій Силович надавав внутрішньому мовленню як формі існування внутрішніх, розумових дій, завдяки яким відбувається розуміння [Там само]. Водночас Г. Костюк неодноразово наголошував, що «не будь-який перебіг асоціацій є мисленням», а мислення не зводиться до мовлення, хоч відбувається за його допомогою» [249, с.14].

Посуточно важливим вважаємо обґрунтування вченим тези, що «мислення характеризується тим, що воно є цілеспрямованим і продуктивним процесом». [249, с.14]. Його цілеспрямованість виявляється «в розв'язанні нових задач, у розкритті безпосередньо не даних і істотно важливих для людини зв'язків і відношень речей». При цьому вчений наголошував: «Втрачаючи свою пізнавальну цілеспрямованість мислення стає непродуктивним». Щодо продуктивності мислення, то Григорій Силович характеризував її як якість, що сприяє створенню «відповідних дійсності розумових образів, знань, які глибше й повніше відображають цю дійсність, ніж чуттєве її пізнання, і тим самим дають відповіді на питання, які постають перед людиною в її житті» [Там само, с.14-15].

Учений обґрунтував, що за допомогою засвоєної мови в учнів із зовнішніх дій виробляються внутрішні мисленнєві дії з об'єктами, що стають далі розумовими операціями, спочатку конкретними, а далі – абстрактними [239]. Засвоєння мови підростаючою особистістю ґрунтується на розвитку її мислення, збагачуючи знання про навколишню дійсність. Водночас воно стає і засобом її загального розумового розвитку. Словесна система (друга сигнальна система, за І. Павловим), уже в дошкільному віці починає брати активну участь у виробленні нових зв'язків, завдяки чому останні утворюються швидше, стають міцнішими і рухливішими [239, с.19]. Крім того, у процесі навчання, писав Г. Костюк, у дітей розвивається спостережливість, формуються нові способи запам'ятовування і відтворення образного та словесного матеріалу, здатність створювати з його елементів нові образи [Там само, с.19-20].

У багатьох своїх дослідженнях науковець доводив зв'язок формування творчого мислення учнів із розумовим розвитком. Так, у статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963) дослідник, показуючи тісний взаємозв'язок між процесом навчання та розумовим розвитком школярів і розглядаючи при цьому знання як важливий показник не лише розумового, а й загального духовного розвитку особистості, зазначав, що «сам процес набування знань

потребує активізації і розвитку в учнів процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви, формування розумових операцій, їх систем, культури мови як засобу спілкування і пізнавальної діяльності, вироблення вміння вчитися, здобувати знання, розвитку розумових здібностей» [244, с.17]. Причому операційний та змістовний аспекти розумового розвитку вчений вважав однаково важливими. Він об'єктивно зауважував: «Знання є мертвим капіталом, якщо учні не можуть оперувати ними, застосовувати у дальшій пізнавальній, практичній діяльності і тим самим їх збагачувати» [244, с.17]. Розвиваючи свої наукові міркування про психолого-педагогічні основи особистісного розвитку школярів, учений показав, що розумовий розвиток дитини відбувається в процесі навчання і виховання, а рушійною силою його є внутрішні протиріччя особистості [244, с.29]. До властивих суб'єктові внутрішніх суперечностей відніс суперечності між новими потребами й прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого [244, с.24]. І саме педагогічні впливи «покликані, сприяти розв'язанню суперечностей і водночас виникненню нових, без яких є неможливим подальший розвиток особистості», – підкреслив Григорій Сілович [244, с.18].

З'ясовано, що вчений виокремлював три основні складники розумового розвитку школярів: зміст, операції та мотиви їхньої пізнавальної діяльності. На нашу думку, Григорій Сілович об'єктивно зазначав, що ці складники взаємопов'язані та залежать один від одного. Тому кожному з них учитель має приділяти увагу. Зростає також роль спеціального педагогічного керівництва навчальною діяльністю. Дослідження проблеми керівництва розумовим розвитком учнів у процесі навчальної, пізнавальної і практичної діяльності він вважав доцільним, бо розглядав його як один із чинників, що позитивно впливає на формування всебічно розвиненої особистості. Наголосимо, що педагогічне керівництво він розглядав як вміння «уміло пробуджувати і

спрямовувати «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку.

Видатний психолог стверджував, що найбільш ефективно творче та інші види мислення в учнів можна сформувати у ході розвивального навчання. На його думку, лише те навчання, яке активізує і формує розумову діяльність учнів й сприяє їхньому розвитку, прискорює його, розширює пізнавальні можливості дітей. Г. Костюк писав, що розвивальна функція навчання реалізується лише за певних умов, які створюються завдяки побудові самого змісту навчання, організації навчального процесу, збагаченого активними його методами, за яких учень виступає не лише як об'єкт, а й як суб'єкт навчання і виховання. При цьому він слушно акцентував увагу на особливій ролі у цьому процесі труднощів, бо «труднощі учнів є виявом великої розбіжності між новими пізнавальними завданнями, які ставить перед ними вчитель, і наявним у них рівнем попередніх завдань та розвитку розумових процесів» [243, с. 10].

Отже, маємо підстави визнати, що дослідження ученого сприяли сформулюванню цілісної концепції розвитку і становлення особистості школяра на різних етапах онтогенезу. Він переконливо довів, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості й активної діяльності людини.

Учений визначив діяльність дитини як вияв її розвитку, тому, розкриваючи взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку, акцентував увагу на необхідності здійснювати системний підхід до формування будь-яких особистісних структур і якостей. Це твердження вченого зберігає свою актуальність й нині.

Вже у досліджуваній нами час учений, визначаючи ключові питання, над якими повинні працювати науковці разом з педагогами, щоб підвищити ефективність навчання та сприяти розвитку творчого та інших видів мислення учнів, писав про «актуальність досліджень з формування в учнів у процесі

навчання їхніх пізнавальних інтересів, допитливості, потреби в знаннях, свідомого ставлення до своїх обов'язків, відповідальності за результати навчання, вміння вчитися та інших якостей [241, с.29].

2.3. Математичний компонент початкової освіти як засіб розвитку мислення молодших школярів (педагогічна спадщина І. Василенка)

Як засвідчує здійснений джерельний аналіз, значний внесок у дослідження проблеми формування творчого мислення молодших школярів зробив український вчений, заслужений вчитель УРСР Іван Захарович Василенко (1889 – 1979).

Відомостей про цю видатну особистість надзвичайно мало. З особової справи (Додаток К), знайденої в архіві НДІ педагогіки УРСР (нині – Інститут педагогіки НАПН України), з'ясовано, що Іван Захарович Василенко народився 27 серпня 1889 р. у с. Семенівка Полтавської області. Педагогічну діяльність майбутній учений розпочав ще у 1912 р. після закінчення Глухівського учительського інституту як викладач Ровенської реальної школи. Протягом 14 років він вчителював, потім завідував кількома школами, а з 1926 по 1930 рр. – працював інспектором-методистом шкіл у м. Києві. З 1931 р. до 1941 р. Іван Захарович викладав методику математики у Київському педагогічному технікумі. Після повернення з Сибіру, куди його евакуювали під час війни, з 1948 р. поєднував педагогічну роботу з науковою, працював також учителем СШ №71 м. Києва та співробітником НДІ дефектології УРСР (діяв з 1944р. по 1954 р., у відділі олігофренопедагогіки) [553, арк.3-6].

Свій великий практичний досвід з формування в учнів 1-4-х класів середніх шкіл свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу з арифметики, поліпшення якості їхніх знань, розвитку просторового й творчого мислення при вивченні арифметичного матеріалу педагог виклав у методичних порадах для вчителів у численних методичних посібниках [91; 92; 93; 95].

Так, у книзі «Методика викладання арифметики в початкових класах» (1966) І. Василенко наголошував, що «саме результати його дослідницької роботи та роботи колег дали корисний матеріал для цієї книги» [88, с.3]. На нашу думку, вищезгадані посібники були значущими для української початкової математичної освіти досліджуваного періоду. Слід зазначити, що ці книги друкувалися українською мовою і були досить рідкісним явищем для українського підручникотворення, оскільки лєвова частина шкільних навчальних книг створювалася у Москві [156].

Однією із перших вагомих для того часу праць Івана Захаровича стала монографія «Набуття учнями практичних навичок при вивченні арифметики в допоміжних школах» (1952), у якій учений особливу увагу акцентував на виробленні в учнів практичних навичок лічби. І. Василенко аналізував «прогалини», що існують у формуванні таких навичок. До недоліків відносив недостатню сформованість у дітей навичок усних обчислень, слаьке володіння прийомами раціональних обчислень, необізнаність школярів з математичним приладдям (кронциркулем, штангенциркулем, нутроміром), невміння користуватися довідниками [90, с.29-31]. Науковець визначив шляхи формування в учнів допоміжних шкіл таких практичних навичок, як лічба, розв'язування задач, визначення взаємозалежностей між явищами та фактами, застосування методу порівняння та визначення величин, що має здійснюватися на початку навчання за допомогою конкретних речей, наочного приладдя, на основі спостережуваних явищ. Саме тому, на думку вченого, набуття такими дітьми практичних вмінь у першу чергу має супроводжуватися використанням наочності, діями з предметами та наочним приладдям, а тому зважаючи на матеріальні труднощі повоєнного часу, вчений радив: «Якщо школа не придбала готових наочних приладів, то треба неодмінно організувати виготовлення саморобних наочних приладів» [90, с.33-34].

Зазначимо, що співробітники НДІ дефектології у той час теж працювали над створенням різноманітного наочного приладдя, яке б допомагало

особливим дітям вчитися. Як встановила дослідниця Н. Дічек (2015), зокрема «І. Василенко розробив наочне приладдя для навчання лічби через десяток у допоміжній школі» [156, с.92-93].

У посібниках «Методика викладання арифметики в початкових класах» [88], «Методика викладання математики в початкових класах» [89], «Набуття учнями практичних навичок при вивченні арифметики в допоміжних школах» [90], як і у багатьох інших методичних працях Івана Захаровича, було узагальнено результати його ефективною педагогічної роботи, яка сприяла оновленню змісту та методів початкової освіти в школах України відповідно до нормативних документів та потреб і запитів тогочасного суспільства. Про таку значущу роботу згадувалося у багатьох статтях. Наприклад, у статті «Цінний досвід учителів початкових класів» (1958) Г. Гриневич, аналізуючи доробок українських педагогів у галузі реалізації політехнічного навчання в початковій школі, високо оцінив ідеї І. Василенка, викладені у статті «Питання політехнічного навчання на уроках арифметики в початкових класах» [133], щодо ролі наочних посібників та обґрунтування необхідності проведення вимірювальних робіт на місцевості у зв'язку з вивченням молодшими школярами геометричного матеріалу у курсі арифметики [89, с.89]. На виконання Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) [175] та з упровадженням у навчальний процес середніх шкіл політехнічного навчання зросла роль практичного застосування знань з арифметики та початків наочної геометрії, які молодші школярі мали здобути в процесі навчання. «Запровадження елементів політехнічного навчання при вивченні окремих предметів у початкових класах визначає посилення практичної спрямованості в навчанні й вихованні і встановлення тісного зв'язку теорії з практикою, з досвідом самих дітей. Це допомагає повніше, глибше проробити навчальний матеріал шкільної програми з арифметики, природознавства і географії», – писав Іван Захарович [91, с.9]. У зв'язку з цим учений радив з перших днів вивчення арифметики в

школі застосовувати не лише наочність, а й запроваджувати практичні заняття, давати учням посильні практичні завдання.

Серед форм роботи з реалізації політехнічного навчання у 1-4-х класах дослідник особливу користь вбачав у виготовленні самими дітьми на уроках ручної праці наочних посібників, що могли бути потім використані й на інших уроках. «Бажано, щоб учень не лише дивився, слухав і спостерігав на уроках арифметики, а й сам брав участь у виготовленні наочних посібників і активно працював з ними», – наголошував І. Василенко [91, с.9]. Стверджуючи, що «практичні навички учнів політехнічного характеру» формуються як при виготовленні молодшими школярами наочних посібників, так і при їх застосуванні, наприклад, при зважуванні, вимірюванні, обчисленні на рахівниці, при використанні довідників, учений радив виготовляти, а потім і використовувати наочні посібники до уроків арифметики при вивченні розділів «Іменовані числа», «Геометричний матеріал», «Вимірювання на місцевості». Крім того, у статті І. Василенко відзначив роботу ініціативних творчих груп вчителів з різних областей України, які «працювали зі своїми учнями на уроках ручної праці, виготовляючи цікаві наочні посібники з арифметики», а потім доцільно використовували їх під час уроків. Так, зокрема, акцентуючи увагу на важливості застосування такого виду практичної роботи у 1-4-х класах, як вимірювання на місцевості, І. Василенко описав досвід вчительки середньої школи № 33 м. Києва Е. Вайнруб, яка за допомоги батьків і дітей, виготовила 6 комплектів наборів для провішування прямих на місцевості. Розділивши учнів класу на 6 бригад, по 7 учнів у кожній, педагог давала їм завдання. Кожен школяр чітко уявляв свою роботу та старанно її виконував. Наприкінці уроку учні визначали відстань на око і потім перевіряли її вимірюванням [91, с.11]. Вимірювання на місцевості, на думку вченого, «сприяло розвитку у дітей таких якостей, як любов до праці, вміння розв'язувати конструктивні завдання, виявляти ініціативу і творчість, аналізувати і раціоналізувати працю» [91, с.9]. Дослідник переконував, що «коли учень працює з доступними для обробки

матеріалами, він стає більш активним, зосередженим, у нього підвищується інтерес до вивчення арифметики, він всебічно розвивається» [91, с.9].

Розглядаючи наочність як один із засобів навчання, вчений водночас зазначав: «Наочність – не самоціль, а допоміжний засіб навчання математики, а зловживання наочною гальмує активність учнів і затримує у них розвиток мислення» [88, с.25] і радив уникати двох крайностей: ігнорування наочності і надмірного її застосування. Таким чином, маємо підстави твердити, що Іван Захарович розглядав геометричний матеріал у контексті політехнічної підготовки учнів як важливий засіб розвитку їхніх просторових уявлень, творчого й інших видів мислення [94, с.21]. Підсумовуючи проведену роботу, І. Василенко писав: «Арифметика є однією із головних загальноосвітніх дисциплін і одночасно однією з основ політехнічного навчання в початковій школі» [91, с.21]. У зв'язку з цим дослідник наголошував на необхідності акцентування вчителями особливої уваги на формуванні у молодших школярів таких умінь: чітких усних і письмових обчислень, вимірювання та уміння користуватися елементарними вимірювальними приладами й інструментами, виконувати завдання, пов'язані з набутими просторовими уявленнями і вивченим геометричним матеріалом розв'язувати задачі, що мають практичну спрямованість, користуватися довідниками, таблицями. «Треба всебічно розвивати у дітей їхні здібності, щоб вони виявляли ініціативу, кмітливість, творчість, нахил до винахідництва», – так учений визначив головне завдання для вчителів початкової школи [91, с.21].

Пізніше, у статті «Виховання в учнів графічно-креслярських навичок» (1963), учений писав про «необхідність введення в уроки арифметики елементів креслення як одного з видів практичної роботи» [86, с.58]. Він, зокрема, слушно зауважував: «Яку б професію в галузі техніки не обрав учень після закінчення школи, йому обов'язково доведеться читати креслення або виконувати їх. Отже, не випадковими є ті підвищені вимоги, які поставлено тепер у програмах не

тільки до учнів старших і середніх, а й початкових класів щодо набуття певних креслярських умінь і навичок» [86, с.56-57].

Проаналізувавши зміст навчальних програм з арифметики для учнів 1-4-х класів, зокрема щодо формування графічно-креслярських умінь, І. Василенко дійшов висновку, що «в початкових класах школярі мають одержати досить широке коло знань і навичок з креслення [86, с.56-57]. Проте, писав Іван Захарович, «результати перевірки графічної грамотності і креслярських навичок учнів 1-4-х класів, проведеної Міністерством освіти УРСР у травні 1963 р., показали, що далеко не в усіх школах забезпечено належне виконання вимог програми» [Там само]. На прикладах конкретних завдань, які пропонувалися молодшим школярам у процесі виконання перевірних робіт, дослідник вказував на недоліки у практичній підготовці учнів, які, з одного боку, пояснював «байдужістю певної частини вчителів до перебудови змісту і форм навчання, наближення його до потреб навколишньої дійсності», а з другого – недопрацюванням науковців-методистів, оскільки «в жодному, створеному на той час методичному посібнику з арифметики для вчителів початкових класів не приділено достатньої уваги питанню озброєння школярів необхідними графічно-креслярськими навичками» [Там само]. У зв'язку з цим учений визначив одним із пріоритетних завдань для вчителів початкової школи вироблення у молодших школярів певних практичних навичок з креслення, а для науковців – допомогти педагогам успішно здійснити його [89, с. 56-57].

Важливе місце у доробку І. Василенка займало розроблення проблеми забезпечення якісного оволодіння молодшими школярами арифметикою. У цьому аспекті він досліджував питання запобігання неуспішності учнів. Зазначимо, що учений не лише постійно аналізував причини неуспішності учнів, а й намагався надати вчителям методичні поради щодо її усунення. З цією метою він розробив систему пізнавальних завдань і тренувальних вправ, яку описав у публікаціях [90; 91; 92; 93]. Учений довів їх ефективність, а також

показав можливості і корисність застосування самостійної роботи учнів на основі розробленої ним системи завдань [89, с.48].

Вагомого значення у досягненні високих навчальних результатів науковець надавав здійсненню індивідуального та диференційованого підходів до учнів, врахуванню навчальних можливостей кожного школяра [89, с.60]. Він переконливо показав, що використання самостійної роботи за системою пізнавальних завдань та тренувальних вправ неможливе без індивідуалізації навчальної роботи: «Треба особливо уважно планувати тренувальні вправи і задачі, враховуючи індивідуальні особливості сильніших і слабших учнів, щоб забезпечити поступове наростання труднощів у виконанні логічних і обчислювальних операцій» [Там само, с.60].

У посібнику «Подолання неуспішності з арифметики в I–IV класах» (1960) Іван Захарович не лише ґрунтовно проаналізував причини низького рівня навчальних досягнень молодших школярів з предмета «арифметика», а й показав шляхи підвищення якості навчання та розробив систему завдань, які, на його думку, допомогли б підвищити рівень знань молодших школярів. Посібник складався з трьох частин: у першій частині стисло висвітлено завдання і стан навчання арифметики в початкових класах; у другій – описано запобіжні заходи з подолання неуспішності учнів початкових класів з арифметики; у третій – подано методичні поради щодо роботи з невстигаючими учнями.

Серед заходів щодо попередження неуспішності з арифметики в учнів 1-4-х класів педагог виділив такі: здійснення контролю дирекцією школи успішності, проведення ефективної цілеспрямованої методичної роботи з предмету, створенням умов для успішного навчання молодших школярів, підвищення якості уроку, дотримання принципу наступності в навчанні, систематичний облік успішності учнів, удосконалення самостійної роботи [92 с.10-34].

Наголошуючи на важливості здійснення ефективної методичної роботи в школі, Іван Захарович радив проводити засідання педагогічних рад (на думку вченого, педрада є «центром усієї методичної роботи в школі» – Л. К.) та спільні засідання методичного об'єднання вчителів початкових класів і вчителів-фахівців з різних шкільних предметів. У посібнику вчений описав досвід такої корисної методичної роботи у СШ № 101 м. Києва [92, с.10-11]. Стверджуючи, що «успішність учнів значною мірою зумовлюється якістю уроку» [92, с.10-11], а «високоякісне навчання можуть забезпечити лише ті вчителі, які систематично працюють над підвищенням свого методичного рівня, вивчають передовий педагогічний досвід кращих учителів, активно працюють у методичних об'єднаннях, люблять свою роботу, піклуються про дітей, поєднуючи турботу з вимогливістю до них», І. Василенко підкреслював необхідність «підвищення професійного рівня кожного педагога, дотримання «правильної побудови і проведення уроку» [Там само].

Слід зазначити, що Іван Захарович критикував педагогів, які будували урок «за шаблоном» (використовували лише комбінований тип уроку – Л. К.). Натомість, учений підтримував учителів, які працювали творчо. На його думку, «відмова вчителів від поділу уроку на традиційні етапи дає можливість раціональніше використовувати навчальний час, виробити в учнів стійкі навички самостійної роботи, підвищити інтенсивність у навчальній роботі молодших школярів» [92, с.16].

Стверджуючи, що «уроки арифметики (математики) в початкових класах мають не лише забезпечити в обсязі програми свідомі й міцні знання, а й розвивати інтерес до вивчення арифметики, сприяти активізації розумової пізнавальної діяльності учнів» [92, с.16], І. Василенко радив педагогам будувати урок так, щоб «надавати великого простору практичній та самостійній роботі учнів» [92, с.10-11]. Самостійна робота на уроках математики, виснував Іван Захарович, є важливим засобом активізації розумової діяльності учнів і водночас необхідна умова високої продуктивності на уроках. У зв'язку з цим

дослідник визначив головне завдання вчителя – «на основі глибокого вивчення особливостей підручників удосконалювати методи самостійної роботи з ними, активізувати пізнавальну діяльність учнів» [88, с.25].

З часом І. Василенко утвердився в думці, що досягнення високої якості навчально-виховної роботи залежить в основному від правильної структури і проведенні самого уроку» [88 с.21]. Він радив учителям «перед кожним уроком переглядати ту частину навчальної програми, що безпосередньо стосується наступного заняття, продумувати ті питання, що їх треба опрацювати, визначити їх питому вагу в темі, яка має вивчатися ... а вже потім скласти план-конспект уроку» [88, с.21-22]. Далі, висловлюючи свої міркування з приводу ефективності уроків математики в початкових класах, учений зазначав: «Діти мають учитися в процесі шукання, активної інтелектуальної праці» [88, с.25]. Саме тому, на думку вченого, «самостійна робота на уроках – важливий засіб активізації розумової діяльності учнів, необхідна умова високої продуктивності на уроках» [Там само].

Маючи на меті допомогти вчителям ефективно навчати арифметики (математики) молодших школярів, Іван Захарович створив посібники «Методика викладання арифметики в початкових класах» (1966) та «Методика викладання математики в початкових класах» (1971).

У першому посібнику [88], розглядаючи арифметику як науку, що вивчає кількісні співвідношення між об'єктами реального світу, І. Василенко виснував таке: «... арифметика дає багато можливостей для розумового розвитку молодших школярів, формування у них творчого та інших видів мислення, і нероздільно пов'язаної з ним точної, ясної, стислої, змістовної мови» [88, с.18].

Характерною рисою підходу науковця було акцентування уваги читача-користувача на доцільності здійснення вчителем педагогічного керівництва навчальною діяльністю учнів на уроці, аби «виховати навички самостійно оволодівати теорією і вміння застосовувати її на практиці» [88, с.3].

Визнаючи арифметику як предмет, що «характеризується тим, що успішно вивчати її можна лише тоді, коли наступний матеріал базується на усвідомленому міцно засвоєному попередньому» [91, с.16], Іван Захарович і у посібниках [88; 89] визначив принцип наступності як провідний у вивченні математики молодшими школярами.

У другому виданні цього посібника, який отримав назву «Методика викладання математики в початкових класах» (1971) (як пояснював сам автор у назві книги слово «арифметика» було замінене на «математика» у зв'язку з уведенням у нову програму для молодших школярів (1971) навчального предмета «математика» замість «арифметика» – Л. К.). Пояснюючи роль математики у початковій освіті як навчального предмета, І. Василенко писав, що математика «спрямована на ширше використання пізнавальних можливостей учнів початкових класів, розвиток творчої активності, розумової діяльності, на підвищення загального рівня їхнього математичного розвитку» [89, с.3]. У цілому курс математики для учнів початкових класів учений розглядав «як органічну частину курсу математики середньої школи, основою якого є арифметика натуральних чисел і основних величин, а завдання, поставлені перед початковою освітою у зв'язку з введенням нових шкільних навчальних програм, вимагали «радикального поліпшення якості навчання і виховання» [89, с.3]. Саме тому, вважав Іван Захарович, «необхідно було віднайти найефективніші шляхи навчання математики, які сприяли б не лише міцному засвоєнню знань, а й загальному розумовому розвитку учнів, виробленню у них уміння самостійно набувати знання і навички, головне – застосовувати знання на практиці» [Там само].

У згаданому посібнику І. Василенко приділив багато уваги розширенню використання вчителями пізнавальних можливостей молодших школярів, розвитку творчого мислення, активізації їхньої розумової діяльності, підвищенню загального рівня математичного розвитку дітей. На нашу думку, автор вдало обґрунтував і розробив методику введення елементів алгебри

(розв'язування задач за допомогою рівнянь, використання буквених виразів) як дієвого засобу раннього узагальнення математичних знань [89, с.56].

Загалом уведення з 1971 р. елементів алгебри у зміст математики в початковій школі вимагало посилення уваги до теоретичного рівня викладання цього предмета. Слід зазначити, що і у статті «Заняття з математики в початкових класах» (1971) Іван Захарович стверджував: «Вирішальною умовою математичного розвитку школярів і засобом мобілізації внутрішніх резервів успішного навчання є підвищення ролі теорії в курсі початкової математики» [87, с.21]. На думку вченого, це концептуальне положення, як одне з основних, було втілено у тогочасних нових навчальних програмах з математики для початкової школи [Там само].

За основу формування математичних понять у молодших школярів учений узяв поняття «множина», а весь його посібник був пронизаний ідеєю розкриття суті функціональної залежності, взаємозв'язку між прямими й оберненими діями, між компонентами та результатами арифметичних дій. На основі власного позитивного досвіду викладання математики в початкових класах Іван Захарович рекомендував учителям «приділяти більше уваги вивченню з першого року навчання елементів теорії, матеріалу наочної геометрії та запровадженню буквеної символіки» [86, с. 57]. Саме це, на думку вченого, значно підвищує «загальний і математичний розвиток школярів» [Там само].

Слід зазначити, що про важливість формування творчого мислення молодших школярів у контексті їхнього загального математичного розвитку дослідник наголошував ще у статті «Початкову освіту – за три роки» (1967). Висловлюючи стурбованість з приводу того, що «у початкових класах не використовуються можливості засвоєння учнями і застосування ними математичних знань для розв'язання практичних завдань» [93, с.56], І. Василенко твердив, що «зміст нових навчальних програм з математики для початкової школи спрямований на розумовий розвиток учнів, на стимулювання

їхньої активної, творчої, пізнавальної діяльності і передбачає своєчасне запровадження термінології і поступовий перехід від нижчих до вищих форм узагальнення знань з арифметики (математики)» [93 с.57]. Тому він убачав необхідність у введенні в початковий курс математики деяких елементів алгебри (буквений запис законів і властивостей арифметичних дій, розв'язування найпростіших рівнянь на основі арифметичних залежностей, запис та знаходження числових значень за формулами периметрів і площ найпростіших геометричних фігур). Проте учений застерігав, що «букви і запис з їх допомогою тих чи інших відношень у процесі навчання слід використовувати лише тоді, коли учні підготовлені до їх сприймання і коли букви допомагають зрозуміти математичну суть явища, яке розглядається» [Там само].

Розглядаючи новаційну для того часу можливість навчати у початковій школі три роки замість чотирьох, І. Василенко поділяв думку інших освітян щодо необхідності збільшення обсягу навчального матеріалу та вилучення із змісту нових програм матеріалу, що не має вагомого пізнавального значення. Натомість учений пропонував удосконалити послідовність викладу навчального матеріалу і включити теми, які б сприяли математичному розвитку молодших школярів. При цьому він зазначав, що «найважливішою умовою навчання, в процесі якого відбувається розумовий розвиток молодших школярів, є встановлення правильного співвідношення між теорією і практикою навчання» [93, с. 57].

Оскільки у новій програмі особлива роль відводилась задачам, І. Василенко у статті «Початкову освіту – за три роки» (1967) писав: «Різні види задач слід подавати в такій послідовності, щоб забезпечувати логічні зв'язки між ними і поступове наростання труднощів при розв'язанні» [93, с.57]. Головним при цьому, на його думку, має бути виховання самостійності у пошуках шляхів і способів розв'язання задач.

У посібнику «Методика викладання математики в початкових класах» [89] І. Василенко ґрунтовно розкрив тему «Методика розв'язування задач», і, на нашу думку, виклав доцільну методику навчання учнів розв'язувати задачі, наголошуючи, що «під час розв'язування задач відбуваються різні види розумової діяльності учнів. Встановлюючи зв'язки між даними і шуканими величинами, вони аналізують умову задачі, визначають послідовність дій, синтезують цей розумовий процес у вигляді плану задачі» [89, с.78-79]. Особливо докладно автор розробив такі питання, як схематичне зображення задач, роль і місце обернених задач, методика складання задач учнями, творча робота над задачами. Пояснимо це. Надаючи особливого значення задачі як важливому засобу розвитку мислення молодших школярів, учений вважав «особливо цінним складання задач самими учнями і наступне розв'язання їх» [89, с.78]. Він стверджував, що «самостійне складання простих задач учнями підвищує їхню активність, інтерес до предмета, розвиває мову та мислення» [89, с.98], а тому «цей вид навчальної роботи треба запроваджувати з першого дня приходу дітей до школи і, в міру збагачення їх знань і навчального досвіду, поступово ускладнювати цю корисну творчу роботу з арифметики» [Там само].

Надаючи великого значення формуванню в учнів умінь складати задачі, І. Василенко виокремлював задачі із «живими числами». До таких задач він відносив задачі, які складали школярі з числами, «взятими безпосередньо із життя дітей, з їхньої навчальної роботи, суспільно корисної праці класу і школи» [89, с.14]. Нагадаємо, що ще у статті «Питання політехнічного навчання на уроках арифметики в початкових класах» [91], учений переконливо довів, що систематична робота щодо формування в учнів 1-4-х класів умінь розв'язувати «суто практичні задачі» або задачі із суміжних дисциплін сприяє їхньому розумовому розвитку, готує їх до орієнтування у будь-якій професійній діяльності [91, с.17-18].

Вивчення прийомів арифметичних дій у посібнику автор будував на системі доцільно дібраних задач, розв'язання яких різними способами мало

ознайомлювати учнів із властивостями арифметичних дій. Задачі, на думку вченого, є теоретичною базою для навчання прийомів дій. Досліджуючи роль усних обчислень, учений дійшов висновку: «Міцні навички усних обчислень допомагають учням глибоко усвідомити закони і властивості дій, творчо користуватися ними в процесі обчислень, вибираючи найефективніші прийоми їх виконання» [92, с.92]. І. Василенко вказував на присутнє значення усних обчислень для загального математичного розвитку учнів: «Усні обчислення активізують мислення молодших школярів, виховують увагу, сприяють розвитку кмітливості» [92, с.94], бо був переконаний, що вміння обчислювати усно має важливе значення в підготовці учнів до життя, до трудової діяльності [92, с.93]. Акцентуючи увагу на усних обчисленнях, які, на його думку, «повинні бути органічною частиною всієї навчальної роботи з математики», він зазначав, що «учень має свідомо обирати той чи інший спосіб обчислень», а тому наводив різні прийоми застосування усних обчислень [Там само].

У багатьох статтях І. Василенка підкреслено роль підручника у навчанні молодших школярів. Так, зокрема, у статті «Заняття з математики в початкових класах» (1971) він писав: «Основним джерелом знань є підручник, а тому у всіх початкових класах необхідна робота учнів за підручником з математики» [87, с.25]. Така робота, на думку науковця, «сприяє розвитку математичного мислення, самостійності, інтересу до предмета» [87, с.25].

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що проблеми формування в учнів самостійності мислення, забезпечення практичного спрямування математичного матеріалу, що дотично до проблеми формування творчого мислення молодших школярів обґрунтовані у спадщині І. Василенка, сприяли розвитку української педагогічної думки у галузі дидактики початкової школи.

2.4. Внесок О. Скрипченка у дослідження впливу на розумовий розвиток учнів початкової школи проблемних методів навчання

У контексті дослідження проблеми розвитку ідей про формування творчого мислення в учнів початкової школи необхідно проаналізувати внесок українського вченого у галузі педагогічної психології Олександра Васильовича Скрипченка (1921–2007), який плідно досліджував розумовий розвиток молодших школярів, написав багато наукових праць з педагогіки та психології [266, с.8]. Учений розробляв важливі питання у напрямках психології, але звернемося лише до питання формування творчого мислення молодших школярів.

Встановлені Олександром Васильовичем теоретичні узагальнення і висновки базувалися на результатах експериментів, проведених у численних школах, а одержані наукові дані були не лише корисними для розвитку знань про навчальний процес і дитину в ньому, а й не втратили своєї актуальності донині.

Свої перші наукові студії Олександр Васильович розпочав у середині 1950-х рр., вивчаючи процеси сприймання і узагальнення у молодших школярів.

Дослідниця Т. Лисянська у спогадах про вченого-психолога писала: «Мозаїка наукових ідей О. Скрипченка почала інтенсивно збагачуватись з вересня 1950 р., коли він розпочав працювати в НДІ психології Міністерства освіти УРСР на посаді наукового співробітника, де й працював до грудня 1973 року, перебуваючи потім на посаді завідувача відділу та заступника директора інституту» [266, с.8].

Предметом вивчення вченого були мисленнєві операції дітей різних вікових груп (старші дошкільники, молодші школярі), їхній розумовий розвиток. Про дослідження цього періоду учений згадував пізніше у статті «Навчання і розумовий розвиток молодших школярів» (1967) [481, с.77]. Результати О. Скрипченка оприлюднив у численних працях та доповідях на

конференціях [480; 481; 482; 483; 486]. Підсумком проведеної науково-дослідної роботи став спочатку захист кандидатської дисертації (1956), а потім і докторської дисертації (1973).

У кандидатській дисертації «Особливості узагальнень в учнів 1-2-х класів» Олександр Васильович обґрунтував особливості узагальнень як мисленнєвої операції у молодших школярів, дослідив значення узагальнення у формуванні інтелекту та особливості здійснення узагальнень учнями початкових класів [485]. На його думку, умовою успішного розвитку згаданої мисленнєвої операції в учнів початкових класів є «систематичне виконання ними завдань на групування й узагальнення наочних даних, а також словесно-означених об'єктів» [485, с.19]. Дослідник зробив висновок, що узагальнення ефективніше формуються, коли діти мають можливість висловлювати власний здогад про нові об'єкти, їх належність до тих чи інших груп уже відомих учням предметів, переконуватися в істинності даних здогадів або спростовувати їх [485, с.18-19].

Більшість положень та результатів, викладених у дисертаційному дослідженні, знайшли своє підтвердження при проведенні О. Скрипченком разом з іншими науковцями та педагогами експериментів протягом десяти років, у 1960-ті рр., у багатьох школах. Об'єктом вивчення учених були учні 1-4-х класів. Крім того, наголосимо, що проведені вченим дослідження розвитку операції узагальнення у молодших школярів знайшли практичне втілення в процесі перебудови вивчення курсу математики у початковій школі у 1971–1973 роки. Враховуючи одержані О. Скрипченком у ході експериментальної діяльності позитивні результати та відгуки вчителів-практиків, у навчальні програми для 2-3-х класів було введено алгебраїчну пропедевтику, зокрема розв'язування задач на складання рівнянь, вивчення буквених виразів. Наукові новації, запропоновані Олександром Васильовичем, стали вже педагогічною аксіомою у змісті навчання математики учнів 1-4-х класів, зокрема вони були

розвинуті у підручниках відомого українського вченого-методиста М. Богдановича [56; 57; 58; 59].

У 1964 р. О. Скрипченко разом із дружиною, науковцем Н. Скрипченко розпочав у школі №166 м. Києва комплексний експеримент, метою якого було «систематичне вивчення інтелектуального розвитку молодших школярів в умовах засвоєння навчального матеріалу за експериментальними програмами з мови, математики» [482, с.48]. Поняття «інтелектуальний розвиток» дослідники тлумачили як «розвиток мислення та мовлення учнів 1-4-х класів» [483, с.90].

Описуючи досвід експериментальної перебудови навчання в перших класах, учений зазначав, що експеримент, який проводився протягом 1964-1965 н. р., охоплював усі види навчальної роботи в двох перших класах СШ №166 м. Києва. До участі в ньому було залучено 79 учнів, успіхи яких порівнювались з успіхами учнів контрольних класів (перших і других) шкіл м. Києва [483, с.48]. Основу програми та методики проведення експерименту становила гіпотеза про взаємозв'язок навчання, виховання і розумового розвитку молодших школярів, про єдність змісту, операцій і мотивів пізнавальної діяльності дітей, про те, що ці три аспекти розумового розвитку хоча й залежать один від одного, проте кожен вимагає педагогічного керівництва та спеціальної уваги [Там само]. Експериментатори здійснили апробацію розроблених ними авторських програм з мови, математики, зокрема введення елементів алгебри в курс математики 1-2-х класів. Вони обстоювали індивідуальний підхід до учнів, що виявляється у застосуванні спеціальних індивідуально розроблених завдань. Експериментальну навчальну програму з математики для початкової школи дослідники розробляли, виходячи з положень Г. Костюка про єдність змісту, операцій і мотивів пізнавальної діяльності учнів, а також, спираючись на результати тогочасних досліджень, що провели І. Василенко, Б. Друзь, Л. Занков, М. Моро, Н. Менчинська, А. Пчолко. Зауважимо, що О. Скрипченко не підтримував позицію Л. Занкова, який також проводив експериментальні дослідження, щодо перебудови змісту навчального

матеріалу, але основний акцент робив на зменшення терміну навчання у початковій школі з чотирьох до трьох років. Олександр Васильович зазначав, що «зменшення терміну навчання у початковій школі не вирішить актуальних проблем школи, а навпаки – створить додаткові труднощі з переміщенням учительських кадрів, трудовлаштуванням колишніх учнів тощо» [483, с.89].

У статті «Експериментальне вивчення арифметики в 2 класі» (1966), аналізуючи згаданий вище експеримент, учений наголосив на тому, що його метою було не лише виявлення можливостей дітей у сенсі оволодіння новим програмним матеріалом, а дослідження «співвідношення їх навчання і розумового розвитку (дітей – Л. К.), динаміки цього розвитку перевірка ефективності формування в учнів узагальнених способів виконання навчальних завдань...» [478, с.89]. Науковці прагнули «хоч би частково привести у відповідність до вікових можливостей навчальний матеріал для 1-4-х класів, озброїти учнів узагальненими способами розв'язування задач, тобто дати їм змогу розв'язувати задачі не лише арифметичними способами, а й за допомогою складання рівнянь, підняти математичний і загальний інтелектуальний розвиток дітей» [Там само].

О. Скрипченко вилучив зі змісту навчання деякий неістотний навчальний матеріал, передусім окремі тренувальні вправи, натомість учням пропонувалося ознайомлення з новими уявленнями і поняттями, необхідними для загального розвитку. Наприклад, у програму з арифметики ввели вивчення додавання і віднімання у межах 100 без переходу через десяток, елементи теорії алгебри, геометрії та поняття про такі фізичні величини як швидкість, час, відстань. У програми з мови ввели роботу з формування понять про ненаголошені голосні, спільнокореневі слова, про іменник, прикметник, дієслово як частини мови, а з природознавства – елементарні уявлення про певні біологічні явища, про сушу, воду, форму Землі, частини світу.

Учений вважав, що «однією з умов розвиваючого навчання є знаходження найбільш доцільного співвідношення між теоретичними і

практичними компонентами при вивченні математики, мови та інших предметів» [477, с.49]. Зазначимо, що вчителі в експериментальних класах, вивчаючи перший десяток, використовували лише методичні розробки українського вченого-дидакта І. Василенка та поради чеських методистів з поєднання геометричного і арифметичного матеріалу, збагативши їх теоретичним матеріалом про назви компонентів дій та їх взаємозв'язок, поступовим введенням буквених символів, які виступали результатом зіставлення й узагальнення конкретних числових даних. На думку Олександра Васильовича, у тогочасних навчальних програмах було недооцінено роль теоретичних відомостей у засвоєнні знань учнями, тому додав у свою експериментальну роботу пояснення учням перших класів «деяких теоретичних відомостей». Як згодом зазначав учений, саме завдяки ознайомленню першокласників з елементами теорії додавання та віднімання, які діти засвоїли без проблем, експериментаторам вдалося прискорити вивчення цих дій не лише в межах першого, а й у межах другого десятка. У ході експерименту з'ясувалося, що при використанні буквеної символіки у математичних записах, які пояснювали суть переставної властивості додавання, додавання та віднімання нуля або до нуля ($A+B=B+A$, $A+0=A$, $A-A=0$, $A-0=A$), а пізніше – переставної властивості множення, множення на одиницю, нуль ($A\cdot B=B\cdot A$, $A\cdot 1=1$, $1\cdot B=B$, $A\cdot 0=0$, $A:A=1$, $A:B=\Gamma$, $\Gamma\cdot B=A$), діти легко засвоїли програмовий матеріал, а крім того, навчилися досить швидко знаходити невідомий доданок, невідомий множник, виконувати перевірку дії множення діленням [483, с.49-50]. О. Скрипченко писав, що «таку роботу учні експериментальних класів виконували з більшим інтересом, ніж у контрольних класах, яким доводилося протягом усього навчального року виконувати чотири арифметичні дії у межах 20 навіть у тих самих комбінаціях» [483, с.50].

Завдяки результатам експерименту було доведено, що навчальна робота з мови та математики дає багатий матеріал для активного формування у них узагальнень і вияву доступної їхньому віку самостійності. На думку

О. Скрипченка, узагальнення найбільш ефективно формуються у процесі розв'язання математичних задач [483, с.52]. Він так описував цей процес: «Спочатку учні до кожної наступної задачі підходять як до зовсім нової, невідомої. У дітей виникають труднощі в абстрагуванні від дії конкретного змісту, виявленні однакового у математичній структурі різних за змістом задач. Поступово, переборюючи вищезазначені труднощі, учні вчаться виявляти у різному змісті типові математичні структури та компоненти задач, відносити їх до певного типу і в результаті – успішно їх розв'язувати. Школярі оволодівають і узагальненими способами розв'язування арифметичних задач за допомогою складання рівнянь з одним невідомим. Доказом цього є практичне навчання молодших школярів математиці» [483, с.90-91].

У статті «Використання алгебраїчних способів розв'язання арифметичних задач» (1963) О. Скрипченко зазначав, що «ефект від навчання розв'язувати типові задачі значно менший, ніж можна було сподіватися» [473, с.49]. Причину цього учений вбачав у тому, що, ознайомившись з різними типами задач, учні не усвідомлюють способів їх розв'язання у певній системі і відповідно не узагальнюють їх. Критикуючи існуючу на той час методику навчання арифметики, Олександр Васильович виснував: «Завчені способи розв'язання типових задач з часом забуваються, а узагальнення, виражені в одному типі задач, не виступають як основа для формування нових узагальнень, необхідних при розв'язанні інших типів» [Там само]. Слід зазначити, що учений поділяв думки багатьох методистів-математиків про те, що вироблення в учнів умінь розв'язувати задачі арифметичними способами не має істотного значення для майбутньої практичної діяльності і потрібне лише як підготовчий етап для переходу до вивчення алгебри. У зв'язку з цим Олександр Васильович обстоював думку про необхідність введення у початковий курс математики алгебраїчних способів розв'язування арифметичних задач.

Дослідники виходили з того, що «повноцінне навчання потребує не тільки активності дій, а й формування дій, відповідних конкретним навчальним завданням, які стоять перед учнями на тому чи іншому етапі, узагальнення цих дій та усвідомлення їх послідовності і вироблення умінь виконувати дії при розв'язанні нових навчальних задач» [473, с.49]. Цьому, на думку О. Скрипченка, мало сприяти широке застосування схем і буквеної символіки та виділення учнями з подальшим усвідомленням споріднених дій, при виконанні завдань не лише з різних розділів одного і того ж предмета, а й з різних навчальних предметів. Тому вчений писав, що «важливою формою піднесення якості навчання є посилення навчальної діяльності на основі забезпечення «зворотних зв'язків», на врахуванні індивідуальних можливостей учнів, на підвищеній оптимальній трудності завдань на кожному етапі навчання, прискоренні темпу виконання завдань, а також поєднання практичних і мисленнєвих дій» [473, с. 49]. Олександр Васильович не поділяв думки психолога Л. Занкова, який стверджував, що першокласникам важко розв'язувати задачі, а тому не слід поспішати з цим видом роботи, а слід розпочинати працювати над задачами лише з третьої чверті першого класу.

Не погоджувався О. Скрипченко і з підходами відомого вченого В. Давидова, у методичних розробках якого розв'язування задач не мало належного місця ні у першому, ні у другому, ні у третьому класах. Маючи власне бачення на означену проблему, Олександр Васильович довів, що у молодших школярів необхідно з самого початку навчання в школі формувати вміння користуватись узагальненими способами розв'язання задач. Буквена символіка у цьому сенсі використовувалася як апарат узагальнення у ході навчання учнів розв'язувати задачі і арифметичним, і алгебраїчним способами. Успішному навчанню сприяло використання схематичного запису задачі, графічних схем, які відображали розгорнуту послідовність дій у виконанні аналогічних вправ і допомагали учням міркувати, виконуючи їх. О. Скрипченко писав: «Орієнтуючись на подані схеми, учні виконували два види роботи:

конкретизували абстрактний запис, придумували до нього багато цікавих задач, подібних до відомих їм навчальних та ігрових ситуацій. При цьому дані вони передавали у формі цифр і букв, а коли виникали труднощі у розв'язуванні нової задачі, діти дивилися на подану схему, її аналізували за нею. Це допомагало самостійно розв'язувати нову задачу» [473, с.51]. Вважаємо, що така робота спонукала учнів до творчості, сприяла ефективному формуванню у молодших школярів творчого мислення.

Дослідники широко втілювали індивідуальний підхід до учнів, що виявлявся у застосуванні спеціальних індивідуально розроблених завдань і сприяв творчих задатків. Завдяки цьому школярі оволодівали узагальненими прийомами розв'язування задач відповідно до індивідуальних можливостей кожного. Учні з розвиненішим контролем та самоконтролем швидше оволодівали узагальненими прийомами розв'язання задач, а школярі, у яких згадані прийоми свідомості були менш розвиненими, потребували такого керівництва, яке б забезпечило підкріплення їхніх дій на кожному етапі діяльності, а головне – під час засвоєння нового матеріалу. Акцентуючи увагу на можливості формування у першокласників узагальнених способів виконання завдань, О. Скрипченко зазначав, що «діти можуть усвідомлювати схоже в арифметичних діях та орфографічних вправах, умовах задач та інших навчальних завданнях, які мають спільну внутрішню структуру, а також у діях, які здійснюються при виконанні цих завдань, узагальнювати це схоже і застосовувати його для виконання нових, зовні не схожих завдань» [473, с. 55].

Про позитивні результати експерименту свідчили результати контрольних робіт, одержані у ході проведення експерименту. З'ясувалося, що контрольні роботи виявилися надто легкими для учнів експериментальних класів. Про це Олександр Васильович писав так: «Щоб мати порівняльні дані про зрушення, які сталися в експериментальних класах, було проведене масове обстеження учнів перших класів (315 першокласників контрольних класів і 79 учнів експериментальних класів)» [473, с.53], і підсумки виявилися такими: в

контрольних класах виконували в середньому 4,1 операцій за хвилину, в той час, як в експериментальних – 6,2. У цілому зазначав учений, «точність і швидкість виконання завдань в експериментальних класах була на 48% вищою, ніж у контрольних» [473, с.53].

Дослідникам вдалося і у навчанні мови вийти за межі діючої (у той час) навчальної програми для першого класу, що стало можливим завдяки активізації мисленнєвої діяльності учнів і, зокрема, формуванню в дітей узагальнених способів виконання навчальних завдань [473 с.53]. В експериментальних перших класах запровадили вивчення тем «Споріднені слова», «Ненаголошені голосні», повніше вивчалася тема «Наголос». Під час виконання завдань та контрольних робіт діти експериментальних класів показали хороші результати. Крім того, як стверджує учений, першокласники виконували деякі завдання, які пропонували у той час учням 2-х класів. Серед таких завдань – диктант на 34 слова з насиченими орфограмами на ненаголошені голосні. На його написання в експериментальних класах було витрачено 24 хвилини. Причому, як зазначав О. Скрипченко, такий високий темп написання та висока якість виконання диктанту в експериментальних класах (безпомилково – 48,1%, припустили одну помилку – 25,2%, дві помилки – 13,6%, три помилки – 3%, чотири помилки – 4%, п'ять помилок – 1,3% учнів) були досягнуті не лише за рахунок добре засвоєного навчального матеріалу, а й завдяки тому, що учні цих класів з першого дня навчання у школі писали авторучками в зошитах в одну лінію. У цілому темп списування з дошки з виконанням граматичних завдань у контрольних класах становив 6,3%, а в експериментальних – 11,7 літер за хвилину [473, с. 54]. Наприкінці навчального року учням експериментальних перших класів та 251 учню з контрольних класів було запропоновано виконати певні однакові завдання. Одержані результати засвідчили, що учні експериментальних перших класів справилися із завданнями набагато успішніше, ніж учні контрольних других класів.

Аналізуючи та підсумовуючи одержані в ході експерименту дані, О. Скрипченко зробив висновок, що «у першокласників *можна* сформувані узагальнені способи виконання навчальних завдань» [473, с.55]. При цьому вчений стверджував, що узагальнені способи навчання формуються успішніше, коли учні переходять поступово від завдань, схожих за структурою та змістом, до несхожих за змістом і однотипних за структурою, а далі – ще й до більш складних випадків. У результаті виділення та узагальнення схожих дій учні приходять до розуміння загальної структури процесу виконання навчальних завдань певної групи. Переконаючи у важливості формування у першокласників у процесі навчання узагальнених способів виконання навчальних завдань, учений зазначав, що саме таке навчання дасть можливість заощадити час при вивченні необхідного навчального матеріалу, а не запам'ятовувати величезну кількість випадків, які у подальшому не використовуються ні в практичній діяльності, ні в навчанні [473, с.55].

У 1965–1966 навчальному році розпочату експериментальну роботу було продовжено у трьох 2-х класах школи №166 м. Києва. До навчання за експериментальною програмою було залучено 122 учні. Успіхи їх порівнювалися з успіхами учнів контрольних класів інших шкіл міста Києва. Програма експерименту охоплювала «всі види навчально-виховної роботи» [478, с. 89]. У статті «Експериментальне вивчення арифметики в 2-му класі» (1966) О. Скрипченко писав: «Враховуючи, що у 1-му класі за експериментальною програмою учні вже засвоїли додавання і віднімання без переходу через десяток у межах 100, деякі елементи теорії арифметики, відомості з алгебри й геометрії, вивчили частину навчального матеріалу, який за діючими програмами вивчається у 2-му класі, то у зв'язку з цим повторення пройденого матеріалу, яким розпочинались уроки у першій чверті, включили і матеріал з підручника арифметики для 2-го класу [478, с. 90]. У процесі повторення вивченого у 1-му класі, стверджував дослідник, виявилось, що другокласники експериментальних класів за час канікул «набагато менше

забули узагальнений, виражений буквеними символами матеріал, ніж конкретний, числовий. А вже активізуючи ці узагальнення, вчителям вдалося порівняно легко поновити забуті дії з числами» [478, с. 90]. Вивчення нового матеріалу у 2-му класі починали зі складання таблиці множення, де наводилися лише такі компоненти, результати яких не повторюються. Під час складання такої таблиці другокласники вже добре усвідомлювали, як утворюється добуток. Користуючись складеною таблицею і раніше засвоєними узагальненнями, учні через 2-3 уроки по 5-6 хвилин виконували протягом першої чверті вправи типу: $3 \cdot 8$, $79 \cdot 3$, $54 \cdot 9$ тощо. Незважаючи на те, що дослідники не давали спеціальної настанови заучувати напам'ять таблицю множення, 55-60% другокласників знали її напам'ять вже на кінець першої чверті [478, с.90].

У другій чверті експериментатори формували в учнів уявлення про функціональну залежність величин на матеріалі поглибленого вивчення таблиць множення і ділення. Крім того, в другій чверті діти дістали уявлення про тисячу, вчилися усно лічити у межах 1000, записували числа під диктовку, розкладали числа на розрядні доданки. У третій чверті завершувалось поглиблене вивчення таблиць множення і ділення на 8, 9. Для диференціації уявлень про ділення на рівні частини, на вміщення та інші схожі операції школярі розв'язували не лише визначені програмою задачі, а й виконували обернені дії. Особливу увагу було приділено розв'язуванню задач на зведення до одиниці і обернених задач до задач на зведення до одиниці, що розв'язувались і арифметичним способом, і за складанням рівнянь. До типів задач, які розв'язували другокласники, автори експерименту ввели і задачі на рух. Причому, як зазначав О. Скрипченко у статті «Експериментальне вивчення арифметики в 2-му класі» (1966), спочатку була спроба сформувати в учнів уявлення про швидкість руху на основі аналізу їхніх життєвих уявлень та набутих математичних знань і вмінь [478, с. 92]. Такий підхід сприяв успішному засвоєнню та виробленню в другокласників умінь розв'язувати

задачі на рух. І хоча перед дітьми і не ставилося завдання запам'ятати формулу знаходження відстані, вони без проблем її вивчили. У розв'язуванні задач різних типів дослідники особливу увагу приділили оволодінню учнів деякими прийомами виведення висновків за аналогією і на цій основі виконання схожих дій. Слід зазначити, що діти вчилися робити висновки і на основі спостереження [Там само]. Протягом останньої чверті другокласники успішно закріплювали і систематизували здобуті знання.

Узагальнюючи результати проведених експериментальних досліджень у 1964–1966 рр., О. Скрипченко зазначав, що «в усіх експериментальних класах навчальна робота докорінно змінювалась, особливо з мови та математики» [475, с. 58]. У статті «Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів 1-3 класів» (1967) учений описував факти експерименту, які свідчили про позитивний вплив модернізованих змісту і методів навчання не лише на якість знань, а й на розвиток учнів. Дослідник наголошував на тому, що за експериментальними програмами учні повинні навчатися 10 років і засвоювати значно більшу кількість інформації, діставати кращий розвиток, ніж за традиційного на той час навчання. В основу експериментальних програм науковці поклали положення Г. Костюка про навчання, учіння і розвиток, яке визначало «взаємний зв'язок між навчанням і розвитком» [475, с.89]. Олександр Васильович, на нашу думку, справедливо зауважував: «Ці три процеси хоч і зв'язані між собою, але не тотожні. Навчання є умовою розвитку особистості. Воно розвиває учнів своїм змістом у процесі його засвоєння, у взаєминах, що складаються між учнями й учителем, зв'язками між навчанням і життям. Проте розвиток не зводиться тільки до навчання. Внутрішньою умовою розвитку є учіння – діяльність самого учня, яка включає не тільки певну систему дій, а й способи оперування як уявленнями, так і поняттями» [475, с. 58].

З метою підвищення рівня розумового розвитку молодших школярів у ході експерименту дослідники «намагалися повніше використовувати

можливості розвитку учнів початкових класів, спеціально вчити їх аналізувати, порівнювати, узагальнювати, тобто мислити» [475, с. 59]. Тому вже в першому класі учні ознайомлювалися з елементами алгебри й геометрії, при цьому використовували буквену символіку як апарат узагальнення арифметичних дій, групували арифметичні задачі. У другому класі школярі вчилися розв'язувати задачі за допомогою рівнянь. Учні третього класу знаходили числові значення у виразах типу $5a+b$; $(a+b):2$; $20+a:b$; $(a+b):(a-b)$. У такий спосіб проводилася спеціальна робота, спрямована на розвиток в учнів функціонального та творчого мислення.

Для визначення ефективності навчання учнів у експериментальних та контрольних класах, починаючи з другого півріччя через кожні 8-12 днів дітям давалися для розв'язання по два завдання. Усього до кінця навчального року учні розв'язували 16 контрольних задач. Для того, щоб забезпечити самостійність у їх розв'язанні, задачі було складено за шістьма варіантами, однакових за структурою. Експериментальна робота здійснювалася індивідуально, розв'язуючи задачі, учням потрібно було скласти числову, а у 2-3-х класах і буквену формулу. Звісно, у контрольних класах учні формули не складали, оскільки це не передбачалося діючою на той час програмою. Отже, учнів контрольних класів не навчали складанню формул. У випадку, коли учень експериментального класу не міг скласти формулу, він розв'язував задачу за питанням чи будь-яким іншим способом з орієнтацією на уявлення, які виникали в нього при ознайомленні з умовою задачі. Якщо учень не виконував завдання, педагог пропонував йому схему-модель, яка допомагала школяреві наочно уявити взаємозв'язок між існуючими та шуканими даними у завданні. Окрім схем-моделей, інколи учитель використовував набір певних необхідних предметів, зокрема, монети, олівці, тощо. Таким чином, у ході дослідної діяльності О. Скрипченко зробив висновок про те, що перебудова навчального процесу в експериментальних класах (навчання складати формули, числові та буквені вирази ін.) допомагала дітям ефективніше засвоювати саму структуру

завдання. Як наслідок, у таких класах школярі значно краще справлялися із розв'язуванням задач, ніж у контрольних. Діти по-різному усвідомлювали відношення в умовах завдань, мали різні стратегії розв'язання, способи пошуку необхідних операцій, хоча з різними труднощами, але склали план виконання завдання та реалізовували його. Найбільш помітними дані відмінності були при розв'язуванні задач із відсутніми або зайвими даними, що свідчило про високий рівень сформованості творчого мислення молодших школярів.

Наголосимо, що проведені вченим дослідження розвитку операції узагальнення у молодших школярів знайшли практичне втілення в процесі перебудови вивчення курсу математики у початковій школі у 1971–1973 роки. Враховуючи одержані О. Скрипченком у ході експериментів позитивні результати та відгуки вчителів-практиків, у навчальні програми для 2-3-х класів було введено алгебраїчну пропедевтику, зокрема розв'язування задач на складання рівнянь, вивчення буквених виразів. Наукові новації, запропоновані Олександром Васильовичем, згодом стали педагогічними аксіомами змісту навчання математики учнів 1–4-х класів, згодом вони були творчо розвинуті у підручниках відомого українського вченого-методиста М. Богдановича.

Разом з тим О. Скрипченко вказував на необхідності продовження та удосконалення психологічних і методичних досліджень, спрямованих на ефективний розвиток усного та писемного мовлення школярів при такій кількості навчальної інформації, яка сприяє розвитку не лише пам'яті дітей, а й розвитку мислення, уяви, фантазії, емоцій та естетичних смаків [475, с. 61]. Ці завдання лягли в основу подальших досліджень ученого.

На думку вченого, із розумовим розвитком учнів нерозривно пов'язане формування творчого мислення молодших школярів. Аналізуючи доробок О. Скрипченка, стверджуємо, що проблема розумового розвитку молодших школярів займала особливе місце у дослідженнях ученого. Доказом цього є монографія Олександра Васильовича «Розумовий розвиток молодших школярів» (1971) [488], яка стала своєрідним узагальненням вивчення

особливостей розвитку психічних процесів у молодших школярів та експериментальних досліджень у цій галузі. Важливим досягненням ученого у дослідженні є і те, що у ньому учений доводив думку про те, що саме розумовий розвиток є важливим чинником формування творчого мислення.

Олександр Васильович аналізував розумовий розвиток учнів молодшого шкільного віку, вікові зміни сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, мовних та інших складових інтелекту дітей, виявив вплив на розвиток змісту і способів навчання, наявність у цьому процесі індивідуальних і статевих відмінностей; охарактеризував зміни структури розуму, що розвивається, встановив співвідношення його основних компонентів [4988, с.23]. Розумовий розвиток учений розглядав як узагальнене, синтетичне поняття, до складу якого входять: формування сприймання, пам'яті, мислення, мовлення та інших компонентів психічного життя людини. Водночас учений зазначав, що розумовий розвиток характеризується не лише цими складниками, а й «структурою, тобто способом або законом пов'язання їх» [488, с.4]. Як пише дослідник, кожному етапу розумового розвитку властива певна якість, що виражається у її відносній стійкості, відмінна від її попереднього, подальшого [488, с.25]. Аналізуючи прийоми розумового розвитку учнів та шляхи активізації їхньої інтелектуальної діяльності, Олександр Васильович акцентував увагу на мотивах навчальної діяльності, які спонукають учнів до навчання і сприяють їхньому розумовому розвитку. Серед мотивів навчальної діяльності учений особливого значення надавав двом з них: усвідомлення життєвого значення матеріалу, що вивчається, і почуття відповідальності за власну успішність та успішність усього класу [Там само, с.11].

Досліджуючи розумовий розвиток молодших школярів, О. Скрипченко дійшов висновку, що у цьому віці у дітей спостерігаються яскраво виявлені індивідуальні відмінності у розвитку інтелекту. Тому він вважав за необхідне, аби вчителі з'ясували причини затримки у розвитку деяких учнів та шукали найоптимальніші методичні прийоми у роботі з дітьми, які б сприяли

«пожвавленню сприймання учнями навчальної програми». Так, зокрема, у першій частині монографії «Розумовий розвиток молодшого школяра» (1971) – «Розумовий розвиток і його показники» вчений зазначав: «Не може бути рівності між окремими індивідами в їх розумовому розвитку, як не може бути рівності у здібностях людей» [488, с.4]. У зв'язку з цим він наголошував на тому, що «вчитель має прагнути не до того, щоб усіх учнів зробити однаковими за розумовими здібностями, темпом і ритмом навчальної роботи, а до того, щоб створити оптимальні умови для розвитку кожної дитини з різною здатністю до навчання, з різними інтелектуальними можливостями і тим самим піднести рівень успішності та розумового розвитку кожної особистості» [488, с.4].

На думку, О. Скрипченка, розвиток розуму як динамічної системи відбувається під впливом інших систем (змісту і методів навчання, учіння як діяльність школяра, емоційної і вольової сфери дитини, що розвивається, тощо), і навчальна діяльність стає провідним чинником у становленні інтелекту. А от зміст та методи навчання опосередковано впливають на розумовий розвиток учнів через ті дії та образи, які входять до навчальної діяльності [488, с.63]. Кожному етапу розумового розвитку дитини потенційно відповідає свій рівень доступного для засвоєння змісту матеріалу, що вивчається. Водночас, засвоєння матеріалу викликає зміни у структурі розумового розвитку: «Кожна структурна зміна у розумовому розвитку відкриває нові можливості у процесі засвоєння навчального матеріалу, веде до збільшення обсягу знань, умінь та навичок», – зазначав науковець [488, с.58].

О. Скрипченко наголошував на тому, що управління розумовим розвитком молодших школярів здійснюється успішно, якщо під час навчання створюється така структура навчальної діяльності, яка відповідає визначеним завданням, характеризується цілями, об'єктами, способами дій, мотивами, формами спілкування педагога з дітьми [488, с.44]. Зазначав, що «найважливішими для розумового розвитку є творчі види робіт: добір слів з поясненням їх подібності та відмінності, вільний диктант, творчий диктант,

виклад, твір, написання листів друзям і знайомим, заміток до стінної газети тощо» [488, с.14]. Акцентуючи увагу на критичності мислення як одній з головних його особливостей, що полягає у вмінні об'єктивно оцінювати свої та чужі судження, власну та чужу діяльність, учений вказував на необхідність вироблення в учнів вміння вільного продукування думок. Зазначене вміння пов'язане з творчим мисленням учнів. На думку О. Скрипченка, розвитку творчого мислення молодших школярів сприяє й розв'язування задач різними способами: «За новими програмами [йдеться про 1960-ті роки – Л. К.] дітей навчають розв'язувати задачі за допомогою рівнянь. Цей спосіб не повинен бути єдиним, оскільки він також може стати стереотипним, як і арифметичний» [488, с.47].

Таким чином, учений спочатку експериментально встановив і теоретично довів, а потім обґрунтував положення про те, що розумовий розвиток молодших школярів здійснюється у процесі керованої навчальної діяльності, яке спричинює зміни як у структурному складі розуму учнів, так і у співвідношенні його основних компонентів. Роль одних структурних компонентів зростає, а інших, навпаки, – зменшується, також змінюється і співвідношення між ними. Учений зазначав: «У структурі розумової діяльності першокласників спочатку провідним є компоненти сприймання і пам'яті, третє місце посідає мовлення, четверте – мислення, п'яте – фантазія. Під впливом навчання в інтелекті учнів перших і других класів підвищується питома вага мисленнєвих і мовних компонентів, змінюється і їх взаємозв'язок. У третьокласників також провідними стають мисленнєві і мовні складові. Третє і четверте місце посідають компоненти пам'яті і фантазії. Тенденція до зміцнення взаємозв'язків різних компонентів розумової діяльності учнів виявляється у формуванні в них перших узагальнених розумових дій, способів їх виконання, які переносяться з однієї навчальної ситуації в іншу, з одного навчального предмета на інший. Вони є компонентами вміння вчитися, яке починає складатися в учнів початкових класів» [488, с.45-46].

Вважаємо, що основна особливість наукової діяльності О. Скрипченка – системний підхід до дослідження психіки та розвитку учнів у процесі навчання збереглася і у подальших дослідженнях ученого. У своїх працях він розглядав мислення як частину психічного розвитку та один із результатів навчальної діяльності [487, с.5]. Зокрема, у книзі «Психічний розвиток учнів» (1974) учений наголошував на тому, що психічний розвиток учнів становить цілісну систему, а не розвиток окремих її компонентів. Олександр Васильович описав факти, одержані в процесі експериментальної діяльності, причому усі вони розглядалися ученим у розвитку. Зокрема, автор дослідив як змінюється психіка молодших школярів у процесі навчання, які способи роботи в школі і вдома сприяють розвитку в дітей пам'яті, мислення, мовлення, уваги та інших компонентів психіки та як зміцнити емоційно-вольову сферу розвитку учнів. У вступі до книги учений зазначав, що «навчально-виховні проблеми на сучасному етапі розвитку школи не можна розв'язувати, не знаючи потенціальних змін у розвитку дитини за невеличкі проміжки часу» [487, с.3].

Вивчаючи такі мисленнєві операції як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, О. Скрипченко доводив думку про те, що в учнів, які добре оволоділи цими операціями, ефективно формується творче та інші види мислення.

Так досліджуючи, зокрема, порівняння як мисленнєву операцію, учений зазначав, що учням початкової школи часто доводиться порівнювати не лише сприйняті, а й уявлювані об'єкти. Тому важливо якомога раніше у дітей молодшого шкільного віку розвивати сприймання, уяву. Аналіз наукового підходу до задіяння операції «порівняння» викликає педагогічну аллюзію з міркуваннями видатного вченого-педагога К. Ушинського. Так Костянтин Дмитрович писав: «Гарний учитель перш ніж подати яке-небудь знання учням, обдумує, які асоціації за протилежністю або за схожістю може воно скласти з відомостями, вже вкоріненими в головах учнів, і, звернувши увагу учнів на схожість чи відмінність нового знання з старим, міцно вплете нову ланку в

ланцюг старих, а потім навмисно підніме старі ланки разом з новими і тим самим добре зміцнить нові асоціації» [526, с.127]. А у монографії «Психічний розвиток учнів» (1974) О. Скрипченко наголошував: «Якщо дидактичні умови сприятливі, молодші школярі успішно навчаються порівнювати числові та алгебраїчні вирази, формули, схеми, речення тощо, знаходити в них схоже і відмінне» [487, с. 29].

Продовжуючи вивчення особливостей психічного розвитку дітей (1984), дослідник зазначав: «Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, молодші школярі не лише аналізують їх, а й синтезують, висловлюючи результати цих процесів у формі суджень. Поступово аналіз переходить у важливу складову мислительної діяльності – абстрагування, яке необхідне для узагальнення та формування понять» [484, с.51]. У спробі дати визначення операції порівняння [487, с.32] О. Скрипченко погоджувався з думкою О. Савченко [445, с.36] і операцію порівняння називав «важливим засобом у піднесені на вищий рівень аналітико-синтетичної діяльності учнів» [445, с.33]. При цьому аналіз об'єкта, зазначає О. Савченко, переходить в абстрагування, яке набуває статусу важливого компонента мисленнєвої діяльності і є необхідним для узагальнень та формування понять [445, с.39].

Пов'язуючи розвиток мислення молодших школярів з формуванням мисленнєвих операцій та розглядаючи творче мислення як чинник розумового розвитку учнів, О. Скрипченко творче мислення називав «продуктивним» [487, с.21]. Про мислення творчого типу або творче мислення учений говорив так: «це мислення, яке характеризується оригінальністю і винахідливістю розв'язання проблеми» [487, с.88]. Дослідник поділяв думку Г. Костюка [482, с.88], Т. Лисянської [482, с.89] В. Моляко [482, с.89] про домінування у творчому мисленні таких особливостей: оригінальності, невизначеності у вирішенні проблеми, семантичної гнучкості [482, с.91]. Учений зазначав, що завдяки цим сформованим рисам особистість має можливість бачити певний об'єкт під новим кутом зору.

Важливе місце у доробку вченого у 1970–1980-ті роки у зв'язку з підготовкою до переходу на навчання у перших класах початкової школи дітей-шестирічок посідало дослідження проблеми навчання та розвитку учнів шестирічного віку [483, с.6]. Результати досліджень учений описав у монографії «Особливості психічного розвитку дітей підготовчих і 1-3-х класів» (1984). Вивчаючи цю проблему особливу увагу дослідник звертав на особливості формування творчого та інших видів мислення у шестирічних першокласників. Користуючись одержаними результатами від проведення формувального експерименту з дослідження даної проблеми, учений зазначав, що для таких дітей характерним є перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій, і вони вже мають можливість встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у ході безпосереднього спостереження за зміною об'єкту [483, с.32]. На думку вченого, досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для молодших школярів міркувати теоретично про світ, в якому вони живуть і при цьому створює основу для досягнення стадії формальних операцій.

Учений довів необхідність використання у процесі навчання молодших школярів початкової школи проблемних методів і проблемних ситуацій, їх ефективність для формування творчого мислення. Він тлумачив проблемну ситуацію як «ситуацію, що виникає тоді, коли людина у своїй діяльності, спрямованій на об'єкт, зустрічає труднощі, перешкоди і не може їх подолати, користуючись наявними у неї знаннями, уміннями та навичками, досвідом» [488, с.42]. На думку О. Скрипченка, суть проблемного викладу як методу навчання полягає в тому, що вчитель ставить проблему і сам її розв'язує, але так, аби учні стежили за перебігом його дій і думок, розуміли суперечності, які виникають у процесі вирішення проблеми. При застосуванні даного методу, педагог ставить перед учнями проблему, накреслює гіпотези, план або схему пошуку її вирішення, проводить і ставить розумовий експеримент [488, с.39]. Учений вбачав тісний зв'язок між проблемним навчанням і творчістю.

«Творчість – це явище, яке включає пізнавальну діяльність і дає можливість побачити деякі проблемні ситуації по-новому», – зазначав він [Там само].

Маємо підстави стверджувати, що в основу всіх досліджень О. Скрипченко поклав принцип єдності навчання та психічного розвитку дитини. Ключові положення проведеної ним експериментальної роботи з вивчення розумового розвитку молодших школярів: про співвідношення абстрактного і конкретного у змісті навчання учнів початкових класів сприяє прискореному формуванню в них узагальнень, стали засадами подальших досліджень динаміки мисленнєвих операцій учнів. Доводячи необхідність формувати творче мислення у молодшому шкільному віці, учений зазначав, що саме творче мислення об'єктивно чи суб'єктивно пов'язане із створенням нового продукту [489, с. 117].

2.5. Використання вчителями початкової школи проблемного навчання для формування творчого мислення учнів

На нашу думку, одним із дієвих методів, що використовується протягом багатьох років у навчальному процесі українських шкіл та довів свою ефективність саме у контексті формування творчого мислення учнів, є проблемне навчання.

Український дослідник Г. Панченко ще у 1970 р. писав, що «серед шляхів та засобів активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів початкової школи у навчальному процесі особливою популярністю користується проблемне навчання, яке за своїм характером наближається до реальних умов життя і готує дітей до творчої участі в ньому, сприяє пробудженню в учнів прагнення до нових знань, активізує їхній пізнавальний інтерес, формує прийоми і вміння самостійно набувати знань та застосовувати їх у практичній діяльності, завдяки чому найкраще сприяє розумовому розвитку молодших школярів та підвищенню ефективності навчання» [339, с.23].

А сучасна дослідниця О. Адаменко узагальнила, що «у 1960-1970 рр. учені почали активно розробляти навчально-методичне забезпечення для реалізації проблемного навчання та шукати доцільні шляхи його впровадження у навчально-виховний процес початкової школи» [1, с.119]. Продовжилося розроблення і теоретичних засад проблемного навчання.

Значний внесок у розвиток ідей про потенціал і дидактичне значення проблемного навчання як ефективного засобу формування творчого мислення молодших школярів зробив і український педагог В. Сухомлинський. Він зазначав, що «дитячі роки характеризуються здатністю особистості захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного, тому у цьому віці учителям слід приділяти особливу увагу формуванню пізнавальної активності учнів, самостійності в початковій діяльності, розвитку їхньої активності, творчого мислення, аби забезпечити реалізацію їхньої ініціативності, творчого потенціалу кожного школяра» [515, с.58]. На основі тривалого педагогічного досвіду і експериментального вивчення розумових можливостей дітей 6-7-річного віку він встановив закономірності їхнього ефективного розвитку, і проблемний підхід поставав у його творах одним із ключових методів і форм шкільного навчання. Ефективними засобами реалізації цих завдань, на думку педагога, мало бути використання у процесі навчання елементів наукового пошуку, а також проблемного навчання, що спонукає до дослідницької роботи, до колективної праці у поєднанні з індивідуальним підходом до кожної особистості [516, с.38].

Український дослідник І. Соболев, розглядав проблемне навчання як «один з найефективніших шляхів забезпечення активної мислительної і пізнавальної діяльності учнів, що є запорукою глибоких і міцних знань, а головне, творчого розвитку учнів» [500, с.21]. При цьому вчений стверджував, що нові навчальні програми максимально сприяють впровадженню проблемного навчання у навчальний процес шкіл. У зв'язку з цим дослідник розкрив основні психологічні умови проблемного навчання, запропонувавши

таку структуру процесу навчання: 1) підготовка учнів до сприймання проблеми в цілому, до створення поточних проблемних ситуацій; 2) процес розрядки проблемних ситуацій; 3) узагальнення наслідків дослідницької роботи учнів під час закріплення і повторення [Там само , с.25].

Пізніше інший український дослідник В. Шморгун у своїх доробках, вивчаючи вплив проблемного навчання на розумовий розвиток учнів, зазначав, що оновлення змісту освіти, зумовлене вимогами часу та швидким розвитком науково-технічного прогресу відбувається у напрямі пошуку таких форм та методів навчання, які б забезпечували міцну систему знань, навичок та вмінь і розвиток різнобічних здібностей, зокрема творчого мислення [544, с.6]. У зв'язку з цим учений стверджував, що у вітчизняній педагогічній науці «все більшу питому вагу набирають методи експериментально-дослідницького характеру, евристика, самостійні лабораторні заняття, програмоване навчання, тобто методи розвивального навчання, що прискорюють інтелектуальний розвиток і розширюють пізнавальні можливості дитини» [Там само]. Разом з тим дослідник вказував і на те, що застосування вищезгаданих методів у процесі навчання є складною дидактичною проблемою, вирішення якої вимагає зміни структури навчального процесу, перебудови самого характеру розумової діяльності школярів та вчителів. Учений дав власне тлумачення поняття «дидактична пізнавальна проблема». Під дидактичною проблемою він розумів пізнавальні ситуації чи задачі, зміст яких являє собою основні закони, правила, поняття навчального предмета і розв'язання яких вимагає самостійного творчого (продуктивного) мислення. Дидактична проблема – це створена вчителем навчальна ситуація, що передбачає самостійність думки і дії учня [544, с.7]. Крім того, учений виокремив таку структуру дидактичної проблеми: 1) завдання і мета; 2) відомі способи, визначені умови, невідомі результати; 3) основні положення, закони, теореми, правила відомі; 4) відомі тільки деякі вихідні дані – ні способи, ні результати невідомі; 5) відоме тільки явище [Там само]. При цьому В. Шморгун стверджував, що ефективними є дидактичні

проблеми, що розв'язуються евристичним способом, оскільки вони вимагають складних міркувань, інтуїції, вміння творчо мислити, здогадуватися, будувати гіпотези, використовувати власний досвід. Погоджуємося з думкою вченого, що кожна розв'язана дидактична проблема є сходинкою до пізнання світу, надбанням у загальному розумовому розвитку учня.

У статті «Проблемно-евристичний метод, його місце і роль у навчальному процесі» (1972) учений дав власне тлумачення поняття «творче мислення». На думку В. Шморгуна, «творче мислення – це продуктивне мислення, різнобічні здібності людини» [544, с.7]. Крім того, вчений, стверджуючи, що розв'язання дидактичної проблеми є важливим засобом формування творчого мислення учнів, класифікував типи проблемних ситуацій [544, с.8].

Дослідник П. Мазур називав засобом проблемного навчання нестандартні задачі [278, с.37]. Висловлюючи стурбованість з приводу того, що у практиці багатьох вчителів все ще переважало механічне запам'ятовування, учений пояснював цей недолік недостатнім керуванням класоводів розумовою діяльністю дітей та нехтуванням одного з найефективніших методів навчання – проблемного. У статті «Нестандартні задачі як засіб проблемного навчання» (1971) П. Мазур писав: «Найсприятливішими умовами для поступового навчання першокласників виявляти й аналізувати проблемну ситуацію виникають на уроках математики під час розв'язування задач» [278, с.38].

А М. Сокирко, стверджуючи, що «проблемна ситуація є початковим моментом мисленнєвого процесу» [502, с.40], переконливо доводив необхідність використання проблемних завдань на уроках мови. При цьому у статті «Проблемні завдання на уроках мови» (1971) він зазначав, що використання проблемного навчання зумовлене соціологічними чинниками (потрібні люди, здатні творчо мислити, розв'язувати певні проблеми, завдання), гносеологічними (нові знання завжди здобувались як результат пошуку), психологічними (знання сприймаються усвідомлено, добре засвоюються, коли діти розуміють їх необхідність), педагогічними (проблемне навчання

забезпечує активізацію уваги, розумової діяльності учня, сприяє розвитку пізнавальних інтересів та самостійності у процесі навчання) [502, с.40]. Переконаючи у необхідності використання проблемного навчання у початковій школі, М. Сокирко наводить приклади доцільного використання проблемних завдань на уроках мови у 1-3-х класах.

Дослідниці Г. Анісімова та О. Іванова, розглядаючи творче мислення як продуктивний вид мислення, вказували на необхідності його розвивати, оскільки саме воно забезпечує перехід до творчості. Учені наголошували, що «найбільш ефективно таке мислення розвивається і активізується за допомогою проблемного завдання. У статті «Можливості й умови використання проблемного навчання» (1975) Г. Анісімова та О. Іванова розкрили можливості й умови проблемного навчання» [4, с.51].

У 1981 р. учена В. Паламарчук, стверджуючи, що завдання розвитку мислення учнів у процесі навчання набувають суспільного, державного значення, оскільки «науково-технічний і соціальний прогрес вимагають гнучкого, розвиненого мислення, вказувала на системність, що властива існуючому на той час педагогічному підходу до процесу розвитку мислення під час навчання. Так, у статті «Розвиток мислення учнів у процесі навчання» (1981) учена виділила головні напрями процесу формування мислення молодших школярів. До них дослідниця відносила: 1) формування потреби в знаннях і способах розумової діяльності; 2) взаємозв'язок знань і мислення учнів; 3) виділення узагальнених способів діяльності. «Ці три компоненти – мотиваційний, змістовий і операційний становлять дидактичну основу системи формування мислення учнів», – зазначала В. Паламарчук [335, с.10]. До властивостей розвиненого мислення учена віднесла високу активність учнів, прагнення проникнути в суть виучуваного, знайти продуктивне, відшукати правильне рішення. У зв'язку з цим вона наголошувала на впровадженні у процес навчання різних евристичних методів, «мистецтва знаходження істини» (постановка і вирішення проблемних питань, евристична бесіда, розв'язання

пізнавальних задач) як ефективного засобу з підвищенням рівня доказовості у процесі самостійної роботи, набуття молодшими школярами досвіду творчої діяльності [Там само, с.11]. Слід зазначити, що про роль проблемного навчання та самостійну роботу у розвитку мислення учнів В. Паламарчук писала у багатьох своїх доробках [335; 337]. У статті «Навчати старшокласників прийомів розумової праці» (1981), учена стверджувала, що «найбільш поширеними прийомами розумової праці, що лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності, є логічні операції, спрямовні на розв'язання завдань» [333, с.14]. У зв'язку з цим В. Паламарчук виснувала: «Розвиток мислення здійснюється в навчанні, в основному двома шляхами – опосередковано і завдяки цілеспрямованому керівництву оволодінням прийомами розумової праці» [Там само]. На думку вченої, успішно формуються прийоми розумової праці при систематичному виконанні проблемних завдань, а проблемне навчання буде ефективним при дотриманні таких дидактичних вимог: наявність в учнів необхідних умінь володіти прийомами розумової праці, операційний підхід до розвитку мислення, позитивна мотивація навчання [Там само, с.21]. Одним із чинників розвитку творчого мислення в учнів учена називала вміння правильно ставити запитання. Саме це вміння, на думку дослідниці, свідчить про рівень розумового розвитку школяра. Погоджуємося з думкою, В. Паламарчук, що саме дослідницькі та евристичні методи формують творче мислення учнів початкових класів. У цілому, на думку вченої, система формування мисленнєвої діяльності молодших школярів є оптимальним шляхом розвитку їхньої пізнавальної активності та самостійності.

У доробку дослідниці О. Смагіної особливе місце посідало дослідження особливостей проблемного навчання та його впливу на формування творчого мислення молодших школярів. Про це, зокрема йшлося у багатьох статтях [491; 492; 493; 494; 496]. У статті «Проблемне навчання математики» (1975) учена, вбачаючи у проблемному навчанні ефективний засіб розумового розвитку учнів, підвищення їхньої пізнавальної активності, розтлумачила поняття

«проблема», «проблемна ситуація». Крім того, вона розмежувала терміни «проблемна задача» і «пізнавальна задача», наголошуючи на тому, що проблемна задача потребує «для розв'язування нових знань, невідомих дітям» [495, с. 24]. Учена навела приклади вдалого застосування вчителями проблемних задач на уроках математики.

Вагомий внесок у розвиток ідей щодо використання проблемного навчання у початковій школі для розвитку у дітей творчого мислення у розглядуваний період зробив і український вчений М. Богданович. У статті «Трирічний експеримент завершено» (1970) він охарактеризував проблемне навчання як один із важливих і доцільних засобів формування творчого мислення молодших школярів, надаючи великої ваги продуктивному навчанню, пов'язаному із розв'язанням учнями проблем та проблемних ситуацій, застосуванням знань у ході творчої діяльності або в нестандартних умовах [77, с.9-10]. А пізніше у статті «Проблемність у навчанні молодших школярів» (1981) учений зазначав: «Рушійною силою навчання є суперечність між пізнавальним і практичним завданням уроку та наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їх розумового розвитку. Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних суперечностей є проблемність у навчанні» [73, с.9]. Продовжуючи розвивати міркування у статті «Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі» (1983), М. Богданович стверджував, що процес проблемного навчання може здійснюватися на різних рівнях, тому виділив три рівні і, відповідно, три ключові методи навчання: пошуковий метод (учитель сам планує етапи розв'язання проблеми, а учень осмислює проблему і за пропозицією вчителя бере участь у її вирішенні на певних етапах); частково-пошуковий метод (учнів залучають до розв'язування проблеми лише на окремих етапах); дослідницький метод (проблемну ситуацію створює вчитель, але розв'язують її учні у процесі самостійної діяльності) [74, с.6-7]. Зауважимо, що згодом останній метод учений назве самостійно-пошуковим, оскільки, як зазначала вчена Т. Байбара, «дослідницький метод у

літературі для вчителів початкових класів часто пов'язували з проведенням дослідів на уроках природознавства» [9, с.117].

Доробки науковців у цей час активно впроваджували у навчальний процес в школах України вчителі.

Зазначимо, що використанню проблемного навчання на уроках природознавства у початковій школі вчителі разом з методистами відводили особливу роль. Так, методист Л. Логінова у статті «Проблемний підхід у вивченні природознавства» (1975), у контексті підвищення якості навчання молодших школярів наголошувала на необхідності «формування активної творчої особистості, з розвиненим творчим мисленням, здатної робити самостійні висновки» [274, с.45]. Вказуючи на формальний підхід у засвоєнні знань як головну причину низького рівня успішності учнів, автор альтернативу цьому вбачає у використанні творчого підходу у засвоєнні знань молодшими школярами. Саме такий підхід, на її думку, «сприяє розумовому розвитку учнів та активізує їхню пізнавальну діяльність» [Там само, с.46]. Л. Логінова стверджувала, що основою творчого підходу до навчання є «проблема, суть якої – діалектична суперечність між відомими фактами, вміннями й навичками та новими знаннями, для усвідомлення яких недостатньо раніше здобутих відомостей з того чи іншого питання. Ця суперечність і є рушійною силою творчого засвоєння знань» [Там само, с.47]. Крім того, автор статті наголошувала на тому, що проблемний підхід до навчання все більше привертає увагу методистів і вчителів-практиків, його широко використовують вчителі початкової школи, визначаючи як ефективну форму організації навчальної діяльності молодших школярів. На її думку, така організація навчання дає можливість керувати розумовим розвитком учнів, розвивати у них творче мислення, формувати самостійність [274, с.48]. Під час розв'язання проблеми передбачається, що діти самостійно узагальнять знання, набуті з різних джерел, використають певною мірою і прийоми дослідницької діяльності. Автор статті стверджувала, що усвідомлення труднощів, які

виникають, є необхідною умовою постановки проблеми. Погоджуємося з думкою, Л. Логінової, щодо того, що такий підхід вимагає від учнів творчого пошуку, примушує наполегливо мислити, аналізувати, узагальнювати і робити висновки.

Методист Л. Логінова, аналізуючи відвідані нею уроки вчителів початкової школи м. Одеси та Одеської області, вказувала на позитивний вплив проблемного навчання на уроках природознавства у розвитку творчого мислення молодших школярів, формуванні природничих понять та розширенні їхнього кругозору. Автор описала кращий досвід використання проблемного підходу на уроках природознавства учителем Кодимської СШ №1 Одеської області Г. Лесик. Крім того, вона надала рекомендації та орієнтовний перелік тем уроків, на яких варто використовувати проблемне навчання, зокрема шість тем з неживої природи: «Вода – рідина», «Вода – розчинник», «Зміна стану води при нагріванні й охолодженні», «Вода в газоподібному стані», «Вода у твердому стані. Сніг і крига» [Там само, с.52].

Пізніше, на початку 1980-х рр. дослідниця Л. Хитяєва розглядала проблемний підхід до навчання природознавства як такий, що сприяє розвитку творчої ініціативи молодших школярів, їхньої пізнавальної активності [535, с.38-39]. Учена називала проблемні завдання важливим засобом підвищення пізнавальної активності школярів та розвитку в них творчого мислення. Переконаючи, що проблемний виклад нового матеріалу, евристична бесіда, і досліди є найдоцільнішими методами для вивчення природи, дослідниця виділила умови їх продуктивного використання на уроках природознавства та показала доцільність їх застосування при вивченні конкретних тем. Крім того, Л. Хитяєва наголошувала на винятковій ролі наочності для успішної реалізації проблемного навчання. На її думку, наочність слугує «не лише для ілюстрування виучуваного матеріалу, а й як джерело нових знань і самостійних теоретичних висновків дітей» [535, с.38-39].

Дослідник Ю. Руденко розглядав роботу над проблемними завданнями у процесі пошукової діяльності як ефективний засіб навчання та розвитку молодших школярів. У статті «Пошукова діяльність учнів у розв'язуванні проблемних завдань» (1981) учений тлумачив пошукову діяльність «як постійне включення об'єкта мислення у нові системи зв'язків, за допомогою яких розкриваються неznані раніше ознаки предметів і явищ» [414, с.57]. При цьому Ю. Руденко стверджував: «Вирішення проблемних завдань – ефективний шлях формування розумової активності учнів... У цій роботі розумова діяльність учнів має, як правило, творче спрямування. Вирішуючи проблемні завдання, учні активно мислять, успішно долають пізнавальні труднощі» [414, с.61].

А відома українська вчена-дидакт, нині академік, О. Савченко, розкрила освітньо-виховні, розвивальні можливості проблемного навчання в початковій школі, його значення і методи. У статті «Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів» (1981) Олександра Яківна слушно зауважувала: «Створюючи проблемну ситуацію, вчитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями» [456, с.77-78]. Розглядаючи проблемні ситуації як ядро проблемного навчання вчена особливо великого значення надавала вмінню вчителя ставити учням запитання, які «відіграють роль збудників, словесних подразників думки». Проте, як наголошує педагог, цю роль запитання відіграватимуть лише тоді, «коли збуджуватимуть в учнів певні образи, асоціації, створюючи відповідні умовні рефлекси, за якими при постановці питань учень рефлексорно починатиме мислити, шукати відповіді на поставлені запитання без додаткового спонукання» [456, с.7]. Разом із тим (наприкінці 1990-х років) О. Савченко цілком об'єктивно, на нашу думку, зауважила, що навчання молодших школярів не може бути повністю сперте на проблемний метод, й у навчанні варто використовувати лише елементи проблемності, адже «у цьому віці учні ще

недостатньо володіють знаннями та вміннями інтелектуальної діяльності, зокрема веденням дискусії, правильною постановкою та формулюванням запитань, навичками дослідницької роботи» [456, с.8].

У багатьох своїх доробках Олександра Яківна, стверджуючи, що пошукова діяльність є активним засобом активізації процесу навчання, розвитку пізнавальної самостійності, формування творчого мислення молодших школярів презентувала розроблену нею систему таких завдань (пізнавально-проблемні завдання, завдання на визначення головного) [441; 442]. Крім того, вчена ділилася кращим досвідом вчителів з використання пізнавальних завдань у процесі пошукової діяльності учнів. Так, зокрема, у статті «Пізнавальні завдання на визначення головного» (1982), вказуючи на особливу роль пізнавальних завдань у пошуковій діяльності молодших школярів, у процесі якої формується в учнів творче мислення, описала позитивний досвід використання таких завдань у процесі навчання вчителем СШ №1 м. Кривого Рога Р. Хміль [441].

Сучасний дидакт Н. Бібік у своїх дослідженнях розкривала позитивний вплив проблемного навчання на формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Так зокрема, ще у 1970-ті рр. у статті «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1977) вона зазначала, що «інтерес обумовлює навчальну діяльність в цілому, сприяє самовдосконаленню учнів» [41, с.82]. Визначаючи молодший шкільний вік як «найяскравіший у вираженні інтересу й найсприятливіший для педагогічного керування», вчена довела, що процес навчання містить специфічні засоби формування пізнавальних інтересів учнів і його побудова «має спиратись на знання основних закономірностей в утворенні зазначеної якості» [41, с.88].

Дослідниця Н. Воскресенська у статті «Проблемне навчання у досвіді передових класоводів» (1979) писала, що «проблемне завдання – це завдання, у якому криються суперечності; воно передбачає різні варіанти відповідей та їх доведення [103, с.19]. Учена доводила, що внаслідок виконання таких завдань учні не лише набувають знань, а й оволодівають новими способами їх

одержання, і переконувала в необхідності використання міжпредметних зв'язків для створення проблемних ситуацій. Крім того, Н. Воскресенська описала кращий досвід учителів з упровадження ідей проблемного навчання (використання різноманітних способів і прийомів створення проблемних ситуацій). Дослідниця зазначала, що уроки вчителів СШ № 17 м. Харкова В. Репкіної і П. Жедек «насичені теоретичним матеріалом, учителі глибоко вивчають і враховують індивідуальні і психологічні особливості учнів, допомагають їм застосовувати свої сили і можливості у розв'язанні проблеми» [103, с.19]. На вивчення і поширення заслуговував, на думку Н. Воскресенської, і досвід роботи вчителя СШ № 45 м. Харкова С. Башкатової і вчителя Борківської СШ Харківської обл. К. Чепурненка, які «продумано керують розумовим розвитком молодших школярів» [103, с.20].

Отже, здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що здобутки українських науковців, досвід та доробки Н. Бібик, М. Богдановича, О. Савченко, О. Скрипченка, І. Соболева, В. Сухомлинського, В. Шморгуна у галузі реалізації проблемного навчання впродовж 1970–1980-х рр. активно використовували вчителі в школах України. Досвідом впровадження проблемного навчання як ефективного засобу формування творчого мислення молодших школярів у навчальний процес ділилися науковці та вчителі на сторінках періодичних видань: Н. Ратушна і Н. Волкова – при розв'язуванні геометричних задач [410], О. Смагіна – при вивченні величин та одиниць їх вимірювання [494], при встановленні залежностей між арифметичними діями [493; 495], при розв'язуванні різних типів задач [491; 492], В. Барабаш – про диференціацію проблемно-пошукової діяльності учнів на уроках мови [19], П. Мазур – нестандартні задачі як засіб проблемного навчання [279], М. Сокирко – проблемні завдання на уроках мови [502], Н. Воскресенська – проблемно-пізнавальні завдання на уроках української мови [103], Л. Хитяєва – проблемний підхід у вивченні природознавства [535]. Уважаємо досвід використання проблемного навчання як ефективного засобу формування

творчого мислення молодших школярів корисним і вбачаємо необхідність кращі здобутки минулого з цієї проблеми використовувати у сучасному освітньому процесі Нової української школи.

2.6. Розвиток ідей про формування творчого мислення молодших школярів засобами математики у працях М. Богдановича

До знаних українських фахівців, котрі розробляли ключові методичні аспекти навчання у початковій школі, належить педагог, вчений Михайло Васильович Богданович (1925–2006), який плідно працював над розвитком і удосконаленням методики викладання математики у галузі початкової освіти, а серед багатьох досліджуваних ним проблем особливе місце посідало формування творчого мислення молодших школярів. Він був піонером у галузі створення навчально-методичного забезпечення навчання математики, яке спрямовував на розвиток творчого мислення учнів початкової школи.

Академік М. Вашуленко у спогадах про Михайла Васильовича писав: «У численних педагогічних і методичних працях учений виявив і фахову майстерність, і чуття нового у педагогіці, і талант популяризатора початкової математики, її методики. Михайло Васильович не тільки навчав класоводів, як потрібно працювати з найменшими школярами, а й створював методичні посібники, підручники для вчителів та їхніх вихованців. Увесь педагогічний доробок ученого – близько 300 наукових праць, у тому числі 3 монографії, 100 методичних посібників, 7 підручників для початкової школи та 1 підручник для педагогічних закладів» [97, с.2].

М. Богдановичу належить низка ідей щодо розвитку логічного та творчого мислення молодших школярів засобами навчального предмета «математика». Педагог наголошував на тому що, формуючи в учнів математичні поняття, вчитель має постійно звертатися до таких логічних прийомів мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення [78, с.19]. Згодом, описуючи методику роботи над задачами та акцентуючи увагу на

важливості навчити учнів розв'язувати задачі, науковець виснував: «Мислення учня активізується, якщо перед ним виникають питання, на які він одразу відповісти не може» [67, с.78].

У системі навчання математики М. Богданович особливе місце відводив задачам, насамперед із логічним навантаженням. Про такі задачі вчений зазначав, що їх «розв'язання вимагає певної незалежності мислення і винахідливості, а у подальшому сприятиме розвитку важливої властивості людського розуму – передбачати не лише результати безпосередніх дій, а й тих дій, що плануються» [67, с.78]. Тому, на думку вченого, «чим краще така властивість розвинута, тим людина буде активніша та ініціативніша в навчанні й трудовій діяльності». «При цьому слід пам'ятати, – наголошував Михайло Васильович, – що втрачене у молодшому шкільному віці (щодо розвитку мислення) надолужити потім дуже важко або й зовсім не вдасться» [67, с.78-79].

Наукову діяльність М. Богданович розпочав у 1960-ті рр. Працюючи завідувачем відділу початкового навчання в НДІ педагогіки України, Михайло Васильович разом зі своїми колегами долучився до експериментальних досліджень, головним завданням яких було розроблення нового змісту навчальних програм для учнів 1-3 класів, спрямованих на підвищення якості знань молодших школярів та пов'язаних із переходом початкової школи на трирічний термін навчання. У статті «Резерв підвищення ефективності навчання» (1967) він писав: «Збільшення обсягу програмного матеріалу з математики і посилення теоретичного рівня навчання в 1-3 класах спонукає науковців і вчителів шукати таких форм організації навчальної діяльності школярів, які б посилили їхню пізнавальну активність, вчили б самостійно здобувати знання» [75, с.92].

До ефективних форм роботи, що сприяють формуванню творчого мислення молодших школярів та підвищенню їхньої пізнавальної активності і самостійності, вчений відніс роботу з навчальним забезпеченням, створеним

ним самим ще наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр., зокрема із зошитами з друкованою основою [70; 71; 72] та дидактичними картками для самостійної роботи для учнів 1-4-х класів [50; 51; 52; 53; 54]. При цьому недоліком використання дидактичних карток вважав те, що застосовувати їх варто лише на етапі закріплення знань, а не під час вивчення нового матеріалу.

Михайло Васильович був першим в Україні, хто у 1966–1969 рр. розробив учнівські робочі зошити з друкованою основою «Перший десяток» [70; 71], «Перша сотня» [72]. Погоджуємося з думкою педагога, що вони є найбільш ефективною «формою дидактичних матеріалів». «Призначення зошита полягає в тому, щоб підвести дітей до осмисленого сприймання нового матеріалу та урізноманітнити форми завдання у закріпленні знань», – писав Михайло Васильович [75, с.91]. М. Богданович розробив корисні для вчителів методичні рекомендації щодо використання у процесі вивчення початкового курсу математики створеного нового виду навчально-методичного забезпечення зошита з друкованою основою для навчальної роботи з математики учнів 1 класу» [70; 71], що було складено відповідно до концентру «Перший десяток» нової програми. Учений проєкспериментував використання зазначених навчальних книг і на цій підставі дійшов таких висновків «Дані про ефективність використання у 1 класі зошитів з друкованою основою виявлено безпосередніми спостереженнями автора і вчителів за роботою учнів над завданнями «Зошита» в класі, за допомогою аналізу виконаних учнями завдань та проведення спеціальної контрольної роботи в експериментальних і контрольних класах <...> експеримент показав доцільність запровадження зошитів з друкованою основою у практику всіх вітчизняних шкіл» [75, с.95]. Логічним продовженням роботи у цьому напрямі, на нашу думку, було створення у 1967 р. педагогом зошита з друкованою основою для навчальної роботи з математики учня 1 класу «Перша сотня» [72], який став доповненням до попереднього зошита «Перший десяток». До згаданих зошитів учений склав

збірники дидактичних матеріалів та диференційованих завдань для учнів 1-3 класів, що вийшли протягом 1969-1985 років [50; 51; 52; 53; 54].

Одним із важливих напрямів підвищення теоретичного рівня навчання математики, розвитку мислення та мовлення молодших школярів учений вважав роботу з розширення їхнього математичного словника. Так, зокрема у статті «Математична термінологія на уроках у 1-2 класах (1969)» він писав, що бідність математичного словника учнів створює додаткові труднощі в процесі оволодіння знаннями з математики, а тому «учні молодших класів у засвоєнні термінології повинні пройти шлях від практичного використання математичної термінології до проведення найпростіших міркувань, доведень» [64, с.48-49]. А в статті «Алгебраїчна пропедевтика» (1970), розглядаючи алгебру як «одну з великих галузей математики», він доводив необхідність підготовки молодших школярів до вивчення курсу елементарної алгебри, зокрема формування поняття про рівність і нерівність, використання буквенної символіки у виразах, розв'язування задач складанням числової формули або рівняння. На переконання автора, такий навчальний матеріал сприяє розвитку функціонального та творчого мислення учнів [49, с.42-43].

Аналізуючи та підсумовуючи результати роботи за новими навчальними програмами початкової школи, у статті «Три роки за новими програмами» (1972) вчений виснував, що «під впливом навчання за новими програмами у дітей сформувались більш досконалі вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати», а «більшість учителів правильно пов'язує формування знань і навичок у дітей з опануванням прийомів мислення, вмінням працювати, виконувати завдання творчого характеру» [76, с.14-15]. Усі ці здобутки, на нашу думку, були тісно пов'язані із формуванням творчого мислення молодших школярів.

М. Богданович був новатором у галузі дидактики початкової школи, створення науково-методичного забезпечення. Учений започаткував новий напрям в українській дидактиці, суть якого полягала у збагаченні змісту

навчання завданнями з логічним навантаженням. Учений розглядав такі завдання як ефективний засіб формування творчого та інших видів мислення молодших школярів.

Особливо наполегливо Михайло Васильович працював у 1980-ті рр., коли відбувався перехід на новий зміст математичної освіти та чотирирічний термін навчання у початковій школі. Головний задум, який він тоді успішно зреалізував, – вперше в Україні створив навчально-методичний комплект з математики для учнів початкових класів, до якого входили зошити з друкованою основою, збірники диференційованих завдань, альбом завдань з математики, серія розвивальних книжок для домашнього читання учнів з математичними «цікавинками»: «Математична веселка» (1985) [60], «Математичні віночки» (1983) [61], «Математичні джерельця» (1985) [62], «Математичні струмочки» (1985) [63].

Завдання посібників Михайло Васильович вбачав у систематичному вихованні в учнів початкових класів інтересу до математики, розвитку в них творчого мислення. На досвіді пересвідчилися, що зошити з друкованою основою сприяли активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, формували у них творче мислення. У посібниках була представлена система завдань розвивального характеру: задачі, вправи, запитання, які відповідали віковим особливостям учнів, захоплювали дітей незвичайним сюжетом, цікавими яскравими малюнками. Сукупно це сприяло розвитку в школярів умінь порівнювати, узагальнювати, комбінувати, прогнозувати. Одночасно із удосконаленням загальнонавчальних умінь та навичок, запропоновані вправи сприяли формуванню творчого мислення учнів.

Особливу роль відводив педагог використанню вчителями у навчальному процесі диференційованих завдань, значна частина яких була вміщена в зошиті. Ці вправи, на нашу думку, повністю реалізовували індивідуальний підхід до кожного учня, сприяли використанню як індивідуальної, так і групової роботи з дітьми. Основним призначенням альбома завдань з математики для молодших

школярів була реалізація принципу наочності. Як зазначає академік О. Савченко, на початку 80-тих років учений вперше створив для молодших школярів розвивальні навчальні посібники «Математична веселка», «Математичні віночки», «Математичні струмочки», «Математичні джерельця» зошити з друкованою основою для самостійної та позакласної роботи молодших школярів [422, с.133]. Видання містили завдання з логічним навантаженням для розвитку творчого та логічного мислення, кмітливості, здогадливості.

Вироблені теоретичні положення методики викладання математики учений втілював і в підручниках математики [56; 57; 58; 59]. У них Михайло Васильович вперше запровадив три рівні складності навчального матеріалу, розробив систему пізнавальних завдань для розвитку творчого мислення. У методичному апараті створених навчальних посібників передбачалося збільшення питомої ваги завдань, що розвивають мислення, формують в учнів пізнавальну активність, самостійність, позитивне ставлення до навчання.

Наголосимо, що у підручниках математики для учнів 1-4 класів, створених у 1980-ті рр. М. Богдановичем, були представлені наукові новації, запропоновані у 1970-ті роки О. Скрипченком. Також зазначимо, що вивчення елементів алгебри у курсі початкової школи відбувається і в сучасній школі у 1-4-х класах. На думку учених, такий математичний матеріал є важливим елементом підвищення ролі теоретичних знань, сприяє розумовому розвитку молодших школярів, формує творче мислення [483, с.93].

Методичну систему навчання за новими підручниками, розробленими у зв'язку з реформою школи (1984), Михайло Васильович обґрунтував і розкрив у багатьох працях з методики викладання математики у початковій школі, зокрема у посібниках «Урок математики в початковій школі» (1990), «Методика розв'язування задач у початковій школі» (1985), «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій у початковій школі» (1991).

На думку М. Богдановича, ефективність формування творчого мислення молодших школярів залежить від вибору методів навчання. «У контексті внутрішньої психологічної складової методів навчання особливе місце посідають такі чинники як пізнавальна активність та самостійність учнів», – зазначав він [69, с.191]. Відповідно до згаданих факторів дослідник розглядав два підходи щодо методів навчання: репродуктивний та продуктивний. Перший передбачає засвоєння нових знань у процесі виконання дій за шаблоном, а продуктивне навчання пов'язане із розв'язанням учнями проблем та проблемних ситуацій, застосуванням знань у процесі творчої діяльності та у нестандартних умовах. М. Богданович пояснював, що в «діяльності вчителя та учнів на уроці репродуктивний та продуктивний методи навчання доповнюють один одного, активно взаємодіючи» [69, с.192]. За розумного поєднання цих методів на уроці в початковій школі вчителю вдається не лише навчити учнів, виробити в них уміння та навички, а й сформувати творче мислення у молодших школярів, розвинути у них пізнавальну активність та самостійність.

Великі резерви для формування творчого мислення молодших школярів на уроках математики, на думку ученого, містить творча роботи дитини над розв'язанням задачі [69, с.227]. Він вказував, що при розв'язуванні задач учні виконують різні мислительні операції: аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення, порівняння, висловлюють власні судження та міркування. М. Богданович поділяв думку О. Скрипченка про те, що в учнів, які добре оволоділи цими операціями, ефективно формується творче мислення [69, с.125].

У початковій школі самостійне розв'язування задач майже завжди є творчістю для школярів. Оскільки учений розглядав проблемне навчання як один із засобів формування творчого мислення молодших школярів, то аби правильно побудувати роботу над розв'язуванням задачі, треба враховувати вимоги щодо проблемного навчання. Науковець виробив основні методичні рекомендації для вчителів щодо роботи над задачею. Спочатку вчитель має

спрямувати думки учнів на самостійне виконання завдання, використовуючи підготовчі вправи, застосовуючи необхідну наочність. На наступних етапах він працює над попередженням помилкових міркувань дітей, створює позитивний психологічний мікроклімат у класі, переконує кожного учня в тому, що той зможе справитися із завданням. Саме за такої організації процесу розв'язування задачі, на думку дослідника, ефективно формується творче мислення учнів.

Значна кількість завдань з логічним навантаженням містилася вже у самих підручниках з математики для учнів 1-4-х класів, автором яких був Михайло Васильович. Учений доводив необхідність використання таких вправ у навчанні, оскільки вивчення шкільного курсу математики передбачає не лише оволодіння загальнонавчальними вміннями та навичками у межах діючої навчальної програми. М. Богданович зауважував, що перевага змістовної сторони над операційною досить часто призводить до того, що учні, маючи міцні знання, не завжди можуть застосувати їх у практичній діяльності. Діти часто називають відповідь до задачі, але пояснити, як отримали її неспроможні. Особливо гостро ця проблема відчувається у виконанні дій у нестандартних ситуаціях. Часом непосильними для молодших школярів стають завдання, виконання яких вимагає створення певних математичних моделей сюжету задачі, проведення повного попереднього аналізу умови задачі, формулювання суджень за законами формальної логіки, вміння встановлювати логічні зв'язки між даними та шуканими величинами. На думку ученого, подоланням вищевказаних труднощів, які виникають в учнів, можливе за умови ефективного використання у процесі навчання завдань з логічним навантаженням [69, с.219]. До таких завдань учений відносив: задачі «із зайвими даними», графічні задачі, задачі із природничим сюжетом, з непрямою залежністю, хитромудрі задачі, задачі на кмітливість, задачі на планування дій, на кратне порівняння, на метод виключення тощо. Загалом педагог поділяв такі задачі на дві групи: арифметичні задачі підвищеної складності та логічні задачі. М. Богданович вважав, що логічними є задачі, для розв'язування яких не

потрібно виконання арифметичних дій, оскільки дії тут відіграють додаткову роль. Існуючі зв'язки між величинами, які передбачають прямий чи зворотний хід думок, в запропонованих завданнях виражені неявно. Розв'язування таких задач побудоване на основі зіставлення певних подій за часом, висловлення міркувань, уміння чітко уявити просторове розміщення предметів чи подій або їх зміну. Учений виділив 10 типів логічних задач: 1) задачі-жарти, 2) задачі-головоломки, 3) задачі, у яких слід враховувати просторове розміщення предметів, 4) ймовірні задачі, задачі на відшукування закономірностей та з'ясування причин їх порушення, 5) задачі, при розв'язуванні яких треба враховувати обставини, не зазначені в тексті, 6) завдання на виключення «зайвого», 7) задачі, які можна розв'язати способом послідовного випробування, 8) задачі-висловлювання, 9) задачі на доведення, 10) задачі на спосіб послідовного вилучення [69, с.221]. Виходячи із зазначеної класифікації логічних задач, М. Богданович сформулював методичні поради щодо доцільного розв'язування задач. Наприклад, для розв'язування задач-жартів, що викладені в ігровій формі з математичним змістом, не потрібно використовувати певну арифметичну дію, а слід виявити кмітливість, винахідливість та розуміння гумору. Задачі-жарти спонукають молодших школярів знаходити відповідь до задачі, використовуючи набуті знання. У задачах-головоломках містяться дві частини: логічна та обчислювальна. Розв'язуючи задачі-головоломки перш за все необхідно провести логічний аналіз умови задачі, уявити зв'язки та відношення між величинами. Наступним кроком є перехід до обчислень – арифметичної частини. У задачах ймовірнісних (задачах на визначення всіх можливих варіантів) в ігровій ситуації учнів вчать розрізняти поняття «безумовно так», «можливо так», «не обов'язково так», «обов'язково не так», «принаймні один» тощо. Задачі на відшукування закономірностей, завдання на виключення «зайвого» рекомендовано використовувати у випадку, коли дітей слід підготувати до

розв'язування складніших задач, для показу певних зв'язків між величинами [Там само, с.225].

Відповідно до способу розв'язання усі арифметичні задачі з логічним навантаженням учений поділив на види: 1) задачі, в процесі розв'язання яких хід подій треба розглядати у зворотному порядку, 2) задачі, пов'язані з поняттям «частина», 3) задачі з цікавими числовими даними. Педагог пояснював, що вибір дії у таких задачах відбувається на основі логічного аналізу умови, суть якого полягає у аргументованому виявленні існуючих зв'язків між величинами та подальшому формулюванні правильних висновків, що є результатом побудови ланцюжка тверджень [68, с.29].

М. Богданович поділяв думку іншого українського педагога-дослідника І. Василенка про важливу роль у формуванні творчого мислення молодших школярів такого виду роботи як складання задач [89, с.98]. Учений виділив кілька прийомів складання задач (складання задач на вказану дію, за виразом та розв'язком, за числовими даними тощо) та наголошував на необхідності їх використання на кожному уроці математики, починаючи з першого класу [89, с.154-155].

На відміну від сучасного етапу розвитку освіти в Україні, який характеризується варіативністю, у 1970–1980-ті роки система освіти України була досить регламентованою Міністерством освіти СРСР, Академією педагогічних наук СРСР та уніфікованою. Українським вченим було важко заявити про себе, висловити власну думку з приводу тієї чи іншої педагогічної проблеми. Незважаючи на це, М. Богдановичу вдалося вийти на державний (союзний) рівень, утвердитися як самостійному талановитому вченому. З його думкою рахувалися учені з інших країн. В Україні та за її межами високо оцінено внесок Михайла Васильовича у розвиток педагогіки та початкової освіти.

Отже, М. Богданович зробив важливий внесок у розвиток педагогічної науки. У працях дослідника розглядалися питання математичного розвитку

молодших школярів, ефективності уроку математики в початкових класах, формування вмінь учнів розв'язувати задачі, навчання виконувати арифметичні обчислення. Заслуженою популярністю користувалися та користуються й нині книги М. Богдановича – методичні посібники для вчителів «Методика розв'язування задач у початкових класах» (1990), «Урок математики у початковій школі» (1990), «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій у початковій школі» (1991), підручники з математики, навчальні посібники. Як зауважує академік О. Савченко: «Створення М. Богдановичем розвивальних посібників стимулювало і її до створення таких посібників у подальшій роботі» [421, с.7].

2.7. Ідеї О. Савченко про розвиток пізнавальної активності та самостійності мислення учнів як чинник формування творчого мислення

Вагомий доробок у галузі шкільної педагогічної науки взагалі та дослідження розвитку творчого й інших видів мислення у молодших школярів належить видатному українському вченому, педагогу, академіку НАПН України Олександрі Яківні Савченко.

Розв'язанням проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи О. Савченко плідно займається з кінця 1960-х років. На її думку, творче мислення молодших школярів формується разом із виробленням вміння вчитися, розвитком пізнавальних здібностей та інтересів учнів. Учена стверджує, що між розвитком інтелектуальної сфери дитини та її творчими здобутками у будь-якій діяльності, пов'язаній з творчістю, існує тісний взаємозв'язок [422, с.171-172], і розглядає творче мислення як важливий компонент у формуванні загальнонавчальних умінь, (а згодом і ключових компетентностей школярів – Л. К.) та доводить необхідність вироблення в учнів уміння порівнювати як важливої складової у розвитку мислення взагалі [445, с.27].

Наукову діяльність Олександра Яківна розпочала у 1967 р., вступивши до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки, де досліджувала прийоми розвитку мислення молодших школярів.

Так, у одній із своїх перших статей «Словниково-логічні вправи в 1-2 класах» (1969), аналізуючи завдання початкового курсу української мови за новою на той час програмою, О. Савченко зауважувала, що головне завдання цього навчального предмета полягає «передусім в розвитку мислення учнів, навчанні свідомо застосовувати набуті знання» [451, с.70]. Вона позитивно оцінювала те, що у нову програму ввели види робіт та вправ, які передбачають вироблення в молодших школярів умінь об'єднувати й розрізняти предмети, слова та граматичні явища, описувати відомі предмети, зіставляти однакове і знаходити в них відмінне, розподіляти назви предметів за різними групами, об'єднувати слова в різні смислові ряди за певною ознакою тощо» [451, с.70]. Водночас Олександра Яківна обґрунтувала, що важливу роль у розв'язанні цих завдань відіграє вміле та систематичне застосування вчителем словниково-логічних вправ. Вказуючи на відсутність у дітей 6-8 років чіткого уявлення про зміст слова або поняття, зумовлену віковими особливостями дітей, учена дійшла висновку, що найбільш ефективним періодом для використання словниково-логічних вправ є навчання у 1-2 класах. Кінцеву мету проведення таких вправ вона вбачала «у розвитку дитячої думки, у стимулюванні учнів до активної розумової праці», яка, на думку дослідниці, «сприятиме формуванню в дітей послідовного доказового мислення» [451, с.70]. Розглядаючи використання словниково-логічних вправ для усвідомлення учнями граматичної структури мови через розуміння взаємопов'язаності і взаємозалежності граматичних понять як один із нових напрямів навчальної програми, Олександра Яківна, висувала, що такий вид роботи на уроці сприяє виробленню в дітей умінь встановлювати подібність і відмінність, класифікувати і узагальнювати. Виходячи з власного педагогічного досвіду, додамо, що за умови такого підходу до використання словниково-логічних

вправ, у молодших школярів можна ефективно формувати творче мислення.

Особливе місце у доробку О. Савченко посідає вивчення особливостей формування в учнів початкової школи вміння порівнювати. «Порівнюючи, молодші школярі, не тільки уточнюють і конкретизують наявні знання, – писала учена, – а й узагальнюють, роблять висновки за аналогією, оволодівають прийомами пізнавальної діяльності» [427, с.12].

Вже у 1970 р. у статті «Порівняння на уроках у 1-3 класах», розглядаючи роль методу порівняння у процесі оволодіння знаннями молодшими школярами, дослідниця зазначала: «Досвід застосування порівняння на уроках української мови й математики у процесі навчання приводить до висновку, що найчастіше цей прийом учителі використовують для введення нових понять або уточнення і поглиблення уже відомих дитині з власного життєвого досвіду» [445, с.36].

Учена розробила дидактичні рекомендації щодо використання методу порівняння на уроках у початковій школі. До основних умов, завдяки яким досягається ефективність застосування порівняння у навчальному процесі, учена відносила чітке розуміння вчителем суті і мети використання порівняння, дотримання логічних вимог у доборі об'єктів для порівняння, правильне визначення ролі і місця наочних посібників і основне – забезпечення вмілого керівництва цим процесом відповідно до поставлених навчальних завдань і психологічних особливостей молодших школярів [445, с.40].

Слід зазначити, що дослідниця неодноразово наголошувала на важливості дотримання раціональної послідовності мисленнєвих дій при порівнянні, особливий акцент робила на поетапному формуванні вміння порівнювати. Вона виділила у цьому процесі три етапи: підготовчі вправи, опанування послідовності розумових операцій порівняння, узагальнення суті прийому. Створена нею модель поетапного формування вміння порівнювати була експериментально апробована у навчальному процесі з учнями других класів СШ №129 м. Києва. Описуючи результати експерименту, Олександра

Яківна писала: «На етапі підготовчих вправ значна увага приділялась умінню аналізувати слова, речення, описувані різні об'єкти <... >. Особливо корисним для розвитку вмінь є складання учнями описів відомих предметів» [449, с.33]. На досвіді переконалися, що саме за такої методики «молодші школярі досягають найбільших успіхів».

Підсумком досліджень ученої став захист кандидатської дисертації «Дидактичний прийом порівняння як засіб навчання і розвитку молодших школярів» (1971). Слід зазначити, що дослідження О. Савченко знайшли свою практичну реалізацію у першому методичному посібнику для вчителів «Порівняння в навчанні учнів» (1977), де узагальнено результати досліджень щодо формування в учнів уміння порівнювати та викладено чіткі методичні рекомендації вчителям [423, с.37].

У багатьох дослідженнях Олександра Яківна доводила, що творче мислення у молодших школярів формується шляхом активізації їхньої пізнавальної діяльності [449, с.5]. У структурі такої діяльності особливого значення учена надавала пізнавальній активності та пізнавальній самостійності дітей. На її думку, «пізнавальна активність та самостійність являють собою якісні характеристики навчальної діяльності, які сприяють формуванню в учнів прагнення до творчої активної діяльності в усіх видах розумової та фізичної праці» [449, с.5].

Для дидактики початкової школи вважаємо надзвичайно продуктивними міркування О. Савченко про те, що «освітня технологія розвитку творчого мислення в процесі навчання — це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики

розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення» [422, с.185-186].

Творче мислення, зазначала учена формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Тому уроки, де постійно застосовуються згадані види навчальної роботи, створюють умови для формування та розвитку творчого мислення. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням відповідних специфічних форм та методів технології формування та розвитку творчого мислення, результат буде ще вищим.

На нашу думку, О. Савченко вдалося створити ефективну педагогічну систему формування пізнавальної і самостійної діяльності молодших школярів, яка сприяє розвитку їхнього мислення. Ще у 1978 р. у статті «Дидактичні основи пізнавальної самостійності» учена висувала, що пізнавальна самостійність разом з пізнавальною активністю є важливими засобами розвитку творчого мислення молодших школярів [424, с.6].

Слід зазначити, що Олександра Яківна заперечувала думки деяких дослідників, які зводили пізнавальну самостійність лише до розвитку інтелектуальних сил дитини. Разом з тим вона поділяла погляди вчених О. Скрипченка [481], В. Сухомлинського [519] стосовно того, що «внаслідок самостійної розумової діяльності учнів, напруженого думання, особливо під час розв'язування пошукових і творчих завдань, утворюється та різноманітність зв'язків, яка забезпечує високий рівень системної розумової діяльності, а на її основі – високий інтелектуальний рівень особистості» [449, с.7]. Вона довела, що цей розвиток є складним та довготривалим процесом і залежить від багатьох умов, серед яких найважливішою є застосування розвивальних методів навчання. До основних умов розвитку пізнавальної самостійності учена відносила удосконалення методів навчання в напрямі збільшення питомої ваги тієї групи методів, яка забезпечує активний, перетворювальний характер засвоєння знань та способів їх переробки, включення у зміст навчання

спеціальної системи пізнавально-проблемних завдань, яка оптимально відповідає рівню підготовки школярів і характеру засвоєваних знань, використання ефективних засобів керівництва пошуковою діяльністю учнів у процесі розв'язування пізнавально-проблемних завдань, озброєння молодших школярів засобами пізнавальної діяльності [449, с.8].

Наголошуючи на важливості розвитку пізнавальної самостійності як ефективного засобу активізації процесу навчання молодших школярів, Олександра Яківна узагальнила: «У розвитку пізнавальної самостійності учнів слід підкреслити винятково важливу роль запровадження системи пізнавальних задач і навчання способів їх розв'язування» [449, с.8]. Учена зазначала, що «пізнавальна задача містить у собі проблему, розв'язання якої збагачує школярів новими знаннями, новими способами діяльності [Там само, с.8]. «Хоча в початкових класах пізнавально-проблемні завдання нескладні за змістом і структурою, – зауважувала учена, – проте навіть найпростіша задача містить у собі питання, яке спонукає дітей до міркування, порівняння, доведення, встановлювання причинно-наслідкових зв'язків, висловлення оцінних суджень, визначення головного і другорядного» [449, с.8].

О. Савченко поділяла думку вченого-дидакта І. Лернера про те, що особливість пізнавальних завдань полягає в тому, що учень, маючи всі необхідні дані для розв'язання задачі, не може безпосередньо добути цей розв'язок. Для одержання результату йому необхідно перетворити ці дані і самостійно здійснити за їх допомогою ряд практичних і розумових операцій у потрібній послідовності [263, с.11]. Так, у статті «Пізнавально-проблемні завдання на уроках читання» (1979) О. Савченко сформулювала мету та зміст такої діяльності. Метою розвитку пізнавальної самостійності вона визнала самостійне засвоєння учнями нових знань і способів дій» [442, с.24], а зміст такої діяльності вбачала «у розв'язуванні системи пізнавально-творчих завдань» [Там само].

Розглядаючи уроки читання, як такі, що містять великий потенціал для

використання пошукової діяльності, Олександра Яківна радила вчителям використовувати пошукову діяльність залежно від підготовки дітей на різних рівнях [442, с.24], для чого класифікувала основні типи навчально-проблемних завдань, до яких віднесла: виявлення нових фактів, явищ, добір і групування матеріалу з певного питання, порівняння з наступним поясненням подібності й відмінності між порівнюваними об'єктами, формулювання оцінних суджень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пояснення смислового й образного значення слова, вислову, визначення головної думки прочитаного, доведення висунутого вчителем положення і власного судження [442, с.24-25]. «Навіть найлегші з них, – писала Олександра Яківна, – виключають вичитування з книжки готової відповіді, а вимагають від учнів активної праці над текстом, розвивають уміння аналізувати, порівнювати, доводити, узагальнювати тощо» [442, с.24]. Слід зазначити, що у цій статті О. Савченко подала зміст проблемно-пізнавальних завдань до текстів з читанок для 1, 2, 3 класів, які використовувалися відповідно до діючих на той час начальних програм. Такі види пізнавальних завдань, на нашу думку, безумовно сприяють розвитку в молодших школярів творчого мислення. Вважаємо, що їх використання на уроках і в сучасному освітньому процесі початкової школи забезпечує ефективний розвиток в учнів творчого мислення, зв'язного мовлення, формує вміння вчитися.

Наступним вагомим внеском О. Савченко у дидактику стала монографія «Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів» (1982) [449] як своєрідний підсумок дослідження проблеми розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів.

На основі проведеного експерименту педагог довела, що творче мислення молодших школярів формується разом із розвитком пізнавальних здібностей учнів, між розвитком інтелектуальної сфери дитини та її творчими здобутками у будь-якій діяльності, пов'язаній з творчістю, існує тісний взаємозв'язок. Учена виділила позитивні аспекти пізнавальних інтересів (їх можна розвивати в

будь-якому шкільному віці; вони раніше й легше усвідомлюються дитиною; це конкретний і реальний імпульс для навчання; вони доступні для виявлення та спостереження). Пізнавальні інтереси виявляються через певні емоції або емоційні стани: здивування відкриттям, очікування нового, піднесення у процесі учіння, інтелектуальна радість. Вольові прояви пізнавального інтересу пов'язані з ініціативою учня, самостійністю у здобутті знань, пошуком шляхів розв'язання навчальних завдань [449, с.92].

Учена всебічно обґрунтувала думку про те, що навчання є основною формою розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Під час навчального процесу учні здобувають нові знання, які розширюють їхній світогляд, і водночас у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо не лише використовувати запас знань, а й шукати нове, задовольняючи свої потреби в пізнанні. Чим молодший вік, тим цікавіші слід давати завдання. Найбільш цікавим є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку. Один із засадних принципів методики сучасного уроку має бути принцип захоплюючого навчання. Однак інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. Істинний інтерес до пізнання, наголошувала Олександра Яківна, виникає у тих випадках, коли воно пов'язане з вирішенням проблеми. Отже, кожен урок має забезпечувати пізнавальний характер навчальної роботи і при цьому захоплювати дітей своїм змістом та способом викладу. Так, зокрема у статті «Мислити творчо, самостійно: засоби посилення творчої спрямованості навчання шестирічних» (1983) академік О. Савченко визначила напрями у навчальній роботі вчителів, які забезпечують готовність шестирічної дитини здійснювати самостійний пошук для засвоєння нових знань і способів дій. [435, с.5]. Учена висувала, що для розвитку пізнавальної активності та самостійності шестирічних першокласників у навчальний процес слід вводити різні види завдань пошукового змісту, евристичні бесіди, систему проблемно-пізнавальних

запитань, творчі роботи, і формувати пошукові і загальнонавчальні вміння. «Взаємодія цих різних чинників навчального процесу, стимулюючий інтелектуальний фон спілкування вчителя та учнів забезпечують появу і розвиток пізнавальних потреб, уміння самостійно мислити», – узагальнила О. Савченко [Там само, с.6].

Надзвичайно слушною й актуальною вважаємо думку Олександри Яківни про те, що розвинути пізнавальну активність та самостійність учнів неможливо без вироблення у молодших школярів вміння вчитися. Слід зазначити, що упродовж всієї педагогічної й наукової діяльності вчена головне завдання початкової школи вбачала у тому, щоб сформувати особистість, яка вміє і хоче вчитися. Необхідність сформувати у молодшого школяра вміння вчитися учена пояснює тим, «що аби підготувати дитину до самостійного життя, необхідно, щоб школярі відчували потребу в знаннях, прагнули до оволодіння ними» [439, с.68]. Ще у 1979 р. у статті «Навчати дітей учитися» вона стверджувала: «Навчити дитину вчитися – означає підготувати її до самостійного життя» [439, с.74]. Обов'язковими умовами розвитку у дітей вміння вчитися учена визначила пробудження в учнів допитливості, спостережливості, зацікавленості навколишнім, бажання якомога більше знати і вміти. А тому вважала вчена, необхідно озброїти учнів раціональними способами запам'ятовування, розвивати їхнє мислення. «Щоб уміти вчитися, – зробила висновок Олександра Яківна, – треба вже у молодшому шкільному віці оволодіти певними організаційними та мисленнєвими навичками» [439, с.70]. У контексті проблеми вчена особливе місце відводила засвоєнню учнями раціональних прийомів навчальної діяльності та виробленню в них навичок вмілого користування підручником [439, с.70].

На думку педагога, діти не хочуть вчитися тому, що не вміють цього робити. Вона спростовувала думки деяких педагогів, що спрощення підручників зі шкільних предметів для початкової школи сприяє кращому засвоєнню знань та ефективному розвитку молодших школярів. Учена вважає,

що необхідно не спрощувати підручники, а саме навчити дитину вчитися. Підручники адаптуються до різних інтересів та здібностей учнів молодшого шкільного віку таким чином, що у кожному був матеріал, обов'язковий для всіх дітей, і матеріал для тих, хто хоче знати більше. Крім того, значний потенціал у розвитку творчого мислення та творчих здібностей учнів 1-4 класів вчена вбачає в своєрідному доповненні до підручників – у навчально-методичних комплектах: книжках для читання, хрестоматіях, збірниках вправ та задач, робочих зошитах з друкованою основою.

Продовжуючи традиції М. Богдановича та поділяючи думку ученого щодо важливої ролі завдань розвивального характеру у навчальному процесі, які не лише сприяють всебічному розвитку учнів, а й готують їх до самостійної творчої діяльності, О. Савченко розробила у 1990-х рр. систему розвивальних посібників для учнів початкової школи – «Умій вчитися» [419; 448; 453], котрі стали подією в українській педагогіці 1980-1990-х років. Головною метою створення посібників було формування творчого мислення молодших школярів, розвиток їхньої пізнавальної активності, самостійності.

У книзі «Барвистий клубок» (1995) учена зінтегровала завдання з різних шкільних предметів, які покликані активізувати життєві спостереження учнів, допомогти добре закріпити програмовий матеріал першого класу. Загадки, проблемні питання, схеми, малюнки, римовані запитання дають можливість успішно поєднати мислення та сприймання з практичними діями. Багато завдань у посібнику пов'язані із формуванням в учнів вміння, спостерігаючи за певним об'єктом, помічати суттєві ознаки, визначати відмінне. Саме ці операції, на думку О. Савченко, необхідні маленькій особистості з самого початку самостійного навчання. Для вироблення зазначених умінь у посібнику вміщено завдання, які вчать учнів аналізувати: звуко-буквений аналіз, аналіз елементів письма літер, склади та слова, склад числа; завдання на порівняння: порівняння слів, чисел, предметів, об'єктів живої та неживої природи, пір року, вчинків людей тощо. У «Слові до вчителів та батьків» автор наголошує:

«Пропонуючи дітям те чи інше завдання, слід дотримуватися поступовості в роботі й послідовного відпрацювання з допомогою дорослого всіх розвивальних можливостей змісту» [419, с.111]. Педагог радить вчителю спланувати за книгою 34 уроки з розвитку пізнавальних здібностей та творчого мислення першокласників, поєднуючи при цьому на уроці індивідуальну, парну та групову роботу. Вона радить батькам і вчителям у роботі з учнями над виконанням завдань посібника не підганяти дитину, давати їй можливість подумати самій: «краще привернути увагу першокласника до схеми, малюнка, допомогти формулювати міркування, заохотити дитину до мислення, ініціативи, стимулювати позитивну мотивацію до навчання» [419, с.111].

У посібнику «Умій вчитися» (1996), що складається із дев'яти розділів, вміщено завдання, пов'язані із розкладанням предметів на частини – елементи, об'єднання предметів у групи за певними ознаками – класифікацію, співвідношення між цілим та частинами. Багато завдань передбачають моделювання та схематизацію (завдання на уточнення та діагностику розуміння, на взаємне розташування предметів у просторі, на встановлення порівняльних взаємовідношень, логічних та часових зв'язків, на комбінування, на співвідношення між цілим та частинами). Завдання посібника допомагають не лише формувати у молодших школярів загальнонавчальні вміння, а й вчать їх порівнювати, розрізняти об'єкти за кольором, розміром, формою, виділяти ціле та частини, узагальнювати, робити висновки. Серед запропонованих ученою завдань особливий інтерес у дітей викликають ті, що передбачають малювання за зразком, завершення малюнка, складання задач, виконання малюнка з геометричних фігур, робота з природним матеріалом тощо. Завдання різного рівня складності надають вчителю можливість здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів. У цілому увесь посібник разом із різноманітними завданнями та ілюстраціями до них сприяє формуванню творчого мислення молодших школярів, розвитку часових та логічних зв'язків, збагачує мовлення учнів.

Як тонкий психолог О. Савченко підкреслює, що обов'язковими інструментами активного пізнання є чутливе вухо, гострий зір, вправна рука, чітке мислення. «Ці дорогоцінні якості мислячої людини рідко кому дарує природа, їх потрібно розвивати. Молодший шкільний вік багатий прихованими здібностями, які важливо своєчасно підтримати, дати відповідну поживу сприйняттю, розуму, уяві» [453, с.110]. Враховуючи особливості дітей шестирічного віку, О. Савченко наголошувала на тому, що першокласники не вміють спостерігати зосереджено, думати, розрізняти головне та другорядне, часто виконують завдання не самостійно, а за шаблоном, тому необхідно розвивати в них пізнавальні вміння, виробляти навички самостійності, формувати творче мислення учнів, що сприятиме в подальшому не лише успішному навчанню, а й допоможе реалізуватися особистості в суспільному житті. Засвоюючи знання із різних шкільних предметів, першокласники вчаться спостерігати, зіставляти та порівнювати, аналізувати та синтезувати, робити висновки, узагальнювати.

Посібник «Умій вчитися» (1996) [453] є логічним продовженням роботи з розвитку творчих здібностей та формування творчого мислення учнів, розпочату в попередніх класах. Мета посібника – допомогти молодшим школярам оволодіти загальнонавчальними вміннями і навичками. За програмою початкової школи виділено чотири групи вмінь: організаційні, логіко-мовленнєві, мислительні, контрольні-оцінні, які необхідно сформувати у молодших школярів. Структурно кожна тема поєднує різні види діяльності: роботу з текстом, схемою, малюнками, дії за зразком, аналогією, цілком самостійні, творчі. Учням пропонуються завдання, які формують організаційно-творчі вміння (планувати роботу, цінувати час, самостійно організувати власну діяльність, контролювати та оцінювати її), навчають умінь, необхідних для здійснення повноцінної творчої діяльності: аналізувати, виділяти головне, порівнювати, завершувати, шукати причину, передбачати наслідки, узагальнювати, доводити думку. Творчі завдання дозволяють молодшим

школярам реалізувати свою фантазію в аплікації з соломки, у малюванні, в усних розповідях, у письмових творах та віршах.

У посібнику «Розвивай свої здібності» (1996) [448] вміщено навчальний матеріал інтегрованих уроків з розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів. Головна мета уроків – цілеспрямований розвиток спостережливості, зорового і слухового сприймання, вміння запитувати, аналізувати, розрізняти типове та особливе, істотне і неістотне, узагальнювати, виключати, комбінувати, уявляти тощо. Книга містить великий потенціал для формування творчого мислення молодших школярів та активізації їхньої творчої діяльності в цілому. Учні можуть реалізувати себе у виготовленні виробів з природного матеріалу, створенні орнаменту, витинанок, малюванні, складанні розповідей, казок, віршів тощо. Тексти посібника містять зразки творчості найкращих митців слова, що спонукає учнів наслідувати у своєму мовленні мовленнєві зразки, образні звороти у своїй творчій діяльності. Педагог у посібнику розвиває ідею щодо необхідності вироблення вміння вчитися, яка, на її думку, передбачає створення системи самосвідомості навчання, що органічно вписується у сам процес навчання.

Узагальнюючи аналіз доробку О. Савченко, стверджуємо, що вчена розглядала творче мислення як важливий компонент у формуванні загальнонавчальних умінь школярів. Створена нею теорія розвитку пізнавальної активності та самостійності молодших школярів справила значний вплив на вдосконалення змісту, форм, засобів і методів навчання у початковій школі.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України, в умовах роботи початкової освіти на засадах компетентісного підходу та стандартизації освіти, коли учень стає активним суб'єктом навчання, ідеї О. Савченко щодо формування творчого мислення учнів набувають особливої актуальності. До важливих засобів формування творчого мислення та творчих здібностей молодших школярів, розвитку їх пізнавальної активності, самостійності педагог

відносить збагачення діяльнісного компоненту уроку як одного з найважливіших складових цього процесу різними видами активної навчальної взаємодії (використання різних інтерактивних методів та прийомів, виконання багатьох видів прогнозувальних, творчих завдань, робота в групах та парах, розгортання діалогів тощо).

Висновки до розділу 2

На основі здійсненого аналізу маємо підстави стверджувати:

У 1958–1966-ті рр. у вітчизняній педагогічній думці проблему розумового розвитку з елементами творчого мислення в учнів початкової школи розробляли такі українські дослідники, як психолог Г. Костюк та педагоги І. Василенко й В. Сухомлинський.

Г. Костюк, вивчаючи психолого-педагогічні аспекти забезпечення формування розумового розвитку молодших школярів, сформулював цілісну концепцію розвитку і становлення особистості школяра на різних етапах онтогенезу. Учений переконливо довів, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості й активної діяльності людини.

Розкриваючи взаємозв'язок навчання і психічного розвитку, Г. Костюк показав, що кожен із цих процесів створює передумови для успішного перебігу іншого. Ставлячи перед школярами пізнавальні завдання, озброюючи способами їх розв'язання, вчитель забезпечує те, що «навчання йде попереду розвитку». Водночас навчання має спиратися не лише на те, що вже досягнуто дитиною впродовж її розвитку, а й на потенційні можливості маленької особистості, які, на переконання вченого, завжди ширші від їх реалізації.

В. Сухомлинський обґрунтував особистісний підхід при формуванні творчого мислення молодших школярів. Основним засобом формування творчого мислення учня початкової школи педагог називав системний підхід (систему уроків мислення, систему уроків читання і літературного творчого розвитку, систему трудового виховання).

I. Василенко розглядав шкільний навчальний предмет арифметика (математика) як важливий засіб розвитку мислення. Наголошуючи на важливості підвищення ролі теоретичного матеріалу при вивченні математики в початковій школі, учений виділив дидактичні умови, за яких у молодших школярів ефективно формується творче та інші види мислення. До них дослідник відносив: максимальну активізацію пізнавальної діяльності учнів та їхньої самостійності не лише при закріпленні вивченого, а й під час вивчення нового матеріалу, використання самостійної роботи як важливого засобу активізації розумової діяльності дітей, вироблення у молодших школярів практичних умінь та навичок, удосконалення методів навчання, підвищення якості уроку, постійне вдосконалення вчителями свого професійного рівня.

Ідеї, висунуті ученими у 1958–1966-ті рр. щодо проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи, сприяли узasadненню індивідуалізації у розумовому розвитку молодших школярів, усвідомленню освітянами необхідності домагатися творчого засвоєння знань.

У 1966–1984-ті рр. на особливу увагу заслуговує доробок українського ученого О. Скрипченка, який на основі експериментальних досліджень довів, що важливим засобом розумового розвитку молодших школярів є навчання їх раціональних прийомів порівняння, класифікації, узагальнення, а для вироблення в учнів раціональних прийомів мислення при розв'язуванні задач та інших навчальних завдань, перенесенні їх на інші, нові завдання, потрібна спеціальна робота вчителя.

У другій половині 1960-х–1980-х рр. в Україні ідея проблемного навчання набула найбільшого поширення, а здобутки українських учених у галузі проблемного навчання вчителі втілювали у навчальному процесі шкіл. Досвідом ефективного впливу проблемних методів та пошукової діяльності молодших школярів на розумовий розвиток і творче мислення молодших школярів педагоги ділилися на сторінках періодичних видань.

О. Савченко розглядала творче мислення як важливий компонент формування загальнонавчальних умінь школярів. Створена нею теорія розвитку пізнавальної активності та самостійності мислення молодших школярів справила значний вплив на удосконалення змісту, форм, засобів і методів навчання у початковій школі. Серед мотивів навчальної діяльності учена виділила найвагоміший – пізнавальний інтерес, що виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження та самостійної діяльності. Така ситуація, на думку Олександри Яківни, сприяє не лише розвитку пізнавальних інтересів та самостійності учнів, а й формуванню творчого мислення молодших школярів.

Саме у навчальних посібниках М. Богдановича і О. Савченко найбільш репрезентативно, а головне – у системі, було подано вправи розвивального характеру, які сприяють розвитку творчому потенціалу дитини. Слід зазначити, що у навчальних посібниках М. Богдановича переважає математичний аспект, у навчальних посібниках О. Савченко – зінтегровані предмети (читання, математика, навколишній світ, образотворче мистецтво, трудове навчання).

З'ясовано, що у навчальних посібниках М. Богдановича «Математичні джерельця» (1988), «Математична веселка» (1983), «Математичні струмочки» (1985), «Математичні віночки» (1983) було реалізовану систему завдань з формування творчого мислення молодших школярів. Академік О. Савченко, продовжуючи традиції видатного вченого, розробила серію розвивальних посібників для учнів початкової школи – «Умій учитися», які були оригінальним інтегрованим курсом з читання, української мови, математики, навколишнього світу, образотворчого мистецтва, трудового навчання.

Встановлено, що для посібників обох авторів характерна різнорівневність і диференційованість навчальних завдань. Важливою новаторською особливістю цих навчальних книг є зреалізована в них функція керування пізнавальною діяльністю учнів, що сприяє розвитку їхньої творчої активності та формуванню в них умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

Обґрунтовано думку, що у сучасних умовах особливо посилюється необхідність створення подібних синтезованих навчальних книг з метою розвитку творчого мислення, вироблення навичок самостійної діяльності, формування пізнавальної активності учнів.

М. Богданович, відводячи особливу роль здійсненню диференційованого підходу в навчанні, розробив диференційовані завдання для учнів 1, 2, 3, 4 класів.

Академік О. Савченко до важливих засобів формування творчого мислення та творчих здібностей молодших школярів, розвитку їхньої пізнавальної активності, самостійності ще у 1960–1970-ті рр. відносила використання словниково-логічних вправ та порівняння у процесі навчання.

Визначаючи роль порівняння як важливого дидактичного методу у формуванні мислення молодших школярів, учена розробила методичні рекомендації щодо його ефективного використання на уроках та вказувала на основні умови, за яких порівняння буде дієвим.

О. Савченко створила модель поетапного формування вміння порівнювати. Результати досліджень 1960–1970-х рр. Олександра Яківна втілила у 1990-х рр. у навчальних посібниках, основне призначення яких полягало у сприянні поглибленню творчих умінь і навичок.

О. Савченко вперше в українській дидактиці розробила завдання з логічним навантаженням, пізніше її ідею підхопив і розвинув М. Богданович.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні, в умовах реалізації в початковій школі компетентісного підходу, за якого учень стає активним суб'єктом навчання, ідеї М. Богдановича і О. Савченко щодо формування творчого мислення учнів набувають особливої актуальності.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 196; 197; 198; 199; 201; 202; 203; 204].

РОЗДІЛ 3.

ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ НА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (1991–2001)

3.1. Здобутки українських науковців у галузі навчання початків природознавства

Значний внесок у дидактику початкової школи у контексті розвитку творчого мислення, зокрема у галузі навчання початків природознавства, зробили українські вчені Тетяна Миколаївна Байбара, Надія Михайлівна Бібік, Ніна Степанівна Коваль.

Початок та розквіт наукової діяльності згаданих учених пов'язаний з 1980–1990-тими рр. Так, у період реформування школи, переходу на навчання дітей з шести років у так званих підготовчих класах (кінець 1970–1980-ті рр.), Надія Михайлівна Бібік розробляла питання спрямування освіти шестирічних дітей (підготовчі класи) на загальнорозвивальну підготовку до навчання у школі: «В основу змісту навчально-виховної роботи з шестилітками покладено не пропедевтичну підготовку дитини до опанування програмового матеріалу першого класу, а формування інтересу до навчання, оволодіння основними навчальними діями, виховання морально-вольових якостей, забезпечення гармонійного розвитку дитячої особистості» [40, с.37]. Для успішної реалізації таких завдань та з метою реалізації аспектів реформи загальноосвітньої школи Н. Бібік, (з 1974 р.) працюючи у лабораторії навчання та виховання дітей шестирічного віку НДІ педагогіки, проєкспериментувала розроблений нею зміст нового шкільного предмета – «Ознайомлення з навколишнім», основним завданням якого було забезпечення загального і соціального розвитку учнів. Про розроблення і особливості впровадження цього шкільного предмета учена писала багато статей [30; 32; 33; 35].

Так, у статті «Ознайомлення шестиліток з навколишнім світом у підготовчих групах школи» (1977) Н. Бібік, розглядаючи соціальне виховання як важливу складову формування творчої особистості та враховуючи призначення підготовчих груп – вирівнювання підготовки до навчання в школі дітей, які не були охоплені дитячими садками, вбачала головне завдання розробленого нею курсу «Ознайомлення з навколишнім» у допомозі щодо вирішення проблеми соціалізації маленької особистості, її адаптації до шкільного життя, вироблення позитивної мотивації й інтересу до навчання. Учена зазначала: «Введення нового синтезованого предмета «Ознайомлення з навколишнім» допоможе виробити у майбутнього школяра навички правильної поведінки, самостійності, організованості в роботі, викликати інтерес до навчання» [32, с.64-65]. Для успішного впровадження предмета у навчальний процес та надання методичної допомоги вчителям дослідниця склала орієнтовний перелік тем, вивчення яких передбачалося у курсі «Ознайомлення з навколишнім» (усього 20 тем на рік) та методичні розробки занять до кожної з тем.

Пізніше у статті «Особливості занять на тему «Ознайомлення з навколишнім»» (1978) Н. Бібік детальніше охарактеризувала особливості занять з розробленого курсу, поглибила методичні рекомендації для вчителів, які сприяли оволодінню навчальним предметом та формуванню творчої особистості. Дослідниця склала орієнтовну тематику та розробки занять з окремих тем, де конкретизувала методичні настанови щодо ознайомлення шестиліток з навколишнім середовищем [33, с.59-60]. Наголосимо, що Надія Михайлівна виділила найефективніші методи і прийоми ознайомлення молодших школярів з темами курсу, до котрих віднесла: екскурсії, прогулянки, спостереження; виразне читання художніх творів, перегляд діафільмів, ілюстрацій з наступним обговоренням за змістом прочитаного й побаченого; організацію практичної діяльності дітей, у ході якої закріплюється їхнє ставлення до школи, праці, свят; створення етико-моральних ситуацій і

вирішення ситуативних завдань; ігри (сюжетно-рольові, дидактичні) [Там само].

У статті «Підвищувати рівень контролю і керівництва підготовчими класами» (1983) Н. Бібік узагальнила результати експериментальної роботи з шестилітками у підготовчих класах, яку проводила протягом 7 років, що дало підстави для висновку: «Досвід роботи з підготовчими класами показав значний позитивний вплив на навчання, виховання та розвиток учнів початкових і середніх класів. Ці діти виділяються вже у 1 класі високим рівнем оволодіння мовним і математичним матеріалом – передусім – розвитком усного мовлення, вмінням читати, роздумувати над прочитаним, аналізувати, порівнювати, зіставляти, групувати, робити висновки» [35, с.12].

Розглядаючи підходи до визначення змісту освіти для шестирічних дітей та підсумовуючи результати експериментальних досліджень з упровадження зазначеного предмета у навчальний процес шкіл, Надія Михайлівна у статті ««Ознайомлення з навколишнім» – змістова основа формування пізнавальних інтересів шестиліток» (1989) виділила чотири необхідних елементи змісту освіти молодших школярів, а саме: 1) знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-оцінного ставлення до світу, праці. На її думку, впровадження цих компонентів у навчальні програми для учнів початкової школи сприятиме формуванню у них пізнавальної активності та самостійності, розвитку мислення та мовлення.

Розглядаючи можливість навчання дітей в школі з шести років, Надія Михайлівна намагалася максимально забезпечити реалізацію принципу наступності у вивченні природознавства та ознайомлення дітей з навколишнім світом. Саме з цією метою вона детально проаналізувала програми дошкільних навчальних закладів щодо організації занять з «Ознайомлення з навколишнім», що дало підстави висувати, що «у них відображено лише три з виокремлених нею елементи змісту освіти, а саме: знання про предмети і явища навколишньої

дійсності, різноманітні вміння й навички, певне ставлення до об'єктів, подій, явищ» [Там само, с.41]. А в розробленому нею навчальному предметі охоплено «всі види завдань, що відображають соціальний досвід, а головним його елементом, у зв'язку з завданням предмета, є досвід емоційно-оцінного ставлення до світу, людей, їхньої діяльності» [Там само, с.43]. Вона підкреслювала важливість емоційного компоненту навчання, оскільки саме на основі досвіду емоційно-оцінного ставлення до навколишнього світу можна успішно формувати у дітей вміння та навички, розвивати творче мислення. Учена визначила принципи систематизації навчального матеріалу, до яких віднесла: принцип концентризму, принцип послідовності в поданні матеріалу, принцип «від простого до складного», принцип здійснення зв'язку змісту навчання з навколишнім життям, принцип забезпечення емоційності у засвоєнні навчального матеріалу, принцип активності й самостійності учнів в оволодінні програмовим матеріалом [Там само, с.44]. На нашу думку, визначені Надією Михайлівною структура курсу «Ознайомлення з навколишнім», критерії добору змісту, його систематизація відповідно до описаних принципів сприяла підвищенню рівня організації цілеспрямованої роботи над формуванням пізнавальних інтересів учнів-шестиліток, розвитку в учнів творчого та самостійного мислення. Понад це, учена фактично випереджально окреслила такий підхід до навчання, який нині визначено як компетентнісний.

У статті «Складники виховного впливу» (1981) Н. Бібік описала і проаналізувала досвід учителів підготовчих класів Кримненської СШ Волинської області, які протягом чотирьох років успішно працювали з дітьми-шестилітками і вміло вносили зміни та коригували змістовий матеріал курсу «Ознайомлення з навколишнім» на основі «копіткого планомірного вивчення індивідуальних особливостей школярів, умов їхнього життя» [40, с.38-40]. На основі вивчення їхнього досвіду Н. Бібік радила й іншим учителям початкових класів коригувати матеріал, що вивчається, відповідно до індивідуальних особливостей молодших школярів, специфіки умов їхнього життя.

Слід зазначити, що у навчальному предметі «Ознайомлення з навколишнім» та створеному Н. Бібік підручнику [28] було зінтегровано в єдиний курс елементи знань з різних освітніх галузей: громадянознавства, природознавства, людинознавства, етики, валеології. Вважаємо, що цей підручник та підручники, що були створені пізніше Н. Бібік у співавторстві з Н. Коваль, зокрема «Світ навколо тебе» [39], «Віконечко» [26], були надзвичайно цікавими для дітей. Значну кількість завдань у них було подано в ігровій формі відповідно до вікових особливостей шестирічок, з яскравими ілюстраціями. До багатьох тем автори підручників додали пізнавальні та проблемні завдання, які, на нашу думку, істотно сприяли формуванню у дітей творчого мислення.

Логічним продовженням підручника для першого класу «Віконечко» став створений авторським колективом у складі Н. Бібік, Н. Бондаренко та Н. Коваль посібник для учнів 2 класу чотирирічної та 1 класу трирічної початкової школи «Журавлик» [27]. Оригінальною була і форма побудови підручника, і символічною його назва – «Журавлик» (пташка, яка багато літає, подорожує і тому бачить усе навкруги). У формі мандрівок-уроків молодші школярі, навчаючись, спостерігали та запам'ятовували назви країн, міст та сіл Батьківщини, назви річок та вулиць, імена людей; дізнавалися, як бути здоровим, як стати чемним та вихованим, як проводити зиму та готуватися до зустрічі весни. Увесь зміст та навчальний матеріал підручника відповідав не лише вимогам програми, враховував вікові особливості учнів, а й містив значний розвивальний потенціал, сприяючи розвитку пізнавальної активності молодших школярів, самостійності, допитливості, формуючи творче мислення. Дітям пропонувалися завдання, згідно із заголовками до текстів та ілюстраціями. Наприклад, продовжити перелік питань, на які дасть відповіді «Журавлик». На кожному уроці передбачалася робота з народними прислів'ями, загадками, скоромовками та іншими видами усної народної творчості. Від уроку до уроку, поступово, у молодших школярів збільшувався

словниковий запас. Цьому, на нашу думку, сприяла робота з тлумачення та введення в активний словник учнів нових слів. Надзвичайно корисним вважаємо й те, що кожна тема передбачала залучення учнів до використання життєвого досвіду, обговорення різних практичних ситуацій, які зустрічаються у повсякденному житті, розігрування діалогів, використання сюжетно-рольових ігор. Досить часто дітям пропонувалися завдання – скласти розповідь, що вимагали від учнів творчого підходу до вирішення навчальних проблем. Текст підручника багатий на яскраві ілюстрації, які сприяли формуванню естетичних смаків, допомагали молодшим школярам краще засвоїти навчальний матеріал.

Загалом більшість завдань аналізованого підручника вимагали творчого та нестандартного підходу до їх виконання і сприяли формуванню творчого мислення учнів. Зокрема книга містила багато завдань з групування предметів, виконання операцій аналізу, синтезу, класифікації, які є підґрунтям для формування творчого мислення. У посібнику часто використовувався цікавий додатковий матеріал, який привчав молодших школярів працювати з додатковою літературою, самостійно «здобувати знання». Уважаємо, що використання міжпредметних зв'язків, реалізоване в підручнику, та інтеграція знань допомагала створити в учнів цілісну картину світу. Рубрики «Спостерігай!» та «Поміркуй!» сприяли формуванню у них творчого мислення та мовлення, вчили дітей на основі спостережень та у процесі творчості «створювати новий продукт», отримувати нові знання. Методичний апарат підручника був побудований так, що робота з текстом супроводжувалася таблицями, малюнками. У рубриці «Перевір себе», яка розміщувалася після навчального тексту, питання формулювалися від простого до складного. Формувати мислення молодших школярів, на нашу думку, допомагала і рубрика «Учись міркувати». Спочатку автори посібника ставили проблемне питання, а потім наводили зразок власного міркування («Міркуй так»). Після опрацювання теоретичної частини підручника діти поглиблювали свої знання, знайомлячись із художніми творами українських письменників, які було

дібрано авторами підручника відповідно до теми уроку. Крім того, учні вивчали та перевіряли народні прикмети, шукали інші, свої, відповідно до теми, виготовляли макети певних природних об'єктів, робили годівнички тощо.

Тривалі наукові пошуки та дослідження Н. Бібік стали основою її кандидатської дисертації «Формування пізнавального інтересу учнів підготовчих класів у процесі ознайомлення з навколишнім» (1984), у якій було узагальнено результати експериментальних досліджень і торетичних узагальнень із зазначеної проблеми [45]. Пізніше дослідження у цьому напрямі були розширені вченою, доповнені та викладені у докторській дисертації «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1998) [41].

У кандидатському та докторському дослідженнях, у подальших наукових розвідках Надія Михайлівна розглядала пізнавальні інтереси як ефективний засіб розвитку творчих здібностей та формування творчого мислення молодших школярів. У докторському дослідженні «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1998) не лише розкрила механізми та особливості формування пізнавальної, а й розробила методичні рекомендації для вчителів, а також систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів початкової школи [41].

Слід зазначити, що шляхи ефективного вирішення проблеми формування пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку було описано вченою у монографіях та методичних посібниках [29; 42; 43; 44].

Творче мислення Н. Бібік визначала як «мислення самостійне». Вона зазначала: «Учні повинні мати достатньо свободи, щоб мислити і самостійно вирішувати найскладніші питання. Мислити творчо можна в будь-якому віці. Навіть у першокласників накопичено для цього достатньо життєвого досвіду та знань. Навіть малюки здатні думати творчо і самостійно. Саме завдяки творчому мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним та продуктивним» [29, с.36].

Погоджуючись із думкою багатьох учених про те, що навчити учнів мислити творчо з першого уроку фактично неможливо, Надія Михайлівна водночас стверджувала, що «творче мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, від одного уроку до іншого уроку» [29, с.37]. Н. Бібік виділила певні дидактичні умови, врахування яких здатне спонукати і стимулювати учнів до творчого мислення, дібрала приклади завдань, використання яких є ефективним засобом формування творчого мислення учнів початкової школи. Основними серед них були і є складання і розв'язування задач на матеріалі довкілля та народних знань українців про природу; розгляд вправ на розвиток уміння висловлювати здогади, припущення, доводити справедливість певних тверджень; збагачення навчального матеріалу завданнями з логічним навантаженням; виконання інтегрованих завдань; використання «цікавинок» (завдання для інтелектуального самовдосконалення).

Погоджуємось із думкою Надії Михайлівни про те, щоб «зацікавити учнів роботою на уроці, необхідно подбати про гармонійне поєднання його мотиваційного, змістового та розвивального компонентів» [29, с.66]. Учена наголошувала, що зміст навчання має привабити дітей чимось незвіданим, сприяти розвивальним дидактичним цілям, а дитина має зрозуміти значущість для себе навчального матеріалу: «Невичерпним матеріалом для навчальних занять є саме життя. З великим задоволенням діти зустрічають у класі золоту осінь чи найпрекраснішу весну, срібну зиму чи різнокольорове літо. Кожна складова уроку допомагає створити образ, який змушує дітей хвилюватися, уявляти, фантазувати, спонукає до активної творчої діяльності» [29, с.67].

Молодший шкільний вік, на думку ученої, є сензитивним періодом для розвитку спеціальних здібностей. Дітям цього віку притаманні конкретність, і водночас – неабияка образність мислення, емоційне сприйняття дійсності й активне ставлення до неї. Брак життєвого досвіду і знань компенсується фантазією, що яскраво виявляється у дитячій словотворчості, зокрема, під час

складання казок, віршів, загадок або й тоді, коли вони просто розповідають про власні пригоди. Образність мислення, відсутність стереотипів, естетичне світосприйняття та готовність до дій властиві учням початкових класів. Зазначені риси, доводить Н. Бібік, свідчать про високий рівень творчих здібностей цієї вікової категорії в цілому [29, с.98-99].

Значний внесок у дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи засобами природознавства зробила і Тетяна Миколаївна Байбара.

У спогадах про Тетяну Миколаївну її колишня студентка, а нині кандидат педагогічних наук, О. Остряньська писала: «Вона постала перед нами як творчий викладач-науковець, що глибоко знає педагогічну практику... Заглиблюючись і різнобічно аналізуючи творчий доробок Тетяни Миколаївни, який складає 168 ґрунтовних праць, можна зробити висновок, що істотними його ознаками є багатство змісту і логічність викладу, різноманітність завдань, досконалість, наукова яскравість і «соковитість» мовлення, класична урівноваженість форми. Науковому стилю Т. Байбари теж притаманна глибока змістовність, смілива барвистість гармоній, активний, енергійний ритм і виразна динаміка» [330, с.43-44].

Наукову діяльність Т. Байбара розпочала у 1984 р., вступивши до аспірантури Інституту педагогіки НАПН України, водночас працюючи викладачем Полтавського педінституту імені В. Короленка. Предметом її досліджень був дослідницький метод у навчанні природознавства у початковій школі.

У статті «Опрацювання розділу «Весняні явища в природі» (1987) Т. Байбара писала, що «правильно організовані літні завдання слугують надійним засобом підвищення ефективності навчання природознавства» [14, с.28], тому й наголошувала на важливості формування у молодших школярів дослідницького підходу до вивчення природи. Серед важливих прийомів, які б забезпечували ефективність використання дослідницького підходу, вона

виділяла спостереження дітей за природою у різні пори року. Т. Байбара акцентувала увагу на необхідності доцільної організації спостережень за природою влітку, радила обирати для спостережень об'єкти, передбачені програмою з природознавства та трудового навчання, рекомендувала орієнтовну тематику спостережень за природою влітку, а також розробила систему завдань для учнів на літо, котру радила вчителям впроваджувати, починаючи з другого класу. На думку Тетяни Миколаївни, саме за такого підходу в учнів початкової школи будуть ефективно формуватися не лише природничі знання, вміння й навички, а й розвиватимуться мисленнєві операції: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння. Успіх від виконання такої роботи значною мірою залежатиме від того, «як учні підготовлені до такої роботи». Саме тому вчена наголошувала: «Починаючи з перших уроків природознавства, на конкретних прикладах треба вчити дітей правильно спостерігати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки» [14, с.29].

У статті «Опрацювання розділу «Весняні явища в природі»» (1987) Т. Байбара встановила, що у змісті цього розділу закладено значний потенціал для застосування активних форм і методів вивчення нового матеріалу, що сприяли б формуванню творчого мислення учнів. У зв'язку з цим дослідниця наголошувала на актуальності використання у навчальному процесі початкової школи проблемного навчання, самостійних спостережень і дослідно-практичних робіт. Причому писала вона, «використовувати їх доцільно на всіх уроках, особливо з природознавства, зміст яких спрямовує на активне сприймання навколишнього» [14, с.25]. Вказуючи на сезонний принцип як провідний у вивченні природознавства у 2 класі, Тетяна Миколаївна радила розпочати вивчення розділу з уроку-екскурсії та спостережень, приділяючи значну увагу організації групової роботи на уроках природознавства.

Результати своїх досліджень вчена узагальнила у кандидатському дослідженні «Дидактичні умови ефективного використання дослідницького методу у навчанні молодших школярів» (1988) [9].

У подальших дослідженнях Тетяна Миколаївна вивчала проблеми, пов'язані з організацією спостережень за природою та формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках природознавства. Так, у її статті «Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках природознавства» (1987) проаналізовано різноманітні форми пошукової діяльності (дослідницькі, пізнавальні та проблемні завдання, виконання самостійних дослідницьких робіт). Учена зауважувала, що результативність такої навчальної роботи значною мірою залежить від того, «наскільки успішно формуватимуться в учнів уміння різнобічно аналізувати предмет чи явище, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й аналогії, виділяти головне; узагальнювати; досліджувати; доводити судження; зіставляти результати проміжних етапів дослідження з гіпотезою, а висновки – з метою завдання» [16, с.30]. Вона обґрунтувала, які саме елементи дослідницьких умінь сприяють формуванню в учнів початкових класах, коли і в якому обсязі їх необхідно формувати.

У формуванні в учнів дослідницьких умінь Т. Байбара виокремила чотири етапи: перший – усвідомлення поставленої проблеми, вибір методів дослідження; другий етап – прогнозування напряму розв'язання проблеми і вибір методів дослідження; третій етап – розв'язання проблеми; четвертий етап – оцінка одержаних результатів у співвіднесенні з поставленою метою та їх практичне застосування [Там само, с.31]. До умінь, які необхідні для дослідницької діяльності, вона віднесла: усвідомлення проблеми, стимулювання її розв'язання за допомогою питань, задач, побудова гіпотези, складання плану дослідження, експериментальне підтвердження передбаченого, узагальнення, висновки, співвіднесення висновків і мети

завдання, визначення практичного застосування здобутих результатів [Там само, с.31].

На нашу думку, всі вищезазначені уміння повністю можливо сформувати лише в учнів старших класів, проте з молодшими школярами необхідно постійно проводити пропедевтичну роботу, пов'язану з використанням мисленнєвих операцій та розумових прийомів. Т. Байбара переконувала, що «вже першокласники набувають певного досвіду аналізувати предмети, порівнювати, класифікувати, цілеспрямовано спостерігати, виділяти головне, систематизувати, виділяти за аналогією, узагальнювати тощо.» [Там само, с.31].

Вочевидь постає, що все зауважене за умови виконання сприяє формуванню в учнів початкової школи творчого мислення. У самому процесі формування дослідницьких умінь у першокласників найважливішими, за Т. Байбарою, найважливішим було визначити мету і спосіб виконання, які у дітей часто збігаються.

У вивченні природознавства у другому класі з перших уроків відбувається процес закріплення умінь, набутих учнями у першому класі. Однак цей процес проходить не шляхом виконання окремих ізольованих завдань, а у ході розв'язання завдань, якими вирішується цілісна проблема. Тому вчена зауважувала, що «порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – не кінцевий результат, а важливий засіб розв'язання проблеми» [Там само].

Т. Байбара на конкретних прикладах пояснювала, як провести екскурсію з теми «Зимові явища у природі», ефективно використавши метод спостережень, як сформувати в другокласників дослідницькі вміння. Разом з тим Тетяна Миколаївна наголошувала на ще одній особливості пошукових дослідницьких завдань з природознавства у другому класі – необхідність поступового ускладнювати їх за рахунок збільшення обсягу знань, підвищення ступеня їх узагальнення: «Спочатку вивчення зовнішніх ознак поодиноких предметів і явищ, потім – способу життя рослин і тварин, їх розвитку і розмноження.

Наступний рівень складності пов'язаний з вивченням об'єктів і явищ природи в різні пори року, а також умов існування живих організмів, від яких залежить їхня будова, розвиток і розмноження і т. п.. Паралельно з цим учитель починає формувати в учнів дослідницькі вміння» [Там само, с.31].

Важливим дидактичним міркуванням ученої вважаємо виокремлення доцільної постановки навчальної проблеми, для чого учню необхідно в навчальному матеріалі виявити певну інформаційно-пізнавальну суперечність, адже «побачити її і відповідно сформулювати проблему – одне з найважливіших умінь, бо з нього починається творче мислення», – стверджувала Т. Байбара [Там само, с.31]. А для того, щоб сформувати це складне вміння, «необхідно, починаючи вже з початкової школи, систематично розвивати проблемне бачення», – переконувала педагогів дослідниця. Розвиток проблемного бачення як початковий етап у процесі формування творчого мислення молодших учнів Т. Байбара радила починати з першого класу, навчивши спочатку дітей ставити запитання до малюнка, розв'язувати математичні задачі, практикувати орфограми на уроках мови тощо.

У курсі природознавства корисними завданнями Тетяна Миколаївна вважала завдання на спостереження, які «ставлять учнів перед необхідністю помітити проблему у явищах і фактах» [Там само, с.32]. Вона навела приклади конкретних завдань і запитань проблемного характеру, які радила використовувати під час вивчення тієї чи іншої теми з природознавства. Складнішими Т. Байбара називала завдання на порівняння фактів, подій, явищ, між якими є суперечність. Учена стверджувала, що «для успішного виконання таких завдань важливо враховувати і послідовність, і форму подання» [Там само, с.32]. Погоджуємося з твердженням Т. Байбари, що за допомогою спеціально підготовлених завдань учні не лише вчать «дослідницького бачення» (виявлення проблеми, її формулювання), а й опановують прийоми творчої діяльності. Таким чином, поступово від уроку до уроку в учнів формується творче мислення.

Важливим аспектом розвитку мислення вчена вважала набуття дітьми молодшого шкільного віку «елементарних умінь висловлювати передбачення, що полягають у встановленні чи поясненні причинно-наслідкових зв'язків» [Там само, с.32]. У зв'язку з чим учена вважала за необхідність вчити учнів розрізняти поняття «причина» і «наслідок». Т. Байбара дала таке тлумачення цих понять: «Причина – це те явище, яке привело до іншого, наступного явища, а наслідок – явище, яке виникло через причину» [Там само, с.32]. Учена навела зразки завдань, які, на її думку, мали допомогти молодшим школярам зрозуміти залежність між причиною та наслідком.

Зазначимо, що у формуванні вміння висловлювати передбачення дослідниця надавала увагу виконанню завдань з використанням аналогії або висновку стосовно одного чи кількох фактів після попереднього проведення актуалізації опорних знань і умінь учнів. Завдяки цьому Т. Байбара висувала: «Вчити учнів початкових класів знаходити шляхи доведення гіпотези (передбачення, припущення) можливо і необхідно. Для цього слід вдаватися до аналізу, синтезу, порівняння, спостереження, проведення елементарних дослідів (експериментів). Учні оволодівають відповідними вміннями, відповідаючи на систему запитань, виконуючи певні вправи» [Там само, с.33].

Важливим методичним здобутком ученої вважаємо детальний опис системи запитань та вправ, що сприяють ефективному формуванню дослідницьких умінь в учнів початкової школи. Переконані досвідом, що використання таких завдань сприяє формуванню творчого мислення молодших школярів і актуальне на сучасному етапі розвитку шкільної освіти в Україні.

Слід зазначити: у своїх дослідженнях Тетяна Миколаївна неодноразово наголошувала, що, аби досягти успіху у формуванні в учнів дослідницьких умінь, треба максимально використовувати можливості, закладені в природничому матеріалі, але «почерговість формування дослідницьких умінь визначається не етапами розв'язання проблеми, а змістом матеріалу, що вивчається, та рівнем підготовленості дітей» [16, с.34].

Висловлюючи у статті «Диференційовані завдання на уроках природознавства» (1991) стурбованість з приводу того, що учні втрачають інтерес до вивчення природознавства, Т. Байбара головну причину вбачала у специфіці курсу природознавства, оскільки реалізувати головну мету курсу природознавства – сформуванню уявлення та елементарні поняття про об'єкти і явища природи, взаємозв'язки і взаємозалежності між ними – неможливо лише шляхом запам'ятовування і відтворення окремих фактів, а «необхідно забезпечити певний рівень мисленнєвої діяльності учнів, їхню пізнавальну активність і самостійність» [10, с.33]. Зважаючи на те, що у класі навчаються діти з різним рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, мислення, уваги тощо), зумовлених і біологічними факторами, і якістю попереднього навчання, необхідно враховувати індивідуальні особливості школярів. Саме від цього «значною мірою залежить успішне засвоєння природничих знань, умінь і навичок на одних уроках, їх розширення, узагальнення чи конкретизація і використання – на інших», – писала Т. Байбара [10, с.33].

Виключно важливого значення для розвитку мислення вчена надавала індивідуалізації навчання. За результатами спостережень за учнями на уроках та аналізуючи їхні дії з виконання письмових і практичних завдань, у тому числі й домашніх, активності у позашкільній роботі з природознавства вчена умовно розподілила молодших школярів на 3 групи: 1) учні, які глибоко і свідомо засвоюють передбачені програмою знання з природознавства, а також знання про способи виконання предметних, мисленнєвих і пізнавальних дій; 2) учні, які засвоюють знання, однак відтворюючи їх часто не можуть довести власну думку, пояснити окремі терміни; 3) учні, які засвоюють лише окремі факти, не володіють прийомами предметної, інтелектуальної і пізнавальної діяльності та не виявляють інтересу до поставлених завдань. Враховуючи, що за умов, коли основна організаційна форма занять – урок – розрахований на увесь клас, вчена зауважувала: якість засвоєння знань, розвитку і виховання кожного учня значною мірою залежить від індивідуалізації навчання, одним із

шляхів забезпечення чого є диференціювання завдань на всіх етапах уроку у процесі індивідуальної, групової чи фронтальної діяльності школярів.

Дидактично значущим вважаємо обґрунтування Т. Байбарою ефективних видів диференційованих завдань на уроках природознавства, а саме: 1) за рівнем складності змістової сторони (усі 3 групи школярів мають виконати однакові завдання, але з різними елементами знань – уявленнями або поняттями про об'єкти і явища природи, взаємозв'язки і взаємозалежності між ними); 2) за рівнем складності операційної сторони (учням різних навчальних можливостей пропонується однакова за характером, але різна за складністю, із різною кількістю операцій, діяльність над однаковими елементами знань); 3) за рівнем пізнавальної самостійності учнів (завдання цього виду однакові для всього класу із змістово-операційного погляду, проте відрізняються мірою допомоги вчителя тій чи тій групі школярів) [Там само, с.36-37]. Учена наводила приклади використання кожного із зазначених видів завдань при вивченні різних тем з природознавства і стверджувала, що запропоновані види диференційованих завдань дають змогу вчителю враховувати індивідуальні можливості учнів молодшого шкільного віку, що, своєю чергою, сприяє підвищенню рівня знань і вмінь, формуванню творчого мислення, розвитку пізнавальних інтересів дітей.

Поділяючи думку багатьох учених про те, що творчі здібності формуються впродовж усього життя, Т. Байбара наголошувала, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для творчого розвитку учнів в цілому, їхніх здібностей до творчості. Цей віковий період дослідниця вважала сприйнятливим для розвитку уяви, творчого мислення, формування вміння критично оцінювати власну діяльність.

Разом з Н. Бібік та Т. Байбарою над ефективним використанням потенціалу уроків природознавства у контексті розумового розвитку молодших школярів працювала і Ніна Степанівна Коваль. Розглядаючи особливості уроків природознавства у початковій школі та його можливості щодо формування

творчого мислення молодших школярів у статтях «Урок природознавства» (1977) [220], (1985) [219] вона аналізувала можливості природознавства як навчального предмета для розумового розвитку молодших школярів, активізації їхньої пізнавальної діяльності. Якщо у статті «Урок природознавства» (1977) вчена детально зупинилася на особливостях організації та проведення уроків-екскурсій та предметних уроків, то у статті «Урок природознавства» (1985) Ніна Степанівна, розглядаючи формування природничих знань, уявлень і понять як важливого завдання курсу природознавства у початковій школі, акцентувала на важливості визначення вчителем навчальних завдань до кожного конкретного уроку, оскільки «чітке визначення мети, завдання уроку – передумова його результативності» [219, с.21]. Такий підхід, на думку вченої, дає «змогу уникнути перевантаження учнів надмірною інформацією про виучувані предмети і явища природи, з одного боку, а з другого – повніше реалізувати навчальні, розвивальні і виховні функції предмета» [219, с.20].

Ніна Степанівна вважала за необхідне вироблення у молодших школярів умінь працювати з підручником та наголошувала на важливості формування в учнів навичок самостійної роботи. Ще у статті «Самостійна робота за підручником на уроках природознавства» (1976) вона обґрунтувала тезу, що підручник є засобом виховання спостережливості, формування практичних умінь і навичок школярів. Водночас, вчена зазначала, що «вимоги до навчання зобов'язують класоводів не тільки подавати готові знання, а й допомагати дітям самостійно здобувати їх. Правильно організована самостійна робота з підручником, безперечно, допоможе в цьому і вчителям, і учням» [218, с.55].

Практично цінним вважаємо наведені дослідницею зразки орієнтовних завдань для самостійної роботи за підручником та її методичні рекомендації вчителям щодо тем, рекомендованих для самостійного вивчення учнями. Ніна Степанівна дійшла висновку, що самостійна робота учнів над матеріалом підручника дає змогу розв'язувати ряд важливих навчально-виховних завдань,

а саме «розвивати їхні пізнавальні можливості, самостійність мислення; підвищувати свідомість і міцність засвоєння знань; виробляти в школярів уміння й навички самостійно здобувати знання, а також застосовувати їх у житті» [218, с.61].

У статті «Пошукові завдання для самостійної роботи з природознавства» (1981) вчена детально описала зміст і форми проведення самостійної дослідницької роботи молодшими школярами з природознавства і стверджувала наступне: «Для розвитку в школярів умінь аналізувати, порівнювати, оцінювати спостережувані природні явища та об'єкти потрібні такі самостійні пошукові завдання, які б сприяли не тільки опануванню нових знань, а й озброювали б дітей певними способами та прийомами мислительної діяльності» [211, с.57].

Пізніше, у методичному посібнику для вчителів «Самостійна робота учнів на уроках природознавства» (1982), Н. Коваль, стверджуючи, що «початкова ланка школи повинна не тільки дати учням певну суму знань, а й формувати в них навички самостійного *учіння*» [218, с.3], наголошувала на важливості використання у навчальному процесі самостійної роботи як методу навчання, що забезпечує активне засвоєння нових знань і розумовий розвиток. Залежно від того, які елементи переважають у діяльності молодших школярів (відтворювальні чи творчі), учена поділила самостійні роботи на репродуктивні і пошукові. На думку Н. Коваль, репродуктивна самостійна робота передбачає сприймання, осмислення і запам'ятовування учнями навчальної інформації, яку подано в підручнику або яка повідомляється вчителем. У процесі такої роботи учні нагромаджують знання, необхідні для виявлення нових властивостей розглядуваних природних об'єктів, розкриття взаємозв'язків між ними. І такий вид роботи є «необхідною умовою для самостійного пошуку», – зазначала дослідниця [218, с.3]. А пошукова самостійна робота, на відміну від репродуктивної, передбачає здобування нових знань і вмінь на основі вже набутих, оволодіння способами самостійного пошуку: виділення істотних ознак

предметів і явищ, установлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, доведення окремих положень тощо [Там само].

Доводячи позитивні аспекти пошукової роботи (мета – засвоєння нових знань; формування позитивних мотивів навчання; оволодіння учнями прийомами навчальної діяльності), вчена доводила необхідність систематичного використання учнями початкової школи пошукових завдань: «Зміст самостійної роботи пошукового характеру в процесі вивчення нового матеріалу потрібно в міру розширення знань і оволодіння прийомами навчальної діяльності ускладнювати, а обсяг – збільшувати» [Там само, с.4]. Однак учена обстоювала керівну роль учителя на всіх етапах засвоєння учнями матеріалу, писала «головне – щоб учитель знайшов оптимальне поєднання репродуктивних і пошукових завдань, а навчальна діяльність учнів на уроці повинна включати: сприймання, осмислення і запам'ятовування знань; застосування здобутих знань за зразком; застосування засвоєних знань у новій ситуації з метою здобуття нових знань, формування прийомів навчальної діяльності» [Там само, с.4].

Як і Т. Байбара, Н. Коваль, вказуючи на специфіку уроків природознавства як окремого навчального предмета, зазначала, що природознавство містить значний потенціал для розвитку учнів [217; 218; 219; 220], підкреслювала особливу роль у цьому використання дослідницького підходу до навчання, пізнавальних та пошукових завдань: «Включення у навчальний процес пошукових завдань, безперечно, активізує діяльність молодших школярів, підвищує їхній інтерес до вивчення природознавства, сприяє нагромадженню і поглибленню знань» [218, с.61-62].

Н. Коваль розглядала поняття «пізнавальні завдання» як «сукупність проблемних запитань, логічних завдань, виконання яких вимагає від учнів початкових класів різного рівня самостійності» [217, с.5]. На нашу думку, це тлумачення не втратило актуальності.

Учена вбачала у пізнавальних завданнях ефективний засіб розумового розвитку молодших школярів, зазначаючи, що «у початкових класах пізнавальні завдання нескладні за формою і змістом. Але й найпростіші з них спонукають дітей міркувати, доводити, аргументувати свої висновки і дії. Крім того, пізнавальні завдання відрізняються одне від одного вихідними даними, способами виконання, тому їх можна поділити на певні типи» [218, с.61-62].

Важливим методичним здобутком Н. Коваль вважаємо на основі критеріїв навчальної діяльності (орієнтування в умовах проблеми, її прийняття; аналіз фактів, встановлення зв'язків, відношень і залежностей між ними; використання набутого досвіду; виділення ознак предметів і явищ та їх співвідношення; формулювання узагальнень, висновків) виділення й обґрунтування типів пізнавальних завдань: 1) комплектування навчального матеріалу за завданням учителя; 2) порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів і явищ, що вивчаються; 3) використання аналогії як засобу перенесення способу дії; 4) класифікація предметів і явищ навколишнього середовища; 5) виділення головного; 6) встановлення причинно-наслідкових зв'язків; 7) доведення істинності судження [218, с.9]. Характеризуючи виділені типи пізнавальних завдань, Н. Коваль пояснювала: «Завдання сортування навчального матеріалу за своєю складністю повинні варіативно відтворювати знання. На основі прочитаного тексту, розповіді вчителя, розгляду якого-небудь об'єкта, власного досвіду учень виконує такі завдання: знайти в тексті відповідь на поставлене запитання; розповісти в запропонованій послідовності про об'єкт, що вивчається; систематизувати матеріал за поданим планом; визначити істотні ознаки предмета; накреслити схему на основі прочитаного; виконати завдання за зразком [Там само].

Зазначимо, що особливого значення учена надавала виконанню завдань на порівняння у формі зіставлення і протиставлення. Їх вона розглядала як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів і явищ, що вивчаються [218,

с.4]. Розглядаючи порівняння як дидактичний прийом, що розвиває розум, Н. Коваль базувала свої міркування на ідеях К. Ушинського, який визнавав метод порівняння одним із основних прийомів дидактики та «основою всякого розуміння і всякого мислення» [526, с.332]. Проаналізувавши діючі на той час навчальні програми з природознавства для 2-3-х класів, Н. Коваль стверджувала, що вони передбачають широке використання порівняння в процесі самостійного здобуття знань, узагальнення і систематизації матеріалу. Але для досягнення мети, вчитель має доцільно добирати об'єкти для порівняння, щоб привернути увагу учнів до виявлення відмінних ознак.

Близькими до завдань на порівняння вчена вважала пізнавальні завдання на висновки за аналогією використання аналогії як засобу перенесення способу дії, бо вони є «судженням про властивості одного предмета на основі його подібності до інших». Н. Коваль стверджувала: «В основі міркувань за аналогією лежать операції аналізу й синтезу, а також похідні від них, які діалектично взаємозв'язані: порівняння, узагальнення та абстрагування» [21, с.5]. Виокремлюючи на три види аналогії за рівнем творчості: асоціативну, алгоритмічну, евристичну, вчена була переконана, що у початкових класах можуть бути використані усі ці види аналогії.

Щодо завдань на класифікацію предметів і явищ навколишнього середовища, то Н. Коваль доводила: вони відіграють важливу роль у формуванні в учнів понять про різноманітні класи конкретних предметів, бо «виконання учнями пізнавальних завдань на класифікацію сприяє осмисленому засвоєнню істотних особливостей поодиноких предметів і явищ» [Там само].

Учена розробила серію завдань на виділення головного, які передбачали:

- 1) аналіз смислових частин тексту;
- 2) встановлення взаємозв'язку між ними;
- 3) виділення опорних суджень, що несуть головне смислове навантаження в кожній частині;
- 4) порівняння значущості опорних суджень;
- 5) виділення головної думки;
- 6) доведення правильності висловлених міркувань.

У завданнях на встановлення причинно-наслідкових зв'язків Н. Коваль виділяла такі етапи: з'ясування істотних ознак предметів і явищ, встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між ними за допомогою порівняння, узагальнення істотних ознак у вигляді ланцюжка міркувань з опорою на допоміжні засоби (схеми, таблиці, опори).

Вона звертала увагу вчителів на те, що у виконанні завдань на доведення істинності судження, виділення істотних ознак об'єкта, співвіднесення їх з істотними ознаками поняття, особливу роль відіграє пошук потрібних аргументів, які підтверджують або спростовують міркування. У статті «Робота над пізнавальними завданнями з природознавства» (1980) Н. Коваль деталізувала опис суті та особливості використання виділених нею типів пізнавальних завдань на уроках природознавства з різних тем у початкових класах [217].

Ніна Степанівна зазначала, що оскільки у процесі вивчення природознавства «учні залучаються до нескладних дослідницько-практичних робіт, спостережень за явищами і навколишніми предметами» [217, с.54], то увагу на таких уроках слід приділяти узагальненню спостережень, котре сприяє виявленню взаємозв'язків та взаємозалежностей між живою та неживою природою, а такі міркування позитивно впливають на організацію та проведення самостійної дослідницької роботи» [Там само]. Водночас Н. Коваль висловлювала стурбованість з приводу того, що розвивальні можливості природознавства як навчального предмета недостатньо використовуються вчителями.

До теоретико-методичних здобутків Н. Коваль відносимо обґрунтування видів пошукових завдань: добір (за запитаннями) матеріалу, який розкриває ту чи іншу особливість предмета, явища; виконання завдань за аналогією; виявлення спільних та відмінних рис між предметами і явищами у порівнянні; складання характеристики природних компонентів. Учена розробила методичні рекомендації для вчителів щодо особливостей застосування кожного із видів

вищезазначених завдань. Так, зокрема у доборі (за запитаннями) матеріалу, який розкриває ту чи іншу особливість предмета, явища дослідниця радила звернути особливу увагу на правильну постановку запитань, оскільки, на її думку, «учні мають глибоко усвідомлювати прочитане й почуте, вміти проаналізувати його згідно запитань учителя, систематизувати і на цій основі дійти самостійного висновку» [217, с.54]. У виконанні завдань за аналогією неабияке значення, на думку вченої, має вдало дібраний зразок, «розглядаючи який, діти самостійно дійдуть висновку про схожі особливості іншого об'єкта» [Там само]. Погоджуємося з думкою Н. Коваль, що виконуючи завдання такого типу, молодші школярі набувають практичних умінь та навичок.

Дидактично значущим дослідниця вважала завдання на виявлення спільних рис між предметами і явищами у порівнянні, оскільки саме вони, на її думку, стимулюють пізнавальний пошук учнів, сприяють формуванню вміння встановлювати зв'язки між відомими та новими знаннями, життєвими враженнями та науковими поняттями і приводять до вміння робити самостійно висновки та узагальнення. Убачаємо збіжність думок Н. Коваль та О. Савченко щодо ролі порівнянь у формуванні творчого мислення молодших школярів. Олександра Яківна стверджувала, що у процесі формування природничих понять «за допомогою прийому порівняння учні виділяють суттєві і варіативні ознаки окремих понять, родових і видових, оволодівають способом дії за зразком, міркують у проблемній ситуації, набувають умінь зіставляти, розрізняти, узагальнювати [445, с.32].

Обидві вчені вважали, що у процесі засвоєння природничого матеріалу порівняння найчастіше виступають у формі протиставлення, що дає можливість учням визначати суттєві ознаки, відмінності понять, запобігти можливому змішуванню схожих явищ та об'єктів, а особливого значення надавали порівнянню як прийому у процесі спостереження, оскільки завдяки йому стають виразнішими зв'язки і залежності між окремими об'єктами, рослинами і тваринами, живою і неживою природою. О. Савченко писала, що «процес

спостережень у молодших школярів часто відбувається пасивно, тому необхідно стимулювати мислення, вимагати міркувань, зіставлення результатів спостережень. На етапі первинного сприймання відбувається зіставлення нових вражень з набутим досвідом і на етапі осмислення порівняння активізує думку, сприяє більш точному і всебічному виявленню ознак спостережуваних об'єктів [445, с.35]. У зв'язку з цим учені, вважали, що важливо правильно дібрати порівнювані об'єкти і спрямовувати школярів на встановлення відмінних ознак.

У своїх подальших дослідженнях Ніна Степанівна працювала над пошуком ефективних форм і методів роботи, які б давали змогу не лише підвищувати якість навчально-виховного процесу, а й формувати у молодших школярів творче мислення, розвитку їхньої пізнавальної активності та самостійності. Слід зазначити, що про виконання завдань, які б опираючись на практичний досвід дітей, допомагали вчителю формувати творче та інші види мислення молодших школярів дослідниця писала у багатьох своїх працях [210; 211].

Варто також зазначити акцентування Н. Коваль у навчанні природознавства у 3 класі на основі краєзнавчого принципу.

У статті «Актуалізація знань і вмінь на уроці природознавства» (1985) Н. Коваль, вказуючи, що «актуалізація знань стимулює пізнавальну самостійність учнів» [208, с.39], наголошувала також на важливості реалізації етапу актуалізації знань учнів на уроці природознавства, який пов'язує набуті знання молодших школярів, систематизує ці знання та сприяє подальшому вивченню цього курсу. Тому дослідниця радила проводити бесіди, для яких необхідно заздалегідь ретельно продумувати систему завдань і запитань, вона також навела орієнтовну систему завдань і запитань до тем «Рослини лісу», «Карта», «Корисні копалини», «Зернові рослини», «Вапняки» тощо. Учена вважала дидактично доцільними завдання з опорою на практичний досвід дітей: «Чим частіше спиратимемося на певний практичний досвід дітей і залучатимемо їх до виконання різноманітних практичних робіт, тим

сформованішими будуть їхні навички і активніше вони сприйматимуть новий матеріал» [208, с.43]. Для актуалізації практичного досвіду вона радила добирати підготовчі вправи, проводити бесіди з використанням схематичних зображень рисунків, заповнення таблиць, розгляду натуральних об'єктів, колекцій, гербаріїв, малюнків у підручнику, роботи з картою, читання художніх творів, відгадування загадок. У процесі такої систематичної роботи, на думку вченої, актуалізуються не лише практичні вміння та навички учнів, а й удосконалюються вміння виконувати завдання на порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікацію, виділення головного.

Учені Т. Байбара, Н. Бібік, Н. Коваль розвинули думку українського вченого та педагога І. Федоренка, який ще у 1970-х рр. наголошував на важливості оволодіння учнями вмінням узагальнювати та систематизувати. Вироблення в молодших школярів уміння спостерігати дослідник розглядав як запоруку розвитку мислення учнів. У статті «Вчити узагальнення і систематизації знань» (1970) І. Федоренко писав: «Серед багатьох прийомів розумової праці, що сприяють розвитку творчого мислення учнів, провідне місце займають узагальнення та систематизація знань, які спрямовують думку учня в глиб явищ, розкривають багатогранні зв'язки в них і між ними» [528, с.9]. Учений виснував, що «узагальнення і систематизація є процесами логічного осмислення вивчення матеріалу, які передбачають уміння помічати особливості предметів та явищ, визначати їх істотні й неістотні ознаки, порівнювати, встановлювати відношення видових понять до родових» [528, с.9]. Такі вміння, на думку І. Федоренка, треба формувати в учнів у вивченні шкільних предметів, особливо на уроках природничого циклу, а починати потрібно з виховання в молодших школярів спостережливості. У зв'язку з цим він умовно поділив роботу з розвитку спостережливості на три етапи: навчання прийомів спостережливості, організація спостережень різних об'єктів, стимулювання учнів до пояснення спостережуваних явищ. Слід зазначити, що Т. Байбара, Н. Бібік, Н. Коваль рекомендували вчителям початкових класів

дотримуватися вищезгаданих етапів організації та проведення спостережень за природою.

У 1990-ті рр. Т. Байбара і Н. Коваль наполягали на актуальності розуміння вчителями місту триєдиної мети освіти – навчальної, розвиваючої та виховної, бо це дає змогу вчителю співвідносити кінцевий результат кожного етапу навчання з можливостями конкретного уроку і відповідно добирати найбільш ефективні методи і прийоми щодо її реалізації [9, с.35].

У доборі методів навчання Т. Байбара та Н. Коваль радили: «Якщо переважає нове для дітей, то найдоцільніше вдатися до репродуктивного методу – засвоєння готової інформації або виконання дій за зразком. Коли ж переважають опорні знання, у матеріалі логічно вичленовуються окремі взаємопов'язані елементи, то краще вдатися до проблемних методів – евристичного (частково пошукового), дослідницького (пошукового)» [Там само]. Учені стверджували, що і репродуктивні, і проблемні методи можуть втілюватися у словесній, практичній і наочній формах.

Наголошуючи на ефективності використання проблемних методів навчання в початковій школі, дослідниці стверджували, що з-поміж проблемних методів мають переважати проблемна розповідь, евристична бесіда, спостереження і досліди в процесі розв'язання певної проблеми. У ході частково пошукової або пошукової діяльності наочні посібники виконують роль джерела інформації або засобу виконання проблемного завдання.

Важливим висновком учених є твердження: високий рівень загальної підготовки учнів є передумовою їх залучення до творчої діяльності.

Отже, на основі аналізу наукових праць Т. Байбари, Н. Бібик та Н. Коваль маємо підстави стверджувати, що ці вчені зробили значний внесок у дидактику початкової освіти, зокрема у навчання природознавства спрямований на формування творчого мислення молодших школярів.

3.2. Ідеї про формування творчого мислення молодших школярів і потреби Нової української школи

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. освіта в Україні зазнавала істотних змін. Протягом цього періоду здійснювалися неодноразові спроби її реформувати відповідно до потреб змінюваного соціуму і розвитку освіти. Зміни в державній освітній політиці в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. були викликані обставинами (переважно кризовими), соціально-економічними й політичними перетвореннями (зміна державного статусу), що вимагало змін і в діяльності загальноосвітньої школи. Тобто відбувалися трансформації завдань, що висувалися перед шкільною освітою, оновлення її змісту, вдосконалення навчальних планів, розроблення нових навчальних програм, створення нових підручників та іншого навчально-методичного забезпечення. Не є винятком і сучасний період розвитку освіти, реформування якої зумовлене новими історичними реаліями, інтеграцією України в європейський простір, що вмотивовує прийняття нових Державних стандартів освіти, оновлення не лише всього матеріально-технічного забезпечення, а й впровадження нової національно орієнтованої та дитиноцентрованої освітньої парадигми.

Сучасна початкова освіта як важливий складник системи загальної середньої освіти в Україні покликана забезпечити формування творчої особистості, що володіє компетентностями, необхідними для життя. На думку академіка Н. Бібік, компетентісно орієнтована освіта, що змінила особистісно орієнтовану парадигму навчання, «посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості» [34, с.27].

У Законі «Про освіту» (2017) зазначено: «Компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно

соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [377]. Крім того, цим Законом визначено вміння, що є «спільними для всіх компетентностей», а саме «вміння читати з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [Там само]. На нашу думку, вищезазначені вміння неможливо сформувати, не розвинувши у молодших школярів творче мислення.

Прийнятий відповідно до Закону «Про освіту» (2017) новий Державний стандарт початкової освіти (2018) [377], ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів і передбачає одним з основних завдань формування у школярів творчого мислення й креативного ставлення до одержуваних знань. Саме тому вважаємо, що на сучасному етапі суспільного розвитку України у реформуванні шкільної освіти та початкової школи як її ланки особливої актуальності набуває проблема формування творчого мислення молодших школярів.

Розглядаючи важливість оновлення змісту початкової освіти, зумовленого необхідністю якісних змін в освітній галузі, пошуком ефективних форм і методів навчання, які сприяли б формуванню соціально активної особистості, здатної приймати нестандартні рішення, швидко реагувати на виклики сьогодення, доходимо думки, що для успішного здійснення реформ корисними будуть результати вивчення та аргументовані рекомендації щодо використання ідей про формування творчого мислення молодших школярів, обґрунтованих у працях українських учених та вчителів, які працювали у другій половині ХХ ст. Адже творча адаптація попередніх надбань здатна посприяти вирішенню актуальних питань сьогодення, бо в освіті має зберігатися наступність ідей, що супроводжуються їх поглибленням і подальшим розвитком.

Слід зазначити, що проблема формування творчого мислення в учнів початкової школи була актуальною на всіх етапах розвитку шкільної освіти в Україні, а генеза ідей про формування творчого мислення молодших школярів фактично розпочалася у другій половині 1950-х – на початку 1960-х рр. Саме у цей час вчителі та науковці почали активно працювати над пошуком шляхів і способів активізації мисленневих процесів у молодших школярів, широко використовуючи поняття «розумовий розвиток», «розвиток мислення». Зауважимо, що, на їхню думку, розумовий розвиток обов'язково мав містити творчий складник. У зв'язку з цим вчителі, використовуючи рекомендації вчених психологів та педагогів у навчальній діяльності, намагалися надати навчанню творчих рис. У цьому контексті доцільно згадати такі новаторські здобутки зазначеного періоду, як уроки мислення серед природи В. Сухомлинського, експериментальні дослідження О. Скрипченка з уведенню алгебраїчної пропедевтики у 1-4-х класах, застосування проблемних методів навчання, використання наочного приладдя для навчання лічби через десяток та вправи, спрямовані на набуття учнями практичних навичок при вивченні математики, розроблені І. Василенком. Наприкінці 1960-х рр. їх було доповнено використанням проблемно-пізнавальних завдань на уроках читання та словниково-логічних вправ на уроках української мови, розроблених О. Савченко.

Після переходу на трирічний термін навчання у початковій школі у 1971–1973 рр. збільшилася кількість праць педагогів та психологів щодо необхідності посилення розвивальної функції навчання, зумовленої введенням до цілей масової початкової школи розвивальної мети. У зв'язку з цим українські дидакти створювали нові підручники, методичні посібники, в основі яких було закладено поєднання процесу засвоєння знань, умінь та навичок учнів з розвитком пізнавальних здібностей, мислення, підвищенням теоретичного рівня процесу навчання, формуванням практичних навичок застосування знань та умінь.

Так, зокрема, починаючи з другої половини 1970-х рр., в Україні почали з'являтися методичні посібники для вчителів та додаткові посібники для учнів. До них відносимо і посібники Б. Друзя «Математична скринька. Задачі та цікавинки для дітей молодшого шкільного віку» (1976) [161], «Творчі вправи з математики для початкових класів» (1988) [164], «Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1-2-х класах чотирирічної початкової школи» (1990) [162]. У них автор, на нашу думку, вдало поєднала цікавий пізнавальний матеріал з програмовим матеріалом для учнів початкових класів, створила задачі та завдання для дітей молодшого шкільного віку, які можна використовувати як під час уроку, так і в позаурочний час. Багато уваги у посібниках Б. Друзь приділяла і розвитку світогляду дітей, формуванню у них творчого мислення.

Значний внесок у забезпечення формування творчого мислення учнів початкової школи мали і диференційовані завдання, що розроблені вченими і вчителями. Такі завдання передбачали здійснення диференційованого підходу до учнів і ефективно використовувалися в процесі навчання молодших школярів. Так, розроблена українською вчителькою С. Логачевською методика диференційованого навчання була успішно втілена у навчальний процес початкової школи нею самою, а також поширалася всією Україною як кращий педагогічний досвід. Зазначимо, що і нині багато вчителів використовує цю методику.

Після здобуття Україною незалежності у вітчизняній освіті здійснювалися важливі реформи. Академік О. Савченко стверджувала, що метою реформування освіти у зазначений період було «приведення системи освіти у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, забезпечення національного характеру і водночас конкурентноспроможності української освіти на світовому рівні» [446, с.1]. У контексті реформи відбулися зміни, в першу чергу, цілей освіти, які, на думку Олександри Яківни, зумовили і нові пріоритети. На перший план

було висунуто проблему людини, особистості, яка здатна до саморозвитку і самореалізації [446, с.3].

У статті «Альтернативні можливості початкової освіти» (1984) Олександра Яківна, наголошуючи на важливості реалізації ідей демократичного перетворення суспільства, писала про необхідність створення такої системи освіти, за якої розвивалися б різні типи шкіл. Щодо варіативності початкової школи учена пояснювала: «Існуюча початкова школа ще до появи нових типів навчальних закладів мала різні варіанти. Зокрема, багато років працюють в одному регіоні 3-річна і 4-річна початкова школа, школи з класами вікової норми і школи, де діти навчаються в класах підвищеної педагогічної уваги, інтенсивного навчання, існують автономні початкові і малокомплектні школи, в яких, окрім класів-комплектів, можуть бути і класи з малою наповнюваністю учнів. Поряд з цим діють різні педагогічні системи: школи загального розвитку за дидактичною системою Л. Занкова; розвивального навчання за теорією В. Давидова, Д. Ельконіна; школи на ідеях педагогіки співробітництва; на засадах диференційованого комплектування класів і внутрішньокласної диференціації (методики Інституту психології АПН України) та ін.» [418, с.5]. В узагальненому вигляді учена окреслила дві альтернативи у побудові навчально-виховного процесу початкової школи: адаптивно-дисциплінарну і особистісно-орієнтовану. Віддаючи перевагу особистісно орієнтованому навчанню, О. Савченко визначила мету особистісно-орієнтованого навчання як підготовку розвиненої, вихованої особистості, для якої знання, уміння, навички не мета, а засіб досягнення нових цілей для розвитку, саморозвитку, життєтворчості [Там само].

З позицій сьогодення констатуємо далекоглядність думок Олександри Яківни щодо ефективності особистісно-орієнтованої моделі навчання у початковій школі, про яку писала ще понад 20 років тому.

Важливими здобутками дидактики початкової школи 1990-х років, що стала підґрунтям розвитку сучасної початкової школи, вважаємо і виділення у

навчальних планах двох компонентів – державного і шкільного; введення у зміст початкової освіти елементів інтеграції навчальних предметів та курсів за вибором; розроблення змісту навчальних книг на українознавчій основі. До найважливіших здобутків оновлення змісту шкільної освіти у 2001р., пов'язаного з введенням у дію Закону «Про освіту» (1999) та Державного стандарту початкової загальної освіти (2001), відносимо введення варіативності у навчальні плани початкової школи, що значною мірою сприяло створенню умов та ширших можливостей для молодших школярів щодо поглибленого вивчення шкільних предметів за вибором. Варіативна частина навчального плану передбачала введення у школах курсів за вибором.

На нашу думку, важливою віхою у розвитку шкільної освіти в Україні стало прийняття у 2001 р. Державного стандарту загальної початкової освіти [146], розробленого відповідно до мети початкової школи та з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів та побудованого на основі компетентнісного підходу. Суттєвим для розвитку ініціативи вчителів стало проголошення можливості відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, формувати варіативну складову у Базовому навчальному плані кожним навчальним закладом самостійно. При цьому «обов'язково враховувалися особливості навчального закладу та індивідуальні освітні потреби молодших школярів» [146].

Особливого значення у Державному стандарті надавалося розвивальній спрямованості навчання та чітке визначення результативної складової у процесі засвоєння знань. На підставі власного учительського досвіду стверджуємо, що запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти та компетентнісний підхід у навчанні дали новий поштовх у розвитку ідей щодо формування творчого мислення молодших школярів.

У зв'язку зі змінами, що відбувалися у шкільній освіті наприкінці ХХ ст., з необхідністю розв'язувати завдання, пов'язані з формуванням життєвих компетентностей учнів, важливих для життя, посиленням практичного і

творчого спрямування навчальної діяльності сучасний дослідник О. Митник зробив висновок: «Орієнтація шкіл на формування в учнів в основному репродуктивного мислення призвела до того, що більшість випускників, які на відмінно знали шкільну програму не вміють використати отримані в школі знання в нестандартній ситуації, під час розв'язання проблемних завдань, що їх ставить перед ними суспільне життя. Це пов'язане з тим, що в учнів не сформоване творче мислення» [295, с.17]. Учений назвав розвиток творчого мислення в учнів складовою життєвого успіху. На його думку, «воно дає змогу передбачити те, чого ще немає, але що може бути створене ним самим: момент надання задачі особистісного смислу – власне волевиявлення, до визначення задачі» [295, с.18].

У контексті мети розвитку у школярів творчих здібностей, О. Митник радив застосовувати у процесі навчання пізнавальні (творчі) завдання. На його думку, «вони мають складати систему, яка дасть змогу сформувати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної і творчої діяльності дітей і забезпечить перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих» [Там само].

Учений підкреслює, що розвиток творчого мислення має здійснюватися поетапно, засобами дослідницьких, ігрових, творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається становлення, розвиток, діалектичне поєднання операціонального та образно-асоціативного видів мислення. Практичне втілення теоретичних результатів дослідження О. Митника знайшло відображення у розробленому ним курсі «Логіка» для учнів 1-4 класів [292; 293; 294] та у серії зошитів з друкованою основою, розроблених у співавторстві з науковцями та вчителями-практиками. Слід зазначити, що зазначені підручники і зошити мали позитивний вплив на розумовий розвиток учнів та формування у них творчого мислення, які почали впроваджувати у процес навчання з 2002 р., і нині широко використовуються в освітньому процесі початкових шкіл України.

Одним із ефективних засобів розвитку мислення учнів початкової школи, котрі використовувалися вчителями у досліджуваний час і використовуються

нині, є завдання з логічним навантаженням. Вони допомагають ефективно розвинути як логічне, так і творче мислення молодших школярів. Під час виконання таких завдань дітям пропонуються проблемні ситуації, розв'язання їх можливо лише на основі використання вже набутих знань. У своїх судженнях та умовиводах діти мають і продемонструвати, і дійти очікуваного вчителем результату (Додаток У). Завдання з логічним навантаженням спрямовані й на закріплення знань з певних тем, за допомогою них формують навички самостійної роботи. Такі завдання допомагають вчителю у здійсненні диференційованого підходу до школярів, до того ж їх можна використовувати на різних етапах уроку: під час актуалізації опорних знань, на етапі закріплення вивченого, на комбінованих уроках, на уроках узагальнення та систематизації знань учнів.

З'ясовано, що перші завдання з логічним навантаженням (словниково-логічні вправи) були створені О. Савченко наприкінці 1960-х рр. У статті «Словниково-логічні вправи у 1-2 класах» (1969) учена писала: «Кінцева мета проведення словниково-логічних вправ полягає насамперед у розвитку дитячої думки, у стимулюванні учнів до активної праці» [451, с.70]. Олександра Яківна розробила основні види таких вправ у порядку зростання їхньої складності, а також методичні рекомендації для вчителів щодо впровадження словниково-логічних вправ у навчальному процесі початкової школи. Ідея використання завдань з логічним навантаженням для формування творчого мислення молодших школярів подальшого поширення набула у доробку М. Богдановича. Ці ідеї Михайло Васильович певною мірою втілює у підручниках з математики для учнів 1-4-х класів. Але найповніше такі завдання подані у навчальних посібниках ученого: «Математична веселка» (1995) [60], «Математичні віночки» (1983) [61], «Математичні джерельця» (1985) [62], «Математичні струмочки» (1995) [63]. Маємо і власний позитивний досвід розроблення та використання у процесі навчання молодших школярів таких завдань [290], і можемо засвідчити їхню високу ефективність.

У контексті досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговують і підручники для початкової школи «Математика» (автор Л. Петерсон) [349; 350; 352; 353; 354; 355; 356; 357] (1996-1998), «Навколишній світ» (автор Т. Пушкарьова) (1996–1998) [394; 395; 396; 397; 398; 399; 400; 401; 402; 403; 404; 405], розроблені в межах комплексної програми розвитку дітей «Росток». Професор Т. Пушкарьова, автор науково-педагогічного проекту «Росток», що успішно впроваджується у навчальний процес в школах України з 1996 р., так визначала основні його завдання: підвищення рівня фізичного, психічного, морально-інтелектуального, духовного і творчого розвитку учнів у процесі організації активної діяльності на основі інтеграції [393, с.45]. У додатках до дисертації вміщено орієнтовні завдання для формування творчого мислення молодших школярів у межах проекту «Росток» (Додаток Н). На власному досвіді переконались, що інтегративно-діяльнісний підхід, покладений в основу програми «Росток» та на основі якого побудовані зазначені підручники, сприяє ефективному формуванню творчого мислення в учнів початкової школи.

Не менш значущими в аспекті формування творчого мислення молодших школярів є авторська програма і посібники з розвитку творчого і логічного мислення О. Гісь [118; 120; 121; 122; 123; 124; 125]. Ольга Гісь, кандидат фізико-математичних наук, учитель вищої категорії, психолог, відстоюючи позицію, що роботу з розвитку творчих і пізнавальних здібностей учнів треба починати якомога раніше, розробила курс «Розвиток продуктивного мислення учнів початкової школи». У межах цього курсу було створено програму (2001) [125], а відповідно до програми – 5 навчальних посібників (серія «Планета міркувань») (2001) [118; 121; 122; 123; 124]. У додатках до дисертації вміщено орієнтовні завдання для формування творчого мислення молодших школярів, вміщені у зазначених посібниках (Додаток Т). Як стверджує сам автор: «Програма розроблена на стику логіки, математики, мови та психології. Це спроба на принципі інтеграції формувати творче мислення дітей молодшого шкільного віку, навчити їх основних операцій та прийомів мислення, розвинути

кмітливості, просторову уяву, пам'ять та увагу» [125]. У 2008 р. програма отримала гриф Міністерства освіти і науки України, а розроблений курс впроваджувався за рахунок варіативної складової навчального плану початкової школи.

Зауважимо, що експериментальна робота по запровадженню програми з розвитку логічного та творчого мислення учнів розпочалася ще у 1997 р. Згодом у газеті «Початкова освіта» (2014) дослідниця згадувала: «У 1999 р. кафедрою психології Львівського національного університету проводилося порівняльне тестування рівня розумового розвитку дітей експериментальної школи (в якій впродовж двох років читався предмет «мислення») та звичайної школи, де таких занять не було. Воно показало, що логічне мислення дітей експериментальної школи майже вдвічі перевищує логічне мислення дітей контрольної школи. Особливо ефективно формується творче евристичне мислення дітей цього віку, показники якого виявилися у 4,5 рази вищі, ніж у дітей контрольної школи» [126]. Наголосимо, що досвід роботи О. Гісь щодо формування творчого мислення молодших школярів було узагальнено і використано нею й при створенні підручника «Математика» для учнів 1-го класу (2018), розробленого спільно з І. Філяк у межах проекту «Нова українська школа» [119].

Державний стандарт початкової освіти (2011) був «спрямований на особистісно орієнтоване навчання – навчання, яке дає можливість створити ситуацію успіху для кожної дитини, можливість реалізувати себе в суспільстві, стати самим собою» [148].

У межах нових програм, що були розроблені відповідно до Державного стандарту 2011 р., створювалися і нові підручники. Вони, на нашу думку, враховували увесь позитивний досвід щодо формування компетентностей молодших школярів та удосконалювались відповідно до вимог сучасного життя. Тут варто згадати про підручники «Літературне читання» [436; 437; 438], створені О. Савченко впродовж 2012–2015 рр. У статті «Цілісність

методичної системи підручників з «Літературного читання» (2015) учена обґрунтувала необхідність створення нового покоління підручників з літературного читання для 2–4 класів на засадах цілісності. У зв'язку з цим О. Савченко писала: «Методологічну цілісність підручників забезпечує врахування ідей розвивального навчання, культурологічна, українознавча, художньо-естетична лінія цього предмета. Системно-діяльнісний, компетентнісний і технологічний підходи слугують засобами досягнення цілісності підручників. Цей процес здійснюється з критеріями добору кола читання, з визначенням наскрізних тем, єдиним переліком умовних позначень, структурним ритмом змісту підручників, технологією поетапного опрацювання творів, різноманітною візуальною підтримкою текстового матеріалу» [455, с.221].

Варто зауважити, що підручник «Літературне читання» як основну навчальну книгу, у кожному класі вдало доповнюють робочий зошит, два навчальних посібники – «Я люблю читати» [458; 459; 460] і «Моя домашня читальня» [436; 437; 438]. Зазначимо також, що у підручниках «Літературне читання» для учнів 2-4-х класів з промовистими назвами текстів, на нашу думку, Олександра Яківна, внівши певні елементи новизни, продовжила традиції, започатковані нею при складанні підручників ще у 2001 р.. Так, зокрема у кожній з книг чітко прослідковується наступність від 1-го до 4-го класу, а матеріал підручника сприяє формуванню творчого мислення молодших школярів.

У підручниках «Математика» для учнів 1-4-х класів [269] автор Г. Лищенко, учень і послідовник М. Богдановича, зберіг ідеї Михайла Васильовича та додав деякі свої, спрямовані на особистісно орієнтоване навчання та компетентнісний підхід відповідно до нових програм.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. українськими вченими було зроблено вагомий внесок у дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової

школи. Ці надбання стали вагомим підґрунтям для подальшого розвитку ідей про інтелектуальний чи творчий потенціал початкової школи та його реалізацію в сучасних умовах.

Уважаємо, що ідеї, напрацьовані протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. українськими вченими та вчителями-практиками у трансформованому вигляді згідно з сучасним розвитком науки стали тією основою, на якій зараз відбувається оновлення змісту шкільної освіти у контексті Нової української школи (НУШ).

Освітній проект Нова українська школа (НУШ) передбачає не лише запровадження 12-річного терміну навчання дітей у школі, а й навчання відповідно до нових державних стандартів. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р., що втілюється в освітній процес усіх українських шкіл з 1 вересня 2018 р., визначає метою початкової освіти «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [228]. Крім того, у цьому документі вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються «з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності» [Там само].

На наш погляд, більшість із таких компетентностей неможливо сформувати у молодших школярів, не розвинувши у них творче мислення. Зупинимось детальніше на таких ключових компетентностях, Так, зокрема, математична компетентність як один із різновидів ключових компетентностей передбачає не лише виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, а й моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань.

Не менш важлива роль творчого мислення і при формуванні таких ключових компетентностей як «компетентності у галузі природничих наук,

техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження» [228]. З цією компетентністю, на нашу думку, тісно пов'язана інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади. А такі ключові компетентності як підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень [228].

Для кожної освітньої галузі у Державному стандарті початкової освіти визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому. Згідно з цим впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їхнього подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Щодо вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти варто зазначити, то переважна більшість із них передбачають наявність у молодших школярів сформованого творчого мислення. Наприклад, серед результатів такі: учень генерує нові ідеї для розв'язання проблеми, пропонує різні способи використання об'єктів навколишнього світу, пропонує власний спосіб розв'язання обраної або запропонованої проблеми [Там само]. Водночас зазначимо, що новий освітній проект Нової української школи (НУШ) враховує позитивний досвід розвитку шкільної початкової освіти в Україні, а його реалізація, на нашу думку, сприятиме забезпеченню потреб держави у навчанні

і вихованні підростаючого покоління, створюватиме умови для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до організації навчальної діяльності учнів, що на сьогоднішній день відповідає світовим тенденціям розвитку освіти.

Президент НАПН України В. Кремень, визначаючи людину – головним чинником прогресу у сучасній цивілізації і наголошуючи на тому, що «мислення відкриває можливості для розуміння і перетворення наявного простору» [253], вказував на необхідність «формувати творчо мислячу особистість, що прагне пізнавати незвідане, спроможну поставити перед собою досяжну мету й неодмінно досягати її» [253]. Так, зокрема у статті «Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт» (2017) академік стверджує: «Нині у багатьох сферах людина перестала бути залежним членом колективу, є самостійною ланкою його функціонування. Результати діяльності колективу тепер залежать від індивіда, який творчо мислить. Те, що з'являється в результаті творчості, – непередбачуване, неочікуване – стає новою реальністю й відкриває перед людиною нову, іншу картину світу. Мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі – можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й ставати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій, у тому числі й способу мислення епохи [252, с.9]

Таким чином, наведені аргументи дають підстави визнати, що проблема формування творчого мислення в учнів початкової школи поступово набула посутньої, якщо не виняткової актуальності. Дослідження показало, що необхідно також зберегти і використовувати досягнення педагогічної думки щодо організаційних форм, методів, способів навчання, які історично склалися і непроминально сприяють ефективній реалізації сучасних освітніх завдань.

Висновки до розділу 3

Доведено, що українські вчені Т. Байбара, Н. Бібік та Н. Коваль зробили значний внесок у розроблення питань формування творчого мислення в молодших школярів, зокрема у галузі навчання початків природознавства.

Вони наголошували на важливості використання у навчальному процесі самостійної роботи як методу навчання (Н. Коваль), що забезпечує активне засвоєння нових знань, формує творче мислення, сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності молодших школярів; забезпечили теоретичні і методичні засади навчання пропедевтичного інтегрованого курсу «Ознайомлення з навколишнім» у 1-2 класах і «Природознавство» у 3-4 класах на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів (Н. Бібік), впровадили дидактично обґрунтоване проблемне навчання як передумову формування творчого мислення молодших школярів (Т. Байбара).

Розглядаючи дослідницький підхід як провідний у вивченні природознавства, Т. Байбара, Н. Бібік, Н. Коваль особливого значення надавали спостереженням учнів за природою. Розроблені українськими науковцями підручники, зошити з друкованою основою містили значні резерви для формування творчої особистості з розвиненим мисленням, мовленням, здатністю до узагальнень та розв'язання проблемних ситуацій, виробленню в них навичок спостережливості, самостійності, розвивали пізнавальну активність та самостійність молодших школярів.

Важливим новаторським внеском згаданих учених стало створення ними систем пізнавальних завдань, диференційованих завдань, завдань для самостійної роботи на уроках природознавства, що не лише доповнювали й розширювали основні навчальні завдання, а головне – сприяли творчому розвитку учнів.

Аналіз спектру думок освітян-дослідників щодо формування творчого мислення молодших школярів у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., дає підстави стверджувати, що їхні дослідження посутньо вплинули на подальший розвиток української дидактики початкової школи, заклали основи для поступового утвердження особистісно орієнтованої парадигми в національній освіті.

Нині відповідно до положень нової освітньої, стратегічної за задумом, реформи Нової української школи (НУШ), сучасна початкова освіта як важливий складник системи загальної середньої освіти в Україні покликана насамперед забезпечити формування творчої особистості, що володіє компетентностями, необхідними для життя. Переважна більшість із них передбачають наявність у молодших школярів сформованого творчого мислення. Реалізація освітнього проекту сприяє забезпеченню потреб держави в освіченому й творчому підростаючому поколінні, створює умови для реалізації особистісно орієнтованого підходу до організації освітньої діяльності учнів, що на сьогоднішній день має відповідати світовим тенденціям розвитку освіти. Тому вочевидь постає актуальність напрацювань українських науковців, висвітлених у дисертації.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [191; 192; 193; 194; 195].

ВИСНОВКИ

Ретроспективний історико-системний аналіз ідей українських учених про формування творчого мислення учнів початкової школи, спродукованих у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., здійснений на основі вивчення різноманітних писемних джерел, дає підстави для таких висновків:

1. Здійснений джерельний пошук дав підстави виокремити чотири основні групи джерел, аналіз яких уможливив розкриття руху у розвитку ідей про формування творчого мислення учнів початкової школи, згенерованих українськими ученими і педагогами.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що поняття «творче мислення» наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. українські вчені пов'язували з поняттям «розумовий розвиток», складником якого мало бути творче мислення. З середини 1960-х рр. до науко-педагогічного обігу увійшло поняття «проблемне навчання», яке вважали окремим видом навчання (А. Алексюк, М. Махмутов, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, І. Федоренко) та ефективним засобом не лише розумового розвитку в цілому, а й формування творчого мислення учнів (С. Векслер, Д. Вількеєв, Т. Ільїна, В. Оконь, В. Кудрявцев, Т. Шамова). Наприкінці 1970-х – на початку 1980-х рр. в освітньому просторі почало впроваджуватися поняття «розвивальне навчання» як більш широке, ніж «проблемне навчання». «Розвивальне навчання» вчені й вчителі тлумачили як неодмінну запоруку розумового розвитку й розвитку творчих задатків.

2. У другій половині ХХ ст. у контексті інтенсифікації в житті українського суспільства (як і світового загалом) науково-технічної сфери постала потреба у підготовці молодих поколінь громадян до інтелектуальної виробничої діяльності, що вмотивувало акцентування уваги суспільства на пошуку ефективних шляхів формування розумової сфери дітей та молоді. Тому у роботі вчителів початкових класів України особливого значення набула мета розвитку й активізації розумової діяльності учнів, що

спричинило посилення фахового інтересу до формування такого аспекту розумової діяльності, як творче мислення, хоча у дидактичній і методичній літературі цей аспект навчання почав виокремлюватися й наголошуватися лише у 1958–1966 роках. Можна узагальнено стверджувати, що розвиток змісту початкової освіти в Україні в другій половині ХХ ст. відбувався під впливом технократичних потреб соціуму, підпорядкованих знаннєвій парадигмі.

Для всистемлення дослідженого матеріалу на основі критерію зміни завдань шкільної початкової освіти розроблено періодизацію процесу нагромадження ідей про творчий розвиток молодших школярів, яка охоплює два умовних періоди. Перший з них – радянська доба (друга половина 1950-х – 1980-ті рр.), коли метою і завданнями навчання проголошувалося формування міцних знань, умінь та навичок учнів. Другий період – доба існування України як незалежної самостійної держави (1991–2001 рр.), в умовах розбудови якої відбулася зміна мети і завдань шкільної освіти (формування творчої особистості). Показано розгортання в освітній галузі парадигми особистісно й національно орієнтованого навчання й виховання дітей та молоді.

У продукуванні й поширенні психолого-педагогічних ідей про розумовий і творчий розвиток учнів початкової школи впродовж першого періоду було виокремлено 3 етапи (1 етап – 1958–1966 рр., 2 етап – 1966–1984 рр., 3 етап – 1984–1991 рр.), що дало змогу аргументувати розвиток підходів до формування наукових уявлень про творчий аспект інтелектуального розвитку школярів початкової школи та їх реалізацію в освітній діяльності.

3. Встановлено, що у 1950–1980-ті рр. психолого-педагогічні ідеї, висунуті українськими вченими щодо формування розумового розвитку учнів початкової школи, сприяли поступовому узasadненню індивідуалізації у способах його формування, а також усвідомленню освітянами необхідності домагатися творчого засвоєння знань дітьми.

Розгортання педагогічних ідей щодо формування творчого мислення учнів початкової школи здійснювалося на основі низки психологічних

положень, обґрунтованих у 1950–1970 рр. видатним українським психологом Г. Костюком. Досліджуючи психолого-педагогічні особливості розумового розвитку молодших школярів, він сформулював цілісну концепцію розвитку і становлення особистості школяра на різних етапах онтогенезу, яка стала основою розроблення психолого-педагогічних досліджень й у питаннях формування творчого мислення, зокрема, видатним українським педагогом і вченим В. Сухомлинським.

До реалізаторів ідей Г. Костюка можна віднести видатного педагога В. Сухомлинського, який водночас на підставі власного тривалого педагогічного досвіду й експериментування, зробив вагомий внесок не лише в українську, а й світову педагогіку. Цей внесок полягає у новаторському розробленні ідеї індивідуалізації розумового розвитку учнів початкової школи й виокремлення творчості у навчанні як складника розумового розвитку. Обґрунтовано узагальнення, що саме В. Сухомлинський вперше в українській педагогічній науці всебічно узаasadнив необхідність особистісного підходу до дітей у сув'язі з формуванням у них творчого мислення й почуттєво-емоційної сфери. Виняткової ваги набули думки педагога, підтверджені його досвідними спостереженнями, про потенціал творчості у розвитку так званих «важких у навчальному сенсі» дітей. Спадщина В. Сухомлинського посутньо вплинула на розвиток дидактики початкової освіти у добу розбудови національної освіти.

У 1957–1973 рр. педагог І. Василенко розробив доцільні методичні рекомендації для вчителів, спрямовані на забезпечення розумового розвитку молодших школярів засобами математики (арифметики), чим доповнив здобутки української методики навчання математики в початковій школі.

Продовжуючи розвиток психолого-педагогічних ідей Г. Костюка, український психолог О. Скрипченко на основі педагогічного експерименту здійснив уведення в навчальні програми початкової школи матеріалу з алгебраїчної пропедевтики, що сприяло підвищенню і загальнорозумового розвитку, й теоретичного рівня знань учнів і стало принципово новим кроком у

дидактиці початкової школи. Ідеї вченого знайшли відображення у розширенні й оновленні змісту початкової освіти вже у 1970-х рр. Учений обґрунтував і розробив методикау введення елементів алгебри (розв'язування задач за допомогою рівнянь, використання буквених виразів) як дієвого засобу раннього узагальнення математичних знань, розширенню пізнавальних можливостей молодших школярів, розвитку творчого мислення, активізації їхньої розумової діяльності, підвищенню загального рівня математичного розвитку дітей.

Показано, що, працюючи над розвитком методикау навчання математики у початковій школі, український вчений М. Богданович особливого значення надавав формуванню у молодших школярів творчого мислення. Наголошуючи на необхідності здійснення диференційованого підходу в навчанні відповідно до можливостей учнів, він розробив диференційовані завдання для учнів 1, 2, 3, 4 класів. Започаткований ним у 1980-ті рр. напрям у методиці математики – створення навчальних розвивальних посібників та зошитів з друкованою основою – став віхою у розвитку підходів до розроблення способів розвитку творчого мислення.

Українська вчена О. Савченко (нині академік НАПН України), досліджуючи у 1970–1980-ті рр. вплив пізнавальної активності та самостійності на формування творчого мислення учнів, розробила ефективну систему проблемно-пошукових завдань та словниково-логічних вправ для учнів 1–4-х класів, які й донині становлять методичне підґрунтя формування в школярів читацької компетентності й спрямовані на формуванні творчого мислення.

Вагомість дидактико-методичних ідей М. Богдановича і О. Савченко, втілених у численних навчальних книгах і посібниках, а також їх актуальність доводить факт широкого використання цих книжок у сучасній початковій школі.

У 1990-ті роки академік О. Савченко, працюючи заступником міністра освіти України, була одним із розробників першого в історії української освіти Державного стандарту початкової загальної освіти. Вона обґрунтувала думку,

що введення державних стандартів має стати не одномоментним заходом, а постійною роботою з модифікації змісту освіти для загальноосвітньої школи та для обдарованих дітей, у якій особливий пріоритет має бути надано загальнопізнавальним і загальнорозвивальним функціям школи, забезпеченню наступності між початковою, основною і старшою школою, варіативності навчання, еволюційному оновленню змісту освіти на нових методологічних і теоретичних засадах.

У 1980–1990-ті рр. у дидактиці початкової школи поширилися ідеї Т. Байбара про вплив дослідницького методу на розумовий розвиток та мислення дітей у процесі вивчення основ природничих знань, міркування Н. Коваль про значення самостійної роботи та пошукових завдань обґрунтовані у ході експериментів. Розроблена вченими навчальна й науково-методична продукція спрямовувалася і на забезпечення розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Н. Бібік (нині академік НАПН України) у той самий час започаткувала в українській освітній практиці інтегроване вивчення учнями початкової школи довкілля засобами нового навчального предмета «Навколишній світ», що сприяв не лише розширенню світоглядних горизонтів дитини, а й орієнтував на творче сприйняття природи.

Дослідження показало, що вже наприкінці 1980-х років педагогічна парадигма школи учіння (школи засвоєння певної суми знань) внаслідок утвердження в освітній практиці вимоги формувати учня, який мислить творчо, поступово почала трансформуватися у парадигму особистісно орієнтованого навчання, що масштабно розгорнулося в українській школі у добу незалежності.

4. Обґрунтовано, що науковий доробок таких українських учених, як Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, І. Василенко, Н. Коваль, Г. Костюк, О. Савченко, О. Скрипченко і В. Сухомлинський з розв'язання питань формування творчого мислення учнів початкової школи зберіг теоретичну й практичну значущість й у сучасних реаліях діяльності початкової школи. Ключові ідеї згаданих учених про визначення шляхів та засобів формування

творчого мислення збагатили українську дидактику початкового навчання школярів, стали її підґрунтям і забезпеченням подальшого розвитку. Напрацювання вчених-попередників ще не вичерпали свій дидактичний потенціал.

Сучасний прискорений розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, лавиноподібне кількісне зростання знань та їх швидке застарівання, що сукупно кардинально змінюють суспільні, а, отже, й освітні реалії, вмотивовує постійне реформування освітньої галузі в Україні. Нові історичні реалії, насамперед – інтеграція України в європейський простір, потребують прийняття кожні десять років нових Державних стандартів освіти й впровадження нової національно орієнтованої та дитиноцентрованої освітньої стратегії, відображеної зокрема у концепції Нової української школи (2018), спрямованої на забезпечення формування творчої особистості, яка володіє компетентностями, необхідними для життя у сучасному мінливому й швидко змінюваному світі.

У підсумку зазначимо, що мети, визначеної у дисертації, досягнуто, а окреслені завдання – розв'язано. Здійснене дослідження однак не вичерпує всієї проблематики, пов'язаної з формуванням творчого мислення молодших школярів. Предметом подальших розвідок можуть бути порівняльний аналіз педагогічних ідей вітчизняних та зарубіжних педагогів й учених, з'ясування впливу і трансформації ідей науковців у сучасних умовах трансформації освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 703 с.
2. Алексюк А. М. Значення і суть проблемності в навчанні. *Радянська школа*. 1970. № 3. С. 28–37.
3. Алексюк А. М. Значення і суть проблемності в навчанні. *Радянська школа*. 1970. № 5. С. 21–30.
4. Анісімова Г. О. Можливості й умови використання проблемного навчання. *Початкова школа*. 1975. № 11. С. 51–57.
5. Антонова Г. П. Динаміка рівня розвитку і співвідношення компонентів мислення учнів. *Початкова школа*. 1975. № 6. С. 78–83.
6. Аршавіна Л. І. Вплив типу навчання на розвиток мислення учнів. *Початкова школа*. 1980. № 7. С. 58–61.
7. Бабанський Ю. К. Інтенсифікація процесу навчання. *Початкова школа*. 1987. № 1. С. 12–17.
8. Байбара Т. М. Вибір методів вивчення нового матеріалу на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1990. № 9. С. 35–39.
9. Байбара Т. Н. Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1988. 151 с.
10. Байбара Т. М. Диференційовані завдання на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1991. № 11. С. 33–36.
11. Байбара Т. М., Коваль Н. С. Зошит з природознавства для 3 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Радянська школа, 1989. 63 с.
12. Байбара Т. М., Коваль Н. С. Зошит з природознавства для 4 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Радянська школа, 1990. 64 с.
13. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ : Веселка, 1998. 334 с.
14. Байбара Т. М. Опрацювання розділу «Весняні явища в природі».

Початкова школа. 1987. № 2. С. 30–34.

15. Байбара Т. М., Коваль Н. С. Природознавство : пробний підручник для 2 класу трирічної і 3 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Веселка, 1996. 159 с.

16. Байбара Т. М. Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1987. № 2. С. 30–34.

17. Баєв Б. Ф. Індивідуальні відмінності навчальної діяльності учнів. *Радянська школа*. 1970. № 9. С. 18–25.

18. Балл Г. О. Григорій Силович Костюк – видатний вчений, фундатор сучасної української психології. *Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 2010. С. 16–17.

19. Барабаш В. П. Диференціація проблемно-пошукової діяльності учнів на уроках мови. *Початкова школа*. 1974. № 7. С. 28–31.

20. Баршай Л. С. Індивідуалізація пізнавальної самостійності школярів. *Початкова школа*. 1991. № 12. С. 18–20.

21. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2009. 871 с.

22. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.

23. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.

24. Березова Л. В. Аналіз психологічних підходів до проблеми творчого мислення. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. Ч.1., 2015. – С. 1–9.

25. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Луцьк, 2006. 215 с.

26. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Віконечко : навч. посіб. для 1 класу чотирирічної початкової школи: пробний. Київ : Радянська школа, 1993. 64 с.
27. Бібік Н. М., Бондаренко Н. С., Коваль Н. С. Журавлик : пробний підручник для другого класу. Київ : Освіта, 1996. 112 с.
28. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі чотирирічної початкової школи : метод. посіб. Київ : Радянська школа, 1986. 105с.
29. Бібік Н. М. Ознайомлення з навколишнім світом у 2 класі чотирирічної початкової школи: посіб. для вчителів. Київ : Радянська школа, 1987. 85с.
30. Бібік Н. М. «Ознайомлення з навколишнім» – змістова основа формування пізнавальних інтересів шестиліток. *Початкова школа*. 1989. № 4. С. 40–45.
31. Бібік Н. М., Скрипченко Н. Ф. Ознайомлення з навколишнім у підготовчих класах (методичні розробки). Київ, 1979. 170 с.
32. Бібік Н. М. Ознайомлення шестиліток з навколишнім світом у підготовчих групах школи. *Початкова школа*. 1977. № 10. С. 64–68.
33. Бібік Н. М. Особливості занять на тему «Ознайомлення з навколишнім». *Початкова школа*. 1978. № 9. С. 59–67.
34. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.
35. Бібік Н. М. Підвищувати рівень контролю і керівництва підготовчими класами. *Початкова школа*. 1983. №8. С.12–17.
36. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Принципи побудови інтегрованого курсу «Людина і світ». *Початкова школа*. 1990. № 7. С. 2–7.
37. Бібік Н. М. Робота вихователя групи продовженого дня. *Початкова школа*. 1980. № 7. С. 42–47.
38. Бібік Н. М. Світ навколо тебе: пробний навч. посіб. для 1 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Рад. школа, 1986. 95 с.

39. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Світ навколо тебе: пробний навч. посіб. для 2 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Рад. школа, 1987. 111 с.
40. Бібік Н. М., Хомич М. А. Складники виховного впливу. *Початкова школа*. 1981. № 6. С. 37–41.
41. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / АПН України. Ін-т педагогіки. Київ, 1998. 380 с.
42. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ : Віпол, 1987. 96 с.
43. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. Київ, 1998. 199 с.
44. Бібік, Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : навч. - метод. посіб. для вчителів почат. кл. Київ : Ін-т змісту і метод. навч., 1997. 92 с.
45. Библик Н. М. Формирование познавательного интереса учащихся подготовительных классов в процессе ознакомления с окружающим : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. Киев, 1984. 190 с.
46. Білий С. С. Розвивати розумові і моральні сили дитини. *Радянська школа*. 1964. № 5. С. 72–74.
47. Білодід І. К. Величні завдання. *Радянська школа*. 1962. № 1. С. 3–9.
48. Білоусов С. І. Особливості розумового розвитку молодших школярів в умовах роботи за новими програмами : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 1972. 198 с.
49. Богданович М. В., Бетіна Н. П. Алгебраїчна пропедевтика. *Початкова школа*. 1970. № 5. С. 36–43.
50. Богданович М. В., Побірченко Н. А. Дидактичний матеріал для самостійної роботи з математики для 1 класу. Київ : Рад. школа, 1969. – 44 с.
51. Богданович М. В., Кочина Л. П. Дидактичний матеріал для самостійної роботи з математики для 2 класу. Київ : Рад. школа, 1970. 176 с.

52. Богданович М. В. Дидактичний матеріал для самостійної роботи з математики для 3 класу. Київ : Рад. школа, 1972. 224 с.
53. Богданович М. В., Побірченко Н. А. Диференційовані завдання з математики для 1 класу. Київ : Рад. школа, 1979. 191 с.
54. Богданович М. В., Побірченко Н. А. Диференційовані завдання з математики для 2 класу. Київ : Рад. школа, 1981. 160 с.
55. Богданович М. В. Диференційоване навчання учнів розв'язувати задачі. *Початкова школа*. 1979. № 1. С. 27–33.
56. Богданович М. В., Кочина Л. П. Математика : підручник для 1 класу чотириріч. почат. шк. Вид. 9-е, переробл. Київ : Освіта, 1996. 128 с.
57. Богданович М. В. Математика : підручник для 3 класу чотириріч. і 2 класу триріч. почат. шк. Вид. 6-е. Київ : Освіта, 1995. 224 с.
58. Богданович М. В. Математика : підручник для 2 класу чотириріч. і 1 класу триріч. почат. шк. Вид. 7-е, допов. Київ : Освіта, 1999. 223 с.
59. Богданович М. В. Математика: підручник для 2 класу чотириріч. і 1 класу триріч. почат. шк. Вид. 6-е. Київ : Освіта, 1994. 208 с.
60. Богданович М. В. Математична веселка. Київ : Веселка, 1995. 96 с.
61. Богданович М. В. Математичні віночки. Київ : Веселка, 1983. 159 с.
62. Богданович М. В. Математичні джерельця. Київ : Веселка, 1985. 128 с.
63. Богданович М. В. Математичні струмочки. Київ : Веселка, 1985. 128 с.
64. Богданович М. В., Савченко О. Я. Математична термінологія на уроках у 1-2 класах. *Початкова школа*. 1969. № 1. С. 47–49.
65. Богданович М. В. Математичні завдання з логічним навантаженням. *Початкова школа*. 1977. № 4. С. 49–53.
66. Богданович М. В. Математичні завдання з логічним навантаженням для 2 класу. *Початкова школа*. 1978. № 5. С. 45–48.
67. Богданович М. В. Методика розв'язування задач у початковій школі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1982. 102 с.

68. Богданович М. В. Методика вивчення нумерації і арифметичних дій у початковій школі: навч. посіб. Київ : Вища школа, 1991. 102 с.
69. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. Київ : А. С. К., 1998. 352 с.
70. Богданович М. В. Перший десяток. Зошит для навчальної роботи з математики учнів 1 класу. Київ : Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, 1967. 36 с.
71. Богданович М. В. Перший десяток. Зошит для самостійної роботи з арифметики учня 1 класу. Київ : Рад. шк., 1966. 37 с.
72. Богданович М. В. Перша сотня. Зошит для навчальної роботи з математики учня 1 класу. Київ : Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, 1967. 48 с.
73. Богданович М. В. Проблемність у навчанні молодших школярів. *Початкова школа*. 1981. № 5. С. 4–7.
74. Богданович М. В. Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі. *Початкова школа*. 1983. № 4. С. 6–9.
75. Богданович М. В. Резерв підвищення ефективності навчання. *Радянська школа*. 1967. № 10. С. 91–95.
76. Богданович М. В., Вашуленко М. С., Коваль, Нарочна Л. К., Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я. Три роки за новими програмами. *Початкова школа*. 1972. № 8. С. 14–20.
77. Богданович М. В., Скрипченко Н. Ф. Трирічний експеримент завершено. *Початкова школа*. 1970. № 11. С. 4–11.
78. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі : посіб. для вчителя Київ : Рад. школа, 1990. 192 с.
79. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 280 с.
80. Боданський Ф. Г. Вчити узагальненого способу розв'язування задач. *Радянська школа*. 1967. № 6. С. 58–66.

81. Бондар В. І. Передовий педагогічний досвід – у практику роботи вчителів. *Початкова школа*. 1975. № 11. С. 1–6.
82. Бондаренко Г. Л. Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 29 с.
83. Брушлинский А. Н. Психология мышления и проблемного обучения. Москва, 1983. 93 с.
84. Бутивщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения : дис... канд. псих. наук : 19.00.07 / Киев, 1988. 195 с.
85. Бушок Г. Ф., Новицький В. А. Засоби активізації мислительної діяльності учнів. *Початкова школа*. 1975. № 10. С. 60–63.
86. Василенко І. З. Виховання в учнів графічно-креслярських навичок. *Радянська школа*. 1963. № 9. С. 56–57.
87. Василенко І. З. Заняття з математики в початкових класах. *Початкова школа*. 1971. № 8. С. 21–25.
88. Василенко І. З. Методика викладання арифметики в початкових класах : навч. посіб. Київ : Рад. шк., 1966. 311 с.
89. Василенко І. З. Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. Київ : Вища школа, 1971. 376 с.
90. Василенко І. З. Набуття учнями практичних навичок при вивченні арифметики в допоміжних школа. Київ : Рад. шк., 1952. 57 с.
91. Василенко І. З. Питання політехнічного навчання на уроках арифметики в початкових класах. *Політехнічне навчання в початковій школі: матеріали наук. конф. з питань політехнічного навчання в школах Української РСР*. Київ : Рад. шк., 1957. С. 8–21.
92. Василенко І. З. Подолання неуспішності з арифметики в I – IV класах. Київ : Рад. шк., 1960. 107 с.

93. Василенко І. З. Початкову освіту – за три роки. *Радянська школа*. 1967. № 1. С. 56–62.
94. Василенко І. З., Крамаревська Л. В. Уроки арифметики в першому класі. Київ : Рад. шк., 1957. 183 с.
95. Василенко І. З., Попова М. Я. Уроки арифметики в другому класі. Київ : Рад. шк., 1957. 188 с.
96. Василенко О. А. Розвиток математичного мислення учнів у загальноосвітніх школах України початку ХХ століття : дис... канд. пед. наук : 19.00.07 / Тернопіль, 2005. 220 с.
97. Вашуленко М. С. Михайло Васильович Богданович. Спогад про нашого вчителя. *Методична спадщина М. В. Богдановича: сучасний контекст* : матеріали Всеукр. пед. читань. Київ : Інститут педагогіки, 2015. С. 2–5.
98. Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П. Горішок : інтегрований підручник для 1 класу. Київ : АСК, 1999. 168 с.
99. Височан Л. М. Дидактичні основи побудови підручників з природничо-математичних дисциплін для початкових шкіл України (1958-1991 рр.) : дис. ... канд. наук : 13.00.01 / Київ, 2009. 176 с.
100. Вожегова Т. В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганськ, 2008. 239 с.
101. Войтович М. Й. Методичне забезпечення перебудови навчання і виховання у школі. *Початкова школа*. 1981. № 3. С. 12–14.
102. Воскресенська Н. О. Проблемно-пізнавальні завдання на уроках української мови. *Початкова школа*. 1978. № 1. С. 24–27.
103. Воскресенська Н. О. Проблемне навчання у досвіді передових класоводів. *Початкова школа*. 1979. № 3. С. 15–23.
104. Вертмейгер М. Продуктивное мышление. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.

105. Векслер С. Где ошибка? Как ее преодолеть? О пробл. обучении. *Учит. газ.*, 1982. 7 авг. С. 2–3.
106. Вилькеев Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. Казань : КГУ, 1967. 67 с.
107. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : СПб Союз, 1997. 96 с.
108. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
109. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 264 с.
110. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
111. Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов. *Учит. газ.* 1988. 18 окт. (№123). С. 2.
112. Всесоюзный съезд работников народного образования (1988; Москва) : материалы Всесоюз. съезда работников нар. образования, 20–22 дек. 1988 г. Москва : Просвещение, 1989. 48 с.
113. Гавриленко Т. Л. Трансформація змісту початкової освіти в Україні наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: зб. праць. Чернігів, 2015. Вип. 130. С. 127-131.
114. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. С. 441–469.
115. Гільбух Ю. З., Ричік М. В. Актуальні психологічні питання застосування проблемного навчання. *Радянська школа*. 1974. № 8. С. 32–37.

116. Гільбух Ю. З. Оцінювання вчителем розумових здібностей школярів. *Початкова школа*. 1977. № 7. С. 71–79.
117. Гільбух Ю. З. Педагогіка співробітництва: досягнення і прорахунки. *Радянська школа*. 1988. № 1. С. 12–21.
118. Гісь О. М. В Країні Міркувань: посіб. з розвитку логічного та творчого мислення дітей. Вид. 1-е. Львів: Світ, 2001. 272 с.
119. Гісь О. М., Філяк І. В. Математика: підруч. для 1 кл. загал. серед. освіти. Харків: Ранок, 2018. 224 с.
120. Гісь О. М., Філяк І. В. Планета Міркувань : метод. посіб. для вчителів. Київ : Ін-т сучасн. підручн., 2013. 260 с.
121. Гісь О. М. Планета Міркувань : навч. посіб. з розвитку мислення для 1 кл. загальноосвітн. навч. закл. Вид.4-е Київ : Ін-т сучасн. підручн., 2013. 144 с.
122. Гісь О. М. Планета Міркувань : навч. посіб. з розвитку мислення для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл. Вид. 3-є Київ : Ін-т сучасн. підручн., 2013. 160 с.
123. Гісь О. М. Планета Міркувань : навч. посіб. з розвитку мислення для 3 кл. загальноосвітн. навч. закл. Вид. 3-є вид. Київ : Ін-т сучасн. підручн., 2013. 160 с.
124. Гісь О. М. Планета Міркувань : навч. посіб. з розвитку мислення для 4 кл. загальноосвітн. навч. закл. – Київ : Ін-т сучасн. підручн., 2013. 192 с.
125. Гісь О. М. Програма розвитку продуктивного мислення. URL: <http://www.child-thinking.com.ua/about-the-program.html> (дата звернення: 17.02.2017).
126. Гісь О. М. Продуктивне мислення (початкова школа). *Початкова освіта*. 2014. січень. № 2 (722). С. 4–5
127. Головка С. Г. Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті – середина 80-х рр. ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2006. 195 с.

128. Гончаренко С. У. Концепція загальної середньої освіти і всебічний розвиток особистості. *Радянська школа*. 1988. №10. С. 77–80.

129. Гончаренко С. У. Науково-технічний прогрес і вдосконалення змісту середньої освіти в процесі здійснення реформи школи. *Радянська школа*. 1985. №1. С. 63–69.

130. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. й виправл. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.

131. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 278 с.

132. Горбунцова Т. Ю. Навчати, розвивати, виховувати. *Радянська школа*. 1967. № 1. С. 63–65.

133. Гриневич Г. Д. Цінний досвід учителів початкових класів. *Радянська школа*. 1958. № 5. С. 88–90.

134. Гришко О. І. Формування у молодших школярів умінь доказово міркувати. *Початкова школа*. 1994. № 11. С. 23–24.

135. Грищенко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). Київ : Радянська школа, 1966. 230 с.

136. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади. Київ : Т-во для поширення політ та наук. знань в УРСР, 1957. 132 с.

137. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4–5 (квітень – травень). С. 53–55.

138. Гупан Н. М. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8-9 (серпень-вересень). С. 67–70.

139. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. 222 с.

140. Гупан Н. М. Нові підходи до висвітлення історії освіти в Україні в дослідженнях першої половини 90-х років ХХ ст. *Науковий вісник*

Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. Вип. 12. С. 30–38.

141. Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин. До 110-ї річниці від дня народження / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 2010. 216 с.

142. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

143. Дашевська Л. П. Способи навчальної роботи для розвитку логічного мислення учнів. *Початкова школа*. 1987. № 6. С. 34–41.

144. Дашевська Л. П. Формування навичок лічби – для розвитку учня. *Початкова школа*. 1988. № 3. С. 12–14.

145. Денисюк Т. Ф. Історіографічний аналіз розвитку змісту початкової освіти України у 50-90-х роках ХХ століття. *Рідна школа*. 2004. С. 27–33.

146. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> (дата звернення: 15.06.2015).

147. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 15.04.2018).

148. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF> (дата звернення: 25.05.2017).

149. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х років ХХ ст.). *Рідна школа*. 2014. С. 57–63.

150. Дічек Н. П. Джерело освітньої думки: до 90-річчя Інституту педагогіки НАПН України (ретроспективний нарис). *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 7–30.

151. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчального процесу (60-70-ті рр. ХХ ст.).

Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. Київ : Державне видавництво «Педагогічна преса», 2014. № 4. С.76–87.

152. Дічек Н. П., Калініченко Л. М. До ювілею Надії Михайлівни Бібік. *Освіта і суспільство*, 2018. № 6. С. 9.

153. Дічек Н. П. Костюк Григорій Силович. *Відкритий урок*, 2008. № 3–4. С. 58–63.

154. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. Київ: Державне видавництво «Педагогічна преса», 2014. № 2. С.67–76.

155. Дічек Н. П. Питання індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу у діяльності українського Науково-дослідного Інституту дефектології (1948-1954 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2015. № 1. С. 85–96.

156. Дічек Н. П. Розвиток спеціальної школи в Україні як вияв зовнішньої диференціації середньої освіти: науково-методичний супровід у 1944-1948 рр. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 209–217.

157. Дічек Н. П., Калініченко Л. М. У педагогіки – обличчя берегині. *Освіта*. 2017. 26 квітня – 3 травня (№ 17–18). С. 5.

158. Дічек Н. П. Шляхи модернізації курсу «Методологія науково-педагогічних досліджень» як важливого чинника формування у майбутніх викладачів дослідницької компетентності. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія / за ред. Огнев'юка В. О. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 81–105.

159. Друзь Б. Г. Додаткові творчі вправи з математики. *Початкова школа*. 1976. № 5. С. 19–21.

160. Друзь З. В., Бугрій О. В. Завдання для інтелектуального самовдосконалення молодших школярів. *Початкова школа*. 1993. № 3. С. 28–32.

161. Друзь Б. Г. Математична скринька. Задачі та цікавинки для молодшого шкільного віку. Київ : Веселка, 1976. 103 с.

162. Друзь Б. Г. Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1-2-х класах чотирирічної початкової школи: посіб. для вчителя. Київ : Радянська школа, 1990. 126 с.
163. Друзь Б. Г. Творчі вправи з математики для початкових класів: посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1988. 144 с.
164. Дусавицький О. К. Система розвивального навчання : засади становлення. *Початкова школа*. 1996. № 11. С. 4–7.
165. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.
166. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юріком Інтер, 2008. 1040 с.
167. Ерднієв Б. П. Про шляхи удосконалення програм і підручників з математики. *Початкова школа*. 1988. № 7. С. 35–38.
168. Євдокимов В. І., Зільберштейн А. І. Де починається творчість у навчанні? *Радянська школа*. 1972. № 3. С. 33–37.
169. Журавленко Л. М., Артемова О. В. Розвиток творчих можливостей учнів на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1993. № 8. С. 23–25.
170. Загоруй Р. В. Навчання молодших школярів умовисновків. *Початкова школа*. 1990. № 3. С. 19–22.
171. Загоруй Р. В. Розвивальне значення математичної задачі. *Початкова школа*. 1985. № 2. С. 18–21.
172. Заїка В. І. На шляхах перебудови початкової школи. *Початкова школа*. 1989. № 9. С. 6–8.
173. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. Київ : Радянська школа, 1959. 26 с.
174. Закон УРСР про народну освіту. / упоряд. Є. С. Березняк. К. : Рад. шк., 1982. С. 31–47.
175. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Москва : Изд-во «Известия советским

депутатам трудящихся СССР», 1958. 30 с.

176. Замашкіна О. Д. Проблема розвиваючого навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90-ті рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ізмаїл, 2005. 199 с.

177. Занков Л. В. Навчання і розвиток як педагогічна проблема. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 43–47.

178. Іванова В. В. Особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 212 с.

179. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958-2000 рр.): монографія. Київ: *Пед.думка*, 2007. 411 с.

180. Іванюк Г. І. Етапи розвитку сільської школи в Україні в історико-педагогічному контексті (1958-2000 рр.). *Психолго-педагогічні проблеми сільської школи*, 2011. № 37. 411 с.

181. Ільченко Р. В. Мислення учнів школи майбутнього. *Початкова школа*. 1996. № 10. С. 5–8.

182. Калакура Я. С. Українська історіографія : курс лекцій. Київ : Генеза, 2004. 496 с.

183. Калініченко Л. М. Формування у молодших школярів творчого мислення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського як іманентно властивої потреби життєтворчості. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 27. С. 81–88.

184. Калініченко Л. М. Роль навчальних завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів (на матеріалах українських навчальних посібників 1980–1990-х рр.). *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 268–275.

185. Калініченко Л. Ідеї Олександра Скрипченка про формування творчого мислення у молодших школярів (друга половина 1950-х–1980-ті рр.). *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 66–71.

186. Калініченко Л. М. Внесок Г. Костюка у дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи (1950–1960-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 21 (2–2016). Ч. 2. С. 185–190.

187. Калініченко Л. Ідеї Олександри Савченко про вплив пізнавальної активності та самостійності на формування творчого мислення молодших школярів (1970–1990-ті рр.). *Рідна школа*. 2017. № 5–6. С. 26–30.

188. Калініченко Л. М. Ідеї О. Савченко про формування творчого мислення молодших школярів (1970–1990-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2017. № 28. С. 16–22.

189. Kalinichenko L. O. Scripchenko about the ways of development primary school students' thinking (1960). *European Science Review. Scientific journal*. Vienna, 2016. № 3–4 (March – April). P. 265–266.

190. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у доробку І. Василенка (1950–1970-ті рр.). *Magyar Tudományos Journal. Budapest*. 2018. № 23. С. 30–35.

191. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у галузі навчання початків природознавства у дослідженнях українських учених (1980–1990 рр.). *Danish Scientific Journal / Istedgade 104 1650 Kobenhavn V Denmark*. 2018. № 19. Vol. 2. С. 52–56.

192. Калініченко Л. М. Розвиток мислення молодших школярів на уроках математики як передумова становлення творчої особистості. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. III щорічної

Всеукр. наук.-практ. конф. 18 квіт. 2013 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 45–51.

193. Калініченко Л. М. Ідеї вітчизняних учених про формування творчого мислення молодших школярів у контексті реформування шкільної освіти в Україні (1950–1990 рр.). *Освітні інновації в умовах нестабільності: філософія, психологія, педагогіка* : зб. матеріалів III Всеукр. On-line конф. 16–21.11.2015. Запоріжжя. Вип. 22. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-1HSFJ3OGVQMНруUНс/view> (дата звернення: 30.11.2015).

194. Калініченко Л. М. Втілення ідей про формування творчого мислення молодших школярів у навчальних посібниках українських учених (1980–1990-ті роки). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2015. С. 45–46.

195. Калініченко Л. Проблемне навчання як ефективний засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття. *Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 2–3 травня 2015 р. Переяслав-Хмельницький. Вип. 3. С. 158–162. URL: <http://confscience.webnode.ru/konferentsii/arkhiv-konferentsiii> (дата звернення: 02.10.2016 р.).

196. Калініченко Л. М. Періодизація розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення молодших школярів (кінець 1950-х–1990-ті роки). *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2015. Випуск LXVIII. С. 28–36.

197. Калініченко Л. Внесок М. Богдановича у розвиток ідей формування творчого мислення в учнів початкової школи (середина 1960-х–1990-ті рр.). *Початкова школа*, 2016. № 11. С.1–4.

198. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях українських

учених (1950–1970 рр.). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2016. С. 26–27.

199. Калініченко Л. О. Савченко про роль методу порівняння у формуванні творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1970-ті роки). *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 45–46.

200. Калініченко Л. М. Внесок О. Савченко у дослідження проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1990-ті роки). *Развитие науки в XXI веке: сб. статей XXIII Междунар. конф. Часть 2, 14 марта*. 2017 г. Харьков : Знание, 2017. С. 10–18.

201. Калініченко Л. М. Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів: навч. посіб. Київ: Ліра-К, 2017. 96 с.

202. Калмыкова З. И. Психологические развивающего обучения. Москва : Знание, 1979. 48 с.

203. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва : Педагогика, 1981. 200 с..

204. Касьяненко М. Д. Розвиток мислення учнів у процесі розв'язування математичних задач. *Початкова школа*. 1972. № 4. С. 36–39.

205. Кобзар Б. Школа України на новому етапі. *Радянська школа*. 1968. № 1. С. 1–11.

206. Коваленко С. С. Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти. *Радянська школа*. 1964. № 12. С. 33–35.

207. Коваленко С. С. Теоретична підготовка вчителя початкової школи. *Радянська школа*. 1965. № 7. С. 83–86.

208. Коваль Н. С. Актуалізація знань і вмінь на уроці природознавства. *Початкова школа*. 1985. № 11. С. 39–43.

209. Коваль Н. С., Нарочна Л. К. Методичні розробки уроків для 1 класу дослідних шкіл з природознавства. Київ : Б. п., 1982. 105 с.

210. Коваль Н. С. Пізнавальні завдання з природознавства у 3 класі. *Початкова школа*. 1979. № 12. С. 25–30.
211. Коваль Н. С. Пошукові завдання для самостійної роботи з природознавства. *Початкова школа*. 1977. № 6. С. 57–62.
212. Коваль Н. С. Природознавство у 4 класі. *Початкова школа*. 1989. № 10. С. 32–36.
213. Коваль Н. С. Природознавство у 3 класі. *Початкова школа* 1988. № 6. С. 17–20.
214. Коваль Н. С., Нарочна Л. К. Природознавство : 1 клас : проб. підручник для досл. класів. Київ : Радянська школа, 1983. 63 с.
215. Коваль Н. С., Нарочна Л. К. Природознавство : підручник для 3 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Освіта, 1988. 127 с.
216. Коваль Н. С., Нарочна Л. К. Природознавство : підручник для 4 класу чотирирічної початкової школи. Київ : Освіта, 1989. 126 с.
217. Коваль Н. С. Робота над пізнавальними завданнями з природознавства. *Початкова школа*. 1980. № 11. С. 50–54.
218. Коваль Н. С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1982. 96 с.
219. Коваль Н. С. Урок природознавства. *Початкова школа*. 1985. № 9. С. 20–25.
220. Коваль Н. С. Урок природознавства. *Початкова школа*. 1977. № 3. С. 21–27.
221. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 288 с.
222. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2005. 454 с.

223. Кодлюк Я. П. Формирование общеучебных учений и навыков у учащихся 1–2 классов 4-летней начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киев, 1993. 207 с.
224. Кожушко О. Я. Експеримент підтверджує вимоги життя. *Радянська школа*. 1964. № 12. С. 39–42.
225. Колосов К. А. Школи України на новому етапі. *Радянська школа*. 1961. № 2. С. 9–12.
226. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України. *Освіта України*. 1996. № 3. С. 4–5.
227. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 17.02.2017).
228. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/02016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 17.02.2017).
229. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України. *Рад. освіта*. 1991. 14 серп. № 65. С. 1–3.
230. Концепція середньої загальноосвітньої школи України. Інформ. зб. М-ва освіти України. 1992. № 4. С. 4–29.
231. Коротяєв Б. І. Взаємозв'язок репродуктивної і творчої діяльності при засвоєнні знань. *Радянська школа*. 1969. № 11. С. 25–33.
232. Коротяєв Б. І. Способи оптимізації засвоєння учнями знань. *Радянська школа*. 1971. № 4. С. 5–10.
233. Корчевська О. П. Навчання молодших школярів розв'язувати математичні задачі підвищеної складності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2001. 222 с.
234. Косма Т. В., Швидкий В. В. Особливості розвитку умовиводів у молодших школярів. *Наукові записки Інституту психології МО УРСР*. 1959. Т. 10. С. 34–43.

235. Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника. *Обучение и развитие младших школьников* : материалы межреспубликанского симпозиума. Киев. 1970. С. 3–8.
236. Костюк Г. С. Вчення І. П. Павлова та його значення для педагогічних наук *Радянська школа*. 1950. № 6. С. 14–20.
237. Костюк Г. С. Досягнення радянської педагогічної психології за 40 років. *Радянська школа*. 1957. № 11. С. 51–61.
238. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи. *Радянська школа*. 1956. № 11. С. 21–30.
239. Костюк Г. С. Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923–1924 рр.). *Радянська освіта*. 1924. № 10. С. 27–35.
240. Костюк Г. С. Навчання, виховання і розвиток особистості. *Дошкільне виховання*. 1968. № 6. С. 4–10.
241. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 17–25.
242. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. *Вопросы психологии*. 1959. № 5. С. 3–14.
243. Костюк Г. С. О развитии мышления у детей : доклады на XIV Междунар. психологическом конгрессе Монреаль, 1954. С. 41–48.
244. Костюк Г. С. Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра. *Радянська школа*. 1960. № 8. С. 10–20.
245. Костюк Г. С. Проблемы психологии мышления. *Наукові записки Інституту психології МО УРСР*. 1958. Т. 8. С. 137–225.
246. Костюк Г. С. Проблемы психологического мышления. *Вопросы психологии*. 1982. № 7. С. 8–15.
247. Костюк Г. С. Проблемы развития ребенка в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 23–32.

248. Костюк Г. С. Про психологічні основи оптимізації шкільного навчання. *Радянська школа*. 1972. № 3. С. 4–16.
249. Костюк Г. С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку перебудовою системи шкільної освіти. *Радянська школа*. 1959. № 12. С. 77–85.
250. Костюк Г. С. Психологічні питання виховуючого навчання. *Радянська школа*. 1965. № 9. С. 19–26.
251. Котляр К. І. Творчі роботи на уроках математики у 2 класі. *Початкова школа*. 1972. № 7. С. 38–43.
252. Кремень В. Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 5–14.
253. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 4–11.
254. Кудояр Л. М. Психологічні особливості формування навчальних дій у навчанні природознавства. *Початкова школа*. 1985. № 10. С. 77–79.
255. Кудрявцев В. Т. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения. *О проблемном обучении*. Москва : Высшая школа, 1974. С. 15–40.
256. Кудрявцева К. І. Вікові та індивідуальні відмінності у формуванні мислительних навичок школярів. *Початкова школа*. 1976. № 3. С. 81–86.
257. Курбанов В. М. Навчати учнів логічно мислити. *Початкова школа*. 1964. № 5. С. 76–79.
258. Куц О. С. Психологічні умови розвитку творчого мислення старшокласників засобами рольових ігор: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ. 2011. 411 с.
259. Лебедев П. М. Поняття пізнавальної активності учнів і шляхи її вимірювання. *Радянська школа*. 1970. № 9. С. 6–11 .
260. Лебідь Г. В., Хмурич Р. В. Дослідження особливостей мислення молодших школярів. *Початкова школа*. 1996. № 4. С. 7–9.

261. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1972. 575 с.
262. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. Москва : Просвещение, 1972. 111 с.
263. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64 с.
264. Лисянська Т. М., Бутівченко Л. М. Вивчення особливостей мислення учнів. *Початкова школа*. 1988. № 4. С. 7–11.
265. Лисянська Т. М. Динаміка мисленневих операцій як основа самоефективності мислення. *Наукова школа О. Скрипченка* : зб. наук. праць. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 4. С. 8–10.
266. Лисянська Т. М. Основні напрямки наукової школи О. Скрипченка. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 1997. 210 с.
267. Лисянська Т. М. Про системний підхід у вивченні мислення першокласників. *Початкова школа*. 1976. № 7. С. 6–12.
268. Литвиненко Н. С. До методики активізації пізнавальної діяльності учнів. *Початкова школа*. 1986. № 4. С. 30–33.
269. Лищенко Г. П., Тарнавська С. С., Лищенко К. О. Математика: підручник для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 144 с.
270. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі: посіб. для вчителя. Київ : Заповіт, 1998. 335 с.
271. Логачевська С. П. Диференційований підхід до навчання. *Початкова школа*. 1987. № 5. С. 32–36.
272. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. Київ : Рад. шк., 1990. 158 с.
273. Логачевська С. П. Можливості розвитку для кожного. *Початкова школа*. 1989. № 4. С. 9–10.
274. Логінова Л. Є. Проблемний підхід у вивченні природознавства. *Початкова школа*. 1975. № 4. С. 45–53.

275. Луговий В. І. Актуальні завдання перебудови освіти. *Початкова школа*. 1991. № 9. С. 2–5.
276. Ляшко Л. О. Навчати, розвиваючи доказовість мислення. *Початкова школа*. 1977. № 5. С. 69–77.
277. Лысенкова С. Н. Методы опережающего обучения. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
278. Мазур Г. Г. Розвивальне навчання математики. *Початкова школа*. 1976. № 8. С. 23–25.
279. Мазур П. І. Нестандартні задачі як засіб проблемного навчання. *Початкова школа*. 1971. № 12. С. 37–39.
280. Майборода В. К., Майборода С. В. Національні школи України: історія, розвиток, уроки. *Рідна школа*. 1992. № 11/12. С. 6–16.
281. Макарова Л. Л. Проблемна ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Київ, 2001. 196 с.
282. Маринич О. М. Рішення XXV з'їзду КПРС і завдання загальноосвітньої школи. *Радянська школа*. 1976. № 6. С. 3–11.
283. Материалы Пленума ЦК КПСС, 17–18 февраля 1988 г. Москва : Политиздат, 1988. 77 с.
284. Матюша К. І. Роль і значення пізнавально-творчих дій у розумовому розвитку учнів. *Початкова школа*. 1979. № 7. С. 9–12.
285. Матюшкін О. М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні. Москва : Педагогіка, 1972. 205 с.
286. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. 720 с.
287. Махмутов М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии. Москва : Народное образование. 1967. № 4. С. 2–16.
288. Мислення в діяльності молодших школярів / за ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. Київ : Рад школа, 1981. 155 с.

289. Митник О. Я. Завдання для розвитку творчих здібностей дітей. *Обдарована дитина*. 2000. № 3. С. 12–15.
290. Митник О. Я., Калініченко Л. М. Завдання з логічним навантаженням: зошит. 3 клас. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 44 с.
291. Митник О. Я. Логіка : 2 кл. : експерим. навч. посіб. Київ : Початкова школа, 2002. 111 с.
292. Митник О. Я. Логіка : 3 кл. : експерим. навч. посіб. Київ : Початкова школа, 2003. 110 с.
293. Митник О. Я. Логіка : 4 кл. : експерим. навч. посіб. К. : Початкова школа, 2004. 80 с.
294. Митник О. Я. Розвиток творчого мислення молодших школярів – складова життєвого успіху. *Початкова школа*. 2000. № 3. С 18–20.
295. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Київ : Початкова школа, 2006. 104 с.
296. Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення студентів : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Київ, 2005. 426 с.
297. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. Киев : Рад. школа, 1983. 94 с.
298. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Киев : Знание, 1978. 48 с.
299. Момот Л. Л. Дидактические условия формирования у учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киев, 1977. 170 с.
300. Момот Л. Л., Шелестова Л. М. Творчий розвиток учнів у процесі навчання. *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 10–12.
301. Моро М. И., Бантова М. А. Математика для 1 кл. у 2-ох частях. М. : Из-во «Просвещение», 1966. 144 с.
302. Моро М. И., Бантова М. А. Математика для 2 кл. Москва : Из-во «Просвещение», 1968. 286 с.

303. Моро М. И., Бантова М. А. Математика для 3 кл. Москва : Из-во «Просвещение», 1968. 392 с.

304. Музиченко С. В. Конструктивні задачі як засіб розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання алгебри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2005. 194 с.

305. Навчальні плани восьмирічних шкіл і середніх шкіл з виробничим навчанням на 1961/62 навчальний рік (українська мова навчання). Київ : Рад. школа, 1961. 8 с.

306. Навчальні плани восьмирічних шкіл і середніх шкіл з виробничим навчанням на 1962/63 навчальний рік (українська мова навчання). Київ : Рад. школа, 1962. 7 с.

307. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл на 1989/90 н. р. *Інформ. зб. М-ва освіти УРСР*. 1989. № 10. С. 3–5.

308. Навчальні плани для шкіл Української РСР на 1959/1960 навчальний рік. *Радянська освіта*. 1959. 6 червня. С. 2.

309. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1972/73 навч. р. Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1972. № 6. С. 5–23.

310. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1975/76 навч. р. Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1975. № 6. С. 3–13.

311. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1984/85 навч. р. Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1984. № 9. С. 3–26.

312. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1986/87 навч. р. Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1986. № 6. С. 3–26.

313. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1988/89 навч. р. Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. 1988. № 10. С. 3–14.

314. Навчальні плани шкіл, розробені Міністерством освіти УРСР на 1966/1967 навчальний рік. Київ : Рад. шк., 1966. 7 с.
315. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. В. І. Бондаря. Київ : Початкова школа, 2011. 384 с.
316. Нарочна Л. К. Знання про природу дітям 1-3 класів. *Радянська школа*. 1967. № 1. С. 66 – 68.
317. Нарочна Л. К., Онищук В. О. Природознавство: підручник для 3 класу. Київ : Радянська школа, 1976. 102 с.
318. Нарочна Л. К., Низова А. М. Природознавство: підручник для 2 класу. Київ : Радянська школа. 1976. 105 с.
319. Наслідки вивчення стану навчально-виховного процесу у трирічній початковій школі та шляхи його дальшого вдосконалення. *Початкова школа*. 1987. № 10. С. 18–27.
320. Наукова сесія НДІ психології МО УРСР : тези доповідей. Київ, 2–6 червня 1955 р. 120 с.
321. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.06.2015).
322. Нестеренко Г. Ф., Жаленко К. М. Розвиток творчого мислення дітей. *Початкова школа*. 1975. № 2. С. 13–16.
323. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2015. 297 с.
324. Ніколаєнко І. В. Проблеми і завдання початкової школи. *Початкова школа*. 1972. № 8. С. 4–13.
325. Ніколенко Л. Т. Розвиток пізнавальної активності й самостійності учнів. *Початкова школа*. 1990. № 7. С. 2–8.
326. Ніколенко Л. Т., Бурова Т. К. Творчі знахідки Л. П. Дашевської. *Початкова школа*. 1987. № 4. С.11–15.

327. Новикова О. В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Київ, 2008. 167 с.
328. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва : Просвещение, 1968. 208 с.
329. Ольшанська Н. О., Пугачова М. Я. Запровадження нових програм – доцільне. *Радянська школа*. 1964. № 12. С. 43–47.
330. Остряньська О. А. Професіоналізм викладача вищої школи як важливий чинник професійного розвитку майбутніх педагогів. *Початкова школа*. 2012. № 5. С. 43–45.
331. Паламарчук В. Ф. Активізація мислення учнів у процесі навчання. *Початкова школа*. 1974. № 5. С. 91–95.
332. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Киев, 1983. 392 с.
333. Паламарчук В. Ф. Навчати старшокласників прийомів розумової праці. *Радянська школа*. 1982. № 3. С. 14–21.
334. Паламарчук В. Ф. Оптимізація логічних методів навчання. *Початкова школа*. 1980. № 4. С. 69–75.
335. Паламарчук В. Ф. Розвиток мислення учнів у процесі навчання. *Початкова школа*. 1981. № 3. С. 9–17.
336. Паламарчук В. Ф. Системний підхід до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи. *Радянська школа*. 1986. № 12. С. 16–21.
337. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить: пособие для учит. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.
338. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.
339. Панченко Г. Д. Проблемне навчання та його роль у засвоєнні знань. *Початкова школа*. 1970. № 7. С. 23–29.

340. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогика, 2002. 640 с.
341. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
342. Педагогіка / за ред. М. Д Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 54 с.
343. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / за ред И. А. Каирова. Москва : Сов. энциклопедия, 1968. Т. 2. 911 с.
344. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / за ред И. А. Каирова. Москва : Сов. энциклопедия, 1968. Т. 4. 911 с.
345. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
346. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
347. Педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. Київ : Укр. енциклопедія, 1995. 252 с.
348. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1999. 512 с.
349. Петерсон Л. Г. Математика. 1 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 56 с.
350. Петерсон Л. Г. Математика. 1 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 62 с.
351. Петерсон Л. Г. Математика. 1 клас. 3 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 76 с.
352. Петерсон Л. Г. Математика. 2 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 52 с.
353. Петерсон Л. Г. Математика. 2 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 59 с.
354. Петерсон Л. Г. Математика. 2 клас. 3 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 82 с.

355. Петерсон Л. Г. Математика. 3 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 64 с.
356. Петерсон Л. Г. Математика. 3 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 55 с.
357. Петерсон Л. Г. Математика. 3 клас. 3 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 65 с.
358. Петров І. Я. Розвиваємо в учнів творчу думку. *Радянська школа*. 1959. № 11. С. 35–36.
359. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х-початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 301 с.
360. Підгорна Н. І. Способи керування розв'язуванням пізнавальних завдань. *Початкова школа*. 1985. № 9. С. 56–60.
361. Повар С. В. Інтеграція знань з фізики і математики як засіб формування творчого мислення старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2007. 305 с.
362. Поглиблювати реформу школи, виховувати активну, творчу особистість. *Початкова школа*. 1987. № 7. С. 3–8.
363. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : наказ Міністерства освіти і науки від 07.11.2000 р. № 522. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (дата звернення: 15.01.2014).
364. Помагайба В. І. За піднесення якості роботи початкових класів. *Радянська школа*. 1957. № 2. С. 3–10.
365. Помагайба В. І. Про унормовання учбового навантаження : методичний лист. Київ : Радянська школа, 1963. 41 с.
366. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. Москва : Просвещение, 1967. 264 с.
367. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва : Педагогика, 1976. 280 с.

368. Попова О. І. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України у ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харків, 2001. 530 с.

369. Присяжнюк К. Ф. Новий етап в розвитку радянської школи на Україні. Київ : Рад. шк., 1966. 155 с.

370. Про досвід роботи С. П. Логачевської. *Початкова школа*. 1987. № 12. С. 31–32.

371. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651 – XIV. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 15.06.2015).

372. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР : зб. наказів і інструкцій М-ва освіти УРСР. Київ, 1966. № 1. С. 2–8.

373. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і ради Міністрів СРСР. *Радянська школа*. 1958. № 11. С. 3–23.

374. Про нові навчальні плани і програми. *Радянська школа*. 1961. № 8. С. 18–23.

375. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР. *Радянська школа*. 1962. № 7. С. 10–11.

376. Про освіту : Закон України від 04.06.1991 р. № 1060–XII URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 15.06.2015).

377. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.04.2018).

378. Про основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту : зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. Київ, 1973. № 18. С. 7.

379. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : постанова Пленуму ЦК КПРС 10 квіт. 1984 року; постанова Верховної

Ради СРСР. *Про реформу загальноосвітньої і професійної школи* : зб. док. і матеріалів. Київ, 1984. С. 9–13.

380. Про перехід на нові навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої школи : зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. Київ, 1986. № 3. С. 3–5.

381. Про підсумки навчально-виховної роботи в 1-их класах чотирирічної початкової школи відповідно до вимог шкільної реформи : зб. наказів та інструкцій міністерства освіти УРСР. Київ, 1987. № 15. С. 3–5.

382. Про поліпшення методів навчання у восьмирічній школі / за ред. В. І. Помагайби. Київ : Рад. школа, 1962. 98 с.

383. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи: зб. док. і матеріалів; пер. з рос. – К. : Політвидав України, 1984. – 110 с.

384. Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002, 2004/2005 навчальні роки. Типовий навчальний план початкової школи з українською мовою навчання на 2001/2002 навчальний рік. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0342290-01> (дата звернення: 15.06.2015).

385. Про хід виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР : Постанова Верховної Ради УРСР. *Радянська школа*. 1962. № 7. С. 3–9.

386. Програми восьмирічної школи (1–3 класи). Київ : Рад. шк., 1976. 144 с.

387. Програма розвитку народної освіти на перехідний період: (1991–1995). Інформ. зб. Міністерства освіти УРСР. 1991. №15/16. С. 3–36.

388. Програми середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи). Київ : Рад. шк., 1986. 224 с.

389. Програми середньої загальноосвітньої школи 1–3 класи. Київ : Освіта, 1992. 240 с.

390. Програми середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи. Київ : Освіта, 1992. 273 с.

391. Програми середньої загальноосвітньої школи 1–4 (1–3) класи. Київ, 1997. 147 с.
392. Процюк А. Г. Розвиток пізнавальної активності і творчості дітей засобами природознавства. *Початкова школа*. 1991. № 9. С. 23–25.
393. Пушкарьова Т. О. Науково-педагогічний проект «Росток». *Рідна школа*. 2009. № 8–9. С. 45–50.
394. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 1 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 63 с.
395. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 1 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 48 с.
396. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 1 клас. 3 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 78 с.
397. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 1 клас. 4 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1996. 54 с.
398. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 2 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 65 с.
399. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 2 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 58 с.
400. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 2 клас. 3 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 77 с.
401. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 2 клас. 4 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1997. 73 с.
402. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 3 клас. 1 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 49 с.
403. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 3 клас. 2 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 88 с.
404. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 3 клас. 3 частина / Т. О. Пушкарьова. – Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 76 с.

405. Пушкарьова Т. О. Навколишній світ. 3 клас. 4 частина. Суми : ТОВ НВП «Росток», 1998. 54 с.
406. Пчелко А.С., Поляк Г. Б. Арифметика : учебник для 1 кл. начальной школы. Москва : Издательство Министерства просвещения РСФСР, 1967. 144 с.
407. Пчелко А. С., Поляк Г. Б. Арифметика. 2 кл. Київ : Рад. школа, 1966. 148 с.
408. Пчелко А. С., Поляк Г. Б. Арифметика. 3 кл. Київ : Рад. школа, 1966. 192 с.
409. Пчелко А. С., Поляк Г. Б. Арифметика. 4 кл. Київ : Рад. школа, 1966. 224 с.
410. Ратушна Н., Волкова Н. Пошукова діяльність учнів при розв'язуванні геометричних задач. *Початкова школа*. 1972. № 7. С. 43–48.
411. Результати навчально-виховного процесу в 2-3 класах 4-річної початкової школи. *Початкова школа*. 1989. № 10. С. 2–12.
412. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
413. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. 340 с.
414. Руденко Ю. Д. Пошукова діяльність учнів у розв'язуванні проблемних завдань. *Початкова школа*. 1982. № 11. С. 57–61.
415. Русько О. М. За дальший розвиток педагогічної науки в Україні. *Радянська школа*. 1958. № 8. С. 24–38.
416. Савченко О. Я. Актуальні проблеми початкового навчання. *Початкова школа*. 1975. № 8. С. 1–7.
417. Савченко О. Я., Скрипченко О. В. Актуальні питання розумового розвитку дитини. *Педагогіка і методика початкової освіти: республік. наук.-метод. зб.* Київ : Рад. шк., 1971. Вип. 7. С. 3–10.
418. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти. *Початкова школа*. 1994. № 5. С. 3–6.

419. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: навчання і розваги : навч. посіб. Київ : Генеза, 1995. 112 с.

420. Савченко О. Я. Важливий прийом вивчення природи. *Початкова школа*. 1976. № 6. С. 32–37.

421. Савченко О. Я. Відданість науці – домінанта М. В. Богдановича. *М. В. Богданович: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань*. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2012. 80 с.

422. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

423. Савченко А. Я. Дидактический прием сравнения как средство обучения и развития младших школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.730. Минск, 1971. 28 с.

424. Савченко О. Я. Дидактичні основи пізнавальної самостійності. *Початкова школа*. 1978. № 12. С. 5–8.

425. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 1992. №1. С. 2–8.

426. Савченко О. Я., Кирилюк В. П., Пелехан П. І. Диференційоване навчання *Початкова школа*. 1973. № 11. С. 62–67.

427. Савченко О. Я. Дослідження ефективності порівняння в процесі вивчення взаємозв'язаних понять. *Удосконалення методів навчання і виховання в процесі вивчення основ наук за новими програмами: наук.-метод. зб.* Київ, 1971. С. 6–15.

428. Савченко О. Я. За високу ефективність навчально-виховного процесу. *Початкова школа*. 1972. № 7. С. 94–95.

429. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Освіта України*. 2000. 12 квіт. (№ 15). С. 4.

430. Савченко О. Я. Знання і світоглядні уявлення учнів початкових класів. *Початкова школа*. 1973. № 8. С. 5–17.

431. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Освіта, 2012. 159 с.
432. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Освіта, 2013. 192 с.
433. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Освіта, 2014. 192 с.
434. Савченко О. Я. Методика дослідження умінь молодших школярів порівнювати. *Педагогіка і методика початкової освіти: Методи псих.-пед. дослідж.*: республік. наук. метод. зб. Київ : Рад. шк., 1974. Вип. 9. С. 34–41.
435. Савченко О. Я. Мислити творчо, самостійно: Засоби посилення творчої спрямованості навчання шестирічних. *Дошкільне виховання*. 1983. № 9. С. 4–6.
436. Савченко О. Я. Моя домашня читальня: навчальний посібник для позакласного читання у 2 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 160 с.
437. Савченко О. Я. Моя домашня читальня: навчальний посібник для позакласного читання у 3 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 160 с.
438. Савченко О. Я. Моя домашня читальня: посібник з літературного читання для учнів 4 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 176 с.
439. Савченко О. Я. Навчати дітей учитися. *Початкова школа*. 1979. № 11. С. 68–74.
440. Савченко О. Я. Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом. *Початкова школа*. 1997. № 8. С. 1–3.
441. Савченко О. Я. Пізнавальні завдання на визначення головного. *Початкова школа*. 1975. № 3. С. 1–5.
442. Савченко О. Я. Пізнавально-проблемні завдання на роках читання. *Початкова школа*. 1979. № 5. С. 24–30.
443. Савченко О. Я. Поетапне формування вміння порівнювати. *Початкова школа*. 1972. № 9. С. 32–36.

444. Савченко О. Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів: навч. посіб. Київ : Радянська школа, 1977. 152 с.
445. Савченко О. Я. Порівняння на уроках у 1–3 класах. *Початкова школа*. 1970. № 12. С.36–40.
446. Савченко О. Я. Проблеми розробки державних стандартів загальної середньої освіти в Україні. *Початкова школа*. 1997. № 7. С.1–5.
447. Савченко О. Я. Развивать познавательную активность первоклассников. *Начальная школа*. 1977. № 11. С. 81–83.
448. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: навч. посіб. для молодших школярів. Київ : Освіта, 1996. 192с.
449. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Рад. шк., 1982. 177 с.
450. Савченко О. Я. Самостійна робота на уроках української мови в малокомплектній школі. *Педагогіка і методика початкової освіти* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1975. Вип. 10. С. 72–80.
451. Савченко О. Я. Словниково-логічні вправи в 1–2 класах. *Українська мова і література в школі*. 1969. № 5. С. 70–73.
452. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр, 1997. 127 с.
453. Савченко О. Я. Умій вчитися : навч. посіб. для молодших школярів. Київ : Освіта, 1996. 192 с.
454. Савченко А. Я. Формирование умения сравнивать у младших школьников в зависимости от содержания и методов обучения. *Обучение и развитие младших школьников* : материалы межресп. симпозиума. Киев, 1970. С. 270–274.
455. Савченко О. Я. Цілісність методичної системи підручників з «Літературного читання» для 2-4 класів. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2015. Вип. 15(2). С. 221–230.

456. Савченко О. Я. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів. *Початкова школа*. 1981. № 2. С. 3–6.

457. Савченко О. Я. Мотивація пошукової діяльності учнів. *Початкова школа*. 1985. № 2. С. 56–61.

458. Савченко О. Я. Я люблю читати: посіб. з літературного читання для учнів 2 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.

459. Савченко О. Я. Я люблю читати: посіб. з літературного читання для учнів 3 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 160 с.

460. Савченко О. Я. Я люблю читати: посіб. з літературного читання для учнів 4 кл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 160 с.

461. Савченко О. Я. Шляхи реалізації ідей розвивального навчання. *Початкова школа*. 1982. № 9. С.3–9.

462. Сечіна Л. І., Банько Н. В., Отачук Г. І. Орієнтовна програма розвитку творчого мислення молодших школярів. *Початкова школа*. 1996. № 2. С. 6–7.

463. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

464. Сисоєва С. О., Ніколенко О. С., Онищук Л. А. Творчість. Навчально-тематичний план і програма розвитку творчих можливостей молодших школярів (1–4 класи) для вчителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв, гімназій, студентів та викладачів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Початкова школа*. 1995. № 2. С. 38–40.

465. Сікорський П. І. Від диференційованого навчання до його диференціації. *Початкова школа*. 1990. № 10. С. 2–6.

466. Сім'я Ф. Ф. Виховання в першокласників умінь доводити математичні твердження. *Початкова школа*. 1976. № 3. С. 7–8.

467. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Київ, 2007. 184 с.

468. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. Москва : Просвещение, 1965. 343 с.
469. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. Москва : Просвещение, 1985. 96 с.
470. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Изд. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1984. 96 с.
471. Скворцова С. О. Методична система навчання учнів початкових класів розв'язування сюжетних математичних задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2008. 798 с.
472. Скрипченко Н. Ф., Падалко О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ : УЦЦК, 2005. 712 с.
473. Скрипченко О. В. Використання алгебраїчних способів розв'язання арифметичних задач. *Радянська школа*. 1963. № 1. С. 49–55.
474. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Каравела, 2007. 400с.
475. Скрипченко О. В. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів I-III класів. *Радянська школа*. 1967. № 3. С. 58–67.
476. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки та психології : навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студ. пед. навч. закл. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 216 с.
477. Скрипченко О. В., Скрипченко Н. Ф. Досвід експериментальної перебудови навчання в перших класах. *Радянська школа*. 1965. № 9. С. 48–55.
478. Скрипченко О. В. Експериментальне вивчення арифметики в другому класі. *Радянська школа*. 1966. № 3. С. 89–94.
479. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: підручник. Київ : Каравела, 2013. 464 с.

480. Скрипченко О. В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів І-ІІ класів залежно від змісту і методів навчання. *Психологія*. Київ : Рад. школа, 1967. Вип. 4. С. 3–10.

481. Скрипченко О. В. Навчання і розумовий розвиток молодших школярів. *Радянська школа*. 1967. № 12. С. 73–79.

482. Скрипченко О. В., Бушай І. М., Скрипченко Л. О. Основи психології і педагогіки. Психічні процеси : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2003. 146 с.

483. Скрипченко О. В. Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і 1-3 класів загальноосвітньої школи. Київ : Київський пед. інститут імені О. М. Горького, 1984. 127 с.

484. Скрипченко А. В. Особенности психического развития детей подготовительных 1-3 классов. Киев, 1984. 33 с.

485. Скрипченко О. В. Особливості узагальнень в учнів І-ІІ класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата псих. наук: 19.00.07. Київ, 1956. 20 с.

486. Скрипченко О. В. Проблема навчання і розвитку молодших школярів у дослідженнях радянських психологів. *Початкова школа*. 1977. № 11. С. 32–38.

487. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. Київ : Рад. шк., 1974. 49 с.

488. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодшого школяра. Київ : Товариство «Знання» Української РСР, 1971. 48 с.

489. Скрипченко А. В. Умственное развитие младших школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра псих. наук : 19.00.07. Ленинград, 1971. 55 с.

490. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математики : метод. пособие. Киев : Рад. шк., 1983. 193 с.

491. Смагіна О. В. Вимоги до проблемних задач з математики для проблемного навчання. *Початкова школа*. 1977. № 6. С.44–46.
492. Смагіна О. В. Добір матеріалу з математики для проблемного навчання. *Початкова школа*. 1976. № 5. С.48–51.
493. Смагіна О. В. Прийоми складання проблемних задач. *Початкова школа*. 1974. № 4. С.48–51.
494. Смагіна О. В. Проблемні завдання у вивченні величин та одиниць їх вимірювання. *Початкова школа*. 1973. № 7. С.46–50.
495. Смагіна О. В. Проблемне навчання математики. *Початкова школа*. 1975. № 5. С. 23–32.
496. Смагіна О. В. Проблемний підхід до вивчення переставної і сполучної властивостей суми. *Початкова школа*. 1974. № 9. С.51–53.
497. Смагіна О. В. Система проблемних задач на залежність між компонентами множення і ділення. *Початкова школа*. 1974. № 1. С.55–57.
498. Смалько О. А. Розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики з використанням інформаційних технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2003. 252 с.
499. Сморжевський Л. О. Вплив логічної структури геометричного матеріалу на розвиток мислення. *Початкова школа*. 1977. № 12. С. 36–39.
500. Соболев І. І. Психологічні умови проблемного навчання. *Радянська школа*. 1973. № 6. С. 21–28.
501. Собчинська А. В. Розвивальне навчання – усвідомлена необхідність. *Початкова школа*. 1996. № 11. С. 7–8.
502. Сокирко М. В. Проблемні завдання на уроках мови. *Початкова школа*. 1972. № 6. С. 40–46.
503. Стецюк А. О. Методи підвищення ефективності уроку. *Радянська школа*. 1959. № 5. С. 43–52.
504. Сухіна Л. А. Розвиток мислення учнів при вивченні мір довжини. *Початкова школа*. 1975. № 9. С. 55–57.

505. Сухомлинський В. О. Виховання в учнів любові і готовності до праці. Київ: Рад. школа, 1959. 46 с.
506. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 426–435.
507. Сухомлинський В. О. Гармонія трьох начал. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 569–576.
508. Сухомлинський В. О. Людина неповторна. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 80–96.
509. Сухомлинський В. О. На трьох китах. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 339–342.
510. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 4. С. 7–392.
511. Сухомлинський В.О. Праця і моральне виховання. К.: Рад. школа. 1962. 45 с.
512. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвинутої особистості. Духовний світ школяра. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 5–208.
513. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т.5. С. 123–138.
514. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 4. С. 393–620.
515. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок з життям школи. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 53–68.
516. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 30–143.
517. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 419–657.
518. Сухомлинський В. О. Урок і знання. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т.5. С. 366–370.

519. Сухомлинський В. О. У центрі уваги – розумова праця. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 4. С. 619.
520. Сухомлинський В. О. Школа і природа. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 536–551.
521. Сухомлинський В. О. Шлях до серця дитини. Київ : Молодь, 1963. 92 с.
522. Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Науковий вісник Чернів. ун-ту. Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць. Чернівці : Рута, 2003. Вип. 176. С. 161-171.
523. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.
524. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
525. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
526. Ушинський К. Д. Людина, як предмет виховання. Твори. Київ : Радянська школа, 1952. Т.1. 240 с.
527. Ушинський К. Д. Твори. Київ : Радянська школа, 1954. Т.2. С. 264.
528. Федоренко І. Т. Вчити узагальнення і систематизації знань. *Радянська школа*. 1970. № 8. С. 9–12.
529. Філь В. О. Особливості дедуктивних доведень у молодших школярів. *Початкова школа*. 1975. № 5. С. 84–89.
530. Філь В. О. Роль доведення у формуванні мислення дітей. *Початкова школа*. 1970. № 12. С. 29–35.
531. Філь В. О. Як вчити першокласників доводити. *Початкова школа*. 1971. № 1. С. 22–24.
532. Фока Л. І. Задачі в курсі математики IV класу. *Радянська школа*. 1970. № 8. С. 21–27.
533. Фоменко М. Ф. Школа на шляху перебудови. Київ : Рад. шк., 1986. № 8. С. 3–13.

534. Харламова Н. Н. Прийоми активізації навчання математики. *Початкова школа*. 1983. № 1. С. 44–46.
535. Хитяєва Л. П. Проблемний підхід до навчання природознавства. *Початкова школа*. 1980. № 6. С. 38–39.
536. Цирис Л. М. Розвивати творче мислення з перших років навчання. *Початкова школа*. 1979. № 3. С. 8–12.
537. Черкасова Н. Ф. Шляхи підвищення ефективності уроку. *Початкова школа*. № 8. С. 43–48.
538. Чепелев В. І. За дальше удосконалення роботи 1-4 класів. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 47–53.
539. Черпінський М. В. З досвіду викладання арифметики. *Радянська школа*. 1960. № 12. С. 29–33.
540. Шамова Т. И. Проблемность – стимул познавательной активности. *Народное образование*. 1966. № 4. С. 32–37.
541. Шинкарьова О. В. Активізація розумової діяльності учнів на уроках математики. *Початкова школа*. 1991. № 9. С. 21–23.
542. Шморгун В. Ф. Активізація навчання – важливий засіб підвищення успішності. *Радянська школа*. 1960. № 3. С. 15–19.
543. Шморгун В. Ф. Важливі передумови успішності учнів. *Радянська школа*. 1957. № 8. С. 57–64.
544. Шморгун В. Ф. Проблемно-евристичний метод, його місце і роль у навчальному процесі. *Радянська школа*. 1972. № 7. С. 6–14.
545. Шульдик Г. О. Математичні задачі як засіб розвитку мислення молодших школярів. *Початкова школа*. 1990. № 6. С. 15–19.
546. Юрченко І. Я., Сніжко Н. Г. Підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки. *Початкова школа*. 1977. № 1. С. 1–5.
547. Яновська Т. А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Київ, 2008. 183 с.

548. Янц Н. Д. Розвиток ідеї проблемного навчання молодших школярів у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харків, 2008. 227 с.

549. Ярмаченко М. Д. Актуальні проблеми і завдання педагогічної науки в умовах перебудови. *Педагогічна наука – перебудові школи* : матеріали наук. конф. НДІ педагогіки УРСР. Київ, 1990. С.3–5.

550. Duncker K. *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin : Springer, 1963, 135 p.

551. Guilford J. P. *Intelligence, creativity, and their educational implications personality*. San Diego, California : R. R. Knapp, 1968. 229 p.

552. Sternberg R. J. *Styles of thinking and learning*. *Canadian journal of school Psychology*. 1997. # 13(2). P. 15–40.

Архів Інституту педагогіки НАПН України

553. Ф. 28, оп. 2, спр. 23, арк. 38. Особова справа І. З. Василенка.

.

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальні плани, що розроблялися в межах I етапу першого періоду розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів

Навчальний план

для неповних середніх і середніх шкіл УРСР

на 1959/1960 навчальний рік з українською мовою навчання

Варіант № 1

(для середніх шкіл, у яких восьмі класи з 1 вересня 1959 року працюватимуть за перехідними, а IX і X за старими навчальними планами і програмами)

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин по класах | | | | | | | | | |
|----|---|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 1 | Українська мова і література | 12 | 11/ 8 | 8 | 6 | 6/5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 2 | Російська мова і література | - | 0/3 | 4 | 5/4 | 4/5 | 4/5 | 4/5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Математика | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 4 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 6 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 1/2 | 2 | 2/3 | 3 |
| 7 | Природознавство | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 2 | 1 | - |
| 8 | Географія | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| 9 | Історія | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4/3 | 3/4 |
| 10 | Конституція | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 11 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 2 | 3/2 | 3 | 2 | 2 |
| | Разом: | 17 | 17 | 18 | 20/ 19 | 25 | 25/ 26 | 26 | 27 | 27 | 27/ 28 |
| 12 | Малювання | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| 13 | Музика і співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1/0 |
| 14 | Фізкультура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3/2 |
| 15 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | Трудове і виробниче навчання (в V–VII класах практичні заняття в майстернях по дереву замінюються для дівчат уроками домоводства) | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 5 | 5 |
| | Разом: | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4/3 | 6 | 6 |
| | Всього: | 22/ 23 | 22/ 23 | 23/ 24 | 26/ 25 | 31 | 31/ 32 | 31/ 32 | 34/ 33 | 36 | 36 |
| 17 | Суспільно корисна праця та навчальні екскурсії | 2/1 | 2/1 | 2/1 | 1/2 | 2/1 | 2/1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Всього: | 24 | 24 | 25 | 27 | 33/ 32 | 33 | 34 | 36/ 35 | 37 | 37 |

Джерело: [308]

**Навчальний план
для неповних середніх і середніх шкіл УРСР
на 1959/1960 навчальний рік з українською мовою навчання
Варіант № 2**

(для середніх шкіл, VIII–X класи яких у 1959/1960 навчальному році працюватимуть за старими навчальними планами і програмами)

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин по класах | | | | | | | | | |
|----|---|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|------|-----|-----------|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 1 | Українська мова і література | 12 | 11/ 8 | 8 | 6 | 6/5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Російська мова і література | - | 0/3 | 4 | 5/4 | 4/5 | 4/5 | 4/5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Математика | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 |
| 4 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 6 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 1/2 | 2 | 2/3 | 3 |
| 7 | Природознавство | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 2 | 1 | - |
| 8 | Географія | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| 9 | Історія | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4/3 | 3/4 |
| 10 | Конституція | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 11 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 2 | 3/2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 17 | 17 | 18 | 20/ 19 | 25 | 25/ 26 | 26 | 27 | 27 | 27/ 28 |
| 12 | Малювання | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| 13 | Музика і співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1/0 |
| 14 | Фізкультура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3/2 |
| 15 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | Трудове і виробниче навчання (в V–VII класах практичні заняття в майстернях по дереву замінюються для дівчат уроками домоводства) | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| | Разом: | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 | 6 |
| | Всього: | 22/ 23 | 22/ 23 | 23/ 24 | 26/ 25 | 31 | 31/ 32 | 32 | 36 | 36 | 36 |
| 17 | Суспільно корисна праця та навчальні екскурсії | 2/1 | 2/1 | 2/1 | 1/2 | 2/1 | 2/1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Всього: | 24 | 24 | 25 | 27 | 33/ 32 | 33 | 34 | 37 | 37 | 37 |

Джерело: [308]

**Навчальний план
для неповних середніх і середніх шкіл УРСР
на 1959/1960 навчальний рік з російською мовою навчання
Варіант № 1**

(для середніх шкіл, у яких восьмі класи з 1 вересня 1959 року працюватимуть за перехідними, а IX і X за старими навчальними планами і програмами)

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин по класах | | | | | | | | | |
|----|---|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 1 | Російська мова і література | 12 | 11/ 8 | 8 | 6 | 6/5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 2 | Українська мова і література | - | 0/3 | 4 | 5/4 | 4/5 | 4/5 | 4/5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Математика | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 4 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 6 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 1/2 | 2 | 2/3 | 3 |
| 7 | Природознавство | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 2 | 1 | - |
| 8 | Географія | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| 9 | Історія | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4/3 | 3/4 |
| 10 | Конституція | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 11 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 2 | 3/2 | 3 | 2 | 2 |
| | Разом: | 17 | 17 | 18 | 20/ 19 | 25 | 25/ 26 | 26 | 27 | 27 | 27/ 28 |
| 12 | Малювання | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| 13 | Музика і співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1/0 |
| 14 | Фізкультура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3/2 |
| 15 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | Трудове і виробниче навчання (в V–VII класах практичні заняття в майстернях по дереву замінюються для дівчат уроками домоводства) | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 5 | 5 |
| | Разом: | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4/3 | 6 | 6 |
| | Всього: | 22/ 23 | 22/ 23 | 23/ 24 | 26/ 25 | 31 | 31/ 32 | 31/ 32 | 34/ 33 | 36 | 36 |
| 17 | Суспільно корисна праця та навчальні екскурсії | 2/1 | 2/1 | 2/1 | 1/2 | 2/1 | 2/1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Всього: | 24 | 24 | 25 | 27 | 33/ 32 | 33 | 34 | 36/ 35 | 37 | 37 |

Джерело: [308]

**Навчальний план
для неповних середніх і середніх шкіл УРСР
на 1959/1960 навчальний рік з російською мовою навчання
Варіант № 2**

(для середніх шкіл, VIII–X класи яких у 1959/1960 навчальному році працюватимуть за старими навчальними планами і програмами)

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин по класах | | | | | | | | | |
|----|---|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|------|-----|-----------|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| 1 | Російська мова і література | 12 | 11/ 8 | 8 | 6 | 6/5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Українська мова і література | - | 0/3 | 4 | 5/4 | 4/5 | 4/5 | 4/5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Математика | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 |
| 4 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 6 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 1/2 | 2 | 2/3 | 3 |
| 7 | Природознавство | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3/2 | 2 | 1 | - |
| 8 | Географія | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| 9 | Історія | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4/3 | 3/4 |
| 10 | Конституція | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 11 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 2 | 3/2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 17 | 17 | 18 | 20/ 19 | 25 | 25/ 26 | 26 | 27 | 27 | 27/ 28 |
| 12 | Малювання | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| 13 | Музика і співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1/0 |
| 14 | Фізкультура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Разом: | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3/2 |
| 15 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | Трудове і виробниче навчання (в V–VII класах практичні заняття в майстернях по дереву замінюються для дівчат уроками домоводства) | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 5 |
| | Разом: | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 | 6 |
| | Всього: | 22/ 23 | 22/ 23 | 23/ 24 | 26/ 25 | 31 | 31/ 32 | 32 | 36 | 36 | 36 |
| 17 | Суспільно корисна праця та навчальні екскурсії | 2/1 | 2/1 | 2/1 | 1/2 | 2/1 | 2/1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Всього: | 24 | 24 | 25 | 27 | 33/ 32 | 33 | 34 | 37 | 37 | 37 |

Джерело: [308]

Додаток Б
Навчальні плани, що розроблялися в межах II етапу першого періоду розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів

Навчальний план
восьмирічних і середніх шкіл УРСР з українською мовою навчання
на 1966/1967 навчальний рік

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин на клас | | | | | | | | | | | |
|---------|--|----------------------------------|----|-----|----|-----|-----|-----|------|----|---------------|----|--|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | Середня школа | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| 1 | Українська мова | 12 | 8 | 7-8 | 6 | 4-3 | 3-4 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 2 | Українська література | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2-3 | 4 | 4 | 3 | |
| 3 | Російська мова | - | 4 | 5-4 | 5 | 3-4 | 3 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 4 | Російська література | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3-2 | 4 | 4 | 3 | |
| 5 | Арифметика | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 | - | - | - | - | - | |
| 6 | Алгебра | - | - | - | - | - | 2 | 4-3 | 3 | 4 | 4 | 3 | |
| 7 | Геометрія | - | - | - | - | - | 2 | 2-3 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 8 | Історія | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 3-2 | 3 | 4 | 3 | 3 | |
| 9 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | |
| 10 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | |
| 11 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | |
| 12 | Природознавство | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | |
| 13 | Біологія | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 14 | Початкові відомості з поточної політики | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 15 | Суспільствознавство | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 | |
| 16 | Бесіди про наше радянське суспільство | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | |
| 17 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 3-2 | 2-3 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 18 | Політичне трудове, виробниче навчання | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 8 | |
| 19 | Образотворче мистецтво | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | |
| 20 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - | |
| 21 | Музика та співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | |
| 22 | Фізична культура | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | |
| 23 | Цивільна оборона | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | |
| ВСЬОГО: | | 27 | 27 | 28 | 30 | 33 | 34 | 34 | 36 | 36 | 36 | 36 | |
| 24 | Фізкультура | - | - | - | - | - | - | - | - | 1* | 1* | - | |
| 25 | Навчально-виробнича практика (тижнів на рік) | - | - | - | - | 18 | 24 | 48 | - | 14 | - | - | |
| 26 | Факультативні заняття (годин на тиждень) | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 3 | 3 | |

* за рахунок факультативних занять

Джерело: [314]

**Навчальний план
для восьмирічних і середніх шкіл УРСР з російською мовою навчання
на 1972/1973 навчальний рік**

| № | Назва предметів | Кількість тижневих годин на клас | | | | | | | | | | | |
|---------|--|----------------------------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|------|----|---------------|----|--|
| | | Восьмирічна школа | | | | | | | | | Середня школа | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| 1 | Російська мова | 12 | 8 | 7-8 | 6 | 4-3 | 3-4 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 2 | Російська література | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | |
| 3 | Українська мова | - | 4 | 5-4 | 5 | 3-4 | 3 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 4 | Українська література | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | |
| 5 | Арифметика | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 | - | - | - | - | - | |
| 6 | Алгебра | - | - | - | - | - | 2 | 4-3 | 3 | 4 | 4 | 3 | |
| 7 | Геометрія | - | - | - | - | - | 2 | 2-3 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 8 | Хімія | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | |
| 9 | Фізика | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | |
| 10 | Астрономія | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | |
| 11 | Природознавство | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | |
| 12 | Біологія | - | - | - | 1-2 | - | - | - | - | - | - | - | |
| 13 | Початкові відомості з поточної політики | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | |
| 14 | Суспільствознавство | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 | |
| 15 | Бесіди про наше радянське суспільство | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | |
| 16 | Іноземна мова | - | - | - | - | 3 | 3-2 | 2-3 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 17 | Політичне трудове, виробниче навчання | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 8 | |
| 18 | Образотворче мистецтво | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | |
| 19 | Креслення | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - | |
| 20 | Музика та співи | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1-0 | - | - | - | |
| 21 | Фізична культура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| 22 | Цивільна оборона | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | |
| ВСЬОГО: | | 24 | 24 | 24 | 26 | 32 | 32 | 33 | 33 | 35 | 36 | 36 | |
| 23 | Фізкультура | - | - | - | - | - | - | - | - | 1* | 1* | - | |
| 24 | Навчально-виробнича практика (тижнів на рік) | - | - | - | - | 18 | 24 | 48 | - | 14 | - | - | |
| 25 | Факультативні заняття (годин на тиждень) | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 3 | 3 | |

Джерело: [309]

Додаток В
Навчальні плани, що розроблялися в межах III етапу першого періоду
розвитку ідей про формування творчого мислення молодших школярів

Навчальний план
початкової школи з українською мовою навчання
на 1988/1989 навчальний рік (перехідний)

| № | Учебні предмети | Кількість годин на тиждень по класах | | | | | | | |
|-------|--|--------------------------------------|----|-----|-----------------------------|----|-----|-----|--|
| | | I ступінь | | | | | | | |
| | | трирічна початкова школа | | | чотирирічна початкова школа | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | Українська мова | 7-6 | 8 | 9 | 13-11 | 8 | 8 | 6-5 | |
| 2 | Українська література | - | - | - | - | - | - | 2-3 | |
| 3 | Російська мова | 0-2 | 3 | 4-5 | 1-3 | 5 | 6 | 3 | |
| 4 | Російська література | - | - | - | - | - | - | 3-2 | |
| 5 | Іноземна мова | - | - | - | - | - | - | 4 | |
| 6 | Математика | 4 | 6 | 6-5 | 6 | 6 | 5-6 | 6 | |
| 7 | Природознавство | - | - | 1 | - | 1 | 2 | 1 | |
| 8 | Історія | - | - | - | - | - | - | 2 | |
| 9 | Фізкультура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 10 | Образотворче мистецтво | 2-1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 11 | Музика | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 12 | Трудове навчання | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 13 | Ознайомлення з навколишнім середовищем | 1 | 1 | - | - | - | - | - | |
| Разом | | 20 | 24 | 24 | 25 | 25 | 27 | 32 | |
| 14 | Трудова практика (днів) | - | - | - | - | - | - | 10 | |

Джерело: [313]

Додаток Г
Навчальні плани, що розроблялися в межах другого періоду розвитку ідей
про формування творчого мислення молодших школярів

Типовий навчальний план
початкової школи з українською мовою навчання
на 2001/2002 навчальний рік

| Навчальні предмети | Кількість годин на тиждень у класах | | | |
|---|-------------------------------------|--|--|--|
| | 1 | | | |
| Інваріантна складова | | | | |
| Українська мова | 8 | | | |
| Іноземна мова, мова національної меншини | — | | | |
| Математика | 3 | | | |
| Основи здоров'я і фізична культура | 3 | | | |
| Музика | і | | | |
| Образотворче мистецтво | 1 | | | |
| Я і Україна | 1 | | | |
| Трудове навчання | 2 | | | |
| Разом | 19 | | | |
| Варіативна складова | | | | |
| Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття | 2 | | | |
| Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складових | 21 | | | |
| Граничне допустиме тижневе навантаження на учня | 20 | | | |
| Всього фінансується з бюджету (годин на рік) | 735 | | | |
| Додаткові освітні послуги | 3 | | | |
| Граничний обсяг домашнього завдання | — | | | |

Джерело: [384]

**Типовий навчальний план початкової школи
з українською мовою навчання
на 2001/2002 навчальний рік (перехідний)**

| Навчальні предмети | Кількість годин на тиждень у класах | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----|-----|-------------|-----|-----|
| | 4 -річна ПШ | | | 3- річна ПШ | | |
| | | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Інваріантна частина | | | | | | |
| Українська мова | | 7,5 | 7 | 7 | 8 | 8 |
| Іноземна мова або мова національної меншини | | (1) | (2) | (2) | (1) | (2) |
| Математика | | 4 | 4 | 4 | 4,5 | 4,5 |
| Навколишній світ, Природознавство або Довкілля | | 1 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1 |
| Музика | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Образотворче мистецтво | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Трудове навчання | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Фізична культура | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ОБЖ | | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Разом | | 19 | 20 | 20 | 20 | 21 |
| Варіативна складова | | | | | | |
| Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття | | 1 | 5 | 6 | 3 | 5 |
| Гранично допустиме навантаження на учня: | | | | | | |
| ×5-денний робочий тиждень | | 21 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| ×6-денний робочий тиждень | | 22 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| Всього фінансується покласно (без урахування поділу класів на групи) | | 23 | 23 | 24 | 23 | 24 |

Примітки: 1. Вивчення іноземної мови або мови національної меншини розпочинається з 2-го (в окремих випадках з 1-го) класу поступово за наявності відповідного навчально-методичного забезпечення. У наступних класах вивчення цього предмета запроваджується послідовно у наступні 2-3 роки. За відсутності зазначених вище умов ці години переводяться на варіативну складову.

2. Навчальні плани початкової школи на 2002/2003 і наступні навчальні роки складаються на основі Типового навчального плану, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 28.02.2001 р. №96 та цього варіанта.

**Типовий навчальний план початкової школи
з мовами навчання національних меншин
на 2001/2002 навчальний рік**

| Навчальні предмети | Кількість годин на тиждень у класах | | | |
|---|-------------------------------------|--|--|--|
| | I | | | |
| Інваріантна складова | | | | |
| Мова навчання | 6 | | | |
| Українська мова | 3 | | | |
| Іноземна мова* | | | | |
| Математика | 3 | | | |
| Основи здоров'я і фізична культура | 3 | | | |
| Музика | 1 | | | |
| Образотворче мистецтво | 1 | | | |
| Я і Україна | 1 | | | |
| Трудове навчання | 2 | | | |
| Разом | 20 | | | |
| Варіативна складова | | | | |
| Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття | 1 | | | |
| Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складових | 21 | | | |
| Граничне допустиме тижневе навантаження на учня | 20 | | | |
| Всього фінансується з бюджету (годин на рік) | 735 | | | |
| Додаткові освітні послуги | 3 | | | |
| Граничний обсяг домашнього завдання | - | | | |

*Іноземна мова може вводитися за рахунок варіативної складової.

Джерело: [384]

Додаток Д

Орієнтовна програма розвитку творчого мислення молодших школярів

(Автори: Л. І. Сечіна, Н. В. Банько, Г. І. Отачук – вчителі початкових класів
Світлодарської загальноосвітньої школи № 11)

Заняття з розвитку творчого мислення учнів (РТМ) проводяться за рахунок годин, відведених для факультативних і додаткових занять і передбачають реалізацію таких завдань:

1. Підвищити рівень розвитку дітей і розширити їхній кругозір для того, щоб: а) вчити спостерігати, думати, аналізувати, розмірковувати, передавати думки і почуття за допомогою слова; б) розвивати образне і логічне мислення, уяву, збагачувати словниковий запас; в) формувати навички планування, аналізу, самоконтролю, вміння висувати нові цілі.
2. Допомогти учням розкрити їхні здібності.
3. Викликати бажання самостійно займатися творчою діяльністю.
4. Виховати у дітей наполегливість, волю, впевненість у досягненні мети.

Тематика занять і погодинний розподіл

| Розділи | 2 клас (год.) | 3 клас (год.) | 4 клас (год.) | Всього (год.) |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1. Вступні заняття | 1 | 1 | 2 | 4 |
| 2. Природа і творчість | - | 8 | 2 | 10 |
| 3. Література і мистецтво в житті людини | 4 | 22 | 15 | 41 |
| 4. Логічні вправи | 7 | - | 7 | 14 |
| 5. Розвивальні ігри | 21 | 2 | 6 | 29 |
| 6. Підсумкові заняття | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Всього: | 34 | 34 | 34 | |

Приблизний зміст

Р о з д і л I. Природа і творчість

Експерсії в природу в різні пори року. Спостереження за живою і неживою природою. Бесіда: «Вічне джерелотворчості». Збирання лісових диковинок». Робота з природним матеріалом. Складання казок, оповідань, пов'язаних із спостереженнями, виготовлення виробів, описове змалювання.

Р о з д і л II. Література і мистецтво в житті людини

Поети, художники, композитори про пори року. Ознайомлення з літературою і художньою творчістю, закріплення знань, одержаних на уроках. Вправи з римування, складання орнаментів, композицій, вміння ілюструвати. Перші знання про театр, акторську майстерність, інсценування казок.

Р о з д і л III. Логічні вправи.

Робота над логічними задачами, лабіринтами, головоломками.

Р о з д і л IV. Розвивальні ігри

1. Цікава граматики. Ігри «Склади слово», «Шифрувальники», «Словесне лото», «Словесний бій», «Ланцюжок слів», «Кросвордина» (розгадування, а потім і складання кросвордів), «Слова-невидимки», «Вибери слова», ребуси, шаради та ін.
2. Цікава математика. Задачі творчого характеру, задачі-жарти, математичне лото, ігри з сірниками (паличками).
3. Уніклуб. «Склади візерунок» та ін.

Джерело: [462]

Додаток Е

Творчість. Навчально-тематичний план і програма розвитку творчих можливостей молодших школярів

На читацьку раду

О. С. НИКОЛЕНКО,

учитель Української національної гімназії Ватутинського району м. Києва;

Л. А. ОНИЩУК,

директор середньої загальноосвітньої школи I ступеня № 312 (м. Київ);

С. О. СИСОЄВА,

завідувач кафедри педагогічної творчості УДПУ ім. М. П. Драгоманова, канд. пед. наук

ТВОРЧИСТЬ

Навчально-тематичний план і програми з розвитку творчих можливостей молодших школярів (1—4 класи) для вчителів, керівників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, студентів та викладачів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

4 клас

Навчально-тематичний план курсу

| №№ п/п | Основні розділи та теми курсу | Кількість годин |
|--------|--|-----------------|
| 1 | 2 | 3 |
| | I. Пізнаємо себе | 5 |
| 1.1. | Темперамент і характер | 3 |
| 1.2. | Як розвинути здібності | 1 |
| 1.3. | Виховання волі | 1 |
| | II. Формування елементів алгоритмічної грамотності | 8 |
| 2.1. | Алгоритм. Наочне зображення алгоритму | 2 |
| 2.2. | Групування предметів за визначеними ознаками | 1 |
| 2.3. | Основні типи алгоритмів | 1 |
| 2.4. | Виконання алгоритмів | 2 |
| 2.5. | Складання алгоритму. Вміння перевіряти складений алгоритм. Побудова повідомлення за алгоритмом | 2 |
| | III. Розвиток творчого мислення | 7 |
| 3.1. | Суттєві та несуттєві ознаки предметів | 1 |
| 3.2. | Ознаки необхідні і достатні | 2 |
| 3.3. | Всебічний аналіз будь-якої ситуації | 1 |
| 3.4. | Пошук широкого кола причин під час розв'язання будь-якої проблеми | 1 |
| 3.5. | Вдосконалення вміння вільно оперувати словами, точно висловлюючи свої думки | 1 |
| 3.6. | Робота з текстом. Висловлювання суті уривку тексту однією фразою | 1 |

© О. С. НИКОЛЕНКО, Л. А. ОНИЩУК, С. О. СИСОЄВА. 1995

38

| 1 | 2 | 3 |
|------|---|---|
| | IV. Розвиток різних видів пам'яті | 4 |
| 4.1. | Механічне та осмислене запам'ятовування | 1 |
| 4.2. | Як краще запам'ятати (тренувальні вправи) | 2 |
| 4.3. | Творча робота «Мій перший спогад» | 1 |
| | V. Розвиток уяви та фантазії | 9 |
| 5.1. | Сприймання предметів з усіма їх ознаками і функціями | 1 |
| 5.2. | Швидке і послідовне змінювання окремих ознак предметів з метою утворення принципово нових образів (конструкцій) | 2 |
| 5.3. | Ігровий тренінг для розвитку важливих рис уявлення (свобода, оригінальність, сміливість) | 2 |
| 5.4. | Розвиток творчої уяви під час написання творів | 2 |
| 5.5. | Розвиток технічної уяви | 1 |
| 5.6. | Малюємо під музику | 1 |
| | VI. Здатність до міжособистісного спілкування | 3 |
| 6.1. | Який в мене характер? | 1 |
| 6.2. | Формування комунікативних умінь і навичок; демонстрування неприйнятних форм спілкування. Гра «День народження» | 1 |
| 6.3. | Цінність людського спілкування, співробітництва та взаємодопомоги. Рольова творча гра «Безлюдний острів» | 1 |

Всього: 36 год.

ПРОГРАМА КУРСУ

Розділ I. Пізнаємо себе

Тема 1.1. Темперамент і характер (3 год).

Практичне заняття: Поняття про темперамент. Чотири типи темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. Відмінні ознаки та психологічна характеристика типів темпераменту. Розв'язання психологічних завдань з метою визначення типу темпераменту. Визначення типу темпераменту за допомогою тестів Айзенка. Самооцінка характеру методом оцінюючої шкали.

Бесіда: Поняття про характер. Характер і ставлення людини до навколишнього світу, праці, інших людей і до себе. Характер і темперамент.

Тема 1.2. Як розвинути здібності (1 год).

Бесіда: Поняття про здібності. Загальні та спеціальні здібності (математичні, лінгвістичні, літературні та ін.). Творчі здібності.

Практичне заняття: Загальні правила для розвитку здібностей (цілеспрямованість, осмислене запам'ятовування, перевірка результатів, повторюваність, систематичність застосування засобів, які формують здібності та ін.).

Тема 1.3. Виховання волі (1 год).

Бесіда: Поняття про волю. Вольові риси особистості: цілеспрямованість, рішучість, витримка, самостійність, мужність, наполегливість. Розв'язання психологічних завдань з метою визначення вольових рис учнів.

Практичне заняття: Проведення дослідів з метою демонстрації вольової регуляції під час розв'язання завдань.

Розділ II. Формування елементів алгоритмічної грамотності

Тема 2.1. Алгоритм. Наочне зображення алгоритму (2 год).

Практичне заняття: Розуміння сутності алгоритму. Наочне зображення алгоритму: розгорнутий словесний опис, таблиця, граф-схеми, блок-схеми.

Вправи: Складання алгоритмів переходу вулиці по перехрестях, які регулюються чи не регулюються. Складання таблиць типу:

$$\begin{array}{ccccccc} \pm 5 & 7 & 8 & 1 & 4 & 9 & \\ & & & & & & 3 \end{array}$$

Вправи на обчислювання за даною граф-схемою, складання граф-схеми до текстового завдання.

Тема 2.2. Групування предметів за визначеними ознаками (1 год).

Практичне заняття: Групування предметів: виділення основних прийомів групування; віднесення об'єктів даної множини до певної групи.

Вправи: Групування за даною ознакою. Виділення ознаки, за якою проведено групування.

Тема 2.3. Основні типи алгоритмів (1 год).

Практичне заняття: Ознайомлення з основними типами алгоритмів — лінійним, циклічним, розгалуженим. Складання алгоритмів.

Тема 2.4. Виконання алгоритмів (2 год).

Практичне заняття: Удосконалення знань і умінь під час розв'язання різноманітних алгоритмів. Формування вміння чітко виконувати даний алгоритм. Завдання, які умовно називають математичними фокусами, завдання-лабіринти із визначенням напрямку у вигляді листа; завдання: накреслити різні фігури за алгоритмом.

Тема 2.5. Складання алгоритму. Вміння перевіряти складний алгоритм. Побудова повідомлення за алгоритмом (2 год).

Практичне заняття: Формування вміння складати алгоритм: визначення способу дій, виділення основних елементарних дій, з яких складається певна дія, планування структури визначених дій; організація пошуку даних, правильний запис алгоритму.

Вправи: Побудова повідомлення за алгоритмом типу: факт — причина — привід — супроводжуючі події — аналогія і порівняння — наслідки.

Алгоритм Цицерона: хто — що — де — чим — для чого — як — коли. Самостійне складання алгоритмів.

Розділ III. Розвиток творчого мислення

Тема 3.1. Суттєві та несуттєві ознаки предметів (1 год).

Практичне заняття: Удосконалення знань і умінь з метою виділення суттєвих і несуттєвих ознак предметів. Прийом порівняння предметів, прийом вивчення властивостей предметів.

Розвивальні ігри: Придумай визначення (називають добре відомий предмет, необхідно дати йому точне визначення, вказуючи тільки суттєві і не називаючи несуттєвих). Впізнай предмет за ознаками.

Тема 3.2. Ознаки необхідні і достатні (2 год).

Практичне заняття: Знайомство з ознаками необхідними і достатніми. Розвиток здібності виводити наслідки з факту належності предмета до даного поняття (необхідні ознаки). Завдання виведення необхідних ознак (олівець, відрізок та ін.). Необхідні і водночас достатні ознаки. Не кожна необхідна ознака є достатньою.

Вправи: Використання прийому «підведення під поняття». Виділення необхідних і достатніх ознак.

Тема 3.3. Всебічний аналіз будь-якої ситуації (1 год).

Рольова гра: Побудова системи причин. Називають певні події (учень грубо відповів на запитання

вчителя). Необхідно назвати якнайбільше можливих причин цього, користуючись заданим (або придуманим у класі) алгоритмом причинного пояснення. Розглядають всі можливі варіанти.

Практичне заняття: Прийом внутрішнього аналізу будь-якого явища, з яким знайомиться учень.

Тема 3.4. Пошук широкого кола причин під час розв'язання будь-якої проблеми (1 год).

Розвивальна гра: Знайди всі причини. (Описують якусь незвичайну ситуацію. Учні протягом невеликого відрізка часу називають якнайбільше причин цього факту, можливих його пояснень. Причини можуть бути банальними, а можуть бути і неймовірними. Кожна версія проробляється, в класі приймається колективне рішення).

Тема 3.5. Вдосконалення умінь вільно оперувати словами, точно висловлюючи свої думки (1 год).

Бесіда: Важливість точного висловлювання думок під час спілкування між людьми. Критерій розуміння будь-чого. Важливість умінь висловити незрозумілу фразу іншими словами.

Розвивальна гра: Висловлювання думки іншими словами.

Тема 3.6. Робота з текстом. Висловлення суті уривку тексту однією фразою (1 год).

Розвивальні ігри: Добирання назв до оповідання. (Учням пропонується прослухати невелике оповідання або повідомлення. Необхідно підібрати до оповідання якомога більше назв, відображаючи його зміст. Приймаються відповіді будь-якого типу (логічні, формальні, оригінальні, емоційні та ін.).

Скорочення оповідання. (Учням пропонується прослухати невелике оповідання. Необхідно передати його зміст з допомогою одного-двох речень, в яких — жодного зайвого слова). Перемагає той, у кого оповідання найкоротше і при цьому зберігається основний зміст. Можливе спільне допрацювання найбільш вдалих відповідей.

Розділ IV. Розвиток різних видів пам'яті

Тема 4.1. Механічне та осмислене запам'ятовування (1 год).

Бесіда: Особливості механічного та осмисленого запам'ятовування. Зв'язок між механічним і осмисленим запам'ятовуванням. Закономірності запам'ятовування.

Вправи: Запам'ятовування з використанням мнемотехнічних прийомів.

Тема 4.2. Як краще запам'ятати (тренувальні вправи) (2 год).

Практичне заняття: Залежність запам'ятовування від індивідуальних особливостей, від мети та від характеру виконуваної діяльності.

Вправи: Запам'ятай числові ряди. Послухай слова і запам'ятай ті, в яких є літера О. Запам'ятай слова на тиждень. Запам'ятай пари слів та ін.

Тема 4.3. Творча робота «Мій перший спогад» (1 год).

Бесіда: Поняття про відтворення.

Творча робота: Запишіть свій перший спогад. Обговорення, чому саме це запам'яталося.

Розділ V. Розвиток уяви та фантазії

Тема 5.1. Сприймання предметів з усіма їх ознаками і функціями (1 год).

Практичне заняття: Розвиток здібності дивитися на світ творчо, наївно, без будь-яких обмежень; сприймання предметів з усіма їх ознаками і функціями, як реалізованими, так і нереалізованими.

Творча гра: Формулювання незвичайних запитань про предмет. Для полегшення виконання вправи дітям пропонується уявити себе маленькою дитиною, яка вперше зустрічає цей предмет і ставить до нього наївні запитання.

Тема 5.2. Швидке і послідовне змінювання окремих ознак предметів з метою утворення принципово нових образів (2 год).

Бесіда: Творча уява. Прийоми творчої уяви: аглютинація, аналогія, акцентування і перебільшення (зменшення).

Вправи: Послідовне перетворення предметів (називають два не схожих між собою предмета, необхідно знайти кілька способів поетапного перетворення першого предмета в другий). Почергове змінювання ознаки предмета (називають один предмет; необхідно змінити лише одну ознаку так, щоб вийшов зовсім новий предмет — існуючий чи неіснуючий. Потім змінюють іншу ознаку і т. д.).

Тема 5.3. Ігровий тренінг для розвитку важливих рис уявлення (свобода, оригінальність, сміливість) (2 год).

Творчі ігри: Ігри, спрямовані на розвиток здібності швидко і легко створювати оригінальні образи, фантазувати, сміливо переходити до нових об'єктів і ситуацій та ін.

Пошук проміжних подій (учням пропонують дві не пов'язані між собою події, необхідно встановити між ними зв'язок).

Перелік наслідків події (учням пропонують подію, необхідно знайти якомога більше наслідків події).

Пошук причини двох наслідків (називають дві не пов'язані між собою події. Необхідно знайти третю, яка є водночас причиною цих двох подій). Перемагає той, хто запропонує найбільшу кількість оригінальних відповідей.

Тема 5.4. Розвиток творчої уяви під час написання творів (2 год).

Бесіда: Літературна творчість. Основні етапи літературної творчості. Роль уяви в літературній творчості.

Творча робота: Написання твору «Якби я став метеликом».

Тема 5.5. Розвиток технічної уяви (1 год).

Практичне заняття: Поняття технічної уяви. Винахідницька діяльність. Технічне конструювання.

Творча робота: Створення та обговорення проекту «Школа майбутнього».

Тема 5.6. Малюємо під музику (1 год).

Практичне заняття: Прослуховування класичної музики, рок-музики, поп-музики, джазу та ін. Обговорення почуттів, які виникають при прослуховуванні кожного уривка.

Творча робота: Малювання під музику («Вальс квітів» П. І. Чайковського). Обговорення малюнків.

Розділ VI. Здатність до міжособистісного спілкування

Тема 6.1. Який в мене характер? Рольова творча гра «Знедолений» (1 год).

Бесіда: Характер і доля.

Рольова творча гра: «Знедолений» (мета — навчити учнів діагностувати свій характер).

Тема 6.2. Формування комунікативних умінь і навичок, демонстрування неприйнятних форм спілкування. Рольова творча гра «День народження» (1 год).

Бесіда: Спілкування і комунікація. Два основних принципи ставлення до людей.

Практичне заняття: Значення гарної поведінки для спілкування. Розв'язання психологічних завдань.

Рольова гра: «День народження».

Тема 6.3. Цінність людського спілкування, співробітництва та взаємодопомоги. Рольова творча гра «Безлюдний острів» (1 год).

Бесіда: Група і колектив. Розвиток колективу. Комфортність кожного члена колективу.

Рольова творча гра: «Безлюдний острів».

**В. А. КИРИЧОК,
Н. І. ПІДГОРНА,**

кандидати пед. наук, ст. наук.
співробітники АПН України

ОРІЄНТОВНА ПРОГРАМА ТА МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ ЗАНЯТЬ З ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ І КЛАСУ

В умовах національного відродження і розвитку України виховання має набути соціального та державного пріоритету, оскільки сьогоденні основна тенденція в розвитку школи є перетворення її в школу, що виховує.

Головне у переорієнтації методологічних орієнтирів у теорії морального виховання — зміна визначальних напрямів у формуванні особистості. Центральним стає виховання загальнолюдських цінностей (доброти, милосердя, толерантності тощо), стимулювання внутрішніх сил особистості до саморозвитку і самовиховання.

Важливе місце у вихованні загальнолюдських якостей в учнів початкових класів мають посісти людинознавчі курси, які допоможуть дітям краще пізнати себе і людей, по-іншому побачити взаємодію людини з навколишнім світом, її органічні зв'язки з природою, сім'єю, родичами, визначити спосіб життя, поведінку, тобто сприятимуть відродженню гуманістичної етики.

Таким чином, виникає потреба у створенні варіанта програми з етичного виховання молодших школярів як окремого навчального предмета, що водночас був би пов'язаний із системою знань, передбачених іншими дисциплінами — рідною мовою, природознавством, народознавством тощо та виховною роботою в позаурочний час.

Заняття з етики можна включати в розклад занять, якщо цей предмет передбачений (1 год. на тиждень) у навчальному плані, або проводити їх у позаурочний час.

Мета курсу — організація засвоєння учнями норм гуманістичної моралі та культури взаємин.

Змістом етичного виховання є формування таких якостей, як: 1) дбайливе ставлення до природи, бережливість; 2) доброзичливість; 3) повага до старших; 4) товариськість; 5) турбота про молодших; 6) дисциплінованість, точність, відповідальність; 7) охайність.

© В. А. КИРИЧОК, Н. І. ПІДГОРНА, 1995

Додаток Ж
Матеріали особової справи І. З. Василенка


Особистий листок
по обліку кадрів

Василенко

Іван по батькові *Ігхарович*

Рік, число и м-ць народження *1889р 14 серпня*

місце народження *с. Семенівка, Полтавської обл.*
(село, місто, район, область)



Національність *українська* 5. Соц. положення *Крестьянин*

Політичність *—* партстаж *—* партбилет № *—*
(місяць і рік вступу; квартал)

перебуває членом ВЛКСМ, з якого часу і № квитка *—*
випука

| Назва учбового закладу і його місце знаходження | Факультет або відділення | Рік вступу | Рік закінчення або вибуття | Випускний лист, чи з якого дати вибув | Для спеціального вступу з результату навчання у вищого закладу, складів № диплома або спеціального |
|--|--------------------------|-------------|----------------------------|---------------------------------------|--|
| <i>Мухавський учительський інститут ім. Г. П. Шевченка, Черніт. обл.</i> | | <i>1909</i> | <i>1912</i> | | <i>№ 310</i> |

Чи володієте ви іноземними мовами і мовами народів СРСР володієте
(читаєте і перекладаєте з словником, читаєте і можете розмовляти, володієте вільно)

Найвищий ступінь, вчене звання *Немає*

Чи виконуєте ви наукові роботи і винаходи *Немає*

31. Відношення до військового обов'язку: категорія обліку № Війська група обліку
 склад військове знання
 військово-облікова спеціальність № , чи приписаний до військової частини №
 військово-облікового строю за місцем проживання військовообов'язаного
 найменування райвійськомату за місцем проживання військовообов'язаного
 відстрочку від призову на воєнний час , якщо надаю, то до якого часу
 за спеціальному обліку

32. Стан здоров'я (чи має поранення, контузії, які і коли дістав)

34. Які нагороди і заохочення має після Жовтневої революції

| Ким нагороджений (число, м-ць, рік) | Ким нагороджений | За що нагороджений | Чим нагороджений |
|-------------------------------------|------------------|--------------------|------------------|
| 1946 | Указ. През. СРСР | «За доблесності» | Медаль |
| | СССР | Війни 1941-1945 | |

35. Чи притягався до судової відповідальності (ким, коли, за що) і рішення суду

36. Чи має партстягнення

| Число, м-ць і рік | Ким накладено партстягнення | За що (суть справи) | Яке накладено партстягнення |
|-------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| | | | |

37. Родинний стан в момент заповнення особистого листка одружений
(обернути смисл речення)

38. Домашній адрес Київ, Погольа №1 № 43

26 серпня 1943 р. Особистий підпис
(число і місяць) (підписати)

Місце для печатки

Підпис тов. засвідчую.

В Министерстве Народного
просвещения СССР

Преподаватель математики
и методики математики
Василенко Иван Захарович
Задание.

1938 года и по июль 1941 года я работал
лучшим работником по математике и
методике математики при Киевском
историческом кабинете вспомогательных
школ НКВ

однофронтно преподавал математику и
методику математики в институте
совершенствования учителей и педагогическом
гимназии.

В июль 1941 года был в эвакуации в Сибири,
где работал в Новосибирском мясокомбинате
большим заведующим директором совхоза.

В 1946г. Указом Президиума Верховных Советов
СССР от июня 1945г. награжден медалью
За доблестный труд в Великой Отечественной
войне 1941-1945гг.

Моя большая домашняя работа по своей
инициативе, прошу восстановить меня
на работе научного работника по математике
при Киевском Научно-исследовательском
институте дефектологии

образование имеет высшее педагогическое.

Моя научная работа:

методические статьи по различным

1

отдельном преподавания математики
в специальных школах, учебники по математике
для средних школ, наглядные пособия
соответствующего изготовления по преподаванию
математики в школах для умственно
отсталых детей?

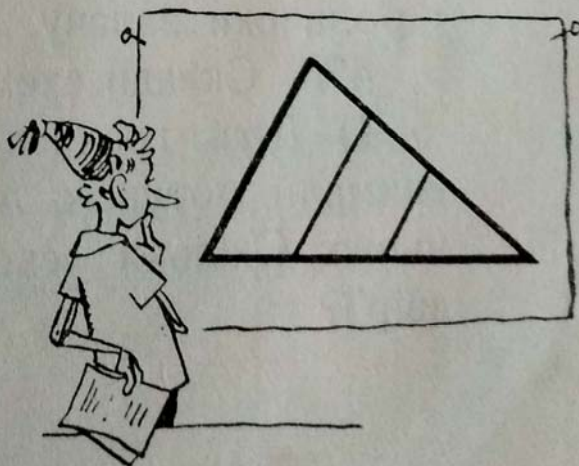
Васильков

1946. 19 декабря

Додаток К

Зразки завдань, вміщених у підручнику «Математика для першого класу. Частина 1» (авт. М. Моро, М. Бантова та ін.), спрямованих на формування творчого мислення учнів початкової школи

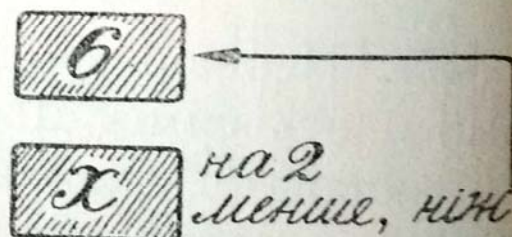
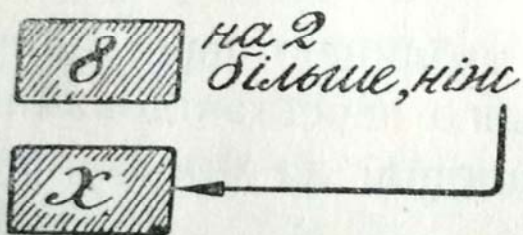
470. Чого більше на цьому малюнку — трикутників чи чотирикутників?



111

483. Мишкові 10 років, а сестра молодша за нього. Скільки років сестрі? Чого не вистачає в цій задачі? Доповни її і розв'яжи.

484. Склади задачі за схемами і розв'яжи їх:



114

№ 623

Діти дістали завдання зібрати 16 кг брухту, а зібрали 20 кг. На скільки кілограмів діти перевиконали завдання?

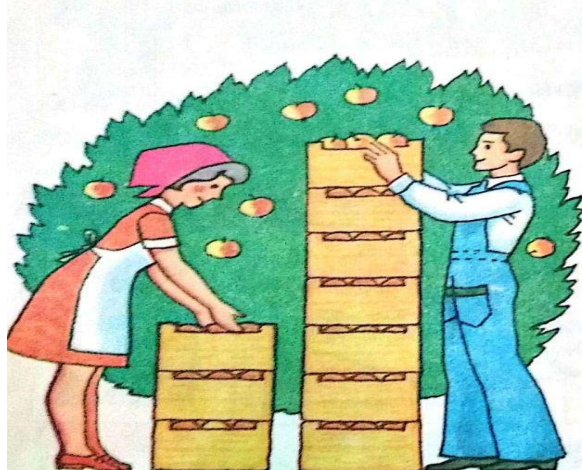
Складіть подібну задачу про справи своїх однокласників.

Джерело: [301]

Додаток Л
Зразки завдань, спрямовані на формування творчого мислення учнів
початкової школи, вміщені у навчальному посібнику «Математична
веселка» (автор М. Богданович)

№ 94. Скласти задачу і розв'язати задачі за малюнками:

Тато – 7 ящиків
 Мама – 3 ящики



Тато – 7 ящиків
 Мама – ?, на 3 ящики менше



№ 99. Задача.

Брат з'їв 4 сливи, а сестра – 3. Скільки слив з'їла їхня бабуся?

№ 115. Скільки двоцифрових чисел можна записати за допомогою цифр:
 а) 3, 5, 7; б) 0, 2, 7. Цифри у записі чисел не можуть повторюватися.

№ 340. На змаганнях леопард стрибнув у довжину 7 м, це на 1 м довше, ніж стрибнув собака. Антилопа стрибнула на 4 м далі, ніж собака і на 7 м далі, ніж жаба. На скільки метрів стрибнули окремо антилопа, жаба, собака? Хто з них переміг у змаганнях?

№ 345. Гра «Назви одним словом».

Квадрат, ромб, прямокутник – _____

Круг, квадрат, трикутник – _____

1, 3, 5, 9 – _____

2, 14, 18, 24 – _____

Гітара, скрипка, баян, сопілка – _____

№ 404. До поданих родових понять доберіть приклади:

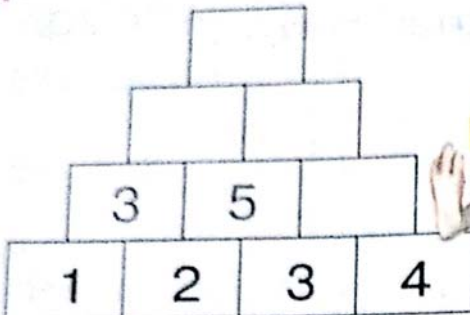
Двоцифрові числа – _____

Многокутники – _____

Додаток М

Зразки завдань, вміщених у підручнику «Математика для першого класу» (авт. М. Богданович.), спрямовані на формування творчого мислення учнів

3.



4.

| | | | |
|----|----|----|----|
| 5 | | 9 | 20 |
| 8 | 11 | | 20 |
| 7 | 3 | | 20 |
| 20 | 20 | 20 | |

1. За малюнками склали твердження. Подумай, які з них правильні, а які — неправильні.

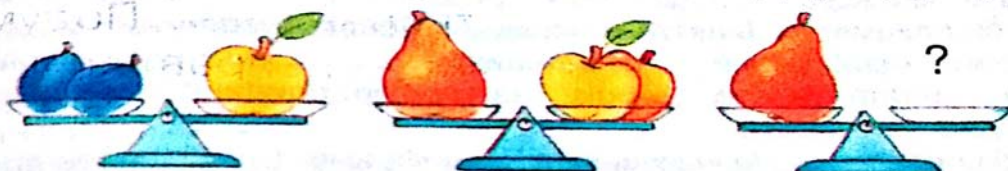


Усі звірята з відерцями.
 Є звірята з відерцями.
 Деякі звірята з відерцями.
 Кожне звірятко з відерцем.
 Не всі звірята з відерцями.
 Більшість звірят із відерцями.

Додаток Н

Зразки завдань, вміщених у підручнику «Математика для другого класу» (авт. М. Богданович.), спрямовані на формування творчого мислення учнів

2. Скільки слив треба покласти на праву шальку терезів, щоб зрівноважити одну грушу?



3. Яка башта найвища? найнижча?



110

№ 863. Довжина першого відрізка 15 см, другий відрізок на 5 см коротший від першого, а третій у 2 рази довший від другого. Обчисли довжину кожного відрізка і накресли їх. Склади свою задачу, змінивши дані на обернені.

№ 912. Розв'яжи задачу і намалюй до неї малюнок.

У зайців, які гралися на галявині, було 18 вух. 4 зайці побігли додому. Скільки зайців залишилося на галявині?

Додаток П

Зразки завдань, спрямованих на формування творчого мислення учнів початкової школи, вміщені у навчальному посібнику «Горішок» (автор М. Вашуленко, Л. Кочина, Н. Бібік)



Джерело: [98]

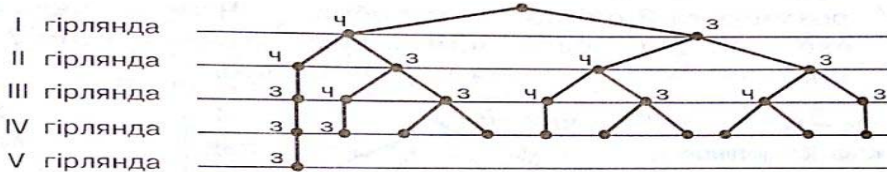
Додаток Р

Зразки завдань, спрямовані на формування творчого мислення учнів початкової школи, вміщені у навчальному посібнику «Математика. 2 клас. Частина 3»
(автор Л. Петерсон)

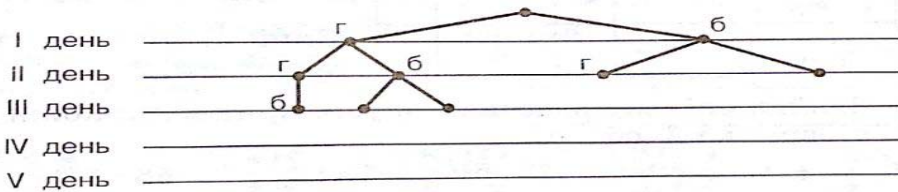
1. «Дерево можливостей»

Урок 23

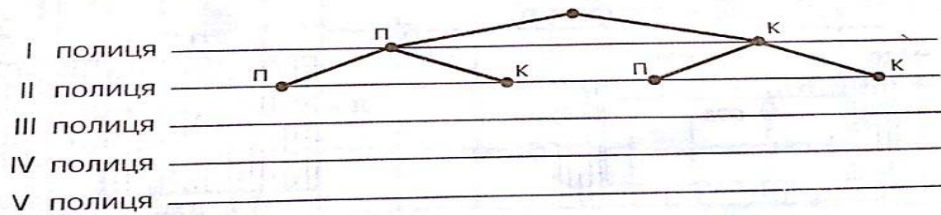
1 Маємо 2 червоні і 3 зелені гірлянди. Скільки різних комбінацій із них можна скласти? Закінчи складання дерева й покажи на ньому ланцюжок "ч - з - з - ч - з".



2 Мама має 2 груші й 3 банани. Кожного дня протягом 5 днів вона дає синові по 1 фрукту. Скількома способами вона може це зробити? Склади дерево і поміть на ньому шлях: "груша - банан - банан - груша - банан".



3 Скількома способами можна розмістити 3 книги на 5 книжкових полицях, щоб на кожній було не більше однієї книги. Склади дерево, позначивши полицю, на якій стоїть книга, буквою "к", а порожню – буквою "п".



63

5* Відомо, що $\triangle < \circ$. Порівняй:

| | | | |
|-----------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|
| $\triangle + \square$ | $\square + \square$ | $\square \cdot \triangle$ | $\square \cdot \circ$ |
| $\triangle - \star$ | $\circ - \star$ | $\triangle : \square$ | $\circ : \square$ |
| $\circ - \triangle$ | $\circ - \circ$ | $\circ : \triangle$ | $\circ : \circ$ |

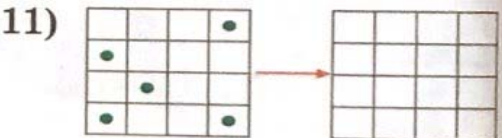
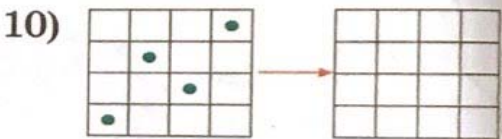
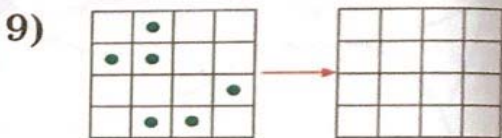
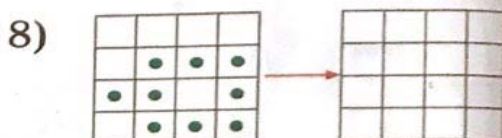
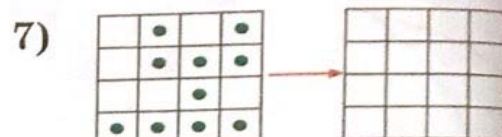
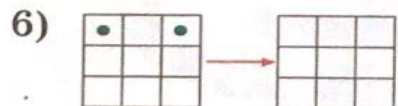
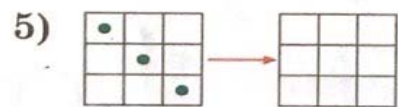
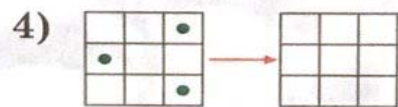
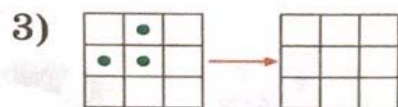
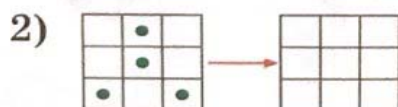
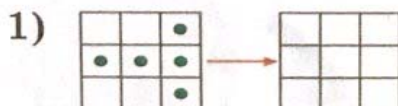
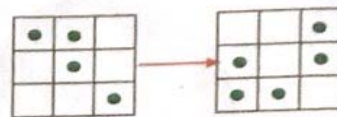
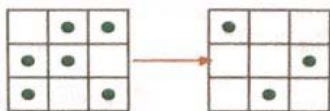
Робота над помилками

Додаток Т

Зразки завдань, спрямованих на формування творчого мислення учнів початкової школи, вміщені у навчальному посібнику «Планета міркувань. 1 клас» (автор О. Гісь)

2. Постав у другому квадраті крапочки там, де їх немає в першому.

Приклад:



3. Синій олівець товщий ніж червоний, а червоний товщий ніж зелений. Який олівець товщий: синій чи зелений? Зобрази це на малюнку.

4. Яринка молодша за Софійку, а Софійка молодша за Оленку. Хто найстарший?

5. Андрійко бігає швидше за Сергійка, а Сергійко швидше за Петрика. Чи зможе Андрійко наздогнати Петрика?

6. Лежало два капелюшки: жовтий і червоний. Галинка взяла не червоний капелюшок. Який капелюшок залишився Оксанці?

7. Надійку і Михайлика пригостили яблуком і грушкою. Михайлик узяв не грушку. Що залишилось Надійці?

Додаток У

Зразки завдань, спрямованих на формування творчого мислення учнів початкової школи, вміщені у посібнику «Завдання з логічним навантаженням: зошит. 3 клас» (автори Митник О. Я., Калініченко Л. М.)

7. Прочитай числовий ряд. Допиши ще два числа. Склади і запиши про ці числа істинні твердження.

а) 129, 138, 147, _____, _____.

Усі _____

б) 3, 6, 12, 24, _____, _____.

Деякі _____

8. Покажи за допомогою кругів Ейлера співвідношення між обсягами понять:

А – геометричні фігури

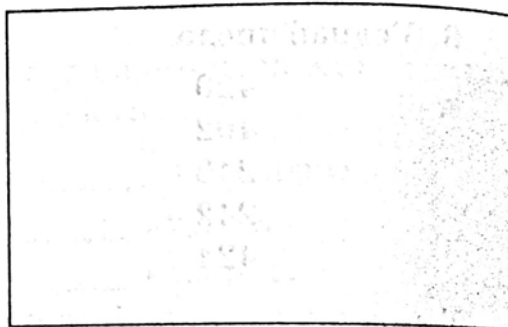
В – геометричні фігури на площині

С – многокутники

Д – трикутники

Е – рівносторонні трикутники

Ф – квадрати.



Запиши, які між собою (сумісні чи несумісні), поняття:

а) В і С – _____ поняття.

б) Д та Ф – _____ поняття.

9. До поданих конкретних понять добери загальне.

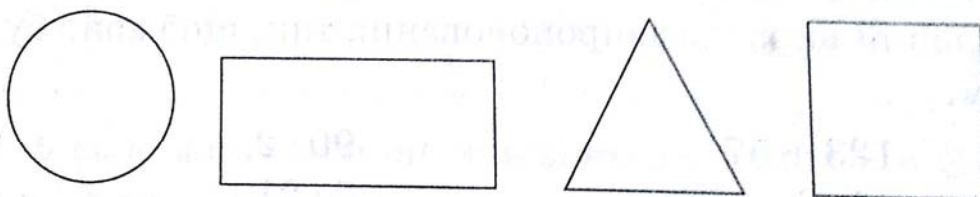
а) Кілограм, тонна, грам, центнер – _____.

б) Метр, міліметр, сантиметр, кілометр – _____.

18. До кожного з понять ліворуч запиши сумісне поняття, а праворуч – несумісне.

- а) _____, квадрат, _____;
 б) _____, 388, _____;
 в) _____, число, яке ділиться на 10, _____;
 г) _____, парне двоцифрове число, _____.

19. Розглянь рисунок.



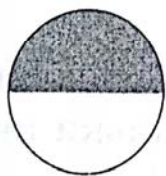
Склади усно по одному істинному та одному хибному судженню зі словами і(та), чи (або).

3. Добери і запиши такі числа, щоб судження стали істинними:

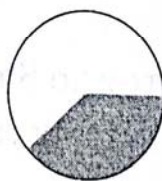
- а) 54 у 9 разів більше, ніж ____;
 б) 65 на ____ більше, ніж добуток чисел 6 і 9;
 в) число 16 у ____ разів більше, ніж різниця чисел 9 і 7;
 г) добуток чисел 3 і 8 дорівнює різниці чисел ____ і 60;
 г) частка чисел 72 і ____ дорівнює 9;
 д) різниця чисел 73 і 9 дорівнює добутку чисел 8 і ____.

4. Визнач за малюнком, на скільки рівних частин розділено круг, якщо зафарбована одна така частина.

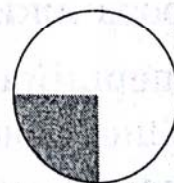
Яка частина круга зафарбована? З'єднай назву частини числа з відповідним малюнком.



Третина



Чверть



Половина

Додаток Ф
Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Калініченко Л. М. Формування у молодших школярів творчого мислення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського як іманентно властивої потреби життєтворчості. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 27. С. 81–88.

2. Калініченко Л. М. Роль навчальних завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів (на матеріалах українських навчальних посібників 1980–1990-х рр.). *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 268–275.

3. Калініченко Л. Ідеї Олександра Скрипченка про формування творчого мислення у молодших школярів (друга половина 1950-х–1980-ті рр.). *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 66–71.

4. Калініченко Л. М. Внесок Г. Костюка у дослідження проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи (1950–1960-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України, 2017. Вип. 21 (2–2016). Ч. 2. С. 185–190.

5. Калініченко Л. Ідеї Олександри Савченко про вплив пізнавальної активності та самостійності на формування творчого мислення молодших школярів (1970- 1990- ті рр.). *Рідна школа*. 2017. № 5–6. С. 26–30.

6. Калініченко Л. М. Ідеї О. Савченко про формування творчого мислення молодших школярів (1970-1990-ті роки). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2017. № 28. С.16–22.

7. Kalinichenko L. O. Scripchenko about the ways of development primary school students` thinking (1960). *European Science Review. Scientific journal*. Vienna, 2016. № 3–4 (March – April). P. 265–266.

8. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у доробку І. Василенка (1950–1970-ті рр.). *Magyar Tudományos Journal. Budapest.* 2018. № 23. С.30–35.

9. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у галузі навчання початків природознавства у дослідженнях українських учених (1980–1990 рр.). *Danish Scientific Journal / Istedgade 104 1650 Kobenhavn V Denmark.* 2018. № 19. Vol. 2. С.52–56.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Калініченко Л. М. Розвиток мислення молодших школярів на уроках математики як передумова становлення творчої особистості. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф. 18 квіт. 2013 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 45–51.

11. Калініченко Л. М. Ідеї вітчизняних учених про формування творчого мислення молодших школярів у контексті реформування шкільної освіти в Україні (1950–1990 рр.). *Освітні інновації в умовах нестабільності: філософія, психологія, педагогіка* : зб. матеріалів III Всеукр. On-line конф. 16–21.11.2015. Запоріжжя. Вип. 22. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHSFJ3OGVQMНруUНс/view> (дата звернення: 30.11.2015).

12. Калініченко Л. М. Втілення ідей про формування творчого мислення молодших школярів у навчальних посібниках українських учених (1980–1990-ті роки). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік.* Київ : Інститут педагогіки, 2015. С. 45–46.

13. Калініченко Л. Проблемне навчання як ефективний засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття. *Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 2–3 травня 2015 р. Переяслав-Хмельницький. Вип. 3. С. 158–162. URL: <http://>

confscience.webnode.ru/konferentsii/arkhiv-konferentsiii (дата звернення: 02.10.2016р.).

14. Калініченко Л. М. Періодизація розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення молодших школярів (кінець 1950-х–1990-ті роки). *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2015. Випуск LXVIII. С. 28–36.

15. Калініченко Л. Внесок М. Богдановича у розвиток ідей формування творчого мислення в учнів початкової школи (середина 1960-х–1990-ті рр.). *Початкова школа*, 2016. № 11. С.1–4.

16. Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях українських учених (1950–1970 рр.). *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2016. С. 26–27.

17. Калініченко Л. О. Савченко про роль методу порівняння у формуванні творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1970-ті роки). *Початкова школа*. 2017. № 6. С.45–46.

18. Калініченко Л. М. Внесок О. Савченко у дослідження проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1990-ті роки). *Развитие науки в XXI веке*: сб. статей XXIII Междунар. конф. Часть 2, 14 марта. 2017 г. Харьков : Знание, 2017. С. 10–18.

19. Калініченко Л. М. Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів: навч. посіб. Київ: Ліра-К, 2017. 96 с.

Додаток Ц Відомості про апробацію результатів дисертації

Міжнародні науково-практичні конференції

VIII Міжнародна науково-практична конференція «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 2015). Доповідь: Формування у молодших школярів творчого мислення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського як іманентно властивої потреби життєтворчості».

Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 2015). Доповідь: «Роль навчальних завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів (на матеріалах українських навчальних посібників 1980–1990-х рр.)».

XXIII Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток науки в XXI столітті» (м. Харків, 2017). Доповідь: «Внесок О. Савченко у дослідження проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи (1960–1990-ті роки)».

Всеукраїнські науково-практичні конференції

III щорічна Всеукраїнська науково-практична конференція «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 2013). Доповідь: «Розвиток мислення молодших школярів на уроках математики як передумова становлення творчої особистості».

Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування» (м. Київ, 2015). Доповідь: «Внесок М. Богдановича у розвиток ідей формування творчого мислення в учнів початкової школи (середина 1960-х–1990-ті роки)».

Всеукраїнська науково-практична конференція «Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Реалізація ідей про формування творчого мислення молодших школярів у навчальних посібниках українських учених (1980–1990-х рр.)».

Міжнародні інтернет-конференції

III Міжнародна інтернет-конференція «Тенденції і перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації (м. Переяслав-Хмельницький, 2015). Доповідь: «Проблемне навчання як ефективний засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці другої половини XX століття».

III Всеукраїнська On-line конференція «Освітні інновації в умовах нестабільності: філософія, психологія, педагогіка» (м. Запоріжжя, 2015). Тези: «Ідеї вітчизняних учених про формування творчого мислення молодших школярів у контексті реформування шкільної освіти в Україні (1950–1990 рр.).

Додаток Ш

Довідки впровадження результатів дисертації

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРИНЧЕНКА**

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272 19 02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



**BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY**

18/2 Bulvarno Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272 19 02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

17.04.2018 № 20-4

На № _____ від _____ АКТ

**про впровадження результатів дисертації
Калініченко Людмили Миколаївни
на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній
педагогічній думці (друга половина XX – початок XXI століття)»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2014-2017 років на базі кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка було впроваджено результати дисертації Л.М. Калініченко на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XX – початок XXI століття)».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в систематизації найвагоміших досягнень учених і освітян-практиків досліджуваного періоду, пов'язаних із питаннями розумового розвитку та пізнавальних здібностей, формуванням творчого мислення учнів початкової школи й узагальнення з позицій освітніх викликів сьогодення, що знайшло відображення у навчальному посібнику «Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів». Видання є корисним для студентів педагогічних коледжів та педагогічних університетів України, для слухачів закладів системи неперервної педагогічної освіти. Автором також розроблено запитання, творчі завдання, кейси, які акцентують увагу студентів на напрямках роботи з формування творчого мислення у молодших школярів, та можуть стимулювати майбутніх учителів і вчителів-практиків до пошуку й знаходження шляхів педагогічної творчості.

Л.М. Калініченко проводила тематичні зустрічі зі студентами в рамках постійно діючого наукового гуртка кафедри «Школа успішного педагога».

Основні положення та висновки дисертації Л.М. Калініченко було обговорено на засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки, у формі доповідей на методологічних семінарах, апробовано на конференціях. Л.М. Калініченко є автором статей університетського фахового збірника наукових праць «Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка» (№28, 2017).

Результати дисертації Л.М. Калініченко отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка і рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 8 від 04 квітня 2018 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

E-mail: shef-npu@ukr.net; код СДРПОУ 02125295

210518 № 07-101778

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Калініченко Людмили Миколаївни
на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній
педагогічній думці
(друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», поданого на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2016-2018 рр. на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова було впроваджено матеріали і результати дисертаційного дослідження Калініченко Людмили Миколаївни на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в систематизації найвагоміших досягнень учених і освітян-практиків досліджуваного періоду, пов'язаних із питаннями розумового розвитку і пізнавальних здібностей, формуванням творчого мислення учнів початкової школи та узагальнення їх з позицій освітніх викликів сьогодення, що знайшло відображення у навчальному посібнику «Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів» для студентів педагогічних коледжів та педагогічних університетів України, для слухачів закладів системи неперервної педагогічної освіти. Створений посібник дає можливість в історичній проекції подивитися на розгортання ідей, закладених у сучасному реформуванні освіти на Україні, прослідкувати генезу ідей щодо формування творчого мислення в учнів початкової школи. Матеріал до посібника був зібраний у процесі дослідної роботи Л. М. Калініченко над дисертацією на кафедрі теорії та історії педагогіки. У ньому вміщено не лише теоретичний, а й практико орієнтований матеріал. До кожного з параграфів самим автором розроблено запитання, творчі завдання, кейси, які акцентують увагу студентів на напрямках роботи з формування творчого мислення у молодших школярів, а також можуть стимулювати майбутніх учителів та вчителів-практиків до пошуку й знаходження шляхів педагогічної творчості.

Матеріали 16 наукових статей використовувались у навчально-виховному процесі факультету педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

Проректор з наукової роботи

професор Г. М. Торбін





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Прокурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kbrpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

_06.06.2018р. №_288_ На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Калініченко Людмили Миколаївни
на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у
вітчизняній педагогічній думці
(друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», поданого на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2017-2018 рр. на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було впроваджено матеріали і результати дисертаційного дослідження Калініченко Людмили Миколаївни на тему «Формування творчого мислення учнів початкової школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Для сучасного стану розвитку освіти особливо актуальною є проблема формування творчого мислення молодшого школяра у навчально-виховному процесі початкової школи. Однак ефективно оновлювати освіту неможливо без опори на критичне й об'єктивне знання про те, як вона розвивалася в минулому, без урахування та адаптування культурних й кращих освітніх надбань українського народу. Тема дисертаційного дослідження Л. М. Калініченко є актуальною і своєчасною.

Практичне значення одержаних результатів дослідження знайшло відображення у навчальному посібнику «Формування творчого мислення молодших школярів: генеза ідей українських психологів і педагогів» для студентів педагогічних коледжів та педагогічних університетів України, для слухачів закладів системи неперервної педагогічної освіти. У посібнику відображено найвагоміші ідеї практичні здобутки українських учених і освітян-практиків, пов'язані з питаннями розумового розвитку і формування пізнавальних здібностей, творчого мислення в учнів початкових класів. Ці надбання стали основою для подальшого розвитку ідей про інтелектуальний та творчий потенціал початкової освіти та його реалізацію в сучасних умовах. Практичної значущості посібнику надають вміщені автором наприкінці кожного параграфа питання, завдання, кейси з теми параграфа. Матеріал посібника

використовувався в оновленні викладачами лекційних курсів, у науково-дослідній роботі студентів університету.

Результати, висновки та матеріали дисертаційного дослідження Л. М. Калініченко були використані у навчально-виховному процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



О.М. Галус

Підпис О.М. Галуса засвідчую,
зав. канцелярії



І.С. Вітюк