ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1959–2018 рр.)

Тернопіль – 2021

УДК 373.3.091.3-029:6](477)"1958/2018"
Я 62

Рецензенти:

Білавич Г. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Біницька К. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Чайка В. М. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 23 грудня 2020 року).

Янкович О. І.

Я 62 Розвиток освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.) : Монографія. / Олександра Янкович. — Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. — 162 с.

ISBN 978-617-7793-61-7

У монографії відображено розвиток технологій початкової освіти в другій половині XX – на початку XXI ст. Обґрунтовано періодизацію розвитку освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.); визначено провідні тенденції виокремлених періодів. Виявлено перспективні ідеї для реалізації в сучасному освітньому просторі.

Видання призначено для науково-педагогічних працівників, студентів, аспірантів закладів вищої освіти України. Може бути корисним для вчителів шкіл першого ступеня.

УДК 373.3.091.3-029:6](477)"1958/2018"

ISBN 978-617-7793-61-7

© Янкович О. І., 2021
© ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021
© ФОП Осадца Ю. В., 2021

ЗМІСТ

ВСТУП....4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ....8

1.1. Визначення змісту основних понять....8

1.2. Критерії та структура освітніх технологій....12

1.3. Періодизація розвитку технологій початкової освіти в другій половині XX – на початку XXI ст. 16

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В 1959–1990 РОКАХ....25

2.1. Основні чинники розвитку початкової освіти 25

2.2. Характеристика технологій початкової освіти (1959–1984 рр.) 32

2.3. Технології початкової освіти в контексті перебудови суспільства та реформування освітньої галузі (1985–1990 рр.)....54

РОЗДІЛ 3. ГЕНЕЗА ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ШКІЛЬНИЦТВІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ 65

3.1. Утворення незалежної України як чинник трансформацій у початковій освіті 65

3.2. Нові підходи до технологізації початкової освіти у 90-х рр. XX ст. 68

3.3. Розвиток технологій початкової освіти у XXI ст. 77

3.4. Перспективи використання ідей історичного досвіду в сучасній початковій школі 113

ВИСНОВКИ 118

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 122

ДОДАТКИ....152

ВСТУП

Споконвіків побудова сильної незалежної держави і розвиток у ній освіти перебували у взаємозв'язку. Видатна українська просвітителька Софія Русова в цьому контексті писала: «Народові, який не має своєї школи і не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть…».

Основою перетворень в освітній галузі є зміцнення первинної ланки шкільництва – початкової освіти. При цьому акцентується увага передусім на змісті, способах навчання молодших учнів.

З кінця 80-х рр. минулого століття і дотепер у початковій школі набули поширення освітні (педагогічні) технології. Проте за більш ніж 30 років накопичилося більше запитань щодо їхніх теоретико-методичних засад, практики реалізації, ніж відповідей.

Дотепер педагоги не можуть визначитися, що можна називати технологією, а що ні (як відомо, існує понад 300 визначень освітньої технології); як відбулася трансформація групових методів навчання в інтерактивні, методу проєктів у проєктну технологію, ігрової діяльності в ігрові технології.

Зазвичай відповіді на важливі питання шукаємо в історії проблеми. Тому набуває актуальності ретроспективний аналіз технологій початкової освіти в другій половині XX – на початку XXI ст. Саме тоді були створені передумови розвитку технологічного підходу, запроваджувалися інновації, які сьогодні трактуються як технології. Ці процеси здійснювалися на тлі реформування початкової школи.

Протягом досліджуваного періоду суттєво змінювалися не лише суспільно-політичні чинники, що впливали на функціонування початкової освіти (руйнування тоталітарного устрою; створення незалежної України, яка дотримується курсу на євроінтеграцію), а й самі учні. Покоління X («ікси»), Y («міленіали»), Z («зет»), A («альфа») відповідно до сучасної теорії помітно відрізняються між собою. Проте виникає припущення, що способи навчання молодших школярів змінюються значно повільніше, тому необхідні кардинальні перетворення в організації освітнього процесу.

Отже, з одного боку, існує доцільність в інноваціях, з іншого – у збереженні традиційних підходів до освіти. Зберігає актуальність проблема відродження перспективних ідей, що на сьогодні незаслужено забуті; виявити, наскільки в сучасних тенденціях навчання відображені здобутки минулого.

Вирішити ці й інші суперечності, відповісти на численні питання, зокрема наскільки можна використати історичний досвід освіти учнів, допоможе ретроспективний аналіз передумов виникнення й генези технологій початкової освіти.

На сучасному етапі освітні (педагогічні) технології студіюють І. Дичківська, Н. Дудник, О. Пєхота, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль та ін. Учені визначили сутність понять, взаємозв'язок між ними, критерії, класифікації освітніх технологій, висвітлили найпоширеніші їхні групи та невирішені питання (потребує доопрацювання понятійно-категоріальний тезаурус).

Історію розвитку початкової освіти вивчають О. Замашкіна, Н. Клочко, Я. Кодлюк, І. Коча, К. Нечипоренко**,** О. Фізеші, Т. Чижик, Я. Шугай та ін. Праці О. Савченко репрезентують досягнення й проблеми початкової школи протягом півсторічного періоду і є концентрованим витягом історії освітньої галузі України загалом й початкової освіти зокрема.

Технології початкової освіти – предмет вивчення Л. Білецької, В. Ковальчук, Я. Кодлюк, І. Кузьми, М. Ломберг, О. Матвієнко, Л. Силюги, О. Савченко, О. Співаковського, Н. Стасів, О. Хващевської та інших учених. Автори дослідили актуальні для сьогодення технології, опанування якими дає змогу формувати в молодших школярів ключові компетентності та наскрізні вміння, визначені в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС: інформаційно-цифрову, учитися впродовж життя, соціальну та громадянську тощо. Однак у цих технологій цікава історія становлення, недостатньо вивчена науковцями. Часто інноваційні для сьогодення ідеї вже існували в минулому столітті; а окремі були незаслужено забуті, наприклад: формування вміння вирішувати важливі для учня проблеми в ігровій діяльності, що є моделлю реальних життєвих ситуацій; використання прийомів доброзичливих стосунків («Килимок миру», «Давай помиримося» для опанування

вміння взаємодіяти в команді; «Чарівні лінійки» для реалізації діагностичних процедур); систематичне використання діагностичного інструментарію для вивчення рівнів розвитку дитячого колективу та становища кожного учня в ньому; забезпечення позитивних емоцій в учнів, відчуття радості від взаємної підтримки, допомоги другові, що є базовими в сучасній педагогіці серця як методологічній основі технологій формування колективу класу, колективних творчих справ.

Студіювання наукових джерел, навчально-методичних праць дає змогу стверджувати, що історія технологій початкової освіти не стала предметом окремого дослідження. Отже, мета наукового пошуку: на основі ретроспективного аналізу обґрунтувати теоретико-методичні засади генези освітніх технологій у початковій школі та виявити можливості реалізації перспективних ідей у сучасному освітньому просторі.

Серед основних завдань дослідження такі: відобразити витоки сучасних технологій початкової освіти (інтерактивних, проблемного навчання, формування творчої особистості, проєктних, критичного мислення, портфоліо тощо); висвітлити історію низки технологій, які сприяють формуванню ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів молодшого шкільного віку, визначених у Державному стандарті початкової освіти (уміння вчитися впродовж життя, співпрацювати в команді та ін.).

Оскільки кожна технологія – відкрита система, то й її студіювання має відбуватися в контексті загального розвитку початкової освіти, а також суспільно-політичних (монопартійність та поліпартійність, ідеологія тоталітаризму та перехід до демократизації життя, концепції комуністичного та національного виховання), соціально-економічних (економічний занепад, трансформації у сфері економіки, поширення кризових явищ, зубожіння народу), наукових (педагогічні інновації, міждисциплінарні дослідження з психології, філософії, фізіології) чинників з урахуванням нормативно-правової бази розвитку освіти, зокрема й початкової (Закон «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1959 р.), закони про освіту в незалежній Україні, Концепція Нової української школи (2016 р.), Державні стандарти початкової освіти тощо).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з 1959 р. до 2018 р. Вибір нижньої межі (1959 р.) зумовлений прийняттям 17 квітня 1959 р. Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», який сприяв розробці низки важливих документів, що регламентували діяльність шкільництва, зокрема початкового. Це передусім схвалене постановою Ради Міністрів УРСР Положення про восьмирічну школу (16 серпня 1960 р.), яким передбачалося урізноманітнення форм та методів навчання (згодом окремі з них: ігрові, проблемне навчання, групова роботи тощо – були трансформовані в технології).

Підтвердженням важливості Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям…» (1959 р.) для генези початкової школи є те, що після його прийняття функції, зміст і методика початкової освіти до 70-х рр. минулого століття майже не змінювалися [26, с. 66].

У цей час розвивалося програмоване навчання як фундамент освітніх технологій, термін «технологія» використовувався щодо освітнього процесу та педагогічної праці, що є початком історії освітніх технологій у початковій школі.

Верхня межа (2018 р.) – прийняття Державного стандарту початкової освіти, відповідно до якого набуло актуальності формування низки ключових компетентностей та наскрізних умінь на основі реалізації освітніх технологій; затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», згідно з яким учитель повинен володіти знаннями технологій початкової освіти та застосовувати їх у школі.

Розвиток технологій початкової освіти – це складний суперечливий процес, що неоднозначно трактується педагогами. Автор із вдячністю прийме відгуки, пропозиції вчителів, учених для подальших наукових пошуків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Визначення змісту основних понять

Тривалий період розвитку освітніх технологій (уперше цей термін використав Дж. Саллі у 1866 р.) зумовив виникнення численних підходів до трактування цього поняття. У понятійно-категоріальному апараті є понад 300 визначень освітньої (педагогічної) технології. Це новітній технічний засіб; освітня система, у якій виокремлюють цільові, змістові, процесуальні та результативні компоненти; проєкт (модель) освітнього процесу, результат якого відповідає визначеній меті; наука або галузь наукового знання [311, с. 8]. Зрештою, будь-яка інновація може бути потрактована як технологія попри те, що не відповідає визначеним критеріям.

Учені одностайні в тому, що освітня технологія – це ширше поняття, ніж педагогічна, у межах якої розглядають навчальні, виховні технології та технології управління.

Освітні технології реалізовуються в різних типах шкіл. Технології, що використовуються в початкових школах, педагоги визначають як технології початкової освіти.

Освітні технології в педагогічній теорії та практиці потрактовані І. Дичківською, А. Кіктенко, О. Любарською, А. Нісімчуком, О. Пєхотою, І. Прокопенком, І. Смолюком, М. Чепіль та іншими вченими. Інтерес становлять визначення понять у галузі початкової освіти.

На основі студіювання праць О. Савченко, зокрема її підручника з дидактики початкової школи, можна зробити висновок, що педагогічна технологія – це точне відтворення навчальних процедур: «технологічний підхід включає систему дій учителя і учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв’язку» [229, с. 246–247]. Учена

вважає, що технологічний підхід доцільно застосовувати для формування в молодших школярів навичок обчислення, читання, написання складних орфограм тощо. При організації пошукової діяльності точне відтворення навчальних процедур унеможливлюється. Тому технологічний підхід стає нежорстким [229, с. 246].

О. Хващевська вважає, що педагогічна технологія є продуманою у всіх деталях моделлю спільної навчальної й педагогічної діяльності і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [284, с. 20].

Авторка, визначаючи поняття «педагогічна технологія», наголосила на сутнісних характеристиках: «Сутність освітніх технологій виражається в тому, що змінюється характер освіти. Поряд із розвитком розумового потенціалу учнів відбувається особистісний розвиток, тобто сам процес освіти передбачає іншу позицію вчителя й учня в освіті (вони виступають, як рівноправні учасники навчального процесу)».

На думку О. Хващевської, педагогічна технологія передбачає детальний опис дій учителя та учнів, з чим не можна не погодитися. Проте суперечливим є твердження, що лише освітня технологія забезпечує розвиток учня, його суб'єктність. У творах класиків педагогіки (Я. А. Коменського, Ф. В. А. Дістервега, К. Ушинського) детально обґрунтовано необхідність вибору активних методів навчання ще задовго до появи поняття «освітня технологія». Убачаємо існування суб'єктної позиції школяра в багатьох школах України (зокрема й авторських) у той період, коли термін «технологія» не набув поширення або й зовсім не використовувався.

Серед учених, що досліджували актуальні проблеми початкової освіти, розглядається також припущення, що технологія – це сучасне трактування терміна «методика» [107, с. 45].

З 2000-х рр., зокрема після затвердження наказом Міністерства освіти і науки (№ 522 від 7.11.2000 р.) Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, освітньою технологією почали називати будь-яку інновацію: «інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне

впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [цит. за Нікітіна О. Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 93. С. 125].

Розглядаючи трактування термінів у галузі освітніх технологій, повинні зазначити, що українські класики педагогіки були серед перших авторів, хто вводив їх до наукового обігу.

А. Макаренко запровадив термін «технологія виховання» (точніше «технологічний процес» щодо виховання). У «Педагогічній поемі» він зазначав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді… Саме тому у нас просто нема всіх найважливіших відділів виробництва: технологічного процесу, обліку операцій, конструкторської роботи, застосування кондукторів і приладів, нормування, контролю, допусків і бракування» [134, с. 440].

Великий український педагог-класик, як і його попередник Я. А. Коменський, що порівнював організацію педагогічного процесу з годинниковим механізмом, як і французький філософ-просвітитель Ж. О. Ламетрі, що написав твір «Людина-машина» і також установлював аналогії між людиною і годинниковим механізмом, «чим більше думав, тим більше виявляв схожості між процесами виховання й звичайними процесами в матеріальному виробництві і ніякої особливо страшної механістичності в цій схожості не вбачав» [134, с. 440]. А. Макаренко був переконаний, «що дуже багато деталей людської особи і людської поведінки можна зробити на пресах, просто штампувати за стандартом, але для цього потрібна особливо тонка робота самих штампів, скрупульозна обережність і точність. Інші деталі потребували, навпаки, індивідуальної обробки в руках висококваліфікованих майстрів, людей із золотими руками й гострим оком. Для багатьох деталей необхідні були складні спеціальні прилади, які в свою чергу потребують великої

винахідливості і польоту людського генія. А для всіх деталей і для всієї роботи вихователя потрібна особлива наука» [134, с. 440].

У «Педагогічній поемі» та інших творах А. Макаренко водночас із терміном «технологічний процес» використовував і термін «техніка» у значенні «технологія»: «Ми всі чудово знаємо, яку нам слід виховувати людину, це знає кожен письменний свідомий робітник і добре знає кожен член партії. Отже, труднощі не в питанні, що треба зробити, а як зробити. А це питання педагогічної техніки» [134, с. 440].

У творчості класика української педагогіки В. Сухомлинського також існує термін «технологія», зокрема «технологія педагогічної праці». «Учитель готується до хорошого уроку все життя. … Така духовна і філософська основа нашої професії і технології нашої праці: щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителеві треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості…» [263, с. 465]. «У кожного вчителя є своя творча лабораторія, вона рік у рік збагачується – це дуже важливий бік педагогічної культури. Мова йде про технологію педагогічної праці» [263, с. 454]. «Однією з найбільш тонких і ювелірно чистих справ у технології педагогічної творчості є створення в духовному житті кожної дитини і шкільного колективу гармонії радощів» [263, с. 553].

Названі технологічні терміни В. Сухомлинський використовував у середині 60-х рр. XX ст., зокрема і в циклі бесід із молодим директором школи. У цей час терміном «технологія» послуговувалися в основному в зарубіжних публікаціях (у Радянському Союзі з’явився 1963 р., проте став поширеним у 80-х рр.) [318, с. 24].

Отже, видатний український педагог В. Сухомлинський ще задовго до загального використання термінів щодо технологічного підходу виокремив в освітній технології своєрідний технологічний спектр, запропонувавши «технологію педагогічної праці», «технологію педагогічної творчості». Він також зауважив наявність циклічності і періодичності явищ навчально-виховного процесу, фактично створивши основи для розгляду управління закладом освіти як технологічного процесу.

Незважаючи на те, що не було виявлено трактування В. Сухомлинським терміна «технологія», у його працях закладені цінні ідеї для розуміння змісту технологічних понять. Зокрема, він заперечував можливість винайдення універсального засобу (способу) вирішення проблем навчального процесу: «Дехто наївно вірить в якийсь єдиний, всесильний, рятувальний засіб, за допомогою якого легко зробити цілий переворот у навчально-виховному процесі…» [263, с. 426]. На основі діяльності українського педагога доцільно припустити, що таким універсальним засобом не може стати також і технологія. В. Сухомлинський уважав, що результати педагогічної роботи залежать передусім від професіоналізму викладача, але не від методу: «Хороший учитель дасть добрі знання, працюючи за будь-яким методом, що передбачає активну розумову діяльність дитини» [316, с. 32–33].

Отже, визнаючи цінність технології як способу освітнього процесу, повинні акцентувати увагу на ролі мотивації, активності учнів, їхніх особистісних якостей, що є не менш важливими для досягнення запланованих результатів, визначених у програмах для початкової школи, ніж організація навчання й виховання.

Водночас набуває актуальності проблема диференціації методів, методик і технологій.

1.2. Критерії та структура освітніх технологій

Багатоваріативність трактування технологічних термінів доповнюється ще однією проблемою – неоднозначністю підходів до визначення ознак (критеріїв, суттєвих характеристик) технологічного підходу. Велика кількість наукових досліджень щодо обґрунтування вимог до освітніх технологій здійснювалася в кінці 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. Саме тоді актуальності набули питання, що можна назвати технологією, а що ні; яка різниця між методом і технологією.

У монографії А. Алексюк, П. Воловик, О. Пєхоти, С. Сисоєвої та ін., а також в «Енциклопедії освіти» (ред. В. Кремень) критерії трактуються як вимоги [186]. Зокрема, в «Енциклопедії освіти» зазначено: «Педагогічні технології повинні відповідати таким

основним методологічним вимогам (критеріям технологічності)» [62, с. 662]. В обох виданнях вони суттєво не відрізняються. Основними вимогами до педагогічних технологій вважаються: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови.

Однією з перших у педагогічній науці ще в 90-х рр. XX ст. ознаки педагогічних технологій з'ясувала О. Савченко, яка, зокрема, зазначила: «Шлях від мети до результату – це певним способом організована взаємодія вчителя і учнів. За технологічного підходу не може бути методу спроб і помилок або пошукової діяльності. Усі дії вчителя мають економно й цілеспрямовано вести до заздалегідь визначеної мети. Тому педагогічна технологія, крім цілей навчання, включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти такого результату. Істотною ознакою технології є досить детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дій.

Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожен учитель, застосувавши її, гарантовано досягав результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. Технологія також може змінюватися. Скажімо, проконтролювавши і оцінивши проміжний етап навчального процесу, вчитель вносить виправлення, зміни у подальшу діяльність» [229, с. 245].

Українські вчені А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, здійснивши аналіз педагогічних джерел, визначили, що основними характеристиками технології освіти є: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, ефективність, якість навчання, інформаційність, оптимальність тощо [169, с. 5].

Одним із критеріїв технологічного процесу, який найчастіше називають учені, є прогнозованість, що виражається в гарантованості досягнення визначених цілей через етапність діяльності.

Можливість отримати результат тільки завдяки алгоритмізації дій піддала сумнівам українська вчена О. Пометун. Вона зазначає: «Але чи завжди застосування в педагогічному процесі сукупності способів, кроків взаємодії учителя і учнів гарантує бажаний (плановий) результат? Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статтєвовікових особливостей учнів і вчителів, професійної майстерності педагога, змісту педагогічного процесу, психофізичного стану учасників навчання тощо. Тому можна передбачити, що застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів. А оскільки всі педагогічні завдання пов’язані з розвитком особистості, правомірно говорити про створення умов для розвитку учнів» [198, с. 35–36].

Дискусійність питання відтворення технології визнає С. Сисоєва, яка зазначає: «Хоча значна частина дослідників підкреслює можливість відтворення педагогічної технології будь-яким педагогом незалежно від рівня його педагогічної майстерності, на наш погляд, це питання дискутивне, оскільки реалізація педагогічної технології, спрямованої на творення особистості учня (студента), значною мірою зумовлюється особистісними і професійними якостями того, хто навчає і виховує, рівнем його педагогічної техніки тощо. Тому ми визначаємо педагогічну технологію як процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [247, с. 85].

Отже, міркування про гарантованість реалізації цілей в умовах технологічного підходу є передчасними. Ще в стародавньому світі філософи помітили, що на результати навчання впливають декілька

чинників: особистість учителя, якості учня та його бажання навчатися, а також спосіб навчання. Технологія належить до останньої групи чинників, які дають відповідь на запитання, як навчати, але не виключає дію двох перших – якостей учителя та учнів, тобто людського фактора.

Незважаючи на створені видатними педагогами (Я. А. Коменський, А. Макаренко та інші) аналогії між виробничими та освітніми процесами, необхідно визнати, що існує велика різниця між людиною та досконалою машиною, яка, на відміну від живої істоти, не має спадкових задатків та генетичних схильностей. Отже, у технології варто говорити не стільки про гарантію результату, скільки про орієнтацію на певні показники.

На сьогодні головними *критеріями* освітніх технологій є такі: ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність тощо. Основними вимогами до освітніх технологій, окрім перерахованих, уважаються: концептуальність і науковість, структурованість, керованість, запланована ефективність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. *Освітня технологія* – це спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (алгоритмічність), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність), взаємозв’язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу та результат (системність). Освітня технологія є відкритою педагогічною системою, котра складається з концептуально-цільових (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб’єктів та об’єктів технології), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів.

Співвідношення результату й обсягу затрачених ресурсів визначає ефективність освітньої технології. Оптимальність передбачає отримання максимального результату за мінімальних витрат. Ієрархічність означає, що існують освітні технології різного рангу:

метатехнології, макротехнології, мезотехнології та мікротехнології (тобто головні, наприклад концепції розвитку освіти, і другорядні, які використовуються в межах однієї чи кількох навчальних дисциплін або тем). Завдяки відтворюваності освітньої технології забезпечується можливість її повторення середньостатистичним педагогом в умовах навчального закладу. Прогнозованість освітньої технології виражається в орієнтації на заздалегідь визначений результат [311, с. 9–10].

Аналіз критеріїв технологічного підходу дає змогу зробити висновок, що освітня технологія – це алгоритм здійснюваних учителями та учнями спільних дій, що систематично діагностуються і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті. Під систематичним діагностуванням маємо на увазі проведення педагогічних вимірювань на всіх етапах реалізації освітніх технологій, тобто здійснення початкової, корекційної (поточної) та узагальнювальної (підсумкової) педагогічної діагностики [311, с. 10].

Останнє десятиріччя в розвитку технологій початкової освіти характеризується не стільки обґрунтуванням теоретичних засад технологій, скільки аналізом застосування конкретних технологій під час вивчення предметів у початковій школі (математики, читання, української мови тощо).

На сьогодні відомо понад 100 технологій початкової освіти. Для кожної з них притаманна особлива генеза. Водночас доцільно припустити, що окремі періоди їхнього розвитку можуть збігатися. Відображення розвитку освітніх технологій відповідно до періодизації дає змогу повніше висвітлювати їхні структурні компоненти й особливості та визначати перспективи використання ідей на сучасному етапі технологізації початкової освіти.

1.3. Періодизація розвитку технологій початкової освіти в другій половині XX – на початку XXI ст.

Розвиток технологій початкової освіти – складний процес, на який впливають як освітні, так і суспільно-політичні, економічні, історичні

чинники, адже школа – відкрита система, взаємопов'язана із суспільним життям країни.

Складною динамічною педагогічною системою є й початкова освіта, компонентами якої є цільові, організаційні (типи закладів освіти, термін навчання, матеріально-технічне забезпечення, педагогічний потенціал тощо), змістові (навчальні плани та програми, навчально-методична література) та процесуальні (організація та здійснення процесу навчання, методи, засоби, прийоми, форми, технології навчання, контроль і оцінювання його результатів) складники [38, с. 236–237].

Технології початкової освіти розвиваються передусім на тлі генези початкової школи. Часто документи, що визначають засади освіти в країні, зумовлюють необхідність упровадження технологічного підходу. Наприклад, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена Постановою Кабінету Міністрів № 896 від 3 листопада 1993 р., декларувала доцільність забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень [53].

Розвиток початкової освіти та процесів у початковій школі відображений у численних джерелах:

– законодавчі акти та нормативно-правові документи (закони про розвиток освіти, постанови колишньої правлячої комуністичної партії, Президента України; Ради Міністрів СРСР, Ради міністрів УРСР, Кабінету Міністрів України; Верховної Ради СРСР, Верховної Ради УРСР, Верховної Ради України; розпорядження, аналітичні та інформаційні звіти Міністерства освіти УРСР, Міністерства освіти України; матеріали з'їздів, конференцій, нарад, де обговорювалися різні аспекти початкової освіти тощо);

– навчально-методичні матеріали: навчальні програми, підручники та посібники для початкової школи, методичні керівництва для вчителів;

– періодичні видання («Початкова школа», «Рідна (Радянська) школа», «Шлях освіти», а також видання закладів вищої освіти України);

– збірники матеріалів науково-практичних конференцій;

– твори класиків педагогіки (Я. А. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.);

– монографії й дисертаційні дослідження;

– інтернет-ресурси.

Серед дисертацій найвагомішими для наукових пошуків щодо теорії та практики генези технологій початкової освіти є, зокрема, такі: Т. Кравченко «Розвиток початкової освіти на Харківщині в другій половині XIX – на початку XX ст.» (1999 р.), Т. Гавриленко «Проблеми дидактики початкової школи в Україні кінця XIX – початку XX ст.» (2004 р.), В. Вдовенко «Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861–1920)» (2005 р.), Я. Кодлюк «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.)» (2005 р.), Г. Черненко «Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917–1933 рр.)» (2005 р.), М. Кудла «Дослідження проблеми розвитку початкової школи в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття: історіографічний та джерелознавчий аспект» (2006 р.), М. Мінц «Розвиток початкової освіти на Півдні України в XIX – поч. XX ст.)» (2007 р.), Т. Вожегова «Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50–90-х рр. XX ст.» (2008 р.), А. Предик «Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті – 90-ті роки XX століття)» (2009 р.), Н. Смолянюк «Організація природничої освіти молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах України (друга половина XX століття)» (2010 р.), Н. Клочко «Вступ до школи як загально-педагогічна проблема в історії розвитку початкового навчання в Україні (XX століття)» (2011 р.), Т. Гавриленко «Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XX – поч. XXI ст.)» (2012 р.), А. Кикилик «Українська мова як навчальний предмет в історії розвитку

початкової школи в Україні (1917–1941 рр.)» (2014 р.), О. Фізеші «Початкові школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XXI століття» (2016 р.), М. Кудла «Організаційно-педагогічні засади управління початковою школою в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття» (2017 р.), Т. Чижик «Організаційно-педагогічні засади фізичної підготовки молодших школярів (1947–1991 рр.)» (2018 р.), І. Коча «Формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина XX – початок XXI століття)» (2019 р.); Я. Шугай «Розвиток початкової освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1932–1958 рр.)» (2019 р.).

Водночас історія розвитку початкової освіти висвітлена в навчальних посібниках та статтях: Н. Клочко («Реформування початкової освіти у XX ст.»); Т. Гавриленко («Розвиток початкової освіти у другій пол. XX – на поч. XXI ст. як історико-педагогічна проблема»); Г. Грищук («Початкова освіта в роки незалежності України»); Я. Кодлюк («Інновації в початковій освіті України другої пол. XX – поч. XXI ст.»), І. Романової («Сучасні тенденції початкової освіти»); О. Нікітіної («Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації»), О. Савченко (праці щодо реформування змісту початкової освіти) тощо.

Для ретроспективного аналізу технологій початкової освіти інтерес становлять періодизації освітніх процесів у початковій школі та генези освітніх технологій.

Для успішної розробки періодизації важливо виокремити чинники, які б забезпечували її наукову обґрунтованість. На думку Л. Березівської, при складанні періодизації історико-педагогічного процесу варто враховувати такі чинники:

1) суспільно-політичні (зміна або забезпечення функціонування суспільної системи, політичних режимів на засадах провідних ідеологій);

2) соціально-економічні (зміна економічної політики, виникнення соціальних і національних конфліктів);

3) педагогічні детермінанти (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки) [15, с. 46].

Методологічною й теоретичною основою для розроблення періодизацій освітніх процесів є періодизація загальної педагогічної думки в Україні (автор О. Сухомлинська), де радянський період поділений на такі етапи: I – 1920–1933 рр. – етап експериментаторства й новаторства; II – 1933–1958 рр. – українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури»; III – 1958–1985 рр. – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; IV – 1985–1991 рр. – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу. Така періодизація, на думку О. Сухомлинської, відповідає певним етапам розвитку української національної педагогічної думки [262, с. 5].

Критерії цих періодів ураховані в періодизаціях І. Кочі, К. Нечипоренко та інших науковців, що досліджували генезу процесів у початковій освіті.

Зокрема, К. Нечипоренко проаналізувала проблему розвитку інтелектуально-творчих умінь учнів початкових шкіл України другої половини XX – початку XXI століття. На основі соціально-економічних, суспільно-політичних та педагогічних критеріїв авторка визначила періоди розвитку зазначених умінь в учнів початкових шкіл України: перший період (1958–1991) – трансформація радянської системи освіти; другий період (1991–2012) – становлення і розвиток системи освіти незалежної України, у яких виділено основні етапи, а саме: 1958–1964 – формування інтелектуальних умінь учнів з метою застосування їх у суспільно корисній праці для зміцнення зв’язку школи з життям; 1964–1984 – розвиток інтелектуальних і творчих умінь учнів в умовах оновлення шкільної освіти відповідно до потреб науково-технічного прогресу; 1984–1991 – удосконалення змісту, форм і методів розвитку інтелектуально-творчих умінь у процесі реформування загальноосвітньої школи; 1991–2001 – розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів під час становлення

національної системи освіти на основі проблемного, розвивального та особистісно орієнтованого навчання; 2001–2012 – розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів в умовах модернізації та стандартизації початкової освіти, застосування інноваційних технологій, проведення педагогічних експериментів [164, с. 11].

І. Коча в періодизації формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина XX – початок XXI століття) виокремила такі періоди: I період – 1950–1969 рр. – організаційний (перший субперіод – 1950–1959 рр.; другий субперіод – 1960–1969 рр.); II період – 1970–1990 рр. – реформаційний (перший субперіод – 1970–1983 рр.; другий субперіод – 1984–1990 рр.); III період – 1991–2017 рр. – модернізаційний (перший субперіод – 1991–2001 рр.; другий субперіод – 2002–2017 рр.) [112, с. 9].

Для вивчення генези технологізації початкової освіти становить інтерес періодизація розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці (автор О. Янкович), у якій виокремлено такі періоди: програмовано-навчальний (1957–1970 рр.); системно-методичний (1971–1984 рр.); реформувально-комп'ютеризаційний (1985–1990 рр.); науково-технологічний (1991–2005 рр.) [316, с. 21].

Майже всі дослідження авторів пронизані такими ідеями:

1) під час обґрунтування меж періодів необхідно брати до уваги соціально-економічні, суспільно-політичні та освітні й педагогічні критерії;

2) у генезі освіти, зокрема й початкової, освітніх технологій як окремий етап розглядаються 1985–1990 рр., імпульс якому дала реформа школи, що розпочалася у 1984 р. Саме тоді було прийнято «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». Цим документом започатковано новий етап розвитку початкової освіти – уведення 4-річного початкового навчання дітей із шестирічного віку у 80-х рр. XX ст. [96, с. 34].

У 1985 р. сталися важливі політичні й суспільні зміни: взято курс на перебудову, гласність, прискорення соціально-економічного

розвитку, – що розпочалися з ініціативи тодішнього лідера комуністичної партії М. Горбачова.

1985–1990 рр. – це значимий перехідний період між радянським минулим та сучасним розвитком шкільництва (зокрема й початкової школи) у незалежній Україні. Це зв'язний місток між процесуальним компонентом системи початкового навчання в часи тоталітаризму та формами, способами освіти в Україні, що інтегруватиметься в європейський освітній простір, зберігаючи вітчизняні традиції й здобутки. Це суперечливий період, під час якого поєднуються інновації та неприйнятні в цивілізованому суспільстві пережитки минулого (виховання учня як борця за ідеали комунізму з ворожим ставленням до цінностей капіталістичних країн).

З утворенням незалежної України (1991 р.) розпочався якісно відмінний етап як у розвитку освіти, зокрема й початкової, так і генези освітніх технологій. Це час спроб досягнути досконалості в змісті, формах, методах шкільництва всіх ланок. Пошукова діяльність тривала до початку XXI ст.

Саме з цього часу (початок XXI ст.) наступає черговий етап у розвитку шкільництва. Водночас нове тисячоліття асоціюється з модернізацією в усіх сферах суспільного, культурного, наукового, освітнього життя.

Символічно, що саме у 2000 р. наказом Міністерства освіти і науки № 522 було затверджено Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [195]. Цей документ розроблено відповідно до законів України з метою впровадження інноваційної освітньої діяльності в освітню галузь.

З 2000 р. у нашій країні розпочалася системна перебудова початкової школи – четверта за минулі пів століття реформа на засадах гуманної, особистісно орієнтованої, національно визначеної освіти шляхом імплементації Державного стандарту, нових програм і підручників [235, с. 2].

Важливою умовою модернізації змісту початкової освіти стало впровадження інноваційних технологій. Зароджується новий підхід трактувати будь-яку інновацію як технологію [166, с. 125].

Отже, 2000 р. – це важлива віха в розвитку початкового шкільництва, а отже, і технологій початкової освіти.

Також вагомим є 2010 р., відколи набули прискорення трансформаційні процеси. Рідко яке десятиріччя ознаменоване прийняттям водночас стількох концептуальних документів, законодавчих актів, як період 2010–2018 рр.: Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р., 2016 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.); Концепція Нової української школи (2016 р.); Концепція початкової освіти (2016 р.); Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Закон «Про освіту» (2017 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.).

У 2011 р. затверджено Національну рамку кваліфікацій (згодом унесено зміни й доповнення) як результат євроінтеграції, орієнтації на Європейську рамку кваліфікацій.

У цей період затверджено низку стандартів: Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р., 2018 р.), Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.).

У нормативно-правових документах із розвитку шкільництва, зокрема й початкового, акцентується увага на реалізації освітніх технологій, причому вони розглядаються як механізм освітніх трансформацій. А тому освітні перетворення (реформи в початковій школі) на тлі суспільних, політичних змін можуть вважатися критеріями періодизації генези технологій початкової освіти.

Однак для періоду 2010–2018 рр. притаманні не лише модернізаційні процеси в науці та освіті. На ці роки припадають посилення інформаційних воєн, численні маніпуляції і як протидія їм – активний розвиток медіаосвіти та медіаосвітніх технологій. Використання цих технологій є характерною ознакою технологізації освіти останнього десятиріччя. Зазначені процеси є ключовими для виокремлення етапів розвитку освітніх технологій шкіл першого ступеня.

Аналіз суспільно-політичних чинників та генези початкового шкільництва протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., наукових розвідок учених у галузі технологізації освіти, розвитку медіаосвіти та інших актуальних тенденцій дає змогу обґрунтувати періодизацію та виокремити такі *періоди розвитку технологій початкової освіти*:

1959–1984 рр. – ідеологічно-обмежувальний – поширення програмованого навчання як фундаменту освітніх технологій; обмеженість можливостей дослідження й застосування освітніх технологій як зарубіжних новацій; використання технологічних термінів в освіті, зокрема й початковій.

1985–1990 рр. – перебудовно-комп'ютеризаційний – упровадження комп'ютерних технологій; посилення інтересу до зарубіжних наукових досліджень освітніх технологій; поєднання прогресивних інноваційних підходів і неприйнятних пережитків минулого в освіті.

1991–1999 рр. – науково-пошуковий – пошуки досконалої системи початкової освіти, компонентом якої є педагогічні технології; дослідження теоретичних засад педагогічних технологій.

2000–2010 рр. – інноваційно-інтеграційний – трактування інновацій у сфері початкової освіти як технологій; масове перетворення колишніх методів у технології: метод проєктів – проєктна технологія; метод кейсів – технологія кейс-стаді, метод гри – ігрова технологія та ін.; інтеграція початкової освіти в європейський освітній простір.

2011–2018 рр. – трансформаційно-медіаосвітній – розвиток нових технологій на основі трансформацій в освіті, зокрема й початковій; становлення медіаосвітніх технологій; посилення уваги до медіаосвіти й медіаграмотності; поширення інноваційних освітньо-рухових, арт-терапевтичних технологій, медіатехнологій, критичного мислення та ін.; наукові пошуки щодо проєктування технологій формування ключових компетентностей для життя та наскрізних умінь учнів молодшого шкільного віку.

РОЗДІЛ 2
РОЗВИТОК ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В 1959–1990 РОКАХ

2.1. Основні чинники розвитку початкової освіти

Розвиток освіти, зокрема її початкової ланки, є процесом, який визначають декілька чинників: внутрішньодержавні (соціально-економічні, соціокультурні, педагогічні та ін.) і міжнародні. Їхній вплив на генезу освітньої галузі є настільки вагомим, що науковці розробили класифікації чинників розвитку загальної середньої освіти, в основі яких виділені у Великому тлумачному словнику української мови зовнішні (екзогенні) й внутрішні (ендогенні) чинники [218, с. 75]. З-поміж них провідними для розвитку освітньої галузі є суспільно-політичні обставини. Освіта завжди виконувала ідеологічне замовлення держави, суспільства, правлячої партії, керівних органів.

Проте саме останні пів століття перед утворення незалежної України характеризуються найпотужнішим впливом на свідомість особи, найвитонченішими маніпулятивними технологіями, облудною пропагандою і перекрученнями справжньої дійсності як у сфері міжнародних відносин, так і внутрішнього соціально-економічного становища, тогочасної вітчизняної науки й культури.

Правляча тоді комуністична партія вибудувала досконалу систему впливу на молоде покоління, підпорядкувавши собі комсомольські, піонерські та жовтенятські організації і створивши всеосяжну метатехнологію комуністичного виховання, мета якої – активні і палкі поборники ленінських ідей, глибоко переконані в перемозі комунізму. Кожна людина формувалася як атеїст, борець, непримиренний до цінностей капіталістичних держав, а також так званого буржуазного націоналізму.

Виховний ідеал радянського періоду був обґрунтований у «Моральному кодексі будівника комунізму» (1961 р.) – своєрідному символі епохи застою. Основними його принципами є: відданість

справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму; сумлінна праця на благо суспільства (хто не працює, той не їсть); піклування кожного про збереження й примноження суспільного надбання; високе розуміння суспільного обов'язку, нетерпимість до порушення суспільних інтересів; колективізм і товариська взаємодопомога (кожен за всіх, усі за одного); гуманні відносини і взаємна повага між людьми (людина людині – друг, товариш і брат); чесність і правдивість, моральна чистота, простота й скромність у суспільному й особистому житті; взаємоповага в родині, піклування про виховання дітей; непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства; дружба й братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національного й расового неприйняття; непримиренність до ворогів комунізму, справи миру й свободи народів; братерська солідарність із робітниками всіх країн, з усіма народами.

Отже, у зазначеному документі акцентувалась увага на формуванні колективізму, взаємодопомозі, працьовитості, а оскільки релігійні заповіді відкидалися, то замість «любити ближнього, як самого себе» пропагувалося «людина людині – друг, товариш і брат: сам помирай, а товариша виручай».

Відзначаючи позитивні риси виховного ідеалу (гуманістичні цінності, скромність, чесність та ін.), необхідно наголосити на негативних – громадянин мав усвідомлювати, що найвище благо суспільне, а він живе суто для своєї комуністичної країни, підпорядковує власні інтереси державним. Такі настанови убезпечували комуністичний режим від критичного мислення, несприйняття ідеологічних догм: лише підкорятися – ось призначення людини.

Принципи виховання, орієнтири, настанови для виконання містилися не лише в «Моральному кодексі будівника комунізму», а й у матеріалах з'їздів правлячої партії, комсомольської організації.

Необхідно зазначити, що пропаганда була надзвичайно сильною, здійснювалася з використанням ЗМІ, щодо змісту яких існувала

жорстка цензура. Ідеали для наслідування рис колективізму, героїзму створювалися письменниками, журналістами.

Якщо ж митець прагнув стати самостійним у своїй творчості, критично відображати дійсність і, як найтяжчий злочин, смів піддати сумніву політику партії, його очікували ув'язнення або психіатрична лікарня. Рух шістдесятників, розправа над ними – яскраве цьому підтвердження.

У 70-х рр. XX ст. відбулося зміцнення тоталітарної держави, а, відтак, наступальніша ідеологічна пропаганда. У цей час було утворено нову історичну спільність – радянський народ. І зрозуміло, що кожен школяр відчував себе членом цієї єдності.

Що ж означає термін «радянський»? Його трактування ґрунтовно здійснила О. Сухомлинська, яка, зокрема, зазначає: «Поняття «радянського» як означення подій, явищ, матеріальних і духовних феноменів широко застосовується для означення матеріальних об'єктів – закладів, організацій, установ і в лексичному значенні є катойконімом, тобто поняттям, що співвідноситься з топонімом. Оскільки Радянський Союз називався ще й Країною Рад, то в назві «радянський» поєдналися як топонімічні, так і ідеологічні складові.

Словом радянський позначили галузі науки (радянська психологія, радянська педагогіка), галузі виробництва (радянська металургія), установи і організації (радянська міліція, радянська освіта), а також живі істоти (радянська жінка).

Означення «радянський» уточнювало ті ознаки, якості, властивості предметів, явищ, визначальною для яких була належність до СРСР як до окремого цивілізаційного утворення» [262, с. 4].

У цей час настійливо тлумачилося про неперевершеність СРСР та країн соціалістичного табору над капіталістичними державами. На тлі боротьби з так званими релігійними пережитками знищувалася духовність українського народу. Усі ці негативні явища супроводжувалися посиленням політичного та ідеологічного наступу тоталітаризму. Він ставав тим сильнішим, чим катастрофічніше знижувалися темпи економічного розвитку і наближалася економічна криза.

При цьому, щоб підкреслити правильність свого курсу, переваги радянського способу життя, вагомість досягнень радянської науки, як порівняти з капіталістичною, використовувалися твори радянських письменників, праці педагогів (передусім А. Макаренка, В. Сухомлинського) з відповідними коментарями.

Характеризуючи радянську педагогічну науку 1970–1985 рр., О. Сухомлинська визначила її «як «закручування гайок», формування застійних явищ, що в цілому призвели, за висловом соціолога Ю. Левади, до «підточування моноліту» (ще російською мовою – «двоемыслия», «разномыслия»), тобто формування подвійної моралі (для себе і для влади), погоджувального, пасивного, реактивного й адаптивного характеру співжиття, співіснування насамперед інтелігенції, науковців із владою, з офіційною ідеологією, що уособлювало особливий тип «радянської людини» (зараз його називають «совок») пізньорадянського періоду» [262, с. 19].

Чимало книг пройшли жорстку цензуру, і якби не прославляли велич партії, не закликали дітей і молодь до побудови комунізму, то не були б надруковані.

Ось приклади таких публікацій на педагогічну тему (наведено фрагменти):

«Підвищення якості морального виховання школярів – одне з актуальних завдань сьогодення, висунутих XXVI з'їздом КПРС» [4, с. 11].

«У Звітній доповіді ЦК КПРС XXVI з'їзду партії підкреслювалося: «Ми маємо великі матеріальні і духовні можливості для дедалі повнішого розвитку особи і будемо нарощувати їх надалі. Але важливо разом з тим, щоб кожна людина вміла ними розумно користуватись. А це, в кінцевому підсумку, залежить від того, якими є інтереси, потреби особи. Ось чому в їх активному, цілеспрямованому формуванні наша партія бачить одне з важливих завдань соціальної політики» (Матеріали XXVI з'їзду КПРС. К, 1981, с. 76) [78, с. 7].

«Формування моральної, сфери особистості – невід'ємна частина процесу комуністичного будівництва. На XXVI з'їзді Комуністичної партії Радянського Союзу особлива увага приділялась проблемі

становлення і розвитку внутрішніх факторів, що детермінують поведінку людини: потреб, інтересів, переконань» [78, с. 7].

«Курс Комуністичної партії на гармонійний розвиток особистості передбачав тісний взаємозв'язок фізичної культури з моральним вихованням, значення якого для формування нової людини надзвичайно велике» [193, с. 10].

«У період розгорнутого будівництва комуністичного суспільства виняткового значення набуває виховання у підростаючого покоління таких соціально важливих якостей особистості, як колективізм, товариськість, почуття відповідальності, здатність підпорядковувати особисті інтереси інтересам суспільства» [206, с. 9].

Оскільки кожен школяр повинен був стати борцем, членом великої спільності, готовим віддати життя за свою Батьківщину, велика увага приділялася формуванню колективізму, передусім на тлі функціонування жовтенятських, піонерських загонів як складників тоталітарної системи СРСР.

У забуття відходять спогади про жовтенятські об'єднання. Про них вже не пишуть сучасні педагогічні словники. Проте збереглася інформація в енциклопедії сучасної України, у якій, зокрема, зазначено: «Жовтенята – форма організації у колишньому СРСР дітей віком 7–10 років з метою прищеплення їм комуністичної ідеології та підготовки до вступу в піонери. Перші організації жовтенят засновані у 1923–24 рр. у Москві, з часом їхнє створення набуло масового характеру, зокрема за статист. даними 1965 в УРСР нараховувалося понад 2300 тис. жовтенят. 1928–41 рр. виходив місячник «Жовтеня» (від 1945 – «Барвінок»). Примусове виховання-навіювання (за сприяння вікової довірливості) консервувало у дітей психологію некритичності та інфантилізму. Організація жовтенят у «п'ятірки» штучно нав'язувала осібну «групівщину», керування «зірочками» з боку піонерів і комсомольців дорослі ідеологи інспірували як «доручення», «навантаження». Запроваджена семіотика середньовічного типу: червоний значок, де 5 променів зірки символізували 5 чеснот, а в центрі – фотопортрет маленького Ілліча (канонізований узірець). Це також можна вважати і одним із засобів

денаціоналізації. Незважаючи на загалом облудну настанову, в русі жовтенят існували й подекуди зростали елементи гуманістичної (трудової, народної тощо) педагогіки» (автор повідомлення – І. К. Мойсеїв) [63].

Приналежність до дитячих організацій апріорі означала необхідність робити як більшість відповідно до визначених правил співжиття та статутів. Проте потрібно визнати, що не все було негативним. У жовтенятських зірочках плекалася щира безкорислива допомога другові, старшим, повага до батьків, дідусів, бабусь, прагнення добре навчатися тощо. Відображенням духу тогочасної епохи є публікація кінця 70-х рр. ХХ ст. про дівчинку-жовтеня, яка допомагала бабусі, а також однокласникам (стаття розміщена в додатку А).

А загалом у справі виховання не поширювалися нові ідеї, радше навпаки, повторювалися давно відомі істини, бажання імітувати діяльність, відбувалося тупцювання на місці [262, с. 20].

У таких умовах радянська школа «нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх поварів старанно навчають смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням заглянути до кухні, де ці страви готуються» [Цит. за Терно С. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові* праці *історичного факультету Запорізького національного університету.* 2013, вип. XXXVII. С. 303].

У 80-х рр. ХХ ст. «стан справ в економіці, ідеології, політиці ставав критичним, що змусило керівників держави провести чергову реформу освіти, яка була задекларована 1984 р. й закріплена постановою ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи». Проте машина «підточування моноліту» була вже запущена» [262, с. 20–21].

Період 1985–1990 рр. – зв’язувальна ланка між комуністичним тоталітарним минулим та демократичним прийдешнім України. Його особливостями є: поєднання консервативних тенденцій із прогресивними (інноваційними); взаємозв’язок та взаємозалежність

явищ суспільного політичного життя та перетворень у закладах освіти. З одного боку, у цей період прославлялася велич партії, з іншого – викривалися її злочини перед власним народом. Хоч ще не припинилася критика способу життя країн капіталістичного табору, проте вивчалися освітні технології як їхня новація.

Наприклад, у кінці 80-х рр., незважаючи на перебудову, науковці у публікаціях були змушені використовувати штампи про комуністичне виховання, формування марксистсько-ленінського світогляду, непримиренного ставлення до буржуазної ідеології і пропаганди, закликати вчителів не втрачати політичної пильності, позаяк ідеологічна боротьба не вщухає: «Завоювання соціалізму для декого стало звичайним, само собою зрозумілим явищем. Це призводить до того, що окремі юнаки і дівчата проявляють політичну наївність, інколи некритично сприймають буржуазний спосіб життя, захоплюються закордонними «фірмовими» речами і модерною музикою гірших ґатунків. Ось чому потрібно більш ефективно формувати в молодих людей активну громадянську позицію, прищеплювати їм стійкий імунітет проти чужих нашій моралі поглядів і понять. У цих умовах особливого значення набуває особистий внесок кожного радянського вчителя в реалізацію настанови XXVII з'їзду КПРС «наступально вести боротьбу з буржуазною ідеологією і мораллю, антирадянськими провокаціями та ідеологічними диверсіями імперіалізму… (Матеріали XXVII з'їзду КПРС. К., 1986. С. 141)» [128, с. 84].

«Допомогти юнакам та дівчатам виробити непохитні ідейні переконання» – на такому тлі відображався досвід педагога-новатора, директора Сахнівської школи О. Захаренка у статті "Поглиблювати реформу школи, виховувати активну, творчу особистість"» (*Початкова школа*. 1987. № 7. С. 3–8) [192].

Водночас українські історики педагогіки, як і вся історична наука, у ці роки відкривають білі плями, заборонені персоналії або цілі напрями, над якими тяжіли різні табу (наприклад, краєзнавство). Переважна більшість праць стосувалася українських діячів, національних проблем, які в той період набули особливої гостроти. У

науково-публіцистичний обіг почали повертатися твори представників української діаспори, до цього часу цілком заборонені. Загалом започатковано перегляд усієї історії радянської педагогіки. Ці процеси були складовою розпаду Радянського Союзу, зникнення такого утворення, як «радянський народ», і, відповідно, вичерпаності терміна та явища «радянська педагогіка» [262, с. 22].

Прогресивні зміни відбувалися також в інших галузях суспільного життя й науки. Передусім це комп'ютеризація виробництва, розвиток інформаційних технологій, які в той час за кордоном були домінувальними серед усіх груп освітніх технологій, або освітня технологія ототожнювалася з інформаційно-комунікаційною.

З 1985 р. прискореними темпами почала здійснюватися комп'ютеризація закладів як загальної середньої, так і вищої освіти.

Саме з цього часу починає втрачати свій наскрізний характер суспільна метатехнологія комуністичного виховання радянського періоду, а також відбувається демократизація управління закладами освіти як технологічний процес.

Зазначені явища зумовили характерні тенденції генези освітніх технологій у початкових школах України.

2.2. Характеристика технологій початкової освіти (1959–1984 рр.)

У 1959–1984 рр. термін «технологія» як спосіб освітнього процесу не використовувався, адже це була новація капіталістичних (так званих буржуазних) країн. Проте як передумови технологізації освіти розвивалися методи (методики) навчання й виховання, які зараз використовуються в значенні «технологія початкової освіти». Найбільш популярними в цей час були методи, націлені на формування колективізму, творчих якостей учнів, а також ігрові, проблемного навчання – тобто активні методи навчання, доцільність яких задекларовано в постановах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і

дальший розвиток загальноосвітньої школи» [209], [210], «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.) [178, с. 48–54], а також в «Основах законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту», які стали чинними з 1974 р. [178], [316, с. 17–36]. Цими документами передбачалося впроваджувати активні методи і технічні засоби навчання.

Фундаментом освітніх технологій вважається *програмоване навчання*. За такого навчання матеріал для вивчення подавався за програмами, які складалися з послідовних частин, так званих «доз» чи «порцій». Після засвоєння кожної «порції» учням пропонувалося контрольне запитання або завдання. Перехід до наступної «порції» допускався лише після ознайомлення з правильною відповіддю й особливістю помилки, якої учні припускалися. Така алгоритмізація дій дає можливість називати програмоване навчання технологією.

У зарубіжних (згідно з радянською риторикою буржуазних) країнах його концепція розвивалася з 40-х рр. XX ст. В українській республіці програмоване навчання активно студіювалося з кінця 50-х – першої половини 60-х рр. XX ст., що, зрештою, вплинуло на обґрунтування нижньої межі генези освітніх технологій – 1959 р.

У 1964 р. у Науково-дослідному інституті психології була створена лабораторія програмованого навчання. Її фахівці (Г. Костюк, М. Алексєєва, Г. Балл, О. Братко, Ю. Машбиць, І. Назимов, Л. Проколієнко, О. Скрипченко та інші) займалися «дослідженням психологічних основ програмованого навчання, розробкою програмованих матеріалів з низки тем з різних предметів, перевіркою нових навчаючих і контролюючих машин, вивченням зарубіжної теорії та практики програмування навчання» [319, с. 550].

У журналі «Радянська школа» у 1963 р. з’явилася рубрика «Педагогіка і кібернетика», де висвітлювалися питання теорії та практики програмованого навчання.

Завдяки такому навчанню кожен учень мав змогу працювати в міру сил і у своєму темпі, а це сприяло індивідуалізації навчання.

Програмоване навчання розділялося на машинне та безмашинне. Зворотний зв'язок у безмашинному програмованому навчанні виконувався за допомогою перфокарт, матриць, бланків та цифрових кодів; у машинному – за допомогою кібернетичних, автоматичних приладів та електронно-обчислювальних машин. Суть програмованого опитування полягала в скороченні при оформленні відповіді допоміжних робіт, слів, знаків. Відповідь учня давали змогу фіксувати лише знання чи незнання відповідного матеріалу [118, с. 15–16].

У початкових школах України, як засвідчує студіювання джерел, використовувалося безмашинне програмоване навчання [183, с. 162]. У початкових класах, стверджували автори підручника для майбутніх учителів початкових шкіл, технічні програмовані пристрої можуть бути застосовані переважно з метою розвитку в дітей пізнавальної активності, інтересу, допитливості [183, с. 162]. Рекомендувалося здійснювати програмування під час виконання певних видів вправ із математики та російської мови, матеріал яких створює можливості для алгоритмізації [183, с. 163]. Автори підручника застерігали від надмірного захоплення програмованим навчанням (інтерес до нього згас вже в 70-х рр.), адже воно володіє обмеженими можливостями для розвитку творчості, мислення, які не програмуються.

Авторська технологія В. Сухомлинського

У зазначений період складалася, популяризувалася й застосовувалася унікальна освітня система В. О. Сухомлинського, яку сучасні вчені трактують як технологію. На її прикладі можна розглядати ієрархічну структуру технологій, у якій виокремлюють такі рівні: мета-, макро-, мезо-, мікротехнології [316, с. 45].

Система В. О. Сухомлинського є метатехнологію, у якій Школа радості (формування гармонійно розвиненої особистості учня молодшого шкільного віку) представлена як макротехнологія. Уміння вчитися в початковій школі, збереження й зміцнення здоров'я, виховання колективу, формування творчого мислення, співпраця з батьками тощо – це мезотехнології Школи радості. Популярними в

початковій школі є мікротехнології навчання читанню, оволодіння письмом, складання казки тощо, які розглядаємо як компоненти мезотехнології Школи радості.

Проте необхідно наголосити, що це сучасна інтерпретація системи роботи класика української педагогіки як технології. Зрозуміло, що в 60-х – середині 80-х рр. запропоновані В. Сухомлинським системи, способи навчання, виховання й розвитку не могли називатися технологіями.

Не ставимо завдання детально проаналізувати метатехнології В. Сухомлинського, проте варто зазначити найвагоміші здобутки, що є компонентами макротехнології – Школи радості. Її досвід набував усе більшої популярності з 1969 р., коли вперше була видана книга «Серце віддаю дітям» (саме в цьому творі була описана Школа радості):

– навчання під відкритим небом в атмосфері творчості, емоційного піднесення;

– фізичне загартування дитини (початок дня о 6-00 з ранкової зарядки); чергування розумової (особливість: виконання домашніх завдань зранку, до школи), фізичної праці та відпочинку;

– екскурсії до джерел думки;

– оцінювання успіху, перемоги, а не невдачі;

– робота на грядках, у саду, шкільній теплиці, на пасіці;

– вирощування квітів, плодів для матерів, самотніх жителів села тощо;

– естетичне виховання через творчість у музичній кімнаті, у якій була зібрана фонотека музичних творів класиків та сучасників, турбота про красу рухів навіть під час спортивних змагань;

– реалізація освітнього процесу в Школі радості на основі партнерства вчителів та батьків, удосконалення їхньої педагогічної культури в Батьківській школі.

Концептуальною ідеєю всіх технологій В. Сухомлинського (мета-, макро-, мезо-, мікро-) є сповідування чотирьох культів: Батьківщини, людини, книжки, рідного слова (реалізація в єдності національно-

патріотичного, розумового, морального, фізичного, естетичного, трудового виховання).

Новаторськими ідеями В. Сухомлинського, які він втілив у Школі радості, є такі: створення «інтелектуального фону», куточків книжки, кімнат для читання, де виставлялися «розумні й цікаві книжки»; організація уроків мислення, розвитку мовлення; використання «вузликів знань» (проблемних запитань) тощо.

У цей час (60–70-ті рр.) серед активних методів навчання все більшої популярності набували проблемні.

Технології проблемного навчання

Проблемне навчання в початкових школах поширювалося й почало набувати популярності в кінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. Свідченням інтересу до нього є видання в 1968 р. книги «Основи проблемного навчання» польського дидакта В. Оконя, який зробив вагомий внесок у розвиток його засад [174].

У 70-х рр. XX ст. здійснювалися подальші кроки щодо популяризації проблемного навчання. У підручнику «Педагогика» (за ред. С. Баранова, Т. Волікової, В. Сластьоніна) 1976 р. (видавництво «Москва») для студентів факультетів педагогіки і методики початкового навчання педагогічних інститутів декілька сторінок відведено створенню проблемних ситуацій [183,с. 164].

Саме з цього часу в періодичному виданні «Початкова школа» систематично публікувалися статті, присвячені проблемному навчанню, автори яких (Н. Воскресенська, А. Денисюк, Г. Івончик, О. Смагіна, Р. Таращанська та ін.) висвітлювали цікаві ідеї, що можуть реалізовуватися в сучасній початковій школі.

У цей час обґрунтовувалися теоретичні засади проблемного навчання, перевагою якого є, зокрема, розвиток мотивації учнів до навчання: «Численні дослідження радянських психологів засвідчують, що проблемне навчання викликає в учнів високий рівень мотивації – вони працюють з більшим інтересом і самостійністю, ніж при інформативному методі навчання. Їхні відповіді більш повні й

доказові, інтерес спрямований не на одержання хорошої оцінки, а саме на навчальне завдання» [267, с. 84].

Відображенням підходів до організації проблемного навчання, що існували у 70-х рр. ХХ ст., є стаття А. Денисюк «Пошукова ситуація на уроках», опублікована в періодичному виданні «Початкова школа» (1976 р., № 4). Інноваційними для свого часу та актуальними ще й сьогодні є низка ідей, зокрема становлення учня як суб'єкта навчання, формування в нього вміння навчатися й прагнення до саморозвитку. Автор зазначає: «Учня треба розглядати і як об'єкт навчання, який піддається педагогічним впливам, і як суб'єкт, що активно керує власною навчальною діяльністю» [52, с. 31].

Оптимальним, на думку А. Денисюк, можна вважати тільки те навчання, яке сприяє ефективному самонавчанню. А отже, автор робить висновок: прийняття цієї загальної вимоги означає суттєвий перегляд тих конкретних вимог, які ставляться до учнів у процесі навчання. Якщо раніше йшлося лише про набування школярами певних знань і навичок, то тепер з усією гостротою постає проблема оволодіння такими прийомами і способами, які давали б їм змогу самостійно здобувати знання й використовувати їх під час розв'язування нових завдань.

Заслуговують на увагу визначені автором під час експерименту прийоми створення проблемної ситуації, які найбільше впливають на підвищення пізнавальної активності молодших школярів: а) зіставлення навчального матеріалу з фактами особистих спостережень, що допомагає учням усвідомити недостатність життєвого досвіду і знань для відповіді на запитання; б) незакінчене розв'язування певного навчального завдання; в) створення ситуації пошуку на основі зацікавленості і практичної діяльності учнів [52, с. 32].

Під час спостережень і з урахуванням експериментальних даних було зроблено висновок, що пізнавальна активність школярів найяскравіше виявляється тоді, коли пошукова ситуація підтримується на всіх етапах уроку.

Пошукова ситуація характеризується підвищеною важкістю завдання (звичайно, ураховується його доступність та можливість розв'язання). Тому закономірно посилюється розумова діяльність учнів. Під час пошуку вони аналізують обставини, виділяють невідоме, від якого залежить розв'язання завдання, продумують можливі варіанти, обґрунтовують кожний із них і в результаті одержаних даних підбивають підсумок – роблять висновок, потім перевіряють його.

Навіть мету уроку треба визначати так, щоб створити ситуацію недостатності знань, щоб учень усвідомив, про що нове він має довідатися, чому це важливо в навчанні і в житті. Розуміння доцільності набутих знань – необхідний стимул, який спонукає школярів активно діяти: думати, уявляти.

А. Денисюк наводить приклади створення проблемних ситуацій у початковій школі, які також становлять інтерес для сучасного вчителя. Так, на уроці природознавства (тема «Повітря займає місце») у 2 класі однієї зі шкіл Луцька діти самостійно демонстрували досліди, які виконували вдома за завданням учительки, коментуючи показ розповіддю про ті властивості повітря, які були вже їм відомі (повітря прозоре, має вагу, погано проводить тепло). Педагог, перш ніж розпочати виклад нової теми, викликала в другокласників інтерес до її вивчення: вона створила ситуацію необхідності нових знань. «Діти, – сказала класовод, – сьогодні вранці я спробувала вдути у порожню пляшку корок, який вільно проходить крізь її шийку, і не змогла – сил не вистачило. Можливо, хтось із вас спробує це зробити? Хто ж найсильніший?».

Спочатку учні вирішили, що це дуже просто. («Що ж тут особливого? Пляшка порожня, корок проходить крізь шийку вільно...»). Проте, як не старалися, зробити цього навіть найспритнішим не вдалося. Діти були поставлені перед незрозумілим для них фактом. Так природно виникло завдання – довідатися, чому не можна вдути корок у порожню пляшку. При цьому вчителька запропонувала згадати все те, що дітям відомо про властивості повітря, зробити потрібний висновок і на цій основі виконати

поставлене перед ними завдання. Подумавши, другокласники відповіли на запитання вчительки правильно: «Пляшка не порожня, в ній є повітря» – і самостійно дійшли висновку, що повітря, як і вода, займає місце» [52, с. 32].

Автор звертає увагу на необхідність умілого добору проблемних завдань і запитань: не кожне запитання, яке використовують учителі на уроках, наштовхує учнів на пошук, активізує їхню пізнавальну діяльність, викликає інтерес. Щоб активізувати мисленнєву діяльність школярів, необхідно добирати такі запитання і так формулювати їх, аби, готуючи відповіді, діти не могли скористатися з готових знань, а вдалися б до активного пошуку, тобто проаналізували подані явища і факти в новому аспекті і дійшли нових узагальнень [52, с. 33].

На необхідність правильного визначення проблемних запитань звертала увагу Н. Воскресенська. Вона зазначала: «Відвідуючи уроки в різних школах міста й області, ми помічали, що не всі вчителі правильно розуміють сутність проблемного завдання. Інколи вони називають проблемними будь-які запитання, що вимагають роздумів (дібрати заголовки до частин тексту, поділити текст на логічні закінчені частини). Ці завдання, хоч і розраховані на певну розумову діяльність, усе ж не є проблемними. Але проблемним може бути тільки завдання, в якому криються суперечності; воно передбачає різні варіанти відповідей та їх доведення» [37, с. 19].

Рекомендації щодо організації проблемного навчання педагогів 70-х рр. XX ст. не втратили актуальності й понині попри те, що проблемне навчання зараз часто трактується як технологія.

Усе ж провідними методами навчання в початковій школі зазвичай є ігрові, адже в такий спосіб відбувається зв’язок учня з дошкільним дитинством. Серед численних видів ігор заслуговують на інтерес ті, що володіють потенціалом щодо розвитку творчості. Під час таких ігор школяр не лише отримує знання, а й розвиває креативні якості. Навіть у минулому столітті творчість дитини заохочувалася, оскільки в ній убачали джерело майбутніх досягнень.

Інтеграція ігрових технологій та технології формування творчих якостей учнів

Термінів «ігрова технологія», «технологія формування творчої особистості» чи «технологія розвитку творчого мислення» у 1959–1984 рр., звичайно, не існувало (був лише термін «творчість»; «креативність» почали використовувати пізніше, з 90-х рр. ХХ ст.). Проте створювалися передумови для процесів, що передбачають креативність і які згодом були інтерпретовані як технології.

Творчі якості учнів формувалися під час всіх уроків: математики, трудового навчання, образотворчого мистецтва та ін. У періодичному виданні «Початкова школа» відображалися здобутки вчителів та учнів.

О. Бусигіна ділилася досвідом розвитку творчості дітей під час уроків трудового навчання: «…Школярі працювали з природними матеріалами: листям, соломкою, плодами, камінцями, шишками тощо. На одному з уроків були представлені виставлені на підставці дошки зображення човна з вітрилами, квітів у вазі, метеликів. Ці вироби були не звичайними малюнками або аплікаціями, а складеними з різнокольорових камінців у вигляді мозаїк» [30, с. 51].

О. Прокопович є автором ідеї розвитку творчості під час вивчення математики. Учням пропонувалося самим складати задачі (найбільш нестандартні й цікаві з’являлися в класному збірнику «Наш задачник») [213, с. 40].

Скарбничка незвичайних творчих прийомів існувала у вихователів групи продовженого дня. Один із них – «фото прихованою камерою», зарисовка карикатур. Але їх учням демонстрували наодинці. Адже карикатура – сильний виховний засіб; дуже соромно побачити себе, скажімо, у стіннівці і в непривабливому вигляді [47, с. 61].

Способи формування творчої особистості в початковій школі у другій половині ХХ ст. вдало поєднувалися з ігровими. Ігрова діяльність хоча й не основна для учня молодшого шкільного віку, але зберігає своє важливе значення в освітньому процесі.

По-різному класифікують ігри в початковій школі. Доречно, зважаючи на чинники розвитку освітніх технологій, диференціювати ігри, позбавлені ідеологічного підґрунтя, та заідеологізовані.

Наприклад, наймасовіша відома на той час гра-подорож «Жовтенята по країні Жовтня», присвячена 60-річчю жовтневого перевороту, – це яскравий приклад заідеологізованої гри [261, с. 54]. Вона розвивала творчі якості учнів і водночас відповідала тогочасним виховним запитам: «Група була розподілена на три екіпажі: «Юні сурмачі», «Юні барабанщики», «Орлята». Обрали командирів, розвідників, художників, літописців. У подорож вирушили на чудо-машині, яка може і летіти, і рухатись по землі. Кожний екіпаж знав умови гри і змагань, мав конкретне завдання – відшукати цікавих людей, влаштувати зустрічі з ними» [261, с. 54].

А ось під час уроків музики ігри були більш ідеологічно нейтральними. На цих заняттях діти виконували ролі композиторів [289, с. 52].

Цікавим і сьогодні є досвід використання гри, групових методів на уроках фізичної культури, особливо якщо вони передбачали здійснення водночас морального виховання, актуального на сучасному етапі.

«Так, у грі «Квач, дай руку» досвідчений педагог неодмінно враховує морально значущу мету: «Допоможи товаришеві у скрутну для нього хвилину», докладає зусиль, щоб надалі моральні вчинки учнів виявлялися не лише в ігрових ситуаціях, а й у повсякденному житті. У грі «Два Морози», наприклад, виховний ефект посилюється, якщо вчителеві вдається допомогти дітям відчути радість не тільки від того, що їх «не заморозили», а й від будь-якої посильної допомоги товаришеві» [193, с. 10].

Оскільки у 70-х – на початку 80-х рр. реалізовувалися ігри з ідеологічним підґрунтям, а ідейно-політичні чинники були найвагомішими в освітньому процесі, виникає питання, наскільки критично батьки, учителі, діти ставилися до змісту навчання, до подій, що відбувалися в країні й у світі? Чи були створені передумови

для популярної в умовах сьогодення технології формування критичного мислення?

Як відомо, у 70-х рр. XX ст. за кордоном зародилася критична педагогіка. А у 80-х рр. Міжнародна асоціація читання університету Північної Айови і коледжів Хобарда та Уільяма Сміта розробила технологію «Розвиток критичного мислення через читання та письмо». І хоча здобутки країн капіталістичного табору, як тоді вони називалися, не бралися до уваги в радянській педагогіці, варто проаналізувати процеси, які можна інтерпретувати як критичне мислення.

Технології критичного (доказового) мислення

У 70-х рр. XX ст. в українській педагогіці термін «критичне мислення» не був поширеним. Але використовувалося поняття «доказове мислення». Його аналіз дає змогу зробити висновок про тотожність критичному.

Вагомою в цьому контексті є стаття Л. Ляшко («Навчати, розвиваючи доказовість мислення. *Початкова школа*. 1977. № 5. С. 69–77), у якій авторка виявляє особливості доказового мислення. Зокрема, вона робить спробу визначити поняття *«доказове мислення»* – «це інтелектуальна якість особистості, цінна властивість мислення, що виявляється у потребі і здатності людини відбирати й уміло використовувати знання, очевидні факти, щоб встановити, підтвердити істинність або хибність суджень, висновків» [133, с. 69].

Л. Ляшко пояснила підстави такого мислення: «Як властивість мислення доказовість породжується необхідністю найбільш точно і повно відображати в думках реальні зв’язки та відношення між предметами і явищами об’єктивної дійсності, спрямовується на розв’язання важливих для особистості завдань – робити зрозумілим і очевидним для неї й інших істинність або хибність думок на основі певних даних – і виявляється у доказово-мислительній діяльності» [133, с. 69].

Доказово-мислительна діяльність має цілеспрямований, пошуково-відбірковий, конструктивний характер. Її успіх залежить

від знань людини про предмет доведення, упевненості в їхній достовірності, розвитку розумових операцій, сформованості сильних ментальних якостей: цілеспрямованості, критичності, послідовності та ін. [133, с. 70].

Спостереження за молодшими школярами під час вільного спілкування та в процесі навчання засвідчують, що потреба доказової діяльності виникає в них часто, і вони задовольняють її без особливих труднощів. Докази здебільшого прості за структурою, для підтвердження думок учні залучають свідчення авторитетів: «По телевізору показували, я бачив», «У книзі прочитав»; власні спостереження, очевидність: «Ось подивися». Діти щедро супроводжують свої міркування інтонуванням, мімікою, жестами [133, с. 72].

Отже, Л. Ляшко виявила, окрім потреби розвивати доказове мислення, необхідність навчати дітей обґрунтовувати свою думку, доводити правильність своїх суджень. Щоправда, на той час метод «Прес» ще не набув популярності.

Доцільність критичного сприймання інформації підтверджувала О. Савченко. Педагог писала: «Завданнями, які сприяють розвитку оперативності, гнучкості, усвідомленості знань, є такі: знайти і виправити помилку (фактичну, логічну, стилістичну), обґрунтовуючи її відповідь; розв’язати задачу з недостатніми даними; виключити з умови задачі зайві дані…» [238, с. 7].

Проте праць на такі актуальні теми в педагогічній періодиці мало навіть при тому, що йшлося лише про критичне сприйняття змісту навчальних предметів, а не суспільного устрою, діяльності громадських організацій. Загалом на критичне сприйняття тем про соціалістичний спосіб життя, роль партії в радянському суспільстві, комуністичне майбутнє, атеїстичний матеріалістичний світогляд були накладені свого роду табу. У цій сфері давно розставлено акценти, і завдання закладів освіти полягало в тому, щоб послідовно виконувати директиви з’їздів комуністичної партії та розвивати її підростаючу зміну – комсомольські та піонерські організації, а не щоб критично аналізувати.

Особлива роль у реалізації рішень правлячої партії відводилася трудовим та учнівським колективам. Ось чому ще з 50-х рр. XX ст. розроблялися й набували популярності методики колективних творчих справ, формування колективізму. Їхня актуальність підсилювалася у зв'язку з прийняттям «Морального кодексу будівника комунізму» (1961 р.). Серед провідних принципів цього документа були визначені такі: високе розуміння суспільного обов'язку, нетерпимість до порушення суспільних інтересів; колективізм і товариська взаємодопомога.

Здоров'язбережувальна діяльність

1959 р. – важлива віха в генезі не лише освітніх технологій, а й здоров'язбережувальних. Прийнятий у цей час Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» серед інших важливих завдань визначав ті, які стосувалися зміцнення здоров'я учнів, попередження перевантаження (важлива для нашого часу проблема), зокрема, передбачалося «…контролювати правильність чергування праці та відпочинку учнів, не допускати перевантаження їх навчальною, громадською роботою і трудовими заняттями, вживати потрібних заходів для зміцнення здоров'я школярів» [212, с. 3]. Цей Закон зобов'язував народну освіту вдосконалювати й покращувати фізкультурно-спортивну роботу, діяльність щодо збереження та зміцнення здоров'я школярів.

Необхідність усебічного фізичного розвитку учнів різного віку визначало нове Положення Всесоюзного фізкультурного комплексу «Готовий до праці і оборони СРСР», яке набуло чинності 1 січня 1959 р. (затверджено Комітетом по фізичній культурі і спорту при Раді Міністрів СРСР). Значні зміни були запропоновані в доповіді М. Хрущова на XXI з'їзді КПРС. Очільник партії вимагав рішучого поліпшення фізичного виховання і розвитку спорту в країні, на чому акцентує увагу дослідниця проблем фізичного виховання й здоров'язбереження учнів у початковій школі І. Коча [113, с. 106].

Здоров'язбережувальна діяльність у 60–80-х рр. XX ст. розглядалася передусім у контексті формування здорової людини, яка

здатна до праці та захисту своєї країни (зрозуміло, що не України, а великого Радянського Союзу). Процес фізичного розвитку розпочинався в початковій школі.

У 50–60-х рр. була створена унікальна система здоров'язбереження В. Сухомлинського, зараз трактується як технологія. Проте педагоги змогли докладно ознайомитися з нею лише після видавництва книги «Серце віддаю дітям». У системі роботи зі здоров'язбереження (а кожна технологія є системою) визначено низку завдань: організація здоров'язбережувального освітнього процесу, зміна режиму праці та відпочинку; посилення рухової активності дітей, збільшення часу їхнього перебування на свіжому повітрі (уроки на природі, походи під час канікул, фізична праця); забезпечення раціонального харчування; проведення психологічних семінарів з учителями для створення сприятливого клімату на уроках.

Піклуючись про учнів, В. Сухомлинський писав: «Більше половини моїх турбот про здоров'я». Він звертав увагу, що лише здорова дитина може добре вчитися, і навпаки, недуги можуть стати причиною неуспіхів у навчанні.

Питаннями формування здорової людини, що здатна примножувати здобутки в праці та обороняти Батьківщину від ворогів (а ними тоді були буржуазні націоналісти, розпалювачі війни, що засіли в капіталістичних країнах), постійно опікувалося керівництво країни.

Інтерес держави, керівних органів до здоров'я дітей засвідчує низка документів: Наказ Міністерства освіти Української РСР «Про запровадження фізичної культури в щоденний побут учнів шкіл УРСР» (1963 р.), Постанова колегії Міністерства освіти УРСР «Про заходи дальшого поліпшення фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл УРСР» (08.12.1966 р.), Постанова колегії Міністерства освіти УРСР «Про стан навчально-виховної роботи в перших класах шкіл Української РСР» (28.01.1970 р.), Наказ Міністерства освіти УРСР «Про організацію занять фізкультурою і спортом в ГПД» (1979 р.), Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР

«Про організацію виконання в республіці постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про переведення в порядку досліду учнів початкових класів ряду загальноосвітніх шкіл на п’ятиденний навчальний тиждень і введення навчання дітей з 6-річного віку”» (22.01.1981 р.), Постанова Ради Міністрів СРСР «Про подальший підйом масовості фізичної культури та спорту» (1981 р.), Наказ Міністерства освіти УРСР «Про проведення днів здоров’я і спорту» (1983 р.) тощо.

Відповідно до напрямів реформування освіти в 1959 р. для початкової школи було передбачено 2 год. на тиждень предмета «Фізичне виховання»; більше уваги почали приділяти руховій активності, іграм, виконанню фізичних та гімнастичних вправ, що сприяли формуванню здорового способу життя учнів початкової школи [113, с. 107].

Із середини 60-х рр. ХХ ст., після прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.), були визначені вагомі заходи щодо поліпшення фізичного виховання учнів початкових шкіл УРСР, зокрема: видати нові програми з фізичної культури для учнів 1–4 класів; створити у всіх початкових школах гуртки фізичної культури (з участю не менше 60 % учнів школи); залучити учителів 1–4 класів та фізичного виховання до систематичного формування в учнів умінь і навичок самостійно виконувати фізкультурні вправи як у школі, так і вдома; забезпечити проведення гімнастики до початку занять та виконання санітарно-гігієнічних вимог; передбачити в планах роботи організацію масових спортивних свят, парадів, змагань, кросів тощо; створити куточок фізичної культури; забезпечити перепідготовку вчителів початкових класів із методики фізичного виховання учнів 1–4 класів; підготувати та видати на допомогу вчителям фізкультури, керівникам шкіл і батькам учнів навчальні посібники, навчально-методичні таблиці, методичні листи; використовувати для проведення уроків фізичної культури з учнями початкових класів приміщення сільських будинків культури й інші придатні для цього місця [113, с. 109].

Проте, як це часто відбувалося в радянський період, правильні рішення не завжди втілювалися на практиці, а отже, нерідко вчителі перевантажували учнів домашніми завданнями; під час перерв не всі діти перебували на свіжому повітрі, а класні кімнати не провітрювалися, перерви проходили не організовано; шкільні парти не відповідали зросту учнів тощо.

Важливою подією в генезі здоров'язбережувальних технологій є створення в 1976 р. при НДІ (науково-дослідному інституті) педагогіки УРСР лабораторії з проблем навчання і виховання дітей шестирічного віку, яку очолювали відомі українські вчені, а саме: М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Скрипченко. Співробітники лабораторії акцентували на важливості організації режиму дня, навантаження, відпочинку й харчування школярів. Вагомого значення в цьому контексті набували розподіл тижневого навантаження, складання розкладу уроків згідно з дослідженнями фізіологів та гігієністів, зміст роботи групи продовженого дня, проведення рухливих ігор та систематичних фізкультурно-оздоровчих заходів.

Особлива увага в цей час приділялася формуванню здорового способу життя учнів початкової школи, особливо питанням перевантаження першокласників, попередження перевтоми молодших школярів. Педагоги пропонували різномінітні прийоми запобігання перевантаженню (уводити музичні паузи на уроках, посилювати емоційний вплив у процесі освітньої діяльності, проводити уроки за межами класної кімнати тощо) [113, с. 126].

Одним із чинників формування здорового способу життя було створення сприятливого психоемоційного клімату. Він, зокрема, забезпечувався дружніми стосунками учнів у колективі класу.

Передумови обґрунтування технологій формування дитячого колективу та колективних творчих справ

Передумовами зазначених технологій є розробки відповідних методик. Оскільки виховання в школах у 60–80-х рр. XX ст. було важливішим за навчання (головне – ідейність, а на її основі можна

досягнути всього, включаючи й отримання знань), то методики формування колективізму були ґрунтовно представлені як у педагогічній теорії, так і в освітній практиці.

Аналіз публікації Г. Чернишової про громадську роботу (*Початкова школа*, 1976, № 4) дає підставу зробити висновок про окреслення в цій діяльності алгоритму, характерного для технологічного процесу (планування, організація, контроль, аналіз, оцінка): «Громадсько-організаційна робота в зірочці, ланці, бригаді, загоні, дружині передбачала планування, обговорення, контроль за ходом її виконання, допомогу товаришам, уміння підсумовувати й оцінювати зроблене. Саме в колективній праці, вказували вчителі, складались і розвивались правильні взаємини з ровесниками, вміння радитись, домовлятись, розпоряджатись, переконувати, вимагати, розуміти товариша, ставити себе на його місце, – формувалась активна позиція особистості» [296, с. 15].

Попри заідеологізованість, що була притаманна виховним методикам і технологіям радянського періоду, варто відзначити також їхній потенціал для розвитку молодших школярів. Необхідно вказати, що вагомість колективу, колективного виховання для розвитку особистості відображені в працях класиків педагогіки того періоду. Проте якщо цитати А. Макаренка, В. Сухомлинського на тему колективізму рясніли на шпальтах газет, журналів для працівників освіти, їхні книги перевидавалися великими тиражами, популяризувалися не лише серед освітян, а й громадськості, то ім’я С. Русової з’явилося в науковому обігу значно пізніше.

У кінці 50-х – на початку 60-х рр. набула поширення комунарська методика, автором якої є І. Іванов. Зараз це технологія колективних творчих справ, яка відновила свою популярність у кінці 80-х рр. XX ст.

У 1959–1962 рр. відбулося її активне впровадження в дитячі організації під гаслом – діяти на користь інших людей, творити для них добрі справи на засадах моральності й творчості.

І. Іванов, узагальнивши доробок А. Макаренка, розробив авторську методику. Саме А. Макаренко виокремив 4 етапи

формування колективу і, зважаючи на алгоритмічність як критерій технології, уважається розробником технології формування колективу. В. Сухомлинський розвинув його ідеї у 50–60-х рр., доповнивши власними напрацюваннями про гармонію інтересів особистості й колективу.

Тема колективізму набула особливої популярності у 70–80-х рр. XX ст. Посилювався тоталітаризм, а з ним і значення колективу як засобу впливу на особистість, особливо якщо вона має погляди, які відрізняються від колективних.

У цей час набула поширення методика формування колективу, розроблена А. Лутошкіним. Свідченням інтересу до неї в учителів початкової ланки освіти є цитування авторами статей журналу «Початкова школа» його праць [206, с. 10].

Проводилися й наукові дослідження. Педагоги висвітлювали позитивну роль колективу у вихованні учня молодшого шкільного віку. «У ході багаторазових вправлянь, – зазначала Г. Чернишова, – розвивалась ініціатива школярів, упевненість у власних силах, бажання спілкуватися з людьми, організованість, висока вимогливість до себе та до інших, відповідальність за доручену справу тощо» [296, с. 15].

Колектив розглядався не лише як засіб ідеологічного тиску на особистість дитини, а і як можливість розвитку та майбутньої самореалізації: «…У колективі однокласників учні набувають досвіду спілкування з людьми, вчаться правильно будувати відносини, в них виховується колективізм, формується звичка піклуватися про інших, відбувається інтенсивний обмін думками, збагаченню новою інформацією. Характер стосунків у колективі, становище, яке посідає в ньому учень, помітно впливають на формування моральних якостей і особливостей його поведінки, на виховання самосвідомості» [190, с. 19]. На основі студіювання праць А. Макаренка, Л. Божович, О. Киричука, Я. Коломінського, А. Петровського, М. Боришевського педагоги робили правильні висновки про те, що «становище, яке займає дитина в колективі, справляє значний вплив на формування її особистості» [190, с. 19].

Заслуговують на увагу наукові дослідження колективів учнів молодшого шкільного віку. Із застосуванням різноманітних методів (спостереження, соціометрія, бесіди, анкетування, тести соціальних сподівань тощо) вивчалися особливості взаємин молодших школярів і підлітків, оцінювання свого становища в колективі ровесників, вплив цієї оцінки на стосунки й поведінку в школі [190, с. 20]. Пропонувалися різноманітні способи посилення колективізму.

Для зміцнення колективу педагоги наголошували на необхідності виконання колективних завдань, організації спільної діяльності. Висновки, які робили автори, звучать дуже інноваційно і зараз становлять інтерес для працівників початкової ланки освіти. Наприклад, Ю. Приходько пише: «Спільні переживання радощів успіху або смутку, з приводу тимчасових невдач зближують дітей, згуртовують їх навколо єдиної мети. Емоційне піднесення сприяє розвиткові дружніх стосунків між дітьми не лише в колективній роботі, а й у повсякденному спілкуванні. Адже відомо, що емоційне піднесення виконує функцію енерготворення, яка «виражається в його здатності створювати запас активності не лише для дій у цю ж хвилину, а ніби «на завтра» (Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М., 1978, с. 16). Таким чином, спільна діяльність підсилює властиву дітям потребу в контакті з однолітками, породжує симпатію і доброзичливість, на яких будуються гуманістичні відносини – основа моральності молодшого школяра» [206, с. 10].

Цінними й на сучасному етапі є рекомендації Ю. Приходько щодо організації спільної діяльності: «Доцільно організовувати працю учнів так, щоб їхні зусилля приводили до спільного результату, хоч кожен з них діяв окремо. Скажімо, вчитель доручає кожній дитині перекопати невеличку ділянку, а наслідком роботи всього класу буде скопана грядка. Об’єднання результатів надзвичайно важливе: воно допомагає дітям уперше відчути себе членом колективу ровесників, зрозуміти, що загальний наслідок діяльності однаковою мірою залежить від кожного її учасника. За такої організації праці створюються сприятливі умови для виникнення у кожної дитини відповідального ставлення до членів групи, зумовленого спільним

результатом діяльності. Слід, проте, зазначити, що кожен її учасник діє окремо від інших, тому між ними існує слабка залежність, а це дещо перешкоджає розвиткові позитивних взаємин між дітьми.

Експериментально доведено: найсприятливіші умови для розвитку дружніх взаємин складаються за такої організації спільної діяльності, коли успіх кожної дитини тісно пов'язаний з успіхом її товаришів. Як підкреслює Л. І. Божович, «потрібно, щоб діяльність була побудована ніби по конвеєру, а не складалася з незалежних одна від одної дій окремих дітей (Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 289). Характерною ознакою цього процесу є кооперування: досягнення кінцевого продукту розподілено на послідовні операції між усіма членами групи» [206, с. 11].

У педагогічній теорії та практиці часто використовуємо термін «ситуація успіху». Цікаво, що Ю. Приходько використовує поняття «ситуація невдачі» як індикатор міцності колективу. Такою ситуацією є, наприклад, негативні судження класовода про спільний результат роботи [206, с. 10].

У методиці (технології) формування колективу класу в початковій школі вагома роль відводиться створенню морально-психологічного клімату як відносно стійкої духовної атмосфери або психічної настроєності колективу.

З. Іванова, досліджуючи цю проблему, рекомендує звернути увагу на дітей, невизнаних у класі, які приречені на ізоляцію. Якщо такі учні залишаються непоміченими, у колективі розвиваються черствість, байдужість, жорстокість, тобто несприятливий морально-психологічний клімат [78, с. 10].

Педагогіка серця у 80-х рр. ще не набула розвитку, однак З. Іванова висловлює ці ідеї: «Створення сприятливого морально-психологічного клімату в початкових класах можливе лише тоді, коли вчитель уміє дійти до серця кожного» [78, с. 10–11]. Її рекомендації і зараз є корисними для технологій формування дитячих колективів: «Необхідно бережливо ставитись до всіх вихованців, зуміти в кожному з них знайти позитивне і спиратися на нього як в

індивідуальній, так і в груповій та колективній роботі з усім класом, уміло заохочуючи передусім добрі починання, захоплення, вміння слабких учнів, дітей, схильних до самотності, повільних і навпаки – надто жвавих. У жодному разі не можна ділити учнів класу на позитивних і негативних, усіляко поглиблюючи цю нерівність, бо це травмує психіку дитини і водночас погано впливає на морально-психологічний клімат класного колективу» [78, с. 12].

Цікавий досвід формування колективізму за результатами наукових пошуків під час уроків фізичної культури описав Г. Погорєлов. Результати його експериментальної роботи дали можливість зробити висновок, що ефективність виховання колективізму під час формування в школярів морального досвіду значно підвищується завдяки застосуванню на заняттях фізкультурою таких педагогічних прийомів:

1. Включення школярів у різноманітні взаємини (керівництва – підлеглості, взаємодопомоги, взаємоконтролю), які базуються на моральних виявах учнів. Зокрема такого типу:

– виявлення довіри сильному учню: доручити йому організувати з групою слабших спільні тренування відповідно до рекомендацій учителя;

– запобігання неправильному вчинку товариша під час розминки, змагання та ін.;

– прагнення практичними діями на моральній основі підтримувати вимогу старшого товариша в групі, відділенні про дотримання порядку всіма учнями, контролювати дії партнера й підстраховувати його в разі потреби.

2. Дотримання на кожному занятті правил поведінки в колективі, їхнє поєднання з основними елементами спортивної етики. Виховання в школярів умінь здійснювати моральне оцінювання власних дій та вчинків однолітків, а також співпереживати в процесі організованого колективного шикування (на уроці, у змаганнях, конкурсах-оглядах).

3. Створення умов, шо посилювали б прагнення всіх учнів допомагати товаришеві, який опинився в скрутному становищі. Наприклад, при виконанні вправ на гімнастичній колоді виховувати в

дітей бажання оволодівати необхідними навичками і вміннями правильно страхувати інших, наводячи яскраві приклади взаємної підтримки в житті (взаємовиручка в альпіністів, туристів тощо).

4. Використання вчителем на заняттях елементів змагання має передбачати постійне включення учнів у моральні взаємини, що спонукають їх виявляти найкращі якості для блага колективу. Це досягається, зокрема, застосуванням таких прийомів:

– доручаючи найкращим учням виконувати обов'язки помічників учителя, необхідно, поряд із дотриманням усіма школярами обов'язкових вимог, стежити за підтриманням доброзичливої атмосфери в кожному, навіть маленькому колективі, у його ставленні до командира (капітана) і кожного помічника вчителя – до своїх підопічних. Підсумовуючи заняття, відзначати моральну активність колективу в цілому та окремих учнів;

– під час естафет прагнути до засвоєння всіма вихованцями правил та умов змагань, виправляти негативні прояви, співвідносити їх із загальним результатом команди (за перемоги з нечесним поводженням деяких учасників зарахувати команді поразку або зняти з результату певну суму балів; заохочувати тих, хто допоміг товаришеві, суперникові, оголосити переможця за показниками найдружніших, згуртованих дій із дотриманням норм спортивної етики тощо);

– у підготовці до змагань у вихідні (для батьків учнів) дні проводити виховну роботу зі школярами про необхідність переборення власного бажання (подивитися цікавий фільм, поїхати в село, піти у гості та ін.) заради інтересів класу, шкільної збірної.

5. Застосування системи педагогічного стимулювання забезпечує моральну активність молодших школярів у процесі занять фізичною культурою за допомогою таких засобів, як жест, слово, довіра вчителя, опора на позитивні якості з організацією колективного схвалення моральних вчинків дітей. Воно передбачає створення здорового мікроклімату на основі доброзичливого ставлення (демократичний стиль керівництва) учителя і виховання ним

гуманних стосунків між учнями в умовах навчання та змагань [193, с. 13].

Отже, студіювання методів, методик початкових шкіл України 60–80-х рр. ХХ ст. дає змогу виокремити в них якщо не сучасні технології, то їхні компоненти. Проте необхідний подальший аналіз, щоб дійти висновків, як диференціювалися методи й технології ігрової діяльності, проблемного навчання, творчого й критичного мислення, формування дитячих колективів тощо.

2.3. Технології початкової освіти в контексті перебудови суспільства та реформування освітньої галузі (1985–1990 рр.)

Період 1985–1990 рр. – це ренесанс розвитку освітніх технологій. Тривалий час їхнє існування в зарубіжних державах, прогресивні наукові пошуки щодо теоретико-методичних засад технологізації освіти замовчувалися в республіках радянської держави. Про них заговорили в період гласності й перебудови.

У періодизації генези технологій початкової освіти період 1985–1990 рр. потрактований як перебудовно-комп'ютеризаційний. У цей час також інтенсивно розвивалися інформатика, інформаційні технології, комп'ютерна техніка.

У кінці 80-х рр. були зроблені перші спроби наукового обґрунтування інформаційної технології. На думку М. Жалдака та А. Олійник, «основу нової інформаційної технології (НІТ) становлять комп'ютерна техніка, «доброзичливе» програмне забезпечення та розвинені системи комунікації. НІТ характеризують три основні властивості: інтегрованість, гнучкість, інтерактивність» [65, с. 72].

Фактично генеза освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці України відбувається у двох інноваційних напрямках: трансформація колишніх методів навчання й виховання в технології на тлі відображення зарубіжних здобутків; прискорений розвиток інформаційних технологій і трактування терміном «технологія» саме інформаційних.

Усе ще продовжує зберігатися тенденція висвітлення досвіду використання методів навчання, які лише в 90-х рр. визначені як інноваційні технології. Найбільш відомими є методи групового навчання (групові методи навчання) – зараз інтерактивні технології.

Отже, саме в період 1985–1990 рр. усе частіше використовується термін «технологія» щодо процесів навчання й виховання. Зокрема, М. Маланюк, Т. Хмара відстоюють позицію, що в освіті потрібні нові технології (1989 р.) [139], а О. Савченко наголошує, що «прекрасне знання фактичного матеріалу підручників і поурочних розробок – це тільки основа успішного проведення уроку. Не менш важлива технологія його підготовки» [228, с. 7]. Такі статті опубліковані в найпопулярнішому періодичному виданні для працівників початкової освіти «Початкова школа».

Ігрові технології

Гру як метод навчання й виховання ґрунтовно досліджували Т. Конькова, Н. Кудикіна. Авторки визначили її значення для розвитку учня молодшого шкільного віку: «Ефективним засобом виховання дітей у дусі колективізму в дошкільному віці є ігрова діяльність, оскільки вона спряє їх об’єднанню. Проте гра не втрачає свого значення і в молодшому шкільному віці. Граючи, учні задовольняють потреби в активній діяльності, самоутвердженні, спілкуванні, у них розвиваються організаторські здібності, бажання і вміння допомагати товаришам» [119, с. 53].

Водночас Н. Кудикіна й Т. Конькова вказали на недоліки: «Ігри добираються безсистемно, проводяться епізодично, у плануванні ігрової діяльності чимало формалізму. Переважають індивідуальні ігри, кількість яких не зменшується до 4 класу, під час їх організації не враховуються психологічні особливості молодших школярів. У планах виховної роботи немає завдань, шо спрямовують на зміцнення і розвиток у дітей під час гри навичок колективістської поведінки. Педагоги більше уваги приділяють поясненню правил, аніж керівництву взаєминами між гравцями. Тим часом саме в іграх стосунки дітей є найдійовішим фактором виховання, тому що

внаслідок багаторазового повторення різних ситуацій спілкування в учнів зміцнюються позитивні форми поведінки, швидше формуються моральні навички» [119, с. 53].

Під час ігрової діяльності вчителі та вихователі, на думку Н. Кудикіної й Т. Конькової, досить рідко використовують проблемні ситуації, що виникають у житті, для виховного впливу на школярів, вдаючись до них лише тоді, коли необхідно запобігти негативній поведінці окремих учасників гри, які намагаються будь-якою ціною, а інколи й нечесним способом чи грубістю досягти виграшу, перемоги [119, с. 53–54].

Авторки запропонували добірку рухливих, сюжетно-рольових ігор та ігор з елементами праці, які й зараз використовуються в освітньому процесі, як і нові праці Н. Кудикіної – визнаного науковця в галузі ігрової діяльності дошкільників та молодших школярів. Надбанням ученої є поєднання інтерактивних та ігрових методів, гри та праці. Наприклад, творчі ігри на різні сюжети: у школу, лікарню, пожежників, космонавтів та ін.

Н. Кудикіна й Т. Конькова на сторінках періодичного видання «Початкова школа» (1987 р.) розповіли, як була організована гра «Пошта в 1 класі»: «Перед її початком ми подали школярам відомості про трудову діяльність людей, які колективно створюють усе необхідне для життя, розповіли про різні види праці, їх суспільне значення. … Щоб виховати позитивне ставлення до роботи зв’язківців, викликати в дітей емоційні переживання, ми під час екскурсії на пошту запропонували окремим учням сісти на робоче місце поряд з працівником пошти і разом з ним виконати нескладні трудові операції: підрахувати кількість конвертів, наклеїти на них марки, вийняти листи з поштового ящика. … При цьому кожен працівник розповів про суспільне значення своєї праці, уточнив її зміст» [119, с. 55].

У цей період розвивалися також теоретичні аспекти гри та ігрової діяльності (визначалися поняття, обґрунтовувалися класифікації тощо).

Проблемне навчання

Інтерес до проблемного навчання в кінці 80-х рр. не лише не зменшився, радше навпаки, було накопичено цікавий досвід, який доцільно застосовувати в сучасному просторі початкової освіти.

Підкреслюючи актуальність проблемного навчання, О. Савченко у 1986 р. зазначила: «Постійну увагу варто приділяти введенню у навчальний процес проблемних і пізнавальних задач, творчим роботам, що розвивають уяву дітей» [232, с. 8].

У 80-х рр. XX ст. педагоги висвітлювали застосування проблемного навчання під час вивчення навчальних предметів; обґрунтовували його теоретичні аспекти у філософському, психолого-педагогічному і загальнодидактичному напрямах.

О. Смагіна описала проблемне навчання під час вивчення математики [252]; Т. Байбара, Н. Коваль – природознавства [10].

О. Смагіна уточнила суть поняття «проблемне навчання», назвавши його найважливіші складники: самостійне засвоєння нових знань і способів дій, постановка і розв’язування проблемних задач, керівна роль учителя в оволодінні матеріалом; визначила поняття, притаманні проблемному навчанню: проблема, проблемні задача і ситуація [252, с. 23].

Певну складність для вчителя, на думку О. Смагініної, становить сам процес конструювання задач. Вона запропонувала такі прийоми роботи:

1. Добір об’єктів, схожих чи різних за всіма ознаками, крім істотних. Вимогою таких задач є пошуки цих ознак. Унаслідок спостережень, аналізу, порівняння діти самостійно виявляють однорідні ознаки або властивості в об’єктах, які розглядають, що слугує основою формування математичних понять.

2. Створення причиново-наслідкових залежностей між компонентами задачі. Наприклад, в умові йдеться про якийсь наслідок, треба визначити причину. Вона й становить нове математичне знання. Або описується певне математичне явище (причина); з’ясувати наслідок. У ньому й закладені нові знання.

3. Сформульовано умову, яку не можна змінити відомим способом дій. «Відкриття» іншого способу становить нове знання для учнів.

4. Створення нових умов, які можна перетворити відомими способами дій. Вимога задачі спрямовується на з'ясування можливості переносу відомих знань у нову ситуацію.

5. Уведення в задачу зайвої інформації, з якої треба вибрати необхідну. Ознака, за якою діти виконають це завдання, і становить для них нове знання.

6. Складання задач із недостатньою інформацією. Вимога – доповнити їхню умову. Нове – у шляхах пошуку або в самій інформації.

7. Використання низки неузгоджених між собою фактів і способів дій. Вимога задачі – визначити раціональний спосіб дій для кожного факту. Знання полягає в усвідомленні умов, за яких той чи інший спосіб раціональний [252, с. 27].

Оскільки в другій половині 80-х рр. XX ст. був відновлений інтерес до зарубіжних досягнень, то в освітньому процесі почалося використання методу «Шість мисленнєвих капелюхів», автор якого, Е. де Боно, акцентує увагу на шести рівнях мислення. У 70–80-х рр. XX ст. набула поширення концепція проблемного навчання цього англійського психолога.

Проте метод «Шість капелюхів», а згодом «Шість пар взуття» набув справжньої популярності лише у XXI ст., що засвідчують, зокрема, такі публікації: Сухіна Л., Малєєва О. Використання методу різнокольорових капелюхів Едварда де Боно під час вивчення величин. *Початкова школа.* 2007. № 3. С. 30–31; Ясногор М. Використання методу «Шість пар взуття способу дії» Едварда де Боно (для формування компетентнісної поведінки молодшого школяра). *Початкова школа.* 2013. № 5. С. 35–39.

Варто наголосити, що ці методи використовують не лише в проблемному навчанні, а й для розвитку критичного мислення.

Оскільки виникали труднощі в організації проблемного навчання, у той час педагогічні інститути посилили підготовку майбутніх

учителів у цьому контексті. М. Каневська серед нових шляхів запропонувала вивчення спецкурсу щодо проблемного навчання [86].

Зокрема, на факультеті підготовки вчителів початкових класів Криворізького педінституту було введено спецкурс «Проблемне навчання на уроках мови в початкових класах», мета якого – підготовка студентів до керівництва діяльністю молодших школярів в умовах проблемного навчання. Програма спецкурсу охоплювала найважливіші питання теорії. Студенти ознайомлювалися з актуальністю використання методів проблемного навчання, їхньою сутністю й способами застосування на уроках мови в початкових класах; аналізували ресурси підручників з мови [86, с. 63].

Під час вивчення спецкурсу з'ясувалися причини, що заважають успішно використовувати переваги евристичної бесіди в навчанні та розвитку молодших школярів: недостатня обізнаність учителя з критеріями добору навчального матеріалу, змістом і способом підготовки до активної участі в ній, слабке володіння методикою моделювання і керівництва евристичною бесідою [86, с. 63–64].

Щоб усунути ці прогалини, на практичних заняттях студенти аналізували підручники з мови для 1–4 класів: логічну структуру навчального матеріалу; зв'язок із раніше набутими знаннями та способами дій; наявність об'єктивних суперечностей у змісті або між опорними і новими знаннями [86, с. 64].

Технології формування колективу класу

Виховання в освітній галузі загалом та в початковій школі зокрема більше залежить від ідеологічних чинників, ніж навчання. Можна прогнозувати, що в суперечливих суспільно-політичних умовах кінця 80-х рр. XX ст. технології формування дитячих колективів зазнали суттєвих змін. Насправді трансформації відбулися лише в технології колективних творчих справ – інтерес до неї відродився. Усі інші технології реалізовувалися без змін.

Окрім праць А. Макаренка, В. Сухомлинського про основні етапи формування колективу (алгоритм дій, визначений у творах, дає змогу трактувати методики класиків педагогіки як технології), продовжують

зберігати популярність, як і в 70-х рр., ідеї А. Лутошкіна про рівні розвитку колективу, назви яких відображають характерні якості класу на кожному етапі його становлення: розсип піску, м'яка глина, мерехтливий маяк, пурпурове вітрило, розпалений смолоскип [131, с. 28–30].

У цей час тривають наукові пошуки щодо виховання колективізму. Їх здійснювали В. Вихрущ, О. Павелко та ін. Зокрема, О. Павелко запропонував комплекс методів діагностики для визначення рівнів вихованості колективізму: спостереження, бесіда, анкета, незалежних характеристик, незакінчених речень, соціометрія [180, с. 8].

В. Вихрущ показала, як формувати колективізм під час навчання, фактично описавши методи інтерактивних технологій. Вона акцентувала увагу на необхідності диференціації фронтальної та групової роботи (зараз методи інтерактивних технологій); виконання групових завдань за умови обов'язкового розподілу праці між учнями, взаємодопомоги, обговорення результатів.

Науковець описала, як реалізовувати групові завдання в початковій школі: «Основне навантаження на першокласників у підготовчий період до колективної навчальної діяльності припадає на I-II чверті, і ця робота триває упродовж усіх років навчання у початковій школі. Різні види групових завдань вводяться поступово, з урахуванням вікових особливостей учнів.

Методика організації колективної навчальної діяльності на наступному етапі залежить від дидактичних, виховних та розвивальних завдань, що мають бути розв'язані на уроці. Насамперед, це взаємоконтроль та взаємоопитування. Перевірка здійснюється парою учнів, що сидять за однією партою, або всім класом» [36, с. 25].

Отже, формування колективу класу – це приклад ще однієї технології, реалізація якої передбачає використання методів низки інших, наприклад інтерактивних. А загалом, у такій технології використовуються і створення ситуації успіху, і колективні творчі справи, і ігрова діяльність тощо.

Авторські технології

Одними з найпопулярніших авторських технологій другої половини 80-х рр., що застосовувалися цілковито або їхні концептуальні ідеї в початкових школах України, є технології Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.

В основі *технології Ш. Амонашвілі* (її ще називають гуманно особистісною) – педагогіка співробітництва, яка поширилася в Україні на початку 80-х рр. XX ст., але в умовах перебудови й демократизації життя в середині 80-х рр. інтерес до неї посилився. Обґрунтування авторської системи початкового навчання Ш. Амонашвілі розпочалося у 1964 р., коли була створена лабораторія експериментальної дидактики при НДІ (науково-дослідному інституті) педагогіки Грузії ім. Я. С. Гогебашвілі. Згодом гуманна педагогіка грузинського педагога стала відома в усіх республіках колишнього Союзу як «Школа життя».

Технологія початкового навчання Ш. Амонашвілі містить низку цікавих методів та прийомів, які повинні реалізовуватися в умовах особливого позитивного психоемоційного розвивального середовища: «В атмосфері любові, доброзичливості, довіри, співпереживання та поваги дитина охоче й легко сприймає навчально-пізнавальну задачу, тобто якщо дитина відчуває, що цінується її гідність, її самостійна думка, творчий пошук, вона починає прагнути до рішення більш складних навчально-пізнавальних задач» [115, с. 74].

Методичні прийоми грузинського педагога, а саме: навчання одразу на кількох, доступних учням рівнях, наприклад, читання можливе від знайомства з буквами для одних до швидкочитання для інших; співучасть школярів у побудові уроку, складанні завдань, створенні власного підручника – популяризувалися в українських початкових школах.

Ш. Амонашвілі є автором низки ідей, які, як ніколи, є актуальними сьогодні в умовах конкурентності й ринкової економіки: формування здатності радіти успіхам інших, готовність прийти на допомогу, недопустимість порівняння дітей між собою (заклики брати приклад з учнів, які найкраще вчаться).

Гуманістичні ідеї Ш. Амонашвілі популяризувалися не лише в республіках Союзу, а й у зарубіжних країнах. У Польщі ці ідеї вивчав професор М. Библюк [326, с. 106–107]. Символічно, що саме тут була створена Педагогіка серця Марії Лопаткової. Ідеї польської та грузинського педагогів схожі. Інтерес до них посилюється у зв'язку зі створенням у школах, особливо в початкових, атмосфери любові, доброзичливості, взаємопідтримки, незважаючи на критику окремих учених і звинувачення в утопічності [334].

Технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (автор В. Шаталов) намагалися масово впроваджувати не лише у 80-х рр., а й пізніше. Донецький учитель В. Шаталов запропонував дидактично обґрунтоване використання символічної наочності, яка отримала назву «опорні сигнали». Як і звичайні наочні посібники, опорні сигнали включають слова, формули, схеми, графіки та інші види символічної наочності, що відображають зміст певного розділу програми. Наявність у кожного учня опорних сигналів звільняє від необхідності вести записи під час пояснення, що дає змогу зосередити увагу на розповіді вчителя. Відмінність опорних сигналів В. Шаталова від звичайних наочних посібників полягає в тому, що вони включають незвичні компоненти, ключові слова, фрази, веселі малюнки, позначки, які без розповіді вчителя не мають прямих смислових зв'язків із запропонованим теоретичним матеріалом. Колір використовується для підкреслення ступеня значущості матеріалу (від більшого до меншого – червоний, жовтий, зелений).

Концентрація теоретичних положень у цій системі, поділ всього курсу на невелику кількість блоків роблять опорні сигнали зручними для повного оглядання, вони легко запам'ятовуються і відтворюються [184, с. 382].

Після дворазового викладу нового матеріалу і встановлення його зв'язку з опорними сигналами настає період самостійної роботи з аркушами цих сигналів, які є в кожного учня. Школярі читають підручник, порівнюючи його зміст із тим, що «закодовано» в опорних сигналах, вносячи до них необхідні доповнення, включаючи власні

приклади. Учні знають, що наступного уроку треба буде письмово відтворити опорний сигнал попереднього уроку, і за це вони отримають оцінку. Письмове відтворення опорних сигналів – обов'язковий елемент кожного уроку після вивчення нового матеріалу. Оцінюють роботу або вчитель, або учні-консультанти, або будь-який учень, який швидше за інших виконав завдання [184, с. 383].

У середині 80-х рр. у початкових школах та закладах вищої освіти під час вивчення педагогічних дисциплін широко використовувалася *технологія С. Лисенкової* – однієї із засновниць педагогіки співробітництва; московської вчительки, елементи досвіду якої використовувалися в Україні не лише в навчанні молодших учнів, але й у середніх класах. В основу технології було покладено три авторські ідеї (так звані три кити): випередження навчального матеріалу, коментоване управління та опорні схеми.

С. Лисенкова помітила, що учні з різною швидкістю засвоюють навчальний матеріал. Але всі вони вільно володіють матеріалом першої теми, коли в класі починають вивчати третю, четверту, п'яту тощо. Отже, відпадала необхідність «топтатися на місці», підганяючи всіх учнів під один рівень. Звичайно, що за такого підходу не могло бути й мови про погані оцінки. Дитина не повинна почувати себе гіршою, вона просто інша і по-іншому засвоює матеріал. А з часом учень вивчав ту чи іншу тему так само добре, як і його однолітки. Це й було виховання успіхом.

На уроках С. Лисенкової матеріал пояснювала не лише вона, але й учні. Висловлення думок уголос сприяло розвитку мовлення, уміння формулювати думку; почуття відповідальності перед друзями, собою; самоаналізу, самооцінки і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності. Поступово коментоване управління переходить у доказове коментування.

Під час пояснення нового матеріалу учні створювали опорні схеми або опори, які оформлялися у вигляді таблиці, карточок, креслення, малюнка. Це давало змогу школярам акцентувати увагу не на запам'ятовуванні, а на роздумах, доведенні, усвідомленні

причинно-наслідкової залежності і зв’язків. Учні не заучували матеріал бездумно, а сприймали його усвідомлено, могли самостійно скласти правило за схемою-опорою. Це економило багато часу і сприяло розвитку все більшого зацікавлення навчальним процесом.

За авторської технології С. Лисенкової школярі навчалися за схемою «мислю-говорю-записую».

Проте справжній розквіт освітніх технологій у закладах освіти, зокрема й початкової, відбувся після утворення незалежної України. До вже зазначених технологій додадуться проєктне навчання, кейси, квести, портфоліо тощо. Але така творчість широко розгорнеться в новому тисячолітті, у XXI столітті, яке стало носієм революційних змін і в житті суспільства, і в освітній галузі, зокрема і в початковій ланці.

РОЗДІЛ 3
ГЕНЕЗА ТЕХНОЛОГІЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ШКІЛЬНИЦТВІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

3.1. Утворення незалежної України як чинник трансформацій у початковій освіті

З утворенням України як незалежної держави докорінно змінилися підходи до розвитку освітньої галузі. Було прийнято низку важливих законодавчих актів та концептуальних документів: закони України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999); Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993); «Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури» (1992), «Концепція національної системи виховання» (1996), «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000).

Окрім того, були розроблені авторські концепції: Концепція демократизації українського виховання (автор О. Вишневський), Концепція реформування педагогічної науки в Українській державі (автор М. Стельмахович) та ін.

У цих документах важливими завданнями виховання визначено формування в молоді поваги до прав і обов’язків людини, відповідальності за свої дії; уміння конструктивно взаємодіяти і будувати стосунки з іншими на засадах гуманізму, толерантності, справедливості.

Однак такі виховні ідеали, як патріотизм, гуманізм, чесність, відповідальність, порядність тощо, створювалися в умовах подвійних стандартів. Формування ринкової економіки (водночас і тіньової) супроводжувалося стрімким майновим розшаруванням у суспільстві.

Неадекватна ситуація і невиважена соціальна політика не лише дискредитували в очах пересічних громадян державні органи, а й

призвели до загострення соціальної напруженості в суспільстві та поширення тіньової економіки як одного із засобів підвищення реальних доходів.

Фінансове розшарування суспільства порушило вдавану гармонію інтересів особистості й колективу, що існувала у 60–80-х рр. ХХ ст.

Майнова приналежність позначалася на взаємостосунках молоді, учнів у школі; у класах виникали угрупування, критерієм яких ставали статки батьків. Згодом з'явився термін «золота молодь»: для них найкращі школи (зокрема й за кордоном), нічні клуби, престижні університети, дороговартісні будинки (квартири, автомобілі) тощо.

Такі суспільно-економічні умови спричинили формування прагматизму, а тому твердження «людина людині – друг, товариш і брат» відійшло в небуття. Заклик церкви любити ближнього, як самого себе, сприймався все рідше. І хоча церква стала вагомим суспільним інститутом, в умовах негативних державних трансформацій, владних конфліктів, чварів між політичними партіями, боротьби новоспечених українських мільйонерів переважали приватні особистісні пріоритети.

У цій суперечливій ситуації постали складні питання: як виховувати дітей, як готувати учнів до життя в умовах ринкових відносин?

Оскільки в кінці 90-х рр. вектор розвитку був спрямований на Європу, то очевидно, що відбувалася орієнтація на європейські виховні цінності, формування ключових компетентностей для життя, визначених Європейською радою.

Трансформації в освітній галузі вплинули на розвиток початкової освіти. Як зазначає Я. Кодлюк, нововведення відбувалися на всіх рівнях – мети, змісту, форм, методів і засобів навчання та виховання [96, с. 35]. Передусім змінилася структура навчальних планів, у яких було виділено два компоненти – державний та шкільний, що дало змогу більшою мірою враховувати особливості регіону, школи. «У цей період уведено у зміст початкової освіти елементи інтеграції навчальних предметів («Музика і рух», «Художня праця» та ін.), курси за вибором («Рідний край», «Народознавство»,

«Іноземна мова», «Ритміка»). Початок 90-х років ознаменувався появою варіативних (альтернативних) підручників» [96, с. 35]. «Новим явищем у національному підручникотворенні стали інтегровані підручники, одні з яких об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти в межах одного навчального предмета» [96, с. 36].

Зміни в початковій освіті 90-х рр. торкнулися форм і методів організації освітнього процесу. Однією з продуктивних знахідок педагогічної практики стали нестандартні уроки, які, на думку дидактів, не «вписуються» в загальноприйняту структуру (урок-казка, урок-гра, урок-подорож, урок-концерт та ін.). Різновидом нестандартних є інтегровані уроки, мета яких – об'єднати відомості про об'єкт із декількох навчальних предметів, забезпечити емоційність та цілісність сприймання навколишнього світу через використання різних видів діяльності, залучення цікавого пізнавального матеріалу тощо. Зазначені нововведення відбувалися в контексті особистісно зорієнтованого навчання, основна ознака якого – визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності, а отже, «посилення у змісті людинознавчого, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу, створення методик і підручників на засадах діалогічної взаємодії, пізнавального інтересу, співтворчості, ситуацій вибору, рефлексії, стимулювання, збереження емоційної комфортності, реалізації педагогіки успіху (на дидактико-методичному рівні)» [62, с. 627], [96, с. 36].

Проте чи не найбільший інтерес викликали освітні (педагогічні) технології. Новий термін приваблював працівників освіти, науковців, які намагалися диференціювати способи навчання, визначити, що можна назвати технологією, а що – ні.

У відповідь на все більшу популярність технологічного підходу в закладах вищої освіти України розпочалася системна підготовка майбутніх учителів до його реалізації в освітньому процесі шкіл. Вагомою подією в генезі технологічного підходу було створення у 1998 р. у Миколаївському державному педагогічному інституті (нині Миколаївському державному університеті ім. В. О. Сухомлинського)

першої в Україні кафедри освітніх технологій, яка стала науковим, навчальним та методичним центром навчального закладу. З 1997 р. науковці кафедри проводили дослідження серед учителів шкіл, зокрема, виявляючи рівень технологічної культури. Такі наукові пошуки показали, що «основна частина вчителів мало знайома з основними педагогічними технологіями» [189, с. 74]. Отже, у 90-х рр. XX ст. лише починав створюватися міцний базис для подальшого прискореного розвитку освітніх технологій.

3.2. Нові підходи до технологізації початкової освіти у 90-х рр. XX ст.

90-ті рр. XX ст. характеризуються декількома значимими інноваціями, що засвідчують початок стрімкої генези освітніх технологій. Основні: обґрунтування теоретичних засад технологізації освіти; упровадження інформатики й інформаційних технологій у початковій школі; посилення інтересу до проєктної діяльності, до розробки комплексних міждисциплінарних проєктів (наприклад, поєднання художньої праці, технічної творчості та ІКТ); виникнення терміна «здоров'язбережувальні технології» щодо діяльності зі збереження й зміцнення здоров'я; використання технологічних термінів щодо формування вміння вчитися в початковій школі.

Проте як у суспільно-економічній галузі, так і в освіті інформаційні технології помітно домінували.

Широке застосовування нових педагогічних, інформаційних технологій у Державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття» було визначено як один із основних шляхів реформування її змісту [53].

Інформаційні технології в початковій школі

У середніх та старших класах загальноосвітніх шкіл комп'ютерна техніка, інформаційні технології застосовувалися ще із середини 80-х рр. XX ст. У цей час відбувалися дослідження щодо доцільності вивчення інформатики в початковій школі. Завданням учених було

з’ясувати, з якого віку розпочинати комп’ютерну освіту. Результатом досліджень став такий висновок: «Ми переконані – з дитячого садка, перших кроків навчання у школі. Можливість і доцільність використання персональних комп’ютерів у процесі навчання дітей 5–9 років була доведена нами експериментально у 1985–1990 рр. На основі названого пошукового дослідження було розроблено і перший варіант програми з початкової інформатики, яка поступово знаходить свою практичну реалізацію у школах України» [123, с. 19].

Розвиток інформаційних технологій у початкових школах України у 90-х рр. відбувався завдяки діяльності ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій та дослідженням українських учених, зокрема М. Левшина, Ф. Рівкінда, О. Савченко, О. Співаковського тощо.

У 1997 р. Інститут ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті (IITE) спільно з Міжнародною федерацією з опрацювання інформації (IFIP) та Інститутом нових технологій у освіті (INT) розробили рекомендації щодо вивчення інформатики в початковій школі. Було розглянуто проблеми, досягнення і перспективи використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій освіті; визначено основні завдання, що їх необхідно вирішити, зокрема:

– проведення комплексних психологічних і санітарно-гігієнічних досліджень впливу сучасних інформаційних технологій на процес розвитку і навчання молодших школярів;

– розробка методики формування комп’ютерної грамотності учнів;

– розробка методик використання ІКТ при реалізації навчальних і виховних завдань із навчальних предметів початкової школи;

– підготовка педагогічних кадрів, формування відповідних знань, умінь і навичок використання ІКТ у вчителів початкової школи;

– створення сучасних педагогічних програмних засобів підтримки як пропедевтичних курсів з інформатики, так і викладання навчальних предметів початкової школи;

– забезпечення доступу учнів і вчителів початкової школи до сучасного комп'ютерного обладнання, сучасних технічних засобів навчання.

О. Савченко, визначаючи напрямки застосування комп'ютерів як багатофункціонального засобу навчання, вказала на два можливі шляхи їхнього використання: як об'єкта вивчення і для оволодіння учнями способами застосування комп'ютера як засобу навчальної діяльності. Перший передбачає засвоєння знань, формування вмінь і навичок, які дозволять використовувати комп'ютер при вирішенні навчальних і особистісних задач. Другий – використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні предметів початкової школи, під час організації самостійної індивідуальної і групової навчальної роботи учнів.

У 90-х рр. ще не набув поширення термін «медіаосвітня технологія». Проте з позицій сьогоднішнього дня зрозуміло, що ця технологія та ІКТ мають точки перетину. Завдяки опануванню ними учні повинні навчитися знаходити інформацію, потрібну для правильної оцінки ситуації, уміти її опрацювати, прийняти рішення, досягати успіху.

Ігрові технології

У 1991–1999 рр. термін «ігрова технологія» не став поширеним; але гра була й залишається провідним методом у початковій школі. Є. Громик назвав її джерелом радості і королевою дитинства, зокрема зазначивши, що «гра для дитини – саме життя з усіма його радощами, хвилюваннями, тривогами, перемогами і прикрощами. Гра – природний для дитини вид діяльності, мотив її лежить в самій сутності. ... В іграх школярі не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його» [46, с. 27].

Окрім того, гра виконує лікувальні функції. На цю тему заслуговують на увагу роздуми та результати наукових пошуків С. Васьківської, яка зауважила: «Діти, що з якихось причин виростають в ізоляції, мають більше шансів «захворіти» тривогою, ніж ті, котрі достатньо спілкуються зі своїми ровесниками. Щоправда,

не завжди спілкування з однолітками зменшує страхи. Щоб домогтися бажаного ефекту, варто залучати дитину до колективних ігор. Особливо таких, що містять колізії, які нагадують реальні життєві страхи (квач, жмурки, «сліпа баба» та ін.). Такі ігри дають змогу обіграти деякі страхи, скористатися нагодою їх природного усунення» [33, с. 53].

С. Васьківська запропонувала прийом переборення тривожності та соромливості, який дуже подобається дітям. У ситуаціях, де дитина відчуває напруження, можна запропонувати їй виконати потрібну дію так, як це зробив би її улюблений герой, наприклад Буратіно, Барвінок, кіт Леопольд, Пеппі Довгапанчоха та ін. [33, с. 54].

Як в українській, так і в європейській педагогіці зараз користуються популярністю методи драматизації. Проте вони не є сучасною інновацією, а з успіхом реалізовувалися й раніше, зокрема в 90-х рр. Про досвід їхнього використання на сторінках періодичного видання «Початкова школа» (1996, № 3) розповіла Н. Химич, зокрема зазначивши, що «гра-драматизація – цікавий різновид театралізованого дійства. Вона часто використовується педагогами як синтетичний вид естетичної діяльності дітей» [287, с. 21].

Окрім того, гра у 90-х рр. виконувала функції методу національного виховання, яке придушувалося впродовж існування тоталітарної держави. Ігри-драматизації проводилися за сюжетами українських народних казок, які ставали джерелом успішного формування в учнів початкової школи гуманних почуттів та вміння їх виражати з допомогою засобів емоційної виразності (інтонації, міміки, жестів, характерних рухів, пози, ходи) через систему спеціально розроблених вправ. Українські народні казки обиралися саме тому, що їм притаманні динамізм сюжету, виразність образів, доступність мови твору. Утілення в них доброти й зла пробуджували емоційну активність дітей, спрямовуючи їх на співпереживання, співчуття, внутрішню співдію [287, с. 21].

Не менш популярними були рухливі ігри-наслідування. Обов’язковим елементом ігор цього виду є конкретне перевтілення в образ. Учені виявили й довели їхню ефективність під час уроків

математики, читання, природознавства, а також позаурочної діяльності, зокрема й при здійсненні екологічного виховання, яке ставало все актуальнішим [299, с. 22].

Л. Шаповал зауважила, що перевтілення в образ тварин чи рослин допомагає краще вивчити особливості поведінки, психології дітей, сприяє формуванню в учнів позитивних моральних рис, а саме: співчуття, співпереживання, доброти, милосердя.

Інтеграція проєктної діяльності і формування творчих якостей учнів

90-ті рр. XX ст. в історії педагогіки характеризуються відновленням інтересу до проєктної діяльності.

Засновником методу є Дж. Дьюї, хоча вчені описують факти, які засвідчують більш ранню появу проєктів. Заслуга американського педагога і психолога полягає в тому, що він обґрунтував концептуальні ідеї методу проєктів на основі педагогіки прагматизму.

У школах України цей метод широко використовувався ще в 20-х рр. XX ст. Проте неправильне його застосування як універсального в поєднанні з деформованими підходами щодо формування системних знань призвело до глибокого розчарування і вилучення його як методу освітнього процесу аж до 90-х рр. XX ст.

Щоправда, у цей час педагогічні працівники використовували технологічні терміни щодо проєктної діяльності на свій розсуд, припускаючись помилок у трактуванні понять. Наприклад, писали щось на кшталт: «Проєктна технологія – це метод». Така плутанина стосувалася й інших технологічних термінів. З одного боку, проєкт завжди визначався як метод, з іншого – застосування проєктів передбачає певний алгоритм дій, що притаманно технологіям. Відповідність вимогам до методів і окремим ознакам технологій – саме цим пояснюється плутанина у використанні термінів.

Незважаючи на відсутність загальноприйнятого понятійно-категоріального тезаурусу (його немає до цього часу), педагогічні працівники, учені мали вагомі напрацювання в проєктній діяльності.

Передусім необхідно зазначити здобутки В. Тименка в галузі інтегрованих художніх проєктів. Він є автором програм, підручників та посібників для вчителів художньої праці в початковій школі. Власне, у його напрацюваннях поєднані основи проєктних технологій та технологій формування творчої особистості.

На початку 90-х рр. В. Тименко зазначав: «У необхідності розвитку творчої самостійності, художніх смаків дітей нині нікого переконувати не доводиться. А от про шляхи формування цих якостей сперечатися можна і треба. Адже й сьогодні не створено цілісної методики художньо-конструктивної діяльності молодших школярів, а в багатьох розробках, та й на практиці, очевидні перекоси: увага приділяється не стільки розвитку фантазії, художньої уяви, зрештою естетичного ставлення до праці, скільки оволодінню учнів певними технічними знаннями, уміннями й навичками. … Проблема оптимального поєднання художньої діяльності молодших школярів з технічною набуває нині особливої гостроти» [271, с. 46].

В. Тименко описав досвід проведення уроку «Емблема професій». Клас поділено на групи-мікроцехи; діти запам’ятовують свої репліки з віршованого тексту. Урок розпочинається з переклички майстрів. Учитель спонукає до виразного декламування, дотримання послідовності під час переклички [271, с. 52].

Кожна з груп першокласників розробляє емблему тієї професії, яку вона представляла під час переклички. Якщо діти виконують завдання скоріше, то виготовляють проєкт емблеми за індивідуальним вибором. Наприкінці заняття відбувається «захист» емблем: учні мають довести, що інструмент та його природний аналог справді найбільш повно характеризують ту чи іншу професію [271, с. 48]. Мета вчителя – передусім викликати в молодших школярів інтерес до художньо-конструктивної діяльності, сформувати стійке бажання жити за законами краси.

В. Тименко визначив художнє конструювання літер як наступний етап творчості першокласників. Він указав, що зображення букв мають виникати в уяві дітей поступово, через кольорові малюнки

природних об'єктів і побутових речей, у формі яких можна відшукати аналоги літер [271, с. 48].

Результати творчих здобутків учнів молодшого шкільного віку відповідно до інтегрованих художніх проєктів (емблеми професій (кравець, швачка, лісник, слюсар, столяр, кресляр, гончар та ін.) і художнє конструювання літер – лебідка, окуляри тощо), розроблених В. Тименком, представлені в додатку Б [271, с. 52–54].

Технології формування колективу класу та колективних творчих справ

90-ті рр. XX ст. – це час розвитку технологій формування дитячих колективів. Передусім це технології А. Макаренка, В. Сухомлинського. Дитячий колектив розглядається як засіб формування особистості учня молодшого шкільного віку.

Особливістю виховання колективізму в 90-х рр. є використання методів інтерактивних технологій – роботи в парах, групах тощо. Окремі творчі знахідки педагогів під час уроків вже забуті, проте варто їх згадати. В. Зубань, наприклад, описує цікаву родзинку – спосіб, щоб уникнути страхів дитини, – виходити до дошки з іншим учнем: «Так, деякі учні в школі бояться виходити до дошки. Таких не варто викликати поодинці. Нехай візьмуть із собою надійних товаришів і виходять удвох, утрьох. Навіть найнесміливіша дитина не злякається і через деякий час зрозуміє, що це зовсім не страшно.

Діти відповідають на питання лише після того, як порадяться з товаришами, що входять до групи.

За такого проведення уроків у класі буде гамірно, але коли прислухаємося до кожної групи, то почуємо, що діти сперечаються, доводять, відшукують правильну відповідь» [77, с. 14].

«Групова підтримка створює те почуття захищеності, яке полегшує будь-який крок у незвідане, навіть такі важкі, напружені ситуації, як вихід до дошки, відповідь з місця» [77, с. 15].

Також В. Зубань пропонує цікавий прийом, який можна адаптувати в сучасній школі, – оцінювання за допомогою чарівних лінійок.

Діти оцінюють свої роботи за допомогою «чарівних лінійок». Вони вимірюють охайність, правильність виконання, старанність і зацікавленість.

Виконуючи будь-яке завдання, учень малює 3–4 вертикальні лінійки, разом із класом вирішує, за що оцінюватиметься робота, і відповідними літерами позначає їх: «К» – красиво, «П» – правильно, «Ц» – цікаво», «В» – важко, «С» – старався, «Х» – хочу чогось навчитися, «Д» – ми працювали дружно, «З» – завтра хочу знову це зробити. Назвавши лінійку, дитина ставить на ній плюсик, оцінюючи і свою роботу. Плюсик ставиться зверху, якщо дитина вважає, що виконала завдання цілком правильно або її робота найцікавіша; знизу – робота дуже непривабливa або найгірша.

Збираючи зошити, учитель ставить свої позначки на лінійках «Красиво» і «Правильно». Якщо дитяча і вчительська оцінки співпадають, це означає, що учень – молодець, уміє себе оцінювати. У випадку завищеної, а тим паче заниженої самооцінки вчитель ще раз пояснює дитині критерії оцінювання і пропонує наступного разу бути до себе добрішим або суворішим [77, с. 15].

Здоров'язбережувальні технології

У 90-х рр. XX ст. ще сильніше, ніж у попередні десятиріччя, актуалізується здоров'язбережувальна діяльність. У зв'язку із загостренням екологічних проблем, погіршенням якості продуктів харчування, гіподинамією (сидячий спосіб життя через перегляд телевізійних програм, а згодом роботу за комп'ютером) стан здоров'я учнів почав викликати все більше занепокоєння. Збільшився відсоток дітей, хворих від народження. Усі ці чинники сприяли тому, що в освітньому процесі початкових шкіл акцент на збереженні здоров'я учнів лише посилився, що однаково стосувалося як змісту, так і форм та методів навчання.

Одним із найважливіших завдань школи стало формування в дітей ціннісного ставлення до свого здоров'я, прагнення вести здоровий спосіб життя, а також забезпечення повноцінного розвитку школярів в освітньому процесі без шкоди їхньому здоров'ю.

На початку 90-х рр. (1993–1994 рр.) було видано підручник із фізичного виховання для учнів молодших класів «Абетка здоров'я» та започатковано журнал «Фізичне виховання в школі»; у 1994–1995 навчальному році було введено предмет «Основи валеології» (0,5–1,0 год. на тиждень).

Під час проведення уроків «Абетка здоров'я» у початковій школі більшість інформації подавалася у формі гри з використанням малюнків, казок, віршів, розповідей, пісень. Уроки складалися з двох частин: інформативно-пізнавальної й оздоровчо-рухової, – щоб зацікавити дітей та не обтяжувати їх [207], [112, с. 158].

У кінці 90-х рр. у педагогіці з'явилося поняття «здоров'язбережувальні технології», яке набувало все більшої популярності. М. Смирнов у книзі «Здоров'язбережувальні освітні технології у сучасній школі», яка була видана у 2002 р., зазначає, що цей термін з'явився в педагогічному вжитку 2–3 роки тому.

На переломі століть (1999 р.) прийнято документ, у якому закладено орієнтири на майбутнє тисячоліття. Це Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства (затверджена постановою Кабінету Міністрів від 15 вересня 1999 р. № 1697). Програма містить розділ «Формування здорового способу життя», де наголошується на необхідності забезпечення виконання заходів Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації», відновлення роботи державних туристських баз, пішохідних, велосипедних, лижних, кінних маршрутів у туристських регіонах України, вивчення і пропагування найкращого досвіду фізичного виховання, формування здорового способу життя тощо.

Отже, у кінці 90-х рр. XX ст. був закладений міцний фундамент для стрімкого розвитку здоров'язбережувальних технологій. Швидкість їхньої генези можна порівнювати з революцією ІКТ (захоплення комп'ютерами супроводжувалося дослідженнями їхнього впливу на стан здоров'я школярів).

У кінці XX ст. набула популярності низка інших технологій: розвивального навчання, уміння вчитися тощо [191], [77].

На зламі тисячоліть педагогічні працівники визначили завдання на XXI ст. З позицій сьогоднішнього дня можна оцінити успішність такого прогнозування. Визначені завдання значною мірою відповідають концептуальним ідеям Нової української школи. Щоб переконатися в цьому, можна скористатися аргументами В. Зубань, що початкова школа має:

1) зберегти здоров'я й емоційний стан кожної дитини;

2) навчити учнів вільно читати, грамотно писати, добре рахувати;

3) дати максимально широку освіту, допомогти школярам знайти коло своїх інтересів;

4) навчити дитину вчитися, самостійно здобувати нові знання і вміння;

5) розвивати інтелектуальні здібності дитини: її мову, мислення, пам'ять, увагу, уяву;

6) допомогти учневі реалізувати свій творчий потенціал;

7) виховати ті людські якості і вміння, які потрібні під час спілкування і спільних справ;

8) забезпечити дитину навичками, необхідними в щоденному житті; виростити її здатною вміло виконувати будь-яку роботу [77, с. 13–14].

Одним із механізмів реалізації цих завдань мали стати освітні технології.

3.3. Розвиток технологій початкової освіти у XXI ст.

У XXI ст. популярність освітніх технологій постійно зростає. Одним із вагомих чинників їхнього стрімкого поширення стало затвердження «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (Наказ МОН від 07.11.2000 № 522) [195]. Поступово утвердився підхід називати технологією колишні методи, методики. Водночас нею називають будь-яку інновацію. У технології трансформувалися ігрові, інтерактивні, проєктні методи, кейс-стаді,

здоров'язбережувальна діяльність, методики формування дитячого колективу, колективної творчої діяльності тощо. Виникають і нові технології. Актуальність медіаосвіти у зв'язку з прийняттям Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р., 2016 р. (нова редакція)) сприяла розвитку медіаосвітніх технологій, зокрема й у початковій школі.

Ігрові технології

На початку XXI ст. педагогічні працівники та науковці переважно використовували термін «гра», а вже через декілька років – «ігрова технологія». Учителі та вчені досліджували застосування гри під час вивчення предметів у початковій школі та у виховній роботі. Наприклад, гру-подорож у світ добрих вчинків (1–2 клас) описала Н. Вакарчук [31, с. 53–56].

Здобутком у генезі технологій початкової освіти є підтримання інтересу до фольклорних ігор, історії народних іграшок та їхнього виготовлення. «У змісті фольклорних ігор, – зазначає І. Шевчук, – відбито національну психологію народу, яка пронизана гуманним і працелюбними ідеями, плекає почуття краси та виховує національну свідомість» [302, с. 54]. Авторка навела класифікацію народних ігор: «Народні ігри поділяють на рухливі, малорухливі, дидактичні і сюжетно-рольові, ігри зі співом і діалогом» [302, с. 55].

І. Шевчук звертала увагу на відродження забутих ігор: «Існує багато народних ігор, які, на жаль, дуже мало використовуються, оскільки вчителі їх просто не знають. Серед них фольклорна пам'ятка давнини гра «Гуси» своїми глибокими ідеями не тільки забавляє дітей, а й фізично їх виховує» [302, с. 55].

Автори дописів у періодичному виданні «Початкова школа» не тільки відновлювали забуті ігри, а й історію народних іграшок та процес їхнього створення. Матеріалами для виготовлення іграшок слугували не лише дерево й глина. І. Сидорук, зокрема, наголошувала, що «…естетично вибаглива українська душа постійно знаходила втіху в усіх Божих дарах природи, а тому найперші забавки, очевидно, були виготовлені з найбільш простих та доступних

обробці матеріалів. Найближчими були, звичайно, продукти харчування – сир, тісто, овочі, а також сировина господарської діяльності: волокна льону, листя кукурудзи, шматки тканини, обрізки мотузків» [244, с. 52].

Процес виготовлення дерев'яної іграшки детально описано І. Сидорук, а глиняної – В. Федоренко. Фрагменти статей цих авторів представлені в додатку В.

У другому десятилітті XXI ст. науковці все частіше послуговувалися терміном «ігрова технологія». Ігрові технології в початковій школі студіюють Н. Алендарь, І. Кузьма, М. Марко та ін.

Зокрема, М. Марко намагалася диференціювати гру й ігрову технологію: «Педагогічна гра передбачає використання різноманітних навчально-ігрових технологій. … Під навчально-ігровими технологіями нами розуміється сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю» [141, с. 61–62].

Проте все одно залишалися плутанина в трактуванні термінів. Зрештою, актуальним є питання, чи це самостійна група технологій, чи складник інтерактивних.

Інтерактивні технології

Інтерактивні технології в початковій школі досліджують А. Висовень, Л. Дубровська, В. Дубровський, А. Карасик, О. Комар, І. Кузьма, І. Савицька, А. Сошенко, О. Стрибна, О. Тарасова тощо.

Автори в численних публікаціях, спираючись на дослідження О. Пометун, Л. Пироженко, диференціювали активне, пасивне й інтерактивне навчання, підкреслюючи, що за інтерактивного вчитель взаємодіє не з окремими учнями, а з групами школярів, які навчають один одного.

Ідея взаємного навчання має давнє походження. На це вказують науковці, наводячи приклади з історії педагогіки: ідеї Я. А. Коменського про те, щоб діти задля міцності знань навчали

інших; моніторіальна система Белла і Ланкастера; метод О. Рівіна; бригадно-лабораторний спосіб навчання в школах України в 20-х рр. ХХ ст. тощо.

У 2000-х рр. ще більшої популярності, ніж у 90-х рр., набули методи, які часто називали інтерактивними технологіями: «Мозковий штурм», робота в групах, у парах, «Акваріум», «Займи позицію» та ін. Чимало інтерактивних методів мали зарубіжне походження, але стрімко поширилися в освітній галузі України, зокрема й у початковій школі, завдяки перекладам та авторським працям О. Пометун про ці інновації, а також напрацюванням інших учених (А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пєхота, Л. Пироженко тощо).

Автори робили спроби розмежувати інтерактивне навчання, інтерактивні методи, інтерактивні технології, проте на практиці педагогічні працівники вільно оперували цими термінами. Очевидно, критерії були не цілком зрозумілими.

Неоднозначно визначено й критерії класифікацій інтерактивних технологій. До них потрапляли проєктні, ігрові (серед них квести) технології тощо. Водночас багато вчених визначали їх як автономні.

У наукових розвідках Л. Хоменко Web-квест технології розглядалися як форма інтерактивного навчання. Науковець акцентувала увагу на значенні Web-квест технології в освітньому процесі початкової школи. Вона стверджувала, що на уроках із використанням квестів учитель перестає бути джерелом знань, створює необхідні умови для пошуку інформації, а учні перетворюються з пасивних об’єктів навчальної діяльності в її активних суб’єктів [290].

Квест-технологія є водночас ігровою з ідеями проєктного та проблемного навчання.

Квест як ігрова технологія

У кінці ХХ ст. у зарубіжній педагогіці з’явилися квести. В Україні вони поширилися вже в ХХІ ст., особливу популярність отримавши в останнє десятиріччя. Їх визначають як метод або технологію, а іноді водночас і як метод, і як технологію. Зокрема, Л. Хоменко зазначає:

«Необхідно орієнтуватися на такі форми роботи з учнями, що сприятимуть розвитку критичного та креативного мислення, формуватимуть в учнів початкової школи нові знання та вміння. Однією з таких форм роботи сьогодні є технологія Web-квест. Уроки розроблені у формі Web-квест у початковій школі набувають дедалі більшої популярності. Така підтримка нового методу, очевидно, обумовлена перш за все його ефективністю, що проявляється у підвищеній мотивації учасників Web-квесту, їх активністю під час виконання роботи, залученні візуалізації, нестандартних рішеннях, можливість проявити креативність, лідерство, навички співпраці у групі та інше» [290]. Таке трактування технології як методу, а методу як технології пояснюється багатоваріативністю визначення поняття «освітня (педагогічна) технологія», а також численністю підходів до їхнього тлумачення.

Зазвичай квести розглядають як різновид ігрових технологій або автономну технологію з елементами гри. Саме таке визначення пропонують О. Хващевська та В. Хорунжа: «Освітній квест – педагогічна технологія, що включає в себе набір проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких потрібні будь-які ресурси, і в першу чергу ресурси Інтернету» [286]. Далі авторки уточнюють, що це не звичайна педагогічна технологія, а інтегрована, яка об’єднує ідеї проєктного методу, проблемного й ігрового навчання, взаємодії в команді й ІКТ; цілеспрямований пошук при виконанні головного проблемного і серії допоміжних завдань із пригодами і (або) грою за певним сюжетом [286].

І все ж О. Хващевська та В. Хорунжа погоджуються, що «квест близький до гри, проте для нього притаманна специфіка: сутність квесту близька із педагогічними іграми, такими як виконання завдань «по станціях», орієнтування на місцевості з перешкодами тощо («Подорож у часі», «Козаки-розбійники», «У пошуках скарбів», «Стежками рідної землі» та ін.). Але відмінність квест-технології від традиційних ігор в педагогіці полягає в завданнях проблемного характеру і пошуку інформації» [286].

Дослідниці відобразили історію квестів, указавши, що «квест-технології в освіті та вихованні дітей широко почали застосовуватися у кінці XX століття, коли професор університету Б. Додж запропонував використовувати в процесі навчання пошукову систему, в якій передбачалося знаходити рішення поставленого завдання з проходженням проміжних стадій, на кожній з яких потрібно виконати якусь дію або знайти ключ для виходу на наступний рівень. В принципі, спочатку тодішня квест-технологія зводилася навіть не до пошуку логічного рішення, а була покликана, скоріше, зацікавити дитину, створивши якийсь процес, подібний грі. Саме ігри й стали тією відправною точкою, яка послужила розвитку такого напрямку в педагогіці» [286].

О. Хващевська та В. Хорунжа знаходять спільні риси квестів не лише з ігровими технологіями, а й із проєктними, указуючи на їхні переваги у формуванні компетентностей молодших школярів: «Робота учнів в такому варіанті проектної діяльності, як квест, урізноманітнює освітній процес, зробить його живим і цікавим, а отриманий досвід принесе свої плоди в майбутньому, тому що при роботі над цим проектом розвивається цілий ряд компетентностей» [286].

Проєктні технології

У XXI ст. продовжується відродження проєктної технології, яка після періоду популярності у 20-х рр. минулого століття знову опинилася в епіцентрі інтересів науковців та педагогічних працівників.

Проєктну діяльність у початковій школі досліджують Т. Башинська, А. Григорчук, М. Протопопова, В. Тименко та інші автори. Відновлюючи популярність методу проєктів, науковці обґрунтовували його наукові засади: цілі, завдання, генезу, трактування термінів, класифікації тощо.

На жаль, учені та педагоги так і не змогли позбутися плутанини у визначенні термінів. Наприклад, часто ототожнюють метод проєктів і проєктну технологію: «Серед педагогічних технологій, що сприяють

формуванню компетентності учнів, чільне місце посідає метод творчих проектів, мета якого – сприяти самостійному формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів, розвитку ініціативності, співробітництва, роботі в колективі, логічного мислення, бачення проблем і прийняття рішень, одержання й використання інформації, самостійного навчання, планування, комунікативних навичок», – зазначають Б. Андрійчук, Н. Данильченко [1, с. 127].

«У сучасній педагогіці активності набуває метод проектів як освітня технологія, метою якого є орієнтування учня на актуалізацію власного життєвого досвіду і набуття на його основі нового», – стверджує М. Мартинюк [145, с. 56].

Отже, нерідко педагогічні працівники до методів відносять технологію, а серед технологій виділяють метод. На жаль, і донині немає їхньої чіткої диференціації.

Натомість більше єдності в поглядах учених щодо класифікацій проєктів. Виокремлюють залежно від кількості учасників індивідуальні, групові (2–6 осіб), колективні проєкти; залежно від часу, витраченого на реалізацію, проєкти можуть бути короткотривалими (1–3 уроки), середньої тривалості (до місяця), довготривалими (кілька місяців) тощо. Т. Башинська класифікувала проєктування для початкової школи, виокремивши за характером діяльності дітей дослідницькі, творчі, художні (особливий вид творчого), інформаційні, практично зорієнтовані проєкти [13, с. 61].

В останні два десятиліття чільне місце в теорії та практиці проєктної діяльності займають описи етапів виконання проєкту (відповідає критерієві алгоритмічності), що надає можливість трактувати її як технологію.

А. Григорчук, М. Протопопова виокремили три стадії проєктної діяльності:

– мотиваційну – у процесі мотивації до навчальної діяльності перед вивченням твору;

– операційно-виконавчу – під час смислового, структурного та художнього аналізу тексту;

– оцінну – на завершальному етапі уроку чи уроків, занять [44, с. 14].

Проте в алгоритмі проєктної технології вчені виокремлюють та описують по 5–6 етапів.

У початковій школі все більшої популярності набувають проєктні дні. Один із прикладів такого дня представили в періодичному виданні «Початкова школа» О. Коляда, О. Онопрієнко, водночас виявивши переваги застосування проєктів: «Метод проектів дає змогу поглибити знання учнів із навчальних предметів, визначити їхні здібності, розвинути інтерес до дослідницької роботи, сформувати вміння працювати з різноманітними інформаційними джерелами, навчити проводити спостереження та робити висновки, презентувати результати своєї роботи. З метою удосконалення проектної методики та систематизації накопиченого досвіду в школі створено банк міжпредметних навчальних проектів, один із них – "Яка ж справа найкраща?"» [103, с. 28]. Опис проєктного дня представлено в додатку В.

Окрім того, проєктне навчання розглядається як складник інтерактивного: «Як свідчить практика, використання в проектній діяльності учнів народних традицій є доцільною та цікавою для молодших школярів формою інтерактивного навчання. Отже, метою інтерактивного навчання в проектній діяльності є не лише передача знань і розвиток розумових здібностей, а й сприяння духовному та моральному розвиткові особистості» [145, с. 57].

Технології формування творчої особистості

У початковій школі обґрунтовано декілька технологій, спрямованих на розвиток творчих якостей учнів: формування творчого мислення, ТРВЗ-технологія (розв'язування винахідницьких завдань), ейдетики, РТУ (розвиток творчої уяви); окрім того, використовуються креативні та інші освітні технології, оскільки звичний термін «творчість» усе частіше замінюють на «креативність».

Зважаючи на те, що здатність дитини до саморозвитку, її творча активність – головні умови успішності в подальшому житті, можна

прогнозувати, що кількість експериментальних розробок на тему креативних технологій у майбутньому буде лише зростати.

Учені однозначно не встановили основні етапи технології формування творчої особистості. Існує кілька підходів до їхнього визначення. Майже тотожними є алгоритми дій у технології формування творчої особистості (Л. Шелестова) та технології формування креативної особистості (Г. Уоллес). У структурі обох технологій виокремлено чотири етапи. Л. Шелестова визначає такі: підготовчий етап; процес вирішення проблеми; інсайт (осяяння); впорядкування інтуїтивно отриманих результатів [309, с. 8–9]. Г. Уоллес уважає, що найважливішими етапами мають бути: підготовка (натхнення); визрівання (інкубація); осяяння (інсайт); перевірка дієвості продукту творчої істинності (експертна оцінка) [203, с. 55–57]. На уроках учителі не завжди застосовують такий алгоритм дій, реалізовують також інші етапи, що відображено в публікаціях А. Горлової, С. Луців, Н. Міщенко та ін.

Досвід використання технологій формування творчих якостей учнів у Херсонській ЗОШ № 28 ім. О. С. Пушкіна описала А. Горлова [42]. Учителі школи розробили практичну частину «Програми розвитку творчого потенціалу молодшого школяра». На основі поєднання прийомів чіткої логіки технології ТРВЗ та емоційної образності ейдетики на спеціалізованих заняттях педагоги навчали дітей сприймати, розуміти, запам’ятовувати та використовувати різноманітну інформацію в різних модальностях (зорових, смакових, тактильних тощо), оперуючи вмінням кодувати дані за допомогою відчуттів, образів, знаків. Ейдетичні здібності – це засіб, що допомагає учням засвоїти ці складні процеси. Однією з найважливіших складових частин програми є оволодіння функціонально-системним аналізом (ФСА) та алгоритмом розв’язання винахідницьких задач (АРВЗ). «Використовуючи ФСА під час розгляду об’єкта або проблемної ситуації, – зазначила авторка,– ми глибше і якісніше можемо провести аналіз, процес мислення при цьому стає системним (виявляються взаємозв’язки всіх елементів і властивостей об’єкта, враховується вплив усіх значних

надсистем, систем, підсистем та його (об'єкта) функції та якість» [42, с. 10].

Незважаючи на проєктування новітніх технологій, початкові школи не втратили інтересу до ТРВЗ-технології. Її використання відображають О. Лесіна, С. Луців, І. Романова, В. Примакова, В. Телячук, К. Шевчук тощо.

Технологія розв'язування винахідницьких завдань

Технологію РВЗ започаткували Г. Альтшуллер та його творчий колектив у 1946 р. для застосування в технічній сфері. У кінці минулого століття вона була популяризована в педагогіці. Її мета – виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язування складних проблем у різних сферах діяльності. Методи й прийоми зазначеної технології були адаптовані для роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку.

Відображаючи використання способів ТРВН, К. Шевчук зазначає, що «за допомогою ТРВЗ можна не просто розвинути фантазію дітей, а й навчити їх мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити й розв'язувати проблеми. Такі вміння надзвичайно важливі для людини, адже у щоденному житті ми постійно стикаємося із ситуаціями, коли виникає потреба щось поліпшити, вдосконалити» [305, с. 13].

І. Романова наголосила, що особливе місце в ТРВЗ займає курс «Розвиток Творчої Уяви» (РТУ), призначений для подолання стереотипів мислення, вироблення вміння працювати з нетривіальними ідеями. Авторка акцентує увагу на значенні в ТРВЗ-педагогіці «зустрічі з дивом», під яким розуміється «отримання сильного емоційного враження при зіткненні із загадкою, таємницею. Здивування, захоплення, радість, випробувані при цьому, будять допитливість дитини, залишаючи слід на все життя» [224, с. 114].

Водночас, на думку І. Романової, існують також недоліки застосування цієї технології в початковій школі: «ТРВЗ може дати сильний «лівопівкульний нахил», особливо у дітей молодшого віку, що не може не насторожувати. Ліва півкуля, як відомо, відповідає за

логічні процеси, права – за емоції, асоціації, інтуїцію. У молодшому віці (дитячий садок, початкова школа) йде інтенсивний розвиток правої півкулі. Імовірно, навчання, побудоване на жорсткій інструментальній логіці, гальмує розвиток правої півкулі, що може мати небезпечні наслідки для подальшого розвитку особистості» [224, с. 116].

Така думка авторки лише засвідчує доцільність реалізації різноманітних креативних технологій у початковій школі.

Інформаційно-комунікаційні технології

У XXI ст. подальшого прискореного розвитку набули ІКТ. Якщо в попередні десятиріччя відбувалися дискусії, з якого віку варто розпочинати вивчення основ інформатики, то з 2000-х рр. проблема полягала в тому, щоб удосконалити зміст навчання, усебічно використовувати можливості ІКТ.

Ґрунтовні наукові пошуки з проблем ІКТ у початковій школі здійснюють О. Кивлюк, Л. Колток, В. Коткова, Ю. Мельник, Л. Пєтухова, О. Співаковський та ін. На початку нового тисячоліття О. Співаковський відстоював необхідність вивчення ІКТ не лише в молодшій школі, але й у закладах дошкільної освіти. Основною концептуальною парадигмою дослідження вченого є теза про те, що швидкість зміни освітніх технологій має бути взаємопов’язана зі швидкістю зміни комп’ютерних технологій як за вектором змісту навчання, так і за вектором вікового цензу. Істотним уточненням цієї позиції, на думку О. Співаковського, є врахування регіональних особливостей [258, с. 22].

На позитивній ролі ІКТ у школі першого ступеня наголошує О. Кивлюк: «Використання ІКТ в системі навчальних дисциплін початкової школи може стати потужним фактором збагачення індивідуальної основи розумового, естетичного, морального розвитку школяра. Комп’ютерно-орієнтовані засоби навчання досить перспективні для підвищення творчої активності. Учень від об’єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає активним суб’єктом навчання, він може самостійно здобувати необхідну

інформацію і навіть вміти винайти, сконструювати необхідні для цього способи дій» [89, с. 35].

Л. Колток акцентувала увагу на тому, що застосування нових інформаційних технологій у традиційній початковій освіті дає змогу диференціювати процес навчання молодших школярів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, створює можливість учителю творчо працювати, розширити спектр способів представлення навчальної інформації, здійснювати гнучке управління освітнім процесом [102, с. 115].

З одного боку, напрацювання вчених сприяли розвитку ІКТ у початковій школі, а отже, посилювалася інформаційно-технологічна компонента Державних стандартів, програмних документів, з іншого – вимоги, що зазначені в Державних стандартах стосовно вивчення ІКТ, спонукали науковців, педагогічних працівників до подальших розвідок та висвітлення досвіду в цій сфері.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти 2011 р. в освітній галузі «Технології» було передбачено ознайомлення учнів початкової школи з ІКТ та формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності.

У Державному стандарті початкової освіти 2018 р. ширше потрактовано цілі і завдання опанування ІКТ. Інформаційно-комунікаційна компетентність була визначена як ключова. Її сформованість означає опанування основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності в навчанні та різних життєвих ситуаціях. Ці та інші завдання були визначені в інформатичній освітній галузі, де, зокрема, передбачено формування в учнів умінь розв’язувати проблеми з використанням цифрових пристроїв, створення для цього інформаційних продуктів, самостійне опанування нових технологій тощо.

Отже, аналіз стандартів початкової освіти засвідчує прогрес у навчанні учнів ІКТ. Водночас урізноманітнювалися уроки в школі першого ступеня з використанням комп’ютерної техніки: перегляд мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій тощо.

О. Мороз описала досвід проведення віртуальних подорожей галереями та виставковими залами: «Для створення позитивного настрою, використовуємо фон – тиху музику, щебет птахів, шелест листя. Все це знайшло відображення у презентації «Доторкнутися до прекрасного». Віртуальна екскурсія за допомогою слайдів, створених, наприклад, за допомогою програми Microsoft Power Point, дозволяє кожному учню зануритися в атмосферу досліджуваного матеріалу, залишитися наодинці зі своїми почуттями і переживаннями, що сприяє активізації пізнавальної діяльності» [159, с. 45].

Водночас ІКТ несе загрози для здоров'я учнів: негативний вплив на органи зору, на розвиток опорно-рухового апарату тощо. І про це також писали, б'ючи на сполох, учені й учителі, зокрема О. Бовть, Л. Лещенко та ін.

Однією з таких загроз є виникнення комп'ютерної залежності, на чому наголошує Л. Лещенко: «Останнім часом фахівці дедалі частіше говорять про негативний психологічний вплив надмірного захоплення дітей комп'ютерною діяльністю і, особливо, комп'ютерними іграми. Йдеться про такі зміни в поведінці дитини, які дають підстави називати їх комп'ютерною залежністю: психологічну неможливість подолати бажання постійно спілкуватися з комп'ютером. Порівняно з широковідомою алкогольною чи наркотичною залежністю, комп'ютерна залежність багатьом уявляється менш небезпечною. І все ж – це також хворобливе явище, яке може призвести до серйозних психічних розладів, якщо своєчасно не вжити відповідних лікувальних і психокорекційних заходів» [126, с. 43].

ІКТ мають спільні сфери перетину чи точки дотику з медіаосвітніми технологіями.

Медіаосвітні технології

На початку нового тисячоліття педагоги виявили занепокоєння у зв'язку з потоками неправдивої інформації, маніпуляціями в медіа. Зокрема, у цьому контексті О. Савченко писала: «На якості шкільної освіти негативно позначились такі зовнішні тиски: …бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей навіть молодшого віку до неякісної

інформації, засилля реклами безмежного споживання, еротизація свідомості тощо» [239, с. 1].

З прийняттям Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 р.) розпочалася системна робота з формування медіаграмотності школярів, зокрема й молодших, та введення до наукового обігу понять «медіатехнології», «медіаосвітні технології». Їхня актуальність посилилася у зв'язку з інформаційними війнами, численними маніпуляціями та випадками шахрайства в мережі.

Медіаосвіта в школах була активізована у зв'язку з виданням наказу МОНмолодьспорту України № 886 від 27.07.2011 р. «Про проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України». Згодом відповідно до Листа МОНмолодьспорту України № 1/9 від 29.03.2013 р. започатковано вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в навчальних закладах. У початковій школі впроваджувалися експериментальні курси «Сходинки до медіаграмотності» (програми були розроблені Академією української преси та вчителями-новаторами).

Медіаосвітні технології в початковій школі студіюють О. Волошенюк, Г. Дегтярьова, І. Іванова, А. Кожанова, І. Кузьма, Г. Полякова та інші науковці.

І. Кузьма, узагальнивши трактування вченими (Т. Бешок, О. Бєсова, О. Георгіаді та ін.) поняття «медіаосвітні технології», дійшла висновку, що найповніше критеріям технологізації освіти відповідає визначення І. Сахневич: це технологічний процес усіх можливих дій, способів, методів побудови освітньої діяльності із залученням медіазасобів для формування медіакультури особистості на трьох основних рівнях: медіаграмотність, медіакомпетентність та медіаобізнаність [120, с. 14].

За останнє десятиріччя відбувся відчутний поступ у розвитку медіаосвіти як в освітній галузі загалом так і початковій школі зокрема. Він виявляється в тому, що в початковій школі відповідно до

типових освітніх програм 2018 р. медіаосвітні завдання визначені в декількох змістових лініях: під час здобуття мовно-літературної освіти – «Досліджуємо медіа»; «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»); під час навчання інформатики (інформатична освітня галузь) – «Інформація. Дії зінформацією» [272, с. 7, 43], [120, с. 27].

Цей прогрес став можливим завдяки великій експериментальній роботі вчених, працівників освіти, діяльності Академії Української преси, яка створювала програми й посібники для школярів різного віку, проводила навчання вчителів у контексті формування медіаосвітніх компетнтностей.

Здобутки щодо впровадження медіаосвітніх технологій у початковій школі відображені в численних дослідженнях.

Зокрема, Г. Полякова розкрила можливості використання медіаосвітніх технологій для активізації пізнавальної діяльності дітей у молодшій школі: упроваджено гру «Математичний космодром», що допомагає оволодіти навичками швидкого усного рахунку; для вивчення табличних та позатабличних випадків множення і ділення в межах сотні створено електронний навчальний посібник «У пошуках скарбів»; під час вивчення іноземної мови є можливість працювати одразу в кількох програмах: «Англійська для усіх» із серії навчальних комп’ютерних програм «Гуру Софт» «Learn to Speak English. The Complete Interactive Course»; «Magic Land» Роботландія («Чарівна країна»); «Professor Higgins» («Професор Хіггінс»); «Давайте спілкуватись англійською мовою»; навчально-пізнавальна енциклопедія «Encarta for Kids»; навчальна комп’ютерна програма «Triple Play Plus In English»; «TOEFL Test» (збірник тестів); збірник оповідань «Love English» тощо; активно використовуються інформаційно-комп’ютерні технології на уроках музики – програми «Note be note», «Listen UP», «Музична шкатулка», «Нотна грамота», «Шарманщик» [196, с. 60–61]

Захоплення комп’ютерними медіа відсунуло на другий план дитячу періодику як засіб навчання й виховання. Зокрема, Р. Даниляк зауважила, що 60% опитаних учителів початкових класів не

використовують дитячу періодику ні на уроках, ні в позаурочній роботі. Пояснення були такі: брак навчального часу, відсутність (у сільській місцевості) мережі розповсюдження (продажу), необов'язковість такої форми роботи тощо. Лише 9% передплачують дитячу періодику («Барвінок», «Водограй», «Пізнайко», «Професор Крейд»), 31% – інколи купують окремі номери дитячих періодичних видань, використовують матеріали для підготовки свят тощо [50, с. 125].

І. Кузьма, виявивши нестачу навчально-методичних матеріалів із проблем медіаосвіти для дітей, учителів та батьків, розробила курс «Зернинки медіаосвіти», у якому представила медіаосвітні казки для дошкільників та учнів початкової школи в контексті наступності [120, с. 29].

Зважаючи на актуальність медіаосвіти та реалізації медіаосвітніх технологій, можемо прогнозувати їхній подальший потужний розвиток, як і ІКТ.

З проблемами медіаосвіти тісно пов'язані завдання формування в учнів критичного мислення, яке відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) визначено як наскрізне вміння.

Технологія формування критичного мислення

Інколи вчені ототожнюють медіаосвіту з критичним осмисленням інформації або розглядають розвиток критичного мислення як один із напрямів медіаосвіти (Дж. Гербнер, Р. Кьюбі, С. фон Файлітзен тощо).

Актуальність технологій критичного мислення зумовлена необхідністю впровадження медіаосвіти та важливістю для досягнення результатів навчання учнями в початковій школі. Відповідно до Типового стандарту початкової освіти критичне мислення визначено як наскрізне вміння. Його сформованість є одним із чинників забезпечення здатності вирішувати життєві проблеми.

Критичне мислення трактують як процес, що найчастіше починається з постановки проблеми, продовжується пошуком і

осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо поставленої проблеми [135, с. 13].

Засновник цієї педагогічної новації, фундатор Інституту критичного мислення, професор Колумбійського університету та Монтклерського державного коледжу (США) М. Ліпман розглядав критичне мислення як навчання мудрості.

На основі аналізу суджень науковців С. Терно дійшов висновку, що існує «вузьке» і «широке» тлумачення поняття «критичне мислення»: у вузькому значенні – це виявлення недоліків і дефектів нових ідей; у широкому – здобуття мудрості [269].

Технологія критичного мислення – це сукупність етапів (виклик, осмислення, рефлексія), реалізація яких забезпечує на основі педагогічної діагностики відповідність результату визначеній меті. Зазначені етапи є компонентами трифазної моделі, яку обґрунтували в 1997 р. Д. Стіл та К. Мередіт [249, с. 165]. Перша стадія (фаза) – виклик (evocation) – актуалізація наявних знань, збудження інтересу до одержання нової інформації, постановка учнем власних цілей навчання. Друга стадія (фаза) – осмислення змісту (realization of meaning) – одержання нової інформації, корегування учнем поставлених цілей навчання. Третя стадія (фаза) – рефлексія (reflection) – роздуми, народження нового знання, постановка учнем нових цілей навчання [249, с. 165].

Аналіз понять «критичне мислення», «технологія критичного мислення» дає змогу виявити рису тотожності – етапність дій. У технологіях акцентується увага на діагностиці та прогнозованості. Можна також сказати, що технологія критичного мислення – це сукупність етапів, реалізація яких забезпечує його сформованість.

Розвиток критичного мислення молодших школярів та відповідні технології студіюють І. Кузьма, Л. Лєбедєва, С. Логачевська, С. Луців, О. Петрик, С. Скворцова, Т. Швігель та ін. У працях учених набули популярності шляхи реалізації технології критичного мислення з використанням методів «Шість капелюхів мислення», «Шість пар взуття способу дії» «Шість медалей оцінки», обґрунтованих Е. де Боно, а також навчальної стратегії «Бортовий

журнал», ідея якої запозичена з книги К. Берк «Оцінка якості навчання».

Автори описали широкий спектр прийомів, завдань, вправ для формування критичного мислення. Серед них завдання-пастки (О. Петрик, Т. Швігель): «Учитель формулює завдання і пропонує неправильну відповідь. Наприклад, порахувати кількість звуків у слові тінь; визначити відмінок слова день у реченні: Перші сонячні промені пробудили день. Вислуховуються відповіді дітей і варіант учителя. Дитина має зіставляти власну відповідь та інших. Серед відповідей можуть бути помилкові, а також запропоновані вчителем. Це забезпечує виховання звички довіряти собі не менше ніж іншим. Аналізуючи виконання завдання, слід звертати увагу не на результат, а на спосіб дії дітей» [188, с. 53].

Становлять інтерес також використовувані О. Петрик, Т. Швігель під час уроків у початковій школі завдання, де запитують учні, а відповідає вчитель, зокрема гра «Так – ні». Педагог задумує слово, а діти відгадують, уточнюючи інформацію. Запитання можна формулювати, щоб учитель відповідав лише так або ні. Наприклад, задумано слово «книга». Діти запитують: Це істота? З конкретним значенням? Є у кожної людини? Це одяг? тощо. Успішним є відгадування за найменшої кількості запитань [188, с. 54].

О. Петрик, Т. Швігель відроджують інтерес до історико-педагогічної спадщини, пропонуючи використовувати завдання, уміщені в книзі К. Ушинського «Рідне слово»: «Досить цікавими є такого типу: Хто їсть траву? Хто їсть м’ясо? Мох – рослина, а граніт...? Спина – частина тулуба, а тім’я...?» [188, с. 54].

Серед популярних методів і прийомів критичного мислення такі: «Рибна кістка», «Кубування», «Лови помилку», «Вірю – не вірю» тощо.

Формування критичного мислення – це динамічний креативний процес, який неможливо вкласти в догматичну схему, у якій передбачено навіть суворо визначений перелік прийомів та черговість використання [269]. А тому набувають актуальності публікації, у яких

автори описують творчий досвід формування критичного мислення під час вивчення предметів у початковій школі.

Наприклад, С. Луців під час уроків української мови рекомендує застосовувати запитання різних типів: творчі, інтерпретаційні (пояснювальні), оцінювальні тощо [132, с. 351]. Авторка виявила значення критичного мислення для молодшого школяра: «Використання елементів технології розвитку критичного мислення на уроках української мови у початкових класах сприяє тому, що кожен учень відчуває себе цікавою особистістю, у молодших школярів пробуджується прагнення до спільної організації шкільного життя, формується здатність обґрунтовувати свою позицію і приймати думку іншого, якщо вона більш обґрунтована» [132, с. 350].

Л. Лєбедєва під час уроків читання організовує навчання певної теми як дослідження та використовує такі методи: припущення на основі запропонованих слів, спрямоване слухання та обмірковування, карта персонажів, семантична карта, дошка запитань, залиште останнє слово за мною [121, с. 149].

С. Скворцова описала досвід формування критичного мислення під час вивчення математики: ознайомлення учнів із різними прийомами обчислення, що створює можливості для розвитку критичного мислення через зіставлення цих прийомів, визначення спільного і відмінного в них, з’ясування доцільності застосування кожного прийому в окремих випадках обчислення [249, с. 166].

Науковець для формування критичного мислення учнів молодшого шкільного віку рекомендує також практикувати: 1) розв’язування завдання на актуалізацію відомого знання або способу дії; 2) внесення змін у зміст завдання; зіставлення одержаного завдання з раніш розв’язаним, визначення спільного і відмінного; 3) з’ясування можливостей застосування відомого способу дії до одержаного завдання, за потреби його корегування; 4) дослідження математичного об’єкта шляхом зміни неістотних ознак, визначення впливу певної зміни на розв'язання; 5) рефлексія власної діяльності і відкриття нового знання або способу дії, формулювання орієнтувальної основи дії; 6) привласнення нового

знання або способу дії шляхом виконання діяльності з новим змістом [249, с. 168].

Зважаючи на значення критичного мислення як напряму медіаосвіти, як чинника пізнавальної діяльності учнів, проєктування технологій такого мислення під час вивчення предметів у початковій школі тривають.

Портфоліо

Серед новітніх технологій XXI ст. усе більшою популярністю в працівників початкової освіти користується портфоліо. У світовому освітньому просторі воно з'явилося у 90-х рр. XX ст.

Як у випадку з іншими способами освітнього процесу, так портфоліо називають і методом, і засобом, і технологією. Його особливість полягає в тому, що це технологія оцінювання результатів навчання. В умовах реалізації компетентнісної парадигми освіти саме така технологія є ефективною на противагу традиційній системі контролю, яка не відповідає засадам особистісно зорієнтованої та діяльнісної педагогіки. Окрім того, вона дає змогу відстежувати прогрес кожного учня, мотивувати його до здобуття максимально можливих результатів. Таке оцінювання створює умови для розвитку в учнів умінь планування власного освітнього процесу, прийняття аргументованих рішень, формування soft-skills, передусім роботи в команді, співпраці тощо.

Портфоліо як метод і спосіб освітнього процесу в початковій школі досліджують Б. Бричок, О. Гузій, О. Данілова, О. Онопрієнко, С. Покрова, С. Тритяк та ін.

Автори конкретизують понятійно-категоріальний апарат, зазначаючи, що портфоліо – це «робоча файлова тека, яка документує набутий досвід і досягнення суб'єктів навчання (С. Дж. Пейп та ін.); оцінювальний інструмент (Г. Голуб та ін.); альтернативний спосіб оцінювання навчальних досягнень учнів (В. Загвоздкін та ін.); методика оцінювання компетентностей (О. Пінчук та ін.) тощо» [194, с. 146]. Узагальнивши ці підходи, С. Покрова визначає

учнівське портфоліо як добірку робіт, що ілюструють досягнення школяра в освітньому процесі за певний період навчання [194, с. 146].

На думку О. Онопрієнко, учнівські портфоліо будь-якого виду є одночасно формою, процесом організації і технологією роботи учня з продуктами його пізнавальної, творчої, дослідницької і проєктної діяльності, призначеними для публічного показу, аналізу, оцінювання, розвитку рефлексії, усвідомлення результатів власної роботи [175, с. 125].

Учені (І. Кузьма, О. Онопрієнко, С. Покрова, О. Щепанська та ін.) відображають у працях класифікації та структури учнівських портфоліо.

Зокрема, О. Онопрієнко рекомендує укладати портфоліо з таких розділів: «Мій портрет» (самопрезентація); «Скарбничка» (інформація); «Творчий доробок» (робочі матеріали); «Досягнення» (матеріали, які демонструють успіхи учня) [175, с. 125].

О. Щепанська, визначаючи структуру папки досягнень, виокремила три елементи:

– зазначення мети, призначення і стислого опису папки;

– зміст із переліком основних елементів;

– самоаналіз і плани на майбутнє [308, с. 55].

Особливо варто акцентувати увагу на використанні портфоліо в інклюзивному класі. Його застосування дає змогу вчителеві вирішити низку корекційних завдань.

Портфоліо – це не лише автономна технологія (мікротехнологія), вона може також використовуватися як компонент технології формування колективу класу.

Технологія формування колективу класу

Технологія формування колективу класу – це комплексна макротехнологія, у структурі якої вагоме місце відведено інтерактивним, ігровим технологіям, створенню ситуації успіху. Можна також розглядати колективні творчі справи як компонент системи формування колективу класу. Проблема згуртування класу залишається актуальною за будь-яких суспільно-політичних умов.

Адже в цьому процесі головне – сприятлива дія колективу на особистість дитини. Безперечно, є й негативна тенденція: намагання підкорити дитячу волю, втрата індивідуальності тощо. Проте розумне керівництво вчителя учнями дає змогу попередити й подолати деструктивні впливи колективу на розвиток школяра.

В останнє десятиріччя технологія формування колективу класу набула ще більшої значимості у зв'язку з необхідністю навчання учнів співпрацювати в команді, взаємодіяти між собою. Ці вміння визначені в Державному стандарті початкової освіти як наскрізні. У всьому світі заговорили про доцільність формування в здобувачів soft-skills. Вони найефективніше формуються в колективі.

Серед технологій, спрямованих на згуртування дитячих колективів, заслуговує на увагу технологія, у якій визначено такі етапи: розсип піску, м'яка глина, мерехтливий маяк, пурпурове вітрило, розпалений смолоскип. Ці етапи в методиці А. Лутошкіна представлені як рівні колективу [312, с. 168]. У технології визначено діагностичний інструментарій для вимірювання рівнів згуртованості колективу, отже, є відповідність діагностичності як критерієві технології. Водночас залишається можливість для творчості, зрештою, як і в будь-якій технології, результат якої все-таки залежить від особистісних якостей суб'єктів та об'єктів освітнього процесу.

Зважаючи на необхідність формування в молодших школярів уміння взаємодіяти, співпрацювати в команді, у цьому контексті педагоги-практики й науковці накопичили багатий досвід реалізації форм, методів, прийомів. Частина з них запозичена із зарубіжних країн [117]. Проте є й цікаві вітчизняні новації щодо організації співробітництва під час уроків.

Зокрема, І. Толмачова виокремила три етапи організації навчального співробітництва: «На першому етапі першокласникам необхідно показати важливість внеску кожного учня в процес зростання всього класу як колективу, що засвоює новий навчальний зміст і норми шкільного життя.

На другому етапі організації навчального співробітництва шестилітніх першокласників діти разом із учителем створювали

особливий засіб, що допомагав їм усвідомити і зафіксувати в словесній формі новоутворення, які характеризували клас як колективний суб'єкт навчальної діяльності. Таким засобом став плакат «Ми зростаємо». З перших днів навчання в школі з дітьми обговорювалися колективні досягнення і проблеми (обговорення торкалося не тільки просування в новому навчальному змісті, а й в освоєнні шкільних правил, норм співробітництва та ін.). Кожен день навчання позначався на плакаті сходинкою драбинки, причому над сходинкою ми записували позитивні моменти, а під нею коротко фіксували ситуації, що потребують корекції.

На третьому етапі створювалися ситуації, коли без кооперації з однолітками першокласники взагалі не могли виконати завдання. Наприклад, учням пропонувалося зробити фігурку, що складається з 4 деталей» [276, с. 3].

У формуванні колективу класу під час уроків використовувався популярний сьогодні метод драматизації як складник ігрових технологій: «Для уроків добиралися такі завдання й ігри, що передбачали драматизацію, бо цей вид роботи дає змогу маленьким учням погратись, порухатися, перевтілитися в іншого персонажа і стати його позицією (дошкільник – школяр, позитивний варіант поведінки – негативний варіант). Ситуації взаємодії вчитель розігрував на ляльках чи пропонував розіграти самим учням. Першокласники із задоволенням інсценували літературні твори (наприклад, казки М. Коцюбинського «Про двох цапків» і «Дві кізочки»)» [276, с. 4].

І. Толмачова висвітлила цікаві прийоми для формування вміння співпрацювати, а отже, згуртування школярів: «Відомо, що шестилітні діти імпульсивні, вони не завжди готові поступитися іншому (особливо однолітку). Першокласникам треба надавати можливості для вияву кращих якостей, демонструвати їм зразки позитивного поводження. У класній кімнаті було відведено спеціальне місце для «килимка миру». Поряд з килимком прикріпили слова і словосполучення, що допомагали маленьким школярам розмовляти доброзичливо і конструктивно під час примирення

(наприклад, «Нумо миритися»). Ці фрази пропонували і добирали самі діти під час колективного обговорення» [276, с. 4].

Заслуговує на увагу організація роботи в групах. Зазвичай декілька учнів отримують завдання. Але за таких умов завжди є небезпека, що один-два учні працюють, а інші користуються результатами їхньої праці.

І. Толмачова вирішила цю проблему: «Вже у І семестрі І класу учні брали участь у групових роботах … на уроках трудового навчання «Я і Україна. Довкілля». Наприклад, учні робили аплікації, розмір яких залежав від того, чи вдалося їм правильно розподілити роботу і злагоджено виконати її» [276, с. 4].

Ефективними методами формування дитячих колективів є такі: «Знайомство», «Автопортрет», «Пізнай мене і зрозумій», «Комплімент», «Подаруй квітку», «Бажано, обов’язково, не можна» тощо [312, с. 170–177].

Згуртований колектив класу є одним із найважливіших чинників збереження здоров’я учнів.

Здоров’язбережувальні технології

У XXI ст. медики й фахівці початкової освіти ще гостріше, ніж раніше, висловлюють занепокоєння щодо стану здоров’я учнів, що постійно погіршується у зв’язку з екологічними проблемами, погіршенням якості продуктів харчування, гіподинамією через надмірне застосування комп’ютерної техніки тощо.

Проблема здоров’язбереження, на чому наголосила, зокрема, О. Антонова, «вже сьогодні посідає сьоме місце серед загроз планетарного масштабу (загроза світової війни, екологічні катаклізми, нерівність економічних відносин в різних країнах світу, демографічна загроза, нестача природних ресурсів, наслідки науково-технічного прогресу, проблема здоров’язбереження людства). До того ж стан здоров’я нації виступає показником духовного, соціально-економічного та медико-біологічного рівня добробуту цивілізованої країни» [5, с. 233].

У 2001 р. прийнято Закон України «Про охорону дитинства», який визначив проблему охорони дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет для забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток, установлював основні засади державної політики у цій сфері. Головними завданнями зазначеного документа були: «розширення соціально-правових гарантій дітей, забезпечення фізичного, інтелектуального, культурного розвитку молодого покоління, створення соціально-економічних і правових інститутів з метою захисту прав та законних інтересів дитини в Україні» [215], [112, с. 166].

Увагу до проблем зміцнення здоров'я засвідчує проведення у 2002–2003 навчальному році в освітніх закладах першого шкільного уроку у форматі лекції, яка присвячена темі «Здоров'я дітей – здоров'я нації». Цей урок був зорієнтований на формування навичок безпечної поведінки, збереження та зміцнення здоров'я учнів. У методичних рекомендаціях щодо проведення першого уроку запропоновано використання різних форм, методів та прийомів роботи; наочних та технічних засобів навчання, текстів літературних творів; методичних розробок учителів-новаторів. Лейтмотивом уроку визначено такі теми: «Без здоров'я немає багатства», «Немає щастя без здоров'я», «Людина, яка сповідує принципи здорового способу життя, – досягає успіху в житті» [152], [112, с. 171].

Здоров'язбережувальні технології й діяльність щодо створення здоров'язбережувального середовища початкової школи стають одним із провідних напрямів досліджень науковців. Здоров'язбережувальну діяльність і технології в школі першого ступеня досліджують О. Антонова, К. Балютіна, О. Будник, Б. Долинський, Л. Загрійчук, Н. Капінус, О. Коваленко, І. Коча, Т. Осадченко, Ю. Півненко, С. Свириденко, Т. Чижик, О. Шкребець, М. Ястребов та ін.

Узагальнивши праці науковців, В. Єфімова дійшла висновку, що здоров'язбережувальні технології – це «частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання здоровому

способу життя, яка спрямована на вирішення питань здоров'язбереження у системі освіти; як спосіб організації, модель учбового процесу, яка гарантує збереження здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу; як інструментарій освітнього процесу, як система вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання разом із збереженням здоров'я учнів» [64, с. 59].

У цьому визначені відображено основні підходи до трактування поняття «освітні технології», адже здоров'язбережувальні є їхнім складником. Однак прослідковується ще й неоднозначність суджень науковців щодо розуміння змісту. На думку В. Єфімової, «усі підходи об'єднують декілька напрямів, де здоров'язбережувальна технологія розглядається: як маркер якісної характеристики освітніх технологій, показник її спрямованості на здоров'язбереження; як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження; як технології навчання здоров'ю, які об'єднують формування культури здоров'я, здорового способу життя, валеологічну і гігієнічну освіту та інше; як сукупність оздоровчо-фізкультурних заходів; як урахування вікових та психофізіологічних особливостей школярів; як формування сприятливого освітнього середовища: як лікувально-профілактичні заходи та інше» [64, с. 59].

Одне з найважливіших завдань у початковій школі – створення здоров'язбережувального середовища. Т. Осадченко потрактувала здоров'язбережувальне середовище початкової школи як педагогічно організовану систему умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів початкової освіти і забезпечують ефективність освітнього процесу на основі формування пріоритетного ставлення до здоров'я як найбільшої життєвої цінності, функціонування здоров'язбережувальних методів, технологій та засобів із метою розвитку здоров'язбережувальної компетентності його суб'єктів [177, с. 13]. Науковець виявила структуру цього середовища з такими компонентами: програмно-змістовий; суб'єктно-соціальний; технологічно-ресурсний; просторово-предметний [177, с. 15].

Проте для працівників освіти найважливішими є практичні аспекти здоров'язбереження, які відображені в працях науковців, учителів і можуть бути впроваджені іншими педагогами.

Зокрема, заслуговують на використання ідеї Л. Загрійчук, яка висвітлила досвід формування здорового способу життя учнів у партнерстві з учителями, батьками. Вона акцентувала увагу, що від способу життя сім'ї залежить здоров'я дитини, адже в цьому віці діти наслідують дорослих. Авторка проводила навчальні тренінги, бесіди, консультації для батьків, сприяючи формуванню ціннісного ставлення до здоров'я, і отримала результати: частина батьків обирала здоровий спосіб життя – кидали курити, займалися спортом разом із дітьми тощо [69, с. 2].

Під час уроків Л. Загрійчук створювала ланцюжок здоров'я: вивчаючи тему «Сім'я і здоров'я» (3-й клас), учні, працюючи в малих групах, отримали завдання написати на вирізаних із паперу кружечках («перлинках здоров'я»), що потрібно робити, щоб бути здоровим. Діти обговорили в групах та записали практичні дії, які будуть виконувати, щоб бути здоровими: займатися спортом, одягатися відповідно до погоди, їсти корисну їжу, вчасно лягати спати, мити руки перед їжею, чистити зуби, слухати поради авторитетних дорослих, не вірити незнайомим людям, не перебігати дорогу перед машинами тощо. По завершенні вправи учні створили з «перлинок» ланцюжок здоров'я, який прикріплений на стінах класу і щоденно нагадує, що потрібно робити, щоб бути здоровим [69, с. 3].

Заслуговує на увагу й застосування досвіду пальчикової терапії, який описали Л. Биковець, І. Мед, І. Шульга та ін. Автори спираються на висновки В. Сухомлинського, який наголошував, що розум дитини перебуває на кінчиках її пальців [266, с. 72]. І. Мед, зокрема, зазначає: «Про пальчикові ігри можна говорити як про чудовий універсальний дидактичний і розвивальний матеріал. Методика і сенс цих ігор полягає в тому, що нервові закінчення рук впливають на мозок дитини і мозкова діяльність активізується. Для навчання в школі дуже важливо, щоб у дитини були добре розвинені м'язи дрібної моторики. Пальчикові ігри – чудові помічники для того, щоб підготувати руку

дитини до письма, розвивати координацію. Для того, щоб паралельно розвивалася і мова, використовують невеликі віршики, лічилки, пісеньки. Творчі педагоги будь-які віршовані твори можуть самі «показати на пальцях», придумати супроводжуючу мову руху для пальчиків – спочатку прості, нескладні рухи, а потім їх ускладнювати. Завдяки пальчиковим іграм дитина отримує різноманітні сенсорні враження, у неї розвивається уважність і здатність зосереджуватися» [266, с. 72].

Пальчикова терапія допомагає і тоді, коли в дитини є фізичні недуги. Наприклад, під дитячої гри «Сорока-білобока кашу варила» колові рухи пальцем по дитячій долоні стимулюють роботу шлунково-кишкового тракту. І. Мед рекомендує: «Описуючи роботу «сороки-білобоки» на роздачі цієї самої каші діткам, не варто спрощувати, вказуючи легким дотиком «цьому дала, цьому дала». Кожну «дитинку», тобто кожен пальчик руки, треба взяти за кінчик і злегка стиснути. Спочатку мізинчик: він відповідає за роботу серця. Потім безіменний – для хорошої роботи нервової системи та статевої сфери. Масаж подушечки середнього пальця стимулює роботу печінки; вказівного – шлунку. Великий палець, якому «не дала», тому що дрова не рубав, кашу не варив, не випадково залишають наостанок: він відповідальний за голову, сюди ж виходить і так званий «легеневий меридіан». Тому великий пальчик недостатньо просто злегка стиснути, його треба як слід «побити», щоб активізувати діяльність мозку і провести профілактику респіраторних захворювань» [266, с. 73–74].

У XXI ст. з’явилися небезпечні захворювання, які раніше фіксувалися лише в поодиноких випадках, – комп’ютерна залежність та залежність від комп’ютерних ігор. Цій темі присвячені дослідження А. Анджеєвської, Ю. Беднарека, Л. Лещенко та ін.

Зокрема, Л. Лещенко з’ясувала, що 80 % учнів 5–7 класів загальноосвітніх шкіл захоплюються комп’ютерними іграми, причому багато 10–12-річних підлітків мають ігровий досвід 4–6 років, тобто дехто з них розпочав спілкування з комп’ютером уже в 4 роки [126, с. 42]. Тим часом як батьки намагаються навчати дітей

користуватися комп'ютером якомога раніше, щоб вони згодом не відставали від ровесників, медичні фахівці попереджують про можливість негативного впливу цифрових засобів на психічний розвиток дитини, зокрема надмірного розвитку візуального сприймання за рахунок тактильного й звукового. Ці дослідження лягли в основу рекомендації Американської академії педіатрії взагалі не допускати дітей до комп'ютера хоча б до 2-х років. Водночас учені звертають увагу і на його позитивний вплив: сприяє розвитку уваги, логічного мислення, швидкості реакцій і процесу прийняття рішень [126, с. 42–43].

Л. Лещенко наголошує, що, якщо порівняти з широковідомою алкогольною чи наркотичною залежністю, комп'ютерна залежність багатьом уявляється менш небезпечною. І все ж це також хворобливе явище, яке може призвести до серйозних психічних розладів, якщо своєчасно не вжити відповідних лікувальних і психокорекційних заходів.

Обстеження дітей на пострадянському просторі останнім часом показали, що близько 30 % захоплюються комп'ютерними іграми, зловживають перебуванням у кібернетичному просторі і 10 % мають психологічну залежність від комп'ютера. Такі дослідження виявили: щоб дитина стала залежною від комп'ютера, їй потрібно в середньому від пів року до року постійно грати комп'ютерні ігри з добовим навантаженням від 4 до 12 годин. Доведено, що діти з підвищеною тривожністю, емоційні, неврівноважені, а також хлопчики, як порівняти з дівчатками, швидше потрапляють у комп'ютерну залежність [126, с. 43].

Більшість дослідників ще донедавна вважали, що в учнів молодшого шкільного віку проблеми комп'ютерної залежності немає, оскільки тривалий час її діагностували лише в підлітків. Проте практика останніх років засвідчує, що внаслідок початку взаємодії з комп'ютером у дошкільному віці з'явилися діти, які вже в 10–11 років мають ознаки залежності [126, с. 44]. Отримані результати стали підставою для висновків: «У дитини потрібно формувати розуміння

ролі та місця інформаційних засобів у житті, навчити її сприймати комп'ютер як засіб для здійснення власної творчості» [126, с. 46].

Окрім того, Л. Лещенко вважає за доцільне, щоб комп'ютерна залежність стала предметом міждисциплінарних досліджень, а батьки й педагоги контролювали взаємодію дітей, особливо молодшого шкільного віку, з електронною технікою, щоб уникнути негативних наслідків, щоб сучасний технічний винахід на ім'я комп'ютер дійсно сприяв розвиткові дитини, а не гальмував його [126, с. 46].

З одного боку, комп'ютер як медіазасіб є джерелом загроз для розвитку молодшого школяра, а з іншого – медіатехнології (реклама, мультиплікаційні фільми тощо) сприяють сформованості культури здоров'язбереження: учні вчаться вибирати зубну щітку й пасту, корисні для здоров'я продукти харчування, дізнаються про акції, знижки й обдумують, чи варто скористатися ними, тощо.

У системі здоров'язбережувальних технологій вагома роль відводиться арт-терапевтичним. Їх вивчають О. Деркач, Т. Мірошниченко, І. Садова, О. Сорока та ін.

Зокрема, Т. Мірошниченко зауважила, що «використання арт-терапії в освітньо-виховному процесі початкової школи має потужний потенціал у створенні психологічно комфортного педагогічного середовища, що, в свою чергу, сприяє гармонізації розвитку особистості через здатність самовираження і самопізнання» [158, с. 28].

Авторка, спираючись на наукові розвідки О. Деркач, пропонує використання проєктивних графічних тестів у процесі діагностики шкільної дезадаптації першокласників, зокрема проєктивних малюнків «Школа тварин» (С. Панченко), «Я в школі» (Р. Овчарова), «Мій клас», «Що мені подобається в школі» (А. Лєскова-Савицька) та ін. [158, с. 29].

Т. Мірошниченко, окрім відомих усім традиційних тематичних тестів, спрямованих на вивчення особистісних якостей людини («Дім-дерево-людина», «Неіснуюча тварина», «Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур» тощо), звертає увагу на напрацювання Т. Зінкевич-Євстигнєєвої – так звані вільні та

нетрадиційні тематичні тести-малюнки, що пов'язані з деякою символізацією тих чи інших психічних процесів (наприклад, темами для вільних тестів можуть бути: «Вільний малюнок», «Мій настрій», «Малюнок із закритими очима», «Танець на папері», «Карта життя» тощо) [158, с. 29].

Як засвідчує аналіз праць науковців, технології здоров'язбереження, що поєднують звичаї та інновації, усе частіше будуть використовуватися в початковій школі, щоб не лише зберегти й покращити здоров'я учнів, а й стати інтегрувальним компонентом освітнього простору школи першого ступеня, основою для успішного життєвого старту дітей молодшого шкільного віку.

Інноваційні авторські технології

Останнє десятиріччя генези технологій початкової освіти характеризується проявами творчості авторів щодо їхнього проєктування. Серед найбільш відомих авторських технологій такі: технологія аналізу підручника для початкової школи (автор Я. Кодлюк); технологія формування вміння вчитися в початковій школі (автор М. Ломберг), у якій враховано напрацювання Я. Кодлюк (технологія формування в молодших школярів уміння вчитися в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського); технологія «Організація успішної діяльності» (автор О. Янкович); технологія «Формування успішної особистості учня початкової школи засобами медіаосвіти» (автори Г. Терещук, І. Кузьма, О. Янкович, Г. Фальфушинська) та ін.

Технологія «Організація успішної діяльності» (автор О. Янкович)

У XX ст. неабиякої популярності набули проблеми успіху й успішності. Їх досліджують В. Калошин, О. Максимова, О. Романовський, В. Михайличенко тощо. Цінні ідеї про досягнення успіху висловив класик педагогіки В. Сухомлинський.

В останні роки проблема успіху пов'язується з формуванням soft-skills, так званих м'яких навичок (ефективна комунікація, керування емоціями, співпраця в команді, лідерство, тайм-

менеджмент тощо). Усе це актуалізує доцільність упровадження технологій успіху, зокрема й авторської технології «Організація успішної діяльності», мета якої – формування праксеологічних умінь (цілеутворення, реалізація планів, подолання перешкод тощо).

Упровадження цієї технології також передбачає розвиток soft-skills (уміння правильно спілкуватися, дотримуючись етичних норм, бережливо ставитися до часу; виховання особистісних якостей (відповідальність, самостійність, оптимістичність тощо)).

Технологія була розроблена у 2005–2009 рр. для використання майбутніми вчителями, але згодом адаптована до специфіки молодшого шкільного віку.

Важливим компонентом технології є вправи «Моє сонце», «Звіт перед собою», «Усмішка», «Віяло можливостей», «Контроль невиробничих витрат часу», «День схвалень» тощо, виконання яких допомагає навчитися досягати цілі, позитивно мислити, підтримувати друзів тощо [311, с. 136–137].

Технологія «Організація успішної діяльності» передбачає постійний саморозвиток, набуття здатності навчатися впродовж життя, проте це не виключає актуальність упровадження спеціально створеної технології формування в учнів молодшого шкільного віку вміння вчитися.

Технологія формування вміння вчитися як ключової компетентності в початковій школі (автор М. Ломберг)

Серед ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти, особлива роль відводиться навчанню протягом життя, що «передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі» [55].

Необхідно зазначити, що на актуальності формування цього вміння не позначаються політика, суспільні виклики. Способи

розвитку вміння вчитися в учнів початкової школи відображені в працях педагогів радянської доби та сучасних учених. Розкриту в доробку В. Сухомлинського систему формування цього вміння Я. Кодлюк трактує як технологію. Водночас сучасні науковці обґрунтовують технології вміння вчитися з урахуванням новітніх тенденцій розвитку початкової освіти.

У рамках проєкту «Інтелект України» розроблено технологію формування в учнів початкової школи вміння вчитися (автор М. Ломберг). У її структурі виокремлено концептуальний, цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольно-коригувальний компоненти [130, с. 18–19]. Технологія базується на запровадженні навчального предмета «Навчаємося разом» [130, с. 19–20].

Авторка конкретизувала структуру вміння вчитися як єдність мотиваційного, когнітивного, особистісно-діяльнісного і рефлексивно-корекційного компонентів [130, с. 19].

Зміст предмета «Навчаємося разом» (1–4-ті класи, 2 год. на тиждень) розкрито в навчальній програмі та в зошитах на друкованій основі.

У програмі визначено мету – формування в учнів початкової школи ключової компетентності вміння вчитися, конкретизовану у взаємопов’язаних завданнях: формування в учнів пізнавальної та соціальної мотивації учіння, прагнення і здатності до освіти протягом життя, знань про навчально-пізнавальну діяльність і способи її раціонального здійснення, організаційних, загальнопізнавальних, загальномовленнєвих і контрольно-оцінних умінь; розвиток якостей особистості успішного учня – цілеспрямованості, працелюбності, організованості, охайності, наполегливості, волі тощо.

Зважаючи на те, що серед чинників успішності учіння дітей молодшого шкільного віку особливе значення мають уміння й навички роботи з підручником та іншими джерелами навчальної й наукової інформації (Я. Кодлюк, М. Кукалець, А. Степанюк, О. Янченко та ін.), цілеспрямований процес формування цих умінь і навичок визначено авторкою як окреме завдання предмета «Навчаємося разом».

Для реалізації мети було виокремлено дві змістові лінії «Навчаємося разом»: 1) становлення учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; 2) формування вмінь і навичок раціональної роботи з навчальною та науковою інформацією [130, с. 18–19].

М. Ломберг виявила, що ефективними методами формування вміння вчитися в учнів початкової школи (процесуально-діяльнісний компонент технології) є такі вправи: «Мій вибір», «Учитель», «Броунівський рух», «Ерудит», «Найкраща дикторська група», «Сорока і черепаха», «Повітряні кульки», «Знайди помилки диктора», «Піктограми», «Фотоапарат», «Кола на воді»; фізкультхвилинки та хвилинки релаксації; ситуаційно-рольові ігри «Актор», «Фантазер»; дискусії; метод драматизації, демонстрація фрагментів наукових фільмів, мультфільмів і соціальних роликів тощо. Авторка також визначила форми роботи учнів (індивідуальні, групові та фронтальні); засоби (зошити на друкованій основі; плакати, роздаткові дидактичні матеріали та засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання, розроблені до кожного уроку) [130, с. 119].

М. Ломберг у моделі технології спроєктувала контрольно-коригувальний, оцінно-результативний компоненти. Детальний опис саме цих компонентів зазвичай відсутній у популярних освітніх технологіях. У складі контрольно-коригувального компонента науковець обґрунтувала комплекс взаємопов'язаних діагностичних і коригувальних процедур, що здійснюються для визначення та підвищення рівня сформованості в учнів молодшого шкільного віку вміння вчитися, а до оцінно-результативного віднесла діагностичні процедури, спрямовані на виявлення ступеня досягнення мети технології. Тож можемо стверджувати, що ця авторська технологія відповідає критеріям освітніх технологій, передусім діагностичності. Проте застосування діагностичного інструментарію є громіздкою, занадто складною процедурою для вчителя початкової школи. Отже, найкращими показниками ефективності реалізації технології формування вміння вчитися є сформованість ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів, що виражається в оцінках.

Важливим засобом формування в учнів вміння вчитися як ключової компетентності в початковій школі є підручник. У зв'язку з цим набуває актуальності авторська технологія аналізу підручника Я. Кодлюк.

Технологія аналізу підручника для початкової школи (автор Я. Кодлюк)

Основним виразником змісту освіти є підручник. Тому важливо, щоб він був якісним, відповідав науковим вимогам. Уперше їх сформулював Я. А. Коменський. Чеський класик педагогіки є автором навчальних книг «Відкриті двері до мов і всіх наук», «Світ чуттєвих речей в малюнках». Він зазначав, що підручники мають бути ілюстровані, невеликі за обсягом, написані зрозумілою та доступною мовою. Навчальні книги для дітей, що й донині викликають інтерес у читачів, створював український класик педагогіки К. Ушинський. Незважаючи на те, що історія розробки підручників налічує декілька століть, залишаються проблеми. Актуальність їхнього вирішення посилилася у зв'язку із затвердженням Стандарту початкової освіти (2011 р.).

Працівники освіти, батьки часто нарікають на якість навчальних книг, складність для сприймання молодшими школярами розміщеної інформації, недостатню відповідність віковим особливостям учнів. Отже, на часі технологія аналізу підручника.

В авторській технології Я. Кодлюк передбачено здійснювати аналіз навчальних книг за такими напрямами: структура підручника, його функції, поліграфічне оформлення, підручник у системі навчально-методичного комплексу [98, с. 8].

Як зазначає авторка, «запропонована технологія є ефективною у процесі аналізу підручників з різних навчальних предметів (мови, математики, природознавства, літературного читання тощо), тобто таких, у змісті яких домінують або тексти, або навчальні завдання і вправи. …Навчальні предмети, а відповідно і підручники, вважаються багатокомпонентними, тобто до них входять чотири елементи змісту освіти (знання, вміння і навички, творчі здібності, емоційно-ціннісне

ставлення до світу), однак співвідношення цих компонентів різне, оскільки залежить від провідної функції навчального предмета. Так, наприклад, літературне читання, природознавство належать до навчальних предметів із провідною функцією «знання», тому в цих підручниках домінують різні типи текстів. Мова, математика як навчальні предмети спрямовують на формування вмінь і навичок (провідна функція – «способи діяльності»), тому у змісті цих навчальних книг пріоритет належить навчальним завданням і вправам (хоча вони містять також інструментально орієнтовані тексти як змістову основу формування певних умінь і навичок)» [98, с. 10].

Авторські технології з використанням ІКТ

В останні роки актуалізувалися розробки технологій із використанням цифрових засобів, наприклад Smart kids – технологія навчання учнів молодшого шкільного віку, яку автор С. Литвинова визначила як систему методів, форм й електронних освітніх ігрових ресурсів, електронних підручників для здійснення освітнього процесу в системі початкової школи. Науковець розглядає реалізацію технології в чотирьох формах: Smart Case, Smart Teacher, Smart Class і Smart Kids [127, с. 56]. Авторська розробка урізноманітнює процес навчання, дозволяє перейти від пасивних до активних методів навчання, стимулює навчально-пізнавальну діяльність, дає змогу створити індивідуальну траєкторію розвитку для кожного учня [127, с. 64].

Актуальними є і методики застосування ІКТ. Одна з таких – це методика використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності молодших школярів (автор В. Коваленко) [94].

Аналіз технологій, обґрунтованих в останні кілька років, дає змогу зробити висновок, що найбільш затребуваними є інтегративні поліфункціональні технології, які дають змогу поєднувати різні типи навчання, спрямовані на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь, у яких пов’язані освітні традиції та інновації.

3.4. Перспективи використання ідей історичного досвіду в сучасній початковій школі

Кінець 50-х рр. XX ст. став початком генези освітніх технологій, зокрема й у початковій освіті, адже в цей час був закладений фундамент технологізації освіти – програмоване навчання. Саме тоді посилилася здоров'язбережувальна діяльність, активізувалося проблемне навчання, удосконалювалися способи колективного виховання учнів тощо. Але для цих процесів ще не використовувався термін «технологія».

Він поширився з 90-х рр. XX ст. Учені почали розмежовувати інтерактивні технології та методи, ігри та ігрові технології, проєктну діяльність та проєктні технології, квести та технологію квестів тощо. Проте різниця між термінами «метод» та «технологія», якими позначали той самий спосіб навчання, була невідчутна, а іноді незрозуміла. Те, що теоретично могло бути обґрунтовано правильно, на практиці викликало суцільну плутанину: метод ототожнювався з технологією, а технологія – з методом. Причина виникнення такої ситуації проста – існувало понад 300 трактувань терміна «освітня (педагогічна) технологія».

Попри ці суперечності протягом другої половини XX – першого двадцятиріччя XXI ст. у генезі початкової освіти, зокрема й у способах навчання, викристалізувалися ідеї, які актуальні в умовах Нової української школи. Одні з них забуті і вартують відродження; інші звучать так інноваційно, що важко повірити в те, що вперше вони були застосовані кілька десятків років тому. Наприклад, підхід до учня як суб'єкта навчання видається сучасною ідеєю, що актуалізувалася в новому тисячолітті. Насправді, ні, адже такі думки висловлювалися ще в 70-х рр. XX ст.

А. Денисюк, відображаючи організацію проблемного навчання (зараз технологія проблемного навчання), зазначала: «Учня треба розглядати і як об'єкт навчання, який піддається педагогічним впливам, і як суб'єкт, що активно керує власною навчальною діяльністю» [52, с. 31]. Реформування початкової школи на сучасному етапі – це, безперечно, створення полісуб'єктного освітнього

середовища. Але витоки цього процесу треба шукати в далеких 70-х рр. ХХ ст.

У той час ще не набула популярності Педагогіка серця. Однак ідеї, які покладені в її основу, існували і у творчості В. Сухомлинського, і в практичній діяльності низки педагогів. Свідченням цього є намагання вчителів сформувати сердечні стосунки між учителем та учнями як чинник згуртованості колективу класу. Ідеї З. Іванової про створення сприятливого морально-психологічного клімату, коли педагог уміє достукатися до серця кожного, і сьогодні треба розглядати як умову технології формування дитячого колективу [78, с. 10–11]. Рекомендації авторки про турботливе ставлення до всіх вихованців, про те, щоб зуміти в кожному знайти щось хороше і спиратися на нього як в індивідуальній, так і в груповій та колективній роботі, уміло заохочуючи передусім добрі починання, акцентуючи на інтересах, уміннях слабких школярів, дітей, схильних до самотності, повільних і, навпаки, надто жвавих, і зараз є актуальними в процесі реалізації зазначених технологій. Важливо і те, що в жодному разі не можна ділити учнів класу на позитивних і негативних, усіляко поглиблюючи цю нерівність, бо це травмує психіку дитини і водночас погано впливає на морально-психологічний клімат колективу [78, с. 12].

Формування колективу класу відбувається як під час урочної, так і позаурочної діяльності. Зазвичай недооціненим залишається потенціал уроків фізичної культури. Однак цього не станеться, якщо реалізовувати низку педагогічних прийомів, обґрунтованих Г. Погорєловим ще в середині 80-х рр. ХХ ст., а саме: залучати школярів до різноманітних типів взаємин (керівництва – підлеглості, взаємодопомоги, взаємоконтролю) і при цьому виявляти довіру сильному учню; виховувати в дітей уміння співпереживати; створювати умови для посилення прагнення всіх учнів допомагати другові, який опинився в скрутному становищі тощо [193, с. 13].

У педагогічній теорії та практиці часто використовуємо термін «ситуація успіху», але маловідомим є поняття «ситуація невдачі» – результат роботи, який не заслуговує схвалення. Однак ситуація

невдачі, як довів Ю. Приходько, є індикатором міцності колективу, адже негативні судження вчителя про спільний результат роботи можуть викликати взаємні звинувачення, навіть сварку [206, с. 13]. І все ж ситуація невдачі – це об'єктивна реальність, до якої треба бути готовими учням, учителям і батькам. Отже, у сучасних умовах доцільно використовувати обидва терміни: «ситуація успіху», «ситуація невдачі» – і проєктувати можливі дії у зв'язку з їхнім настанням.

У технологіях формування колективу класу перспективними є методи драматизації (інсценування літературних творів, наприклад казок М. Коцюбинського «Про двох цапків» і «Дві кізочки»), використання «килимка миру» тощо [276, с. 4].

У технологіях провідна роль належить діагностиці, яка дає змогу переконатися, чи відповідає результат визначеній меті. До сучасних реалій вимірювання рівня згуртованості колективу класу можна адаптувати прийом оцінювання за допомогою чарівних лінійок [77].

Трендом XXI ст. є медіаосвіта, а її впровадження актуалізує реалізацію технології формування критичного мислення, а також методів і прийомів, що використовувалися в кінці минулого століття.

Сучасному прийому «Лови помилку» передували завдання-пастки: учитель формулює завдання і пропонує неправильну відповідь [188, с. 53]. Вирішення таких завдань сприяє здатності в учнів обґрунтовувати свою позицію і погоджуватися з думою іншого, якщо вона більш переконлива.

Цієї мети можна досягнути і під час реалізації методів «Шість капелюхів мислення», «Шість пар взуття способу дії» (автор Едвард де Боно), навчальної стратегії «Бортовий журнал». Тільки якщо «Шість капелюхів» є добре відомими в педагогічних колах, то «Шість пар взуття способу дії» учитель початкової школи зазвичай відкриває для себе наново. Цей метод складніший у застосуванні, однак сприяє всебічному розгляду явища чи процесу, стимулює креативність як педагога, так і учнів. Майбутнє також за навчальною стратегією «Бортовий журнал», ідея якої запозичена з книги К. Берк «Оцінка

якості навчання». Способи реалізації цієї стратегії постійно будуть урізноманітнюватися.

Водночас необхідно акцентувати увагу педагогічних працівників на зауваженні С. Терно, що критичне мислення – це не стільки вишуковування помилок, як набуття мудрості.

У XXI ст. часто інтегрувалися декілька технологій, наприклад формування творчої особистості та проєктна, формування колективу класу та інтерактивна, інформаційні та медіаосвітні тощо.

Незважаючи на критику щодо раннього використання новітньої техніки, медіаосвіта збереже свою роль у процесах активізації пізнавальної діяльності та формування компетентностей учнів молодшого шкільного віку, зокрема, під час вивчення іноземних мов (використання інтерактивних дидактичних ігор («Математичний космодром», що допомагає оволодіти навичками швидкого усного рахунку); електронних навчальних посібників «У пошуках скарбів»; навчальних комп'ютерних програм «Triple Play Plus In English»; «TOEFL Test» (збірник тестів), «Гуру Софт» «Learn to Speak English. The Complete Interactive Course»; «Magic Land» Роботландія («Чарівна країна»); «Professor Higgins» («Професор Хіггінс»); «Давайте спілкуватись англійською мовою» та ін.; навчально-пізнавальної енциклопедії «Encarta for Kids»); музики (програми «Note be note», «Listen UP», «Музична шкатулка», «Нотна грамота», «Шарманщик») тощо.

Тенденція інтеграції декількох технологій є актуальною зараз і залишатиметься перспективною в майбутньому. Вона простежується в здоров'язбережувальних технологіях, які стали життєво необхідними, зважаючи не лише на рівень захворюваності серед учнів молодшого шкільного віку, а й на нові виклики, один із яких – поширення коронавірусної інфекції.

У сучасних умовах учителі звертаються до досвіду, що міститься в українській національній традиції здоров'язбереження: застосування пальчикової терапії, арт-терапії для діагностики та подолання дезадаптації до шкільного життя (письмо на поверхні, посипаній піском; малювання своїх проблем; казкотерапія та

музикотерапія як допоміжні методики арт-терапевтичних технологій тощо).

Проте, на жаль, з'явилися інновації, що мають негативний вплив на здоров'я дитини. Передусім це потужний медіазасіб – комп'ютер. Він спричинив захворювання XXI ст. – комп'ютерну залежність (її діагностують уже у 10–11 років). Водночас існує суперечність, адже саме з комп'ютерних засобів (мультики, дитячі фільми, відео профілактичних бесід тощо) діти дізнаються, як зміцнювати здоров'я.

Традиційні та інноваційні технології і методи здоров'язбереження зумовлять бажаний ефект, якщо будуть реалізуватися в здоров'язбережувальному середовищі початкової школи. Його створення передбачає використання лише тих способів освітнього процесу, які сприяють гармонії тіла і духу. Отже, не так важливо, яка буде назва: проєктна технологія чи метод проєктів, ігрова технологія чи метод гри, технологія портфоліо чи метод портфоліо. Цей перелік можна продовжувати. Основне, як вчить історія, щоб використовувалися різноманітні способи освітнього процесу, які сприяють становленню особистості учня зі сформованими ключовими компетентностями для життя й наскрізними вміннями, що забезпечить дітям можливість реалізувати себе й бути щасливими.

ВИСНОВКИ

Створення Нової української школи передбачає передусім реформування початкової ланки, що відображено в концептуальних освітніх документах, Державному стандарті початкової освіти. Удосконалюється зміст навчання, упроваджуються інноваційні технології.

Водночас у педагогічній теорії та практиці немає чіткої, зрозумілої для вчителів диференціації понять «технологія» та «метод», «методика» й «технологія»; педагоги недостатньо обізнані з критеріями, класифікаціями, технологіями освітнього процесу, що зумовило актуальність ретроспективного аналізу технологій початкової освіти.

Дослідження здійснено з 1959 р. Саме тоді закладено фундамент технологічного підходу, а його основа, програмоване навчання, реалізовувалася вже в школі першого ступеня. На тлі пожвавлення суспільно-політичного, культурно-освітнього життя, яке відбулося під час хрущовської «відлиги», реформувалася галузь початкової освіти, а її позитивні тенденції згодом були втілені в компонентах технології.

2018 р. вибрано як верхню межу дослідження. Тоді затверджено Державний стандарт початкової освіти, у якому приділено увагу використанню технологій як в освітньому процесі початкової школи, так і кожним школярем. Саме в цьому документі акцентовано увагу на здатності учнів «до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без заподіяння йому шкоди, до використання технологій для власної самореалізації, культурного і національного самовираження»; «здатності до розв’язання проблем з використанням цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження, власного та суспільного добробуту».

Генезу освітніх технологій початкової школи розглянуто з використанням методів ретроспективного, структурно-системного, історико-типологічного аналізу, методу наративу. На основі політичних, соціально-економічних, педагогічних чинників, особливостей розвитку початкової освіти, з урахуванням наукових

розвідок учених у галузі технологізації освіти, розвитку медіаосвіти, інших актуальних тенденцій протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. виокремлено декілька періодів:

1959–1984 рр. – ідеологічно-обмежувальний – поширення програмованого навчання як фундаменту освітніх технологій; обмеженість можливостей дослідження й застосування освітніх технологій як зарубіжних новацій; використання технологічних термінів в освіті, зокрема й початковій.

1985–1990 рр. – перебудовно-комп'ютеризаційний – упровадження комп'ютерних технологій; посилення інтересу до зарубіжних наукових досліджень освітніх технологій; поєднання прогресивних інноваційних підходів і неприйнятних пережитків минулого в освіті.

1991–1999 рр. – науково-пошуковий – пошуки досконалої системи початкової освіти, компонентом якої є педагогічні технології; дослідження теоретичних засад педагогічних технологій.

2000–2010 рр. – інноваційно-інтеграційний – трактування інновацій у сфері початкової освіти як технологій; масове перетворення колишніх методів у технології: метод проєктів – проєктна технологія; метод кейсів – технологія кейс-стаді, метод гри – ігрова технологія та ін.; інтеграція початкової освіти в європейський освітній простір.

2011–2018 рр. – трансформаційно-медіаосвітній – розвиток нових технологій на основі трансформацій в освіті, зокрема й початковій; становлення медіаосвітніх технологій; посилення уваги до медіаосвіти й медіаграмотності; поширення інноваційних освітньо-рухових, арт-терапевтичних технологій, медіатехнологій, критичного мислення та ін.; наукові пошуки щодо проєктування технологій формування ключових компетентностей для життя та наскрізних умінь учнів молодшого шкільного віку.

У генезі технологій початкової освіти період 1985–1990 рр. є зв'язувальною ланкою, містком між їхнім минулим, коли термін «технологія» не використовувався в значенні «спосіб навчання й виховання», «новітній технічний засіб», та сучасним, коли в науковий

обіг та освітню практику таке поняття впроваджується швидкими темпами, і цей процес набирає все більших обертів, особливо у XXI ст. Саме з того часу під терміном «технологія» розуміється будь-яка інновація, навіть якщо вона не відповідає обґрунтованим критеріям (діагностичності, відтворюваності, прогнозованості тощо). Каталізатором цих процесів стало затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ Міністерства освіти і науки № 522 від 7.11.2000 р.).

Генеза технологій початкової освіти на тлі зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх тощо) та внутрішніх (розвиток початкової освіти) чинників є суперечливим процесом, у якому визначено як негативні явища (вплив суспільних чинників на концептуально-цільові компоненти, що зумовило перекручення фактів, спотворення дійсності, нав'язування ярликів), так і позитивні (стимулювання розробки нових технологій завдяки досягненням в освітній галузі, орієнтації на світовий досвід).

Водночас викликає інтерес той факт, що витоки сучасних інновацій можна знайти в практиці вчителів початкової школи майже пів століття тому, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта освітнього процесу, формування доказового мислення дітей, допомога кожному учневі в досягненні успіху тощо. А отже, студіювання історії технологічного підходу в школі першого ступеня дає можливість відновити забуте й утрачене для використання сучасними педагогами.

Перспективними ідеями для реалізації в Новій українській школі, починаючи з початкової ланки, є:

– використання методів «Шість медалей», «Шість пар взуття способу дії», навчальної стратегії «Бортовий журнал» під час упровадження технологій формування критичного мислення;

– застосування «вузликів знань» (проблемних запитань), прийомів: зіставлення навчального матеріалу з фактами особистих спостережень, незакінчене розв'язування певного навчального завдання, створення ситуації пошуку на основі зацікавленості і практичної діяльності учнів під час використання технології проблемного навчання;

– виготовлення ланцюжка здоров’я з «перлинок здоров’я»; застосування пальчикової терапії як компонента здоров’язбережувальних технологій;

– поєднання в технологіях успіху понять «ситуація успіху» та «ситуація невдачі»;

– формування в учнів soft-skills засобами технологій успіху;

– інтеграція кількох технологій (медіаосвітні та інформаційні тощо) для розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей, їхнього вміння вчитися, самостійного формування ключових компетентностей для життя.

– створення умов для посилення прагнення всіх учнів допомагати товаришеві, який опинився в скрутному становищі. Вартими для реалізації є прийоми «Килимок миру», «Чарівна лінійка», «Ми зростаємо» тощо.

Аналіз технологій, обґрунтованих в останні кілька років, дає змогу зробити висновок, що найбільш затребуваними є інтегративні поліфункціональні технології, які забезпечують можливість поєднувати різні типи навчання, спрямовані на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь, у яких пов’язані освітні традиції та інновації, прагнення до комп’ютеризації, технізації життя та єднання з природою й збереження здоров’я.

Перефразовуючи науковця С. Терно, який зауважив, що критичне мислення – це не стільки вишуковування помилок, як набуття мудрості, можемо стверджувати, що впровадження кожної освітньої технології повинно мати мету – набуття мудрості учнями в полісуб’єктному середовищі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук Б. І., Данильченко Н. Г. Проектна діяльність учнів початкової школи. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 2 (42). С. 127–133.

2. Анісімова Г., Іванова О. Можливості й умови проблемного навчання. *Початкова школа*. 1975. № 11. С. 51–59.

3. Антонець М. Проблема розвитку творчої особистості вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Початкова школа.* 2013. № 9. С. 4–6.

4. Антонова О. Г. Формування суспільної спрямованості учнів. *Початкова школа*. 1982. № 7. С. 11–16.

5. Антонова О. Є. Здоров'язбереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави. *Сталий розвиток: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 232–241. URL: http://eprints.zu.edu.ua/12465/1/2.pdf

6. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін.; наук. консультант Антонова О. Є.; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.

7. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, «Либідь», 2006. 424 с.

8. Аршавіна Л. І. Вплив типу навчання на розвиток мислення учнів. *Початкова школа*. 1980. № 7. С. 58–62.

9. Ахтирко Г. М. Наступність у роботі дитсадка і школи. *Початкова школа*. 1984. № 1. С. 61–62.

10. Байбара Т. М., Коваль Н. С. Вибір методів вивчення нового матеріалу на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1990. № 9. С. 35–43.

11. Бака М. М. Фізична культура і спорт у школі. *Радянська школа.* 1980. № 7 (610). С. 33–35.

12. Балютіна К. Здоров'я дитини – національна проблема. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 29–32.

13. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. *Початкова школа*. 2003. № 6. С. 58–59.

14. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 59–62.

15. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико-педагогічний альманах*. 2011. № 1. С. 44–48.

16. Бех І. Життя особистості у просторі духовності. *Педагогічний дискурс.* 2012. № 12. С. 29–38.

17. Бех І. Наукове розуміння особистості як основа ефективності виховного процесу. *Початкова школа*. 1998. №1. С. 2–6.

18. Бех І. Поступ особистості до відданості чеснотам. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 7–11.

19. Бех І. Почуття успіху у вихованні особистості. *Початкова школа.* 2004. № 12. С. 1–3.

20. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2006. 21 с.

21. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 199 с.

22. Бібік Н. М. Я у світі. 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Харків: вид. група «Основа», 2014. 160 с.

23. Бібік Н. М. Я у світі. 4 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Харків: вид. група «Основа», 2015. 160 с.

24. Білоусов С. І. Грані радянського способу життя. *Початкова школа*. 1978. № 7. С. 1–5.

25. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа.* 2013. № 10. С. 1–4.

26. Бондар Л. С. Розвиток змісту початкової освіти (40–80-ті роки XX століття). *Рідна школа*. 2013. № 6. С. 64–68.

27. Боно Э. Я прав – вы заблуждаетесь. [пер. с англ. Е. А. Самсонов]. Минск: «Попурри», 2006. 368 с.

28. Будняк Т. Г. Проблема творчої діяльності молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 1978. № 9. С. 4–8.

29. Бурдов Г. І. Чому забувають про проблемне навчання. *Початкова школа*. 2002. № 6. С. 12–14.

30. Бусигіна О. К. Елементи творчості в трудовому навчанні. *Початкова школа*. 1976. № 6. С. 50–54.

31. Вакарчук Н. Ігри-подорожі в початковій школі. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 53–56.

32. Васьківська Г. О. Дидактика початкової школи: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2019. 240 с.

33. Васьківська С. В. Про дитячу тривожність. *Початкова школа*. 1993. № 10. С. 53–56.

34. Ващенко О. Історичний аспект розвитку проблеми виховання здорового способу життя. *Початкова школа*. 2003. № 5. С. 44–47.

35. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.

36. Вихрущ В. О. Виховання колективізму у процесі навчальної діяльності. *Початкова школа*. 1989. № 3. С. 25–26.

37. Воскресенська Н. О. Проблемне навчання у досвіді передових класоводів. *Початкова школа*. 1979. № 3. С. 15–19.

38. Гавриленко Т. Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. як історико-педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* № 15 (250), Ч. І, 2012. С. 234–240.

39. Гавриш Н. В. Гра в освітньому просторі дошкільного закладу: організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ: Слово, 2010. С. 45–47.

40. Глущенко А. Г. Формування досвіду моральних відносин у колективі. *Початкова школа*. 1977. № 5. С. 22–30.

41. Гнатюк О. В. Основи здоров’я: підручник для 4-го класу. Київ: Генеза, 2015. 160 с.

42. Горлова А. Інструменти розвитку творчого потенціалу дитини. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 10–11.

43. Горобець І. А. Формування здорового способу життя молодших школярів як історико-педагогічна проблема (50–90 рр. XX ст.). *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету:* збірник наукових праць. Ізмаїл, 2017. Вип. 36. С. 53–58.

44. Григорчук А., Протопопова М. Проектна діяльність на уроках читання. *Початкова школа*. 2007. № 1. С. 14–17.

45. Грищук Г. Розвиток початкової освіти в Україні за роки незалежності. *Освітологічний дискурс.* 2017. № 1–2 (16–17). С. 227–234.

46. Громик Є. «…Гра – найсерйозніша справа». *Початкова школа*. 1996. № 3. С. 27–29.

47. Грудинін М. М. Виховання творчістю. *Початкова школа*. 1980. № 9. С. 58–62.

48. Гузій О. Портфоліо – технологія якісного оцінювання навчальних досягнень. URL: http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/21201

49. Гусєв В. І., Петрова К. О. Розвиток пізнавальних здібностей учнів на заняттях з конструювання. *Початкова школа*. 1976. № 6. С. 37–44.

50. Даниляк Р. З. Шляхи удосконалення морального виховання молодших школярів засобами вітчизняної дитячої періодики. *Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»*. 2016. № 6 (137). С. 124–128.

51. Демченко І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами мистецтва. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 22–23.

52. Денисюк А. С. Пошукова ситуація на уроках. *Початкова школа*. 1976. № 4. С. 31–35.

53. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»). Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3.11.93 року. № 896. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF

54. Державний стандарт початкової загальної освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1–18.

55. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

56. Десятник К. В. Взаємодія сім'ї і школи у вихованні духовності молодших школярів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини. Умань, 2012. 20 с.

57. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 448 с.

58. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 370 с.

59. Дубінка М. М. Розвиток пізнавального інтересу в молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград, 1998. 191 с.

60. Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Висовень А. С. Технологія інтерактивного уроку в початковій школі. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя.* Психолого-педагогічні науки. 2017. № 2. С. 90–94. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nzspp_2017_2_18%20(1).pdf

61. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта». Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2015. 160 с.

62. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

63. Енциклопедія сучасної України. Жовтенята. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18197

64. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 1. С. 57–60.

65. Жалдак М. І., Олійник А. Г. Нова інформаційна технологія. *Радянська школа*. 1989. № 11. С. 71–73.

66. Жаркова І. І., Мечник Л. А. Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 1-го класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. Ч. 1. 96 с.

67. Жаркова І. І., Мечник Л. А. Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 1-го класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. Ч. 2. 96 с.

68. Журавленко І. М., Артемова О. В. Розвиток творчих можливостей учнів на уроках природознавства. *Початкова школа*. 1994. № 8. С. 24–28.

69. Загрійчук Л. Формування культури здоров'я молодших школярів шляхом впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій. *Початкова школа*. 2006. № 11. С. 1–4.

70. Заїка А., Бабенко О. Організація роботи в початкових класах (1998/99 навчальний рік). *Початкова школа*. 1998. № 7. С. 1–4.

71. Заліток Л. М. Книжка як засіб виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: автореф. дис. … канд. пед. наук.: 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 20 с.

72. Замашкіна О. Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 20 с.

73. Захарійчук М. Технологія педагогічного спостереження. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 8–10.

74. Збандуто С. Ф. Педагогіка. Київ: Радянська школа, 1965. 508 с.

75. Зеленгур П. Д. Казка у творчому розвитку дитини. *Початкова школа*. 1977. № 1. С. 30–35.

76. Зеленська О. Використання інноваційних технологій на уроках у початкових класах. *Початкова школа*. 2013. № 9. С. 47–48.

77. Зубань В. Розвивальне навчання – школа 2000-го року. *Початкова школа*. 1999. № 7. С. 13–15.

78. Іванова З. В. Психологічний клімат класного колективу і формування моральних переконань учнів. *Початкова школа*. 1983. № 1. С. 7–12.

79. Іванов В. В., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. Липень–грудень. С. 41–52.

80. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: «Полісся», 2015. 368 с.

81. Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 23–24 травня 2018 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. 154 с.

82. Інноваційні технології навчання учнів початкових класів: монографія / П. М. Гусак, Л. Є. Гусак, О. В. Бєлкіна-Ковальчук, Т. В. Воробйова; ред. П. М. Гусак; Східноєвроп. Нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 275 с.

83. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод. посіб.] /уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.

84. Інформація для дослідників у галузі історії педагогіки. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2015_1/18.pdf

85. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. Упоряд. О. О. Любар. Київ: Т-во «Знання», 2003. 766 с.

86. Каневська М. Г. Спецкурс «Проблемне навчання на уроках мови у початкових класах». *Початкова школа*. 1990. № 5. С. 63–65.

87. Капінус Н., Коваленко О. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі. *Початкова школа*. 2012. № 8. С. 19–20.

88. Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. Київ: Рад. шк., 1962. 387 с.

89. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 34–35.

90. Кириленко В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа.* 2008. № 1. С. 56–59.

91. Кириченко М. А. Урок образотворчого мистецтва. *Початкова школа*. 1977. № 3. С. 36–41.

92. Клочко Н. Л. Реформування початкової освіти України в ХХ столітті: посібник. Вінниця: ВДПУ, 2010. 117 с.

93. Князєва Т. Використання методів проблемного навчання на уроках природознавства. *Початкова школа*. 2002. № 2. С. 35–36.

94. Коваленко В. В. Використання web-орієнтованих і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності молодших школярів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2018. 286 с.

95. Ковальчук В., Силюга Л., Стасів Н., Білецька Л. Реалізація технології проблемного навчання у процесі вивчення математики у початковій школі. *Молодь і ринок.* 2016. № 7 (138). С. 6–10. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2016_7_3%20(1).pdf

96. Кодлюк Я. П. Інновації в початковій освіті України другої половини ХХ століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2009. № 4. С. 31–37. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/NZTNPU_ped_2009_4_8%20(1).pdf

97. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 38 с.

98. Кодлюк Я. Технологія аналізу підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 2015. № 2. С. 8–10.

99. Кодлюк Я. П. Технологія формування в молодших школярів уміння вчитися в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс.* 2011. Вип. 10. С. 241–244.

100. Кодлюк Я. П. Якісні характеристики сучасної початкової освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 334–338.

101. Козубовська І. В., Деркач Є. Д. Профілактика трудновиховуваності молодших школярів. *Початкова школа*. 1976. № 10. С. 71–74.

102. Колток Л. Використання ІКТ на уроках як одна із складових модернізації початкової школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 113–116.

103. Коляда О., Онопрієнко О. Проектний день у початковій школі. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 28–30.

104. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 5–7.

105. Коменський Я. А. Велика дидактика: Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Велика дидактика [під ред. А. А. Красновського]. Київ: Радянська школа, 1940. 248 с.

106. Коновальчук І. М. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. 2017. Вип. 87. С. 140–146.

107. Коновець С. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 44–47.

108. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції / [А. Погрібний, А. Алексюк, О. Вишневський та ін.]. Київ: «Школяр», 1997. 149 с.

109. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/

110. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Постанова Президії Акад. пед. наук України від 19 квіт. 2000 р.; протокол № 1-7/4-49. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–13.

111. Концепція початкової освіти / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, В. О. Мартиненко та ін. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 1–4.

112. Коча І. А. Формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 237 с.

113. Кочерга О. Психофізіологічні аспеки сенситивного стану учнів початкової школи та творчість. *Початкова школа*. 2012. № 12. С. 6–8.

114. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Тернопіль, 1994. 360 с.

115. Кравчук О. В. Теорія та технології вивчення освітньої галузі «Людина і світ». Навчально-методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2011. 142 с.

116. Криуленко Л. Як учителю початкових класів стати чарівником. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 39–41.

117. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

118. Крутько О. Часопис «Радянська школа» про програмоване навчання в Україні в 60-ті роки XX ст. *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 1. С. 15–19.

119. Кудикіна Н. В., Конькова Т. І. Засоби колективістського виховання учнів. *Початкова школа*. 1987. № 5. С. 53–56.

120. Кузьма І. І. Медіаосвіта в закладах дошкільної та початкової освіти: методичні рекомендації. Тернопіль: Вектор, 2020. 114 с.

121. Лебедєва Л. В. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи на уроках читання. *Таврійський вісник освіти.* 2013. № 2 (42). С. 146–150.

122. Левада Г. Використання здоров'язберігаючих технологій. *Початкова освіта*. 2012. № 30 (серп.). С. 13.

123. Левшин М. М. До вивчення інформатики в 1-4 класах. *Початкова школа*. 1994. № 8. С. 19–24.

124. Леонов О. Виховання ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи. *Початкова школа*. 2008. № 12. С. 53–55.

125. Леусенко Н. І. Формування здоров'язбережувальних компетентностей молодших школярів на уроках та позакласній роботі. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 1–2. С. 64–65.

126. Лещенко Л. Комп'ютерна залежність – це небезпечно. *Початкова школа.* 2006. № 3. С. 42–46.

127. Литвинова С. Г. Smart kids як технологія навчання учнів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71. № 3. С. 53–69.

128. Літовченко В. П., Надім'янов В. Ф. Наступальність у боротьбі проти буржуазної ідеології. *Радянська школа*. 1987. № 4. С. 84–87.

129. Логачевська С. Критичне мислення і диференціація на уроках читання. *Початкова школа*. 2004. № 7. С. 26–29.

130. Ломберг М. В. Формування в учнів початкової школи уміння вчитися як ключової компетентності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 280 с.

131. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва: Педагогика, 1988. 128 с.

132. Луців С. Педагогічні умови формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2016. Вип. 16. С. 347–352.

133. Ляшко Л. О. Навчати, розвиваючи доказовість мислення. *Початкова школа*. 1977. № 5. С. 69–77.

134. Макаренко А. С. Педагогічна поема. Київ: Радянська школа, 1973. 524 с.

135. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2008. 96 с.

136. Максименко В. П. Місце проблемності в структурі сучасного уроку. *Початкова школа*. 1980. № 1. С. 66–70.

137. Максимова В. Н. Проблемний підхід до навчання у школі. Метод. посібник. Львів, 2003. 82 с.

138. Максимова Н. Ю. Формування самокритичності в учнів. *Початкова школа*. 1987. № 6. С. 14–19.

139. Маланюк М. П., Хмара Т. М. І в освіті потрібні нові технології. *Початкова школа*. 1989. № 7. С. 75.

140. Малашенко М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі. *Основи здоров'я*. 2012. № 2. С. 2–5.

141. Марко М. Сутність навчально-ігрових технологій. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Profos_2016_11_13%20(1).pdf

142. Мартиненко С. М. Аналіз типових труднощів у діагностичній діяльності вчителя початкових класів. *Початкова школа*. 2009. № 6. С. 57–61.

143. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

144. Мартиненко С. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів третього класу. *Початкова школа*. 2008. № 5. С. 45–48.

145. Мартинюк М. Народні традиції в проектній діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 8. С. 56–57.

146. Масол Л. Ігрові художньо-педагогічні технології у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». *Початкова школа*. 2007. № 1. С. 46–54.

147. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія. Київ: Видавничий дім «Стилос», 2006. 544 с.

148. Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології. *Початкова школа*. 2000. № 1. С. 3–4.

149. Матоніна Р. Портфоліо як засіб оцінювання особистих досягнень учнів. *Початкова школа*. 2010. № 6. С. 56–57.

150. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 5–7.

151. Мельник Ю. Формування інтелектуального компонента культури розумової праці молодших школярів засобами

інформаційних технологій. *Наукові записи ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. Тернопіль. 2002. С. 50–55.

152. Методичні рекомендації щодо проведення першого уроку «Здоров'я дітей – здоров'я нації» у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України. *Збірник наказів МОН*. 2002. С. 22–24.

153. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки»: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТДПУ. 2012. 82 с.

154. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Короткий виклад курсу «Історія української школи і педагогіки»: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТДПУ, 2012. 95 с.

155. Мироновська Л. Розвивальний компонент технології проблемного навчання математики в початкових класах. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 44–46.

156. Митник О. Навчально-творча діяльність молодшого школяра на уроках математики та української мови. *Початкова школа*. 2008. № 12. С. 46–52.

157. Митник О. Технологія побудови уроку як цілісного творчого процесу. *Початкова школа*. 2009. № 10. С. 53–57.

158. Мірошниченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. 2012. № 3 (56). С. 26–30.

159. Мороз О. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій в початковій школі. *Рідна школа.* 2014. № 12. С. 43–47.

160. Навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у викликах сьогодення: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, І. П. Рогальської-Яблонської. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. 444 с.

161. Нагрибельна І., Мала О. Використання проблемних ситуацій на уроках української мови. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 12–13.

162. Науменко В. Програма з читання. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 24–28.

163. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2012. № 11. С. 55–58.

164. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у початкових школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський університет ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 22 с.

165. Нечипоренко К. П. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті. *Рідна школа*. 2013. № 11 (1007). С. 66–69.

166. Нікітіна О. Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 93. С. 123–127.

167. Ніколенко О. С., Онищук Л. А., Сисоєва С. О. Творчість. *Початкова школа.* 1995. № 1. С. 45–47.

168. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: [навчальний посібник]. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.

169. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Смолюк І. О. Педагогічна технологія: [підручник]. Київ: Четверта хвиля, 2003. 164 с.

170. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf

171. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

172. НУШ та інноваційні технології в початковій школі. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2251-nush-ta-nnovatsyn-tehnolog-v-pochatkovy-shkol

173. Овчаров А. Психодіагностична технологія визначення напряму профілізації дітей молодшого шкільного віку. *Початкова школа.* 2010. № 4. С. 60–62.

174. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 204 с.

175. Онопрієнко О. В. Портфоліо як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий, 2010. Випуск 34. С. 121–127.

176. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. *Навчання і виховання учнів 4 класу: методичний посібник для вчителів* / упор. О. Я. Савченко. Київ: Початкова школа, 2005. С. 53–54.

177. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: практичний порадник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.

178. Основні документи про школу: Збірник-довідник: Упорядник Є. С. Березняк. Київ: Радянська школа, 1982. 399 с.

179. Основні напрямки вдосконалення початкового навчання і виховання в школах УРСР у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС і XXVI з'їзду Компартії України. *Початкова школа*. 1983. № 7. С. 32–43.

180. Павелко О. О. Визначення рівня вихованості колективізму. *Початкова школа*. 1989. № 2. С. 7–10.

181. Павлов Д. Проблеми комп'ютеризації навчання і шляхи їх розв'язання. *Початкова школа*. 1985. № 12. С. 60–62.

182. Паламарчук В. Ф. Оптимізація логічних методів навчання. *Початкова школа*. 1980. № 4. С. 69–75.

183. Педагогика. Учеб. пособие для студентов факульт. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов. Под ред. С. П. Баранова и др. Москва: «Просвещение», 1976. 352 с.

184. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.

185. Педагогічні технології: [навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О.Смолюк, О. Т. Шпак]. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. 256 с.

186. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

187. Песталоцци И. Г. Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами. *Избранные педагогические сочинения: В двух томах*. Т. 1 / Под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. Москва: Педагогика, 1981. С. 285–294.

188. Петрик О., Швігель Т. Розвиток критичного мислення молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 6. С. 53–55.

189. Пехота О. М. Курс «Освітні технології»: Перспективи розвитку. *Творча особистість у системі неперервної освіти*: матеріали Міжнародної наукової конференції (Харків, 16–17 травня 2000 р.); /за ред. С. О. Сисоєвої та О. Г. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. С. 68–74.

190. Пилипенко Л. І. Становище в колективі ровесників як фактор морального розвитку школяра. *Початкова школа*. 1978. № 7. С. 19–22.

191. Плюхіна Н. Технологія навчання молодших школярів уміння вчитися. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 61–62.

192. Поглиблювати реформу школи, виховувати активну, творчу особистість. *Початкова школа*. 1987. № 7. С. 3–8.

193. Погорєлов Г. І. Виховання колективізму і фізична культура. *Початкова школа*. 1984. № 12. С. 10–13.

194. Покрова С. Інноваційні технології оцінювання навчальних досягнень учнів нової української початкової школи. *Збірник наукових праць.* Випуск 25 (2–2018). Частина 1. С. 143–148.

195. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Наказ Міністерства освіти і науки № 522 від 7.11.2000 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text

196. Полякова Г. О. Використання медіаосвітніх технологій у початковій школі. *Наукові записки інституту журналістики*. 2016. Т. 63. С. 58–63.

197. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А. С. К., 2007. 144 с.

198. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: Шк. світ, 2007. 112 с.

199. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). URL: https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/

200. Попкова О. П. Використання інтернет-технологій соціальних мереж у початковій школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 3. С.40–42.

201. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали ІІ-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 262 с.

202. Початкова освіта: Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.

203. Практикум з курсу «Сучасні педагогічні технології»: [навчально-методичний посібник / укл. Солова В. М., Яковець Н. І., Мушенок Т. А.; За заг. ред. Н. І. Яковець]. Ч. 2. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. С. 219.

204. Примакова В. В. Впровадження сучасних технологій у роботу початкової школи як можливий шлях формування наукової картини світу молодших школярів. *Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка».* 2008. № 4. С. 141–144.

205. Примакова В. В. Метод проектів як засіб формування у молодших школярів наукової картини світу. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб*. 2009. Вип. 56. С. 68–72.

206. Приходько Ю. О. Становлення взаємин учнів у спільній діяльності. *Початкова школа*. 1981. № 9. С. 9–13.

207. Програма інтегрованого курсу «Основи валеології та медичних знань» «Абетка здоров'я» для учнів 1-4 класів загальноосвітньої середньої школи: лист від 26.07.1994 р. № 3/ 12-199. *Інформаційний збірник МО України.* 1994. № 10. С. 15–25.

208. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи. Постанова ЦК Компартії України і Ради Міністрів Української РСР. № 281 від 10.07.1984 року. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html

209. Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи: Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 20 червня 1972 р. / Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1971; пер. з 8-го рос. вид. / [за заг. ред. П. М. Федосеєва і К. У. Черненка]. Т. 11. Київ: Політвидав України, 1982. С. 2–99.

210. Про заходи до дальшого вдосконалення вищої освіти в країні: Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 18 липня 1972 р. / Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1971; пер. з 8-го рос. вид. / [за заг. ред. П. М. Федосеєва і К. У. Черненка]. Т. 11. Київ: Політвидав України, 1982. С. 123–131.

211. Про заходи щодо поліпшення фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл УРСР: Постанова колегії МО УРСР від 24.06.1966 р. *Збірник наказів МО УРСР*. 1966. № 18. С. 9–11.

212. Про зміцнення зв'язку школи із життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР: Закон від 17.04.1959 р. *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти УРСР.* 1959. № 8. С. 2–14.

213. Прокопович О. А. Творча робота над задачами в 1 класі. *Початкова школа*. 1977. № 9. С. 39–41.

214. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи: Постанова Пленуму ЦК КПРС 10 квітня 1984 р.; Постанова Верховної Ради СРСР. Про реформу загальноосвітньої школи: зб. док. і матеріалів / пер. з рос. Київ: Політвидав України, 1984. С. 9–13.

215. Про охорону дитинства: Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

216. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів Вінницької, Волинської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Хмельницької областей та м. Київ: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1312 від 02.11.2016 р. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-11-08/6397/nmo-1312.pdf

217. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.2018 р. URL: http://education-ua.org/ua/tsifri-i-fakti/1230-profesijnij-standart-vchitel-pochatkovikh-klasiv-zakladu-zagalnoji-serednoji-osviti

218. Прохоренко О. О. Чинники розвитку загальної середньої освіти: класифікація і характеристика. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 75–83.

219. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.

220. Резнік Н. Колективна творча діяльність молодших школярів як вид суспільної діяльності. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 4–5.

221. Рєпа Н. О. Вивчаємо матеріали партійного форуму. *Початкова школа.* 1986. № 7. С. 6–12.

222. Ривкінд Ф. М., Ломаковська Г. В., Колеснікова С. Я., Ривкінд Й. Я. Сходинки до інформатики: Експериментальний підручник для 2 класу загальної школи. Київ: АДЕР Україна, 2002. С. 18–21.

223. Ривкінд Ф. М. Основи комп'ютерної грамотності: Посібник для учнів молодших класів. Київ: Гроно, 1998. С. 16–22.

224. Романова І. Особливості застосування ТРВЗ-технології в початковій школі. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (3). С. 105–116.

225. Романова С., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/2124-6156-1-PB.pdf

226. Рудень В. В. Теоретичні мотиви застосування інтерактивної навчальної технології «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» як механізм удосконалення якості процесу викладання академічної дисципліни «Соціальна медицина та організація охорони здоров'я». *Україна. Здоров'я нації.* 2010. № 2 (14). С. 89–95. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Uzn_2010_2_16%20(1).pdf

227. Савицька І., Тарасова О. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 16. Методичний банк. С. 1–9.

228. Савченко О. Я. Ви починаєте вчителювати… *Початкова школа*. 1990. № 8. С. 2–8.

229. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.

230. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа. *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів*: монографія / упоряд. О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. С. 1–5.

231. Савченко О. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти. *Початкова школа.* 2010. № 4. С. 1–5.

232. Савченко О. Я. Підвищувати якість кінцевих результатів навчального процесу. *Початкова школа*. 1986. № 9. С. 3–8.

233. Савченко О. Я. Пізнавально-проблемні завдання на уроках читання. *Початкова школа*. 1979. № 5. С. 24–30.

234. Савченко О. Я. Пізнавально-проблемні завдання на уроках читання. *Початкова школа*. 1979. № 6. С. 38–47.

235. Савченко О. Покликання початкової школи. *Початкова школа.* 2008. № 2. С. 1–3.

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

237. Савченко О. Я. Творчість учителя і якісна перебудова навчально-виховного процесу. *Початкова школа*. 1987. № 5. С. 3–8.

238. Савченко О. Я. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів. *Початкова школа*. 1981. № 9. С. 3–8.

239. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 1–6.

240. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 20–21.

241. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 819 с.

242. Селезньова С., Цілик Н., Воронович О. Технологія виховання успішної особистості. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 46–47.

243. Семенюк М. П. Роль телебачення у формуванні громадської активності учнів. *Початкова школа.* 1982. № 11. С. 11–14.

244. Сидорук І. Народна дерев'яна іграшка як чинник традиційного виховання. *Початкова школа*. 2000. № 6. С. 52–55.

245. Симониченко Т. Використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами. *Рідна школа.* 2013. № 3. С. 77–78.

246. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

247. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності. *Творча особистість у системі неперервної освіти:* міжнар. наук. конф. (Харків, 16–17 травн. 2000 р.);/ [за ред. С. О. Сисоєвої та О. Г. Романовського]. Харків: ХДПУ, 2000. С. 84–90.

248. Сівак А. В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2 (54). С. 147–153.

249. Скворцова С. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2016. № 2 (53). С. 163–169.

250. Смагіна О. В. Добір матеріалу з математики для проблемного навчання. *Початкова школа*. 1976. № 5. С. 48–51.

251. Смагіна О. В. Проблемні задачі у навчанні лічби. *Початкова школа*. 1978. № 9. С. 43–46.

252. Смагіна О. В. Проблемне навчання математики. *Початкова школа*. 1985. № 11. С. 23–32.

253. Смаглій О. Застосування ігрових ситуацій на уроках математики. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 20–21.

254. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. Москва: Изд-во Аркти, 2003. 136 с.

255. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. Методическое пособие. Москва: АПК и ПРО, 2002. 121с.

256. Солдатова Л. Дидактичні ігри з використанням економічної термінології. *Початкова школа*. 2000. № 6. С. 27–28.

257. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 534 с.

258. Співаковський О. Впровадження концептуальних питань інтегративних технологій у молодшу ланку освіти. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 22–23.

259. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: Херсонський державний університет, 2011. 268 с.

260. Сухіна Л., Малєєва О. Використання методу різнокольорових капелюхів Едварда де Боно під час вивчення величин. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 30–31.

261. Сухоліт Ж. О. Роль творчої гри у вихованні школярів. *Початкова школа*. 1977. № 11. С. 54–56.

262. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історія педагогічної думки*. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32308395.pdf

263. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором: вибрані твори в п’яти томах. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1977. С. 393–626.

264. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в п’яти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

265. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ: Рад. школа, 1988. 304 с.

266. Сучасні технології збереження здоров’я учнів: кращий досвід [Електронні дані] / авт. кол.; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.

267. Таращанська Р. Ю., Івончик Г. Ф. Формування в учнів прийомів самостійного учіння. *Початкова школа*. 1977. № 4. С. 80–84.

268. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ: Кондор-видавництво, 2014. 522 с.

269. Терно С. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2013. Вип. XXXVII. С. 301–306.

270. Тименко В. Метод проектів на заняттях з художньої праці. *Початкова школа*. 2000. № 8. С. 23–25.

271. Тименко В. П. Художньо-конструктивна діяльність першокласників. *Початкова школа*. 1992. № 7–8. С. 46–54.

272. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf

273. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf

274. Ткачук Л. В. Педагогічне забезпечення успіху в навчанні молодших школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2001. 227 с.

275. Тлумачний словник сучасної української мови: [А−Я]: бл. 50000 слів / уклад. І. М. Забіяка. Київ: Арій, 2007. 510 с.

276. Толмачова І. Особливості організації навчального співробітництва у 1 класі. *Початкова школа*. 2003. № 12. С. 3–4.

277. Тритяк С. П., Данілова О. І. Портфоліо учня початкової школи. *Початкове навчання та виховання.* 2010. №16–18 (червень). С. 78–95.

278. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 1: Навч. посібник за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 624 с.

279. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навч. посібник за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 552 с.

280. Учителі можуть розвивати вміння учнів вирішувати життєві проблеми – PISA. URL: https://nus.org.ua/news/uchyteli-mozhut-rozvyvaty-vminnya-uchniv-vyrishuvaty-zhyttyevi-problemy-pisa/

281. Федоренко В. Вчимося ліпити народну глиняну іграшку. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 22–24.

282. Фізеші О. Початкова школа як система: історіографія поняття. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 67. С. 47–53.

283. Філь Г., Луців С. Організація проектної діяльності молодших школярів у процесі проведення позакласної роботи з літературного читання. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvvnup_2016_1(2)__18.pdf

284. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий вчений.* 2017. № 9.2 (49.2). С. 20–24.

285. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті НУШ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. Вип. 8 (2). DOI.10.31865/2414-92.8(2).2018.153790.

286. Хващевська О. О., Хорунжа В. С. Характерні особливості квест-технології як ефективного засобу навчання молодших школярів. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/specvipusk/33.pdf

287. Химич Н. Є. Готується гра-драматизація. *Початкова школа*. № 3. 1996. С. 21–22.

288. Хитяєва Л. П. Проблемний підхід до навчання природознавства. *Початкова школа*. 1980. № 6. С. 38–39.

289. Хмелюк Р. І., Дябло Т. В. Активізація діяльності школярів на уроках музики. *Початкова школа*. 1978. № 6. С. 49–53.

290. Хоменко Л. Г. Технологія «Web-квест» як форма інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12241/1/17.pdf

291. Хренова В. Розвиток критичного мислення майбутнього учителя технологій профільної школи шляхом застосування навчальної стратегії «Бортовий журнал». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. 1). URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1604/3/ppsv_2012_6%281%29__14.pdf

292. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський. Навч. пос. /Укл. В. Кравець, О. Мешко. Київ: Грамота, 2008. 768 с.

293. Чаплак Я. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертона душі» особистості. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/znpfsp_2011_16(1)__19%20(1).pdf

294. Чемоніна Л. В. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи на уроках української (рідної мови) та читання. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. *Педагогічні науки.* 2013. № 3. С. 155–161.

295. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.

296. Чернишова Г. П. Громадська робота як фактор формування особистості. *Початкова школа*. 1977. № 4. С. 12–16.

297. Чеснокова О. Спілкування та співробітництво учнів на уроці – один з головних принципів формування особистості в системі розвивального навчання. *Початкова школа*. 2000. № 1. С. 17–21.

298. Чижик Т. Г. Організаційно-педагогічні засади фізичної підготовки молодших школярів (1947–1991 рр.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 17 с.

299. Шаповал Л. Рухливі ігри екологічного спрямування. *Початкова школа*. 1996. № 3. С. 22–23.

300. Шаповалова І. Використання ІКТ у початковій школі. *Початкова школа.* 2013. № 1. С. 38–39.

301. Шевченко Н. Застосування інтерактивної методики «Крокування картиною» на уроках розвитку зв’язного мовлення. *Початкова школа*. 2012. № 12. С. 11–13.

302. Шевчук І. Виховання національної самосвідомості молодших школярів засобами фольклорних ігор. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 54–56.

303. Шевчук І. Розвиток творчих здібностей особистості на уроках ліплення. *Початкова школа*. 2003. № 5. С. 22.

304. Шевчук О. В. Формування екологічної поведінки учнів початкової школи засобами української етнічної культури: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2018. 293 с.

305. Шевчук К. ТРВЗ-технологія: вчимо розглядати проблеми під різними кутами зору. *Учитель початкової школи*. 2019. № 1. С. 13–14.

306. Шрамко О. Від ідей В. О. Сухомлинського до здоров’язбережувальних технологій в сучасній початковій школі. *Рідна школа.* 2012. № 7. С. 67–71.

307. Шугай Я. М. Розвиток початкової освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1932–1958 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 314 с.

308. Щепанська О. Впровадження портфоліо – нової форми контролю оцінювання досягнень учнів. *Початкова школа*. 2010. № 11. С. 55–56.

309. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2003. 112 с.

310. Янкович О. І. Ідеї Я. А. Коменського в контексті розвитку сучасних виховних технологій у початковій школі. *Ян Амос Коменський – великий педагог минулого (до 425-річчя від дня народження)*: матеріали ІІ Всеукраїнських педагогічних читань, Херсон, 24 березня 2017 р. Херсон, 2017. С. 314–315.

311. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.

312. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник: вид. 2-е доп. і переробл. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2020. 290 с.

313. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія; за ред. В. М. Чайки; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Ін-т педагогіки і психології. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.

314. Янкович О. І. Проблема підготовки вчителів природничо-математичного циклу в системі вищої педагогічної освіти України (1945–1994 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1995. 183 с.

315. Янкович О. І. Розвиток здоров’язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (1991−2016 рр.). *Людинознавчі студії*: збірник наукових праць / Дрогобицький ДПУ імені Івана Франка. Сер. Педагогіка. 2017. Вип 4/36. С. 301–312.

316. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 527 с.

317. Янкович О. І., Янкович І. І. Метод взаємодії «від серця до серця» в українській та зарубіжній педагогіці. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1 (53). С. 56–59.

318. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования; пер. с польск. О. В. Довженко. Москва: Высш. школа, 1986. 135 с.

319. Янченко Т. В. «Програмоване навчання як результат еволюції ідей педології та біхевіоризму». *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 550–554.

320. Ярмошик Л. Будьте здорові!: здоров'язберігаючі технології у початковій школі. *Початкова освіта*. 2012. № 39. С. 10–18.

321. Ясногор М. Використання методу «Шість пар взуття способу дії» Едварда де Боно (для формування компетентнісної поведінки молодшого школяра). *Початкова школа.* 2013. № 5. С. 35–39.

322. Ястребов М. М. Використання веб-орієнтованих технологій у здоров'язбережувальному навчанні учнів початкових класів: дис. … канд. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2017. 328 с.

323. Ястребов М. Реалізація здоров'язбережувальних технологій в комп'ютерно орієнтованому середовищі. *Початкова школа.* 2013. № 11. С. 28–30.

324. Crawford A., Saul W., Mathews S. R., Makinster J. Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York: Open Society Institute, 2005. 252 p.

325. Głoskowska-Sołdatow M., Dudel B., Uszyńska-Jarmoc J. Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Kraków: Impuls, 2013. 258 s.

326. Bybluk M. Innowacje i esperymenty pedagogiczne «okresu przełomu». Doświadczenia radzieckie, rosyjskie i ukraińskie. Bydgoszcz, Kujawsko-Pomorska Wyzsza Szkoła, 2015. 143 s.

327. Bybluk M. Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodleglej Ukrainie 1991-2010. *Studia i szkice historyczno-pedagogiczne*, Bydgoszcz, Kujawsko-Pomorska Wyzsza Szkoła, 2011. 200 s.

328. Jabłoński S., Ratajczyk A. Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych. 2014. 60 s.

329. Karbowniczek J. Twórcza aktywność dziecka a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce.* Nr. 1. 2006. S. 5–9.

330. Klus-Stańska D. Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania / Redakcja naukowa Dorota Klus-Stańska, Maria Szczepska-Pustkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011. 684 s.

331. Kubiczek B. Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Opole, 2007. 160 s.

332. Łopatkowa M. Pedagogika serca. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992. 219 s.

333. Ordon U. Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań Research Findings Pertaining to the Use of Activating Methods by Pre-school Teachers in Years I-III. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 2015. 37, 3. S. 129–143. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/187-Tekst%20artyku% C5%82u-520-1-10-20160615.pdf

334. Piecuch E. Utopijna wizja wychowania pedagogiki serca Marii Łopatkowej w kontekście wartości czasów współczesnych. Wrocław, 2016. URL: https://docplayer.pl/45967980-Utopijna-wizja-wychowania-pedagogiki-serca-marii-lopatkowej-w-kontekscie-wartosci-czasow-wspolczesnych.html

335. Tereshchuk H. V., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Falfushynska H. I. The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 145–158. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf

336. Szczotka M., & Szewczuk K. Metody wspierania edukacyjnego stosowane przez nauczycieli klas I–III – raport z badań. *Edukacja*

Elementarna W Teorii I Praktyce. 2019. № 14 (2(52)). S. 105–120. URL: https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1452.07

337. Supporting key competence development: learning approaches and environments in school education (input paper for conference participants 12–13 November). Brussels, 2019. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/NC0420036ENN.en.pdf

338. Yankovych O., Shorobura I., Binytska O., Binytska K., Czepil M., Karpenko O., Zharkova I., Hladiuk T., & Matiiash V. Primary School Pupils‘ Problem Solving Skills Formation. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. 12 (2). P. 148–168. URL: https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/271

339. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

ДОДАТКИ

Додаток А

Фрагмент газети 70-х рр. XX ст.

Жовтеня із села Жовтневого

У невеликому степовому селі з гарною назвою — Жовтневе, що в Новомиргородському районі, живе восьмирічна Тетянка Трофимова. Симпатична — з розкішним русявим волоссям і блакитними-блакитними очима. Вчиться вона в другому класі місцевої восьмирічки. Відмінниця. А ще Таня — жовтеня.

Рік тому, напередодні річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції, на грудях у Тані засяяла п'ятикутна жовтенятська зірочка. Так, мабуть, починається громадянин Країни Рад. І Таня знає: своїм щасливим дитинством вона, як і мільйони Іванків, Марійок, Петриків, зобов'язана великому Леніну, своїй мамі, бабусі, добрим людям...

— Бабуню, поглянь, яку я книжку принесла! — радісно вигукує Таня. — «Ванька» називається. Марія Савівна, наша вчителька, недавно розповідала нам про життя дітей до революції. Важко їм жилося. Вчитися не мали змоги, а працювали нарівні з дорослими...

На березі Великої Вісі розкинулось Тетянине село. Спочатку воно називалося Крамаровим, а на честь 30-річчя Великого Жовтня волею мешканців стало Жовтневим.

Красиве село. Школа, Будинок культури, бібліотека, медпункт, дитячий садок, поштове відділення прикрашають його. Гордість Жовтневого — його люди. 39 колгоспників за ударну працю відзначено урядовими нагородами. А в роки Великої Вітчизняної війни в окупованому фашистами Крамаровому діяла молодіжна підпільна група. Очолювали її комсомольці О. Пех і В. Коваль.

Так записано в історії села...

— Читала мені онука «Ваньку» не раз. І щоразу однаково боляче сприймала вона долю свого ровесника, хлопчика Вані, у якого не було дитинства, — розповідає бабуся Тані Віра Юхимівна. — Сльози бринять на її очах, коли читає про те, як бідолаха просить дідуся забрати його від злого хазяїна, що б'є його за найменшу провину...

Любить Тетянка і працю. Ця любов перейшла до неї і від бабусі-колгоспниці, і від мами-доярки. Дівчинка охоче допомагає старшим по господарству, та найбільше задоволення дістає від роботи на городі.

Якось навесні сказала бабусі:

— Давай змагатися. Виділи мені ділянку землі. Що ти садитимеш на городі, те і я. А восени побачимо, хто попрацював краще.

Дбайливо доглядала дівчинка картоплю, цибулю, моркву, посаджені власними рученятами. Не дозволяла нікому порати-ся на її ділянці. Свого й добилася — врожай був на славу.

У «Зірочці», де зіркою Таня, Сашко Кушніров відстає в навчанні. Дівчинка щоразу перевіряє зошити, щоденник хлопчика, допомагає йому готувати уроки. А разом з Володею Донченком готує вітання малюкам, яких сьогодні, 7 листопада, приймуть у жовтенята.

— Таня, — каже вчителька Марія Савівна Донченко, — то моя перша помічниця...

Отака Тетянка Трофімова — жовтеня із села Жовтневого. Маленька, симпатична, працьовита, всюдисуща.

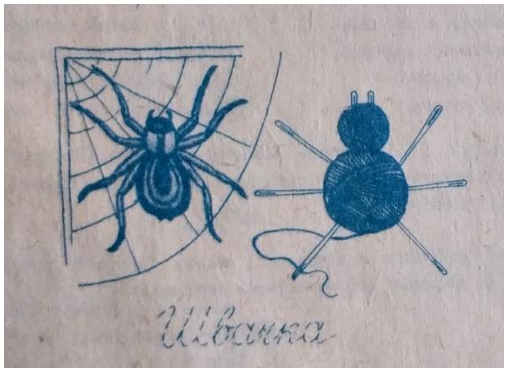
А я думаю ось про що. Великий Жовтень. Село Жовтневе. Жовтеня. Наступність від великого до малого. І навпаки. Мільйони хлопчиків і дівчаток — то наша надія, наша зміна, наше майбутнє. То наша доля, то доля народу, Батьківщини.

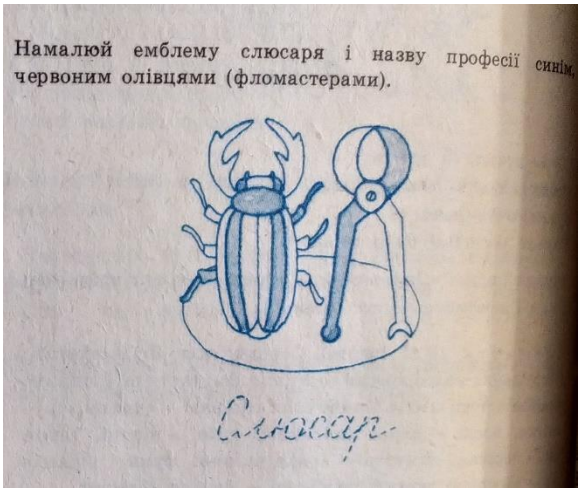
Т. КУДРЯ,
спецкор «Молодого комунара».
Новомиргородський район.

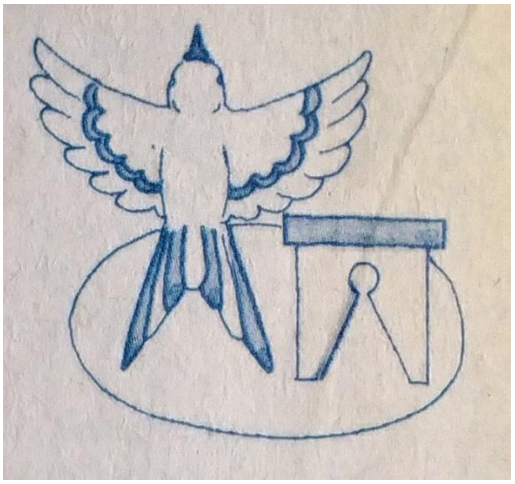
Стаття «Жовтеня із села Жовтневого», опублікована в газеті «Молодий комунар» (орган Кіровоградського обкому ЛКСМУ) 7 листопада 1979 р.

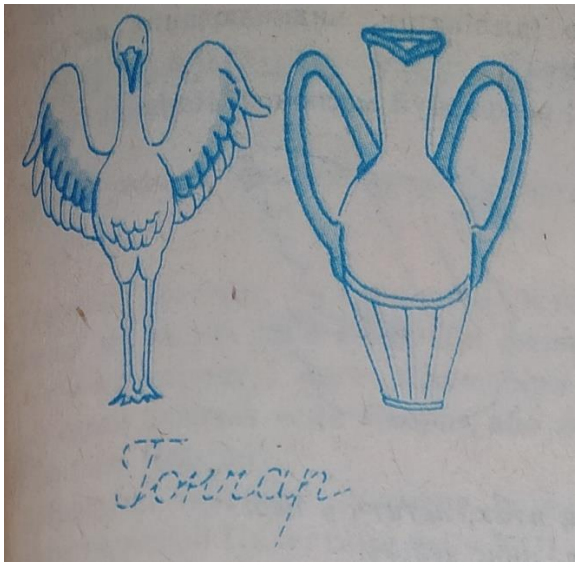
Додаток Б

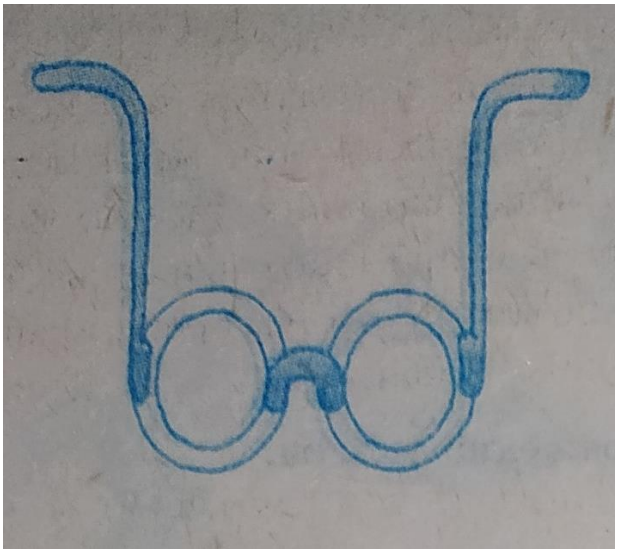
Результати проєктної діяльності учнів молодшого шкільного віку: емблеми професій (кравець, швачка, лісник, слюсар, столяр, кресляр, гончар тощо: с. 52–53); художнє конструювання літер – Лебідка, Окуляри – с. 54). [Тименко В. П. Художньо-конструктивна діяльність першокласників. *Початкова школа.* 1992. № 7–8. С. 46–54].

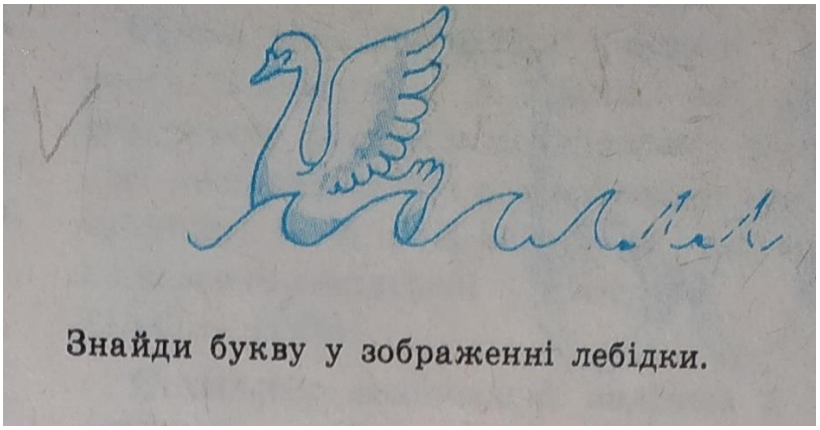












Знайди букву у зображенні лебідки.

Знайди букву у зображенні лебідки.

Додаток В

Фрагменти статей І. Сидорук та В. Федоренко про виготовлення іграшок (дерев'яної та глиняної).

Сидорук І. Народна дерев'яна іграшка як чинник традиційного виховання. *Початкова школа.* 2000. № 6. С. 52–55.

Українська народна іграшка як щирий вияв: народної естетики, педагогіки та уваги нашого народу до виховання дитини має глибоке історичне коріння, етнічні та обрядові особливості.

У різних музейних колекціях постійно домінують іграшки з глини, каменю, металу та інших довговічних матеріалів. Саме завдяки довговічності матеріалу, з якого вони виготовлялись, ми маємо можливість доторкнутися до духовних запитів наших далеких пращурів на царині естетичного виховання юних поколінь. І сьогодні популярність Косова, Опішні, Дибинців через свої, небезпідставно авторитетні глиняні вироби інколи затьмарює існування інших вагомих осередків та видів побутування традиційної народної іграшки.

Проте естетично вибаглива українська душа постійно знаходила втіху в усіх Божих дарах природи, а тому найперші забавки, очевидно, були виготовлені з найбільш простих та доступних обробці матеріалів. Найближчими були, звичайно, продукті харчування – сир, тісто, овочі, а також сировина господарської діяльності: волокна льону, листя кукурудзи, шматки тканини, обрізки мотузків.

Що стосується поліської етнографічної зони, то найбільш, доступним та популярним матеріалом для виготовлення дитячої іграшки здавна тут було дерево у різних його виявах.

Як свідчать зібрані нами польові матеріали, до сьогодні у селах Волинського Полісся широко побутують різноманітні види дерев'яних народних іграшок, що мають свої локальні конструктивні функціональні особливості. Показовим у цьому відношенні є мій рідний Хотешів та навколишні села Камінь-Каширського району на Волині, зокрема Добре, Котуш, Черче та ін., в яких здавна

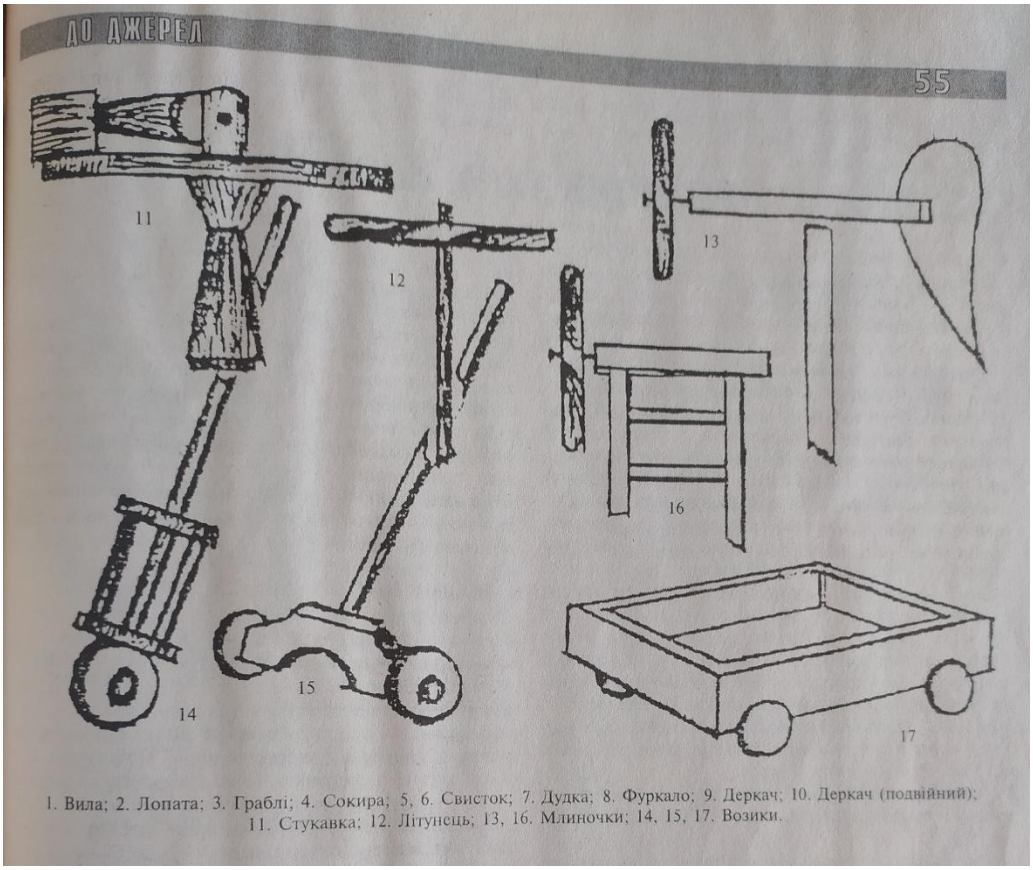
культивувалася традиція виготовлення та використання різних форм дерев'яних іграшок, що на місцевому діалекті мають назву «чачка».

Село Хотешів знаходиться в межиріччі поліських річок Прип'яті та Турії, на лівому березі Турії. Село давнє, із добре збереженим пластом традиційної народної культури, ще й нині чи не в кожному дворі підтримуються традиційні ремесла: ткацтво, вишивання, плетіння з лози, кореня та ін. Тому й не дивно, шо дитяча дерев'яна іграшка посідає значне місце у житті та побуті юних хотешівнів.

За своїм походженням більшість народних іграшок тісно пов'язана з різноманітними сторонами традиційної господарської діяльності поліщуків, завдяки чому, окрім розважальної функції, вони мають глибоке виховне значення Так, найпершими забавками з дерева були речі побуту, господарський реманент доступних для дитини розмірів: грабельки, лопата, вила, сокира (мал. 1, 2, 3, 4). Доречно тут нагадати всесвітньовідомі фото юної Лесі Українки та її молодшої сестрички Оксани Косач з грабельками, шо засвідчує шанобливе ставлення кращих представників української інтелігенції, зокрема, мудрих батьків родини Косачів, до традицій та засобів народної педагогіки.

Поряд з іграшками зі сфери речей побуту та господарського інвентаря, збереглись на Волинському Поліссі забавки, шо своїми витоками сягають культово-ритуального призначення і здавна використовувались як супровід при релігійних та народнотрадиційних календарних обрядах.

У Великий піст перед Великоднем, коли православні, усвідомлюючи страждання Сина Божого Ісуса Христа, не дзвонили у дзвони, для певного мелодійного супроводу богослужінь і хресних походів використовували «деркач» і «калатало».



1. Вила; 2. Лопата; 3. Граблі; 4. Сокира; 5, 6. Свисток; 7. Дудка; 8. Фуркало; 9. Деркач; 10. Деркач (подвійний); 11. Стукавка; 12. Літунець; 13, 16. Млиночки; 14, 15, 17. Возики.

Характерно, що деякі дерев'яні іграшки, паралельно з календарними піснями, мали визначений для них час застосування Поряд із відомими переспівами веснянок для закликання весни, використовувались «свистунці», а також «деркачі», «каталки» та «стукавки». Натомість улітку під час збирання ягід, грибів, лікарського зела, як супровід до ягідних пісень, а найбільше для оберігання худоби від вроків та напасті використовувалось «фуркало». Ці дерев'яні гумові іграшки-інструменти були невід'ємною частиною фольклорно-виконавського комплексу: доповнювали спів, танок та інші естетичні форми групового чи індивідуального «гуляння».

Сьогодні дерев'яна народна іграшка Волинського Полісся як атрибут дитячого побуту заслуговує на особливу увагу. Проста і доступна щодо технології виготовлення, вона здатна задовільнити естетичні запити сучасних малюків, і, що важливо, розвивати їхню конструкторську фантазію, бажання творити засобом традиційного народного ремесла на національній основі. Тому спинимось на більш

детальній характеристиці і технології виготовлення кожного з видів дерев'яної народної іграшки Волинського Полісся, то побутують в Хотешові та навколишніх селах Камінь-Каширського району.

Наголосимо, шо для виготовлення, як правило, використовувались обрізки деревини різних порід.

«Деркач» (мал 9. 10) становить собою драбинку, виготовлену з розколеної гілки чи різаного дерева, крізь щаблі якої проходить тоненька ясенова трісочка, що, вдаряючись у барабанчик, створює деркотливий звук. Залежно віл кількості трісочок деркач буває «подвійний» і «потрійний». Так само мінялась і назва. Місцями іграшку називали «тарадайкою» чи «тарахкавкою». Обов'язково використовували її на полюванні – коли заганяли звірів. «Калатало», або «стукавка» (мал. 11) мало певну аналогію в культовому та мисливському використанні поряд із деркачем. Конструктивно, звичайно, вони відрізнялися. Ця динамічна іграшка, шо представляє собою молоток закріплений до верхньої частини ручки, вмонтованої в перпендикулярно розмішену дощечку, створює частий голосний звук, шо імітує дятла, іграшка використовувалась під час групових веселих ігрищ на громадських вигонах. У цивільних потребах калатало як шумовий інструмент використовували мисливці на полюванні та сторожі на варті.

Переконливий тип народної іграшки що виніс свої утилітарні особливості з суто господарської діяльності, є «фуркало» (мал. 8). Це звичайний обрізок дранки чи гонти, один кінець якої кріпиться до крученої мотузки, що вже прив'язана до відповідного держака. При обертанні мотузки по радіусу, завдяки прокручуванню її, дерев'яна деталь обертається навколо своєї осі, створюючи, завдяки гертю, голосний та відчутний звук на вигоні чи в лісі. Але ці шумові особливості «фуркала», тобто імітація дзижчання ґедзя, найбільш кусливої мухи влітку, давали можливість пастухам із найменшими зусиллями виганяти худобу з боліт та мочарів.

Взаємодія вітру та криля лежить в основі дуже цікавої і простої іграшки «літунець» (мал. 12), що передує відомим млинкам та вітрячкам. Звичайний кусок деревини, заструганий пропелером, в

отвір якого застромлена паличка, під час обертання навколо своєї осі в долонях здатний полетіти на значну висоту. Іграшка використовувалася під час загальних ігрищ та забав на громадських вигонах і толоках.

Складнішим від «літунця» є «вітрячок», або «млинок» (мал. 13, 16), що передає кращі традиції вітряних млинів та флюгерів. Традиційний пропелер розмішувався на механізмі різних конструкцій. Залежно від складності самого механізму основи, «вітрячок» має чимало різновидів.

Федоренко В. Вчимося ліпити народну глиняну іграшку. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 22–24.

Тему ліплення ніколи не обминає жоден учитель початкової школи. І не лише тому, що присутня вона в програмі з образотворчого мистецтва, а й тому, що немає жодної дитини, яка б не любила ліпити.

Ще зробивши перші пасочки з піску, дівчатка та хлопчики дуже хочуть зберегти ці маленькі зразки своєї творчості. Та, на жаль, вони розсипаються... Снігові баби, зліплені з мамою та татом, тануть...

А чарівні глиняні птахи, черепахи, котики, барвисті підставки для писанок, підсвічники, кумедні фігурки козаків, українок зберігаються в класі протягом років. До того ж, вони завжди мають яскравий привабливий вигляд.

Всі добре знають, що на заняттях з ліплення ми можемо використовувати глину, пластилін, солоне тісто. Частіше все ж таки використовують пластилін, оскільки його можна придбати в магазині без будь-яких проблем, а глину потрібно ще шукати, готувати і зберігати. Багато хто вважає, що робота з глиною – це зайвий клопіт і бруд. Можу запевнити вас, що це зовсім не так. Інколи пластилін значно поступається своїми якостями глині. Перед ліпленням його потрібно обов’язково розминати чи розігрівати. І, на жаль, пластилінові вироби довго не зберігають форму, навіть якщо їх посипати борошном, розфарбувати та полакувати.

На наш погляд, найкращим матеріалом для ліплення є глина. Вона пластична, добре приймає будь-яку форму. Сухі вироби достатньо

міцні, зберігають форму, їх можна фарбувати різними фарбами. Для занять з ліплення не обов'язково одягати спеціальні фартушки, не обов'язкові й дерев’яні чи пластикові дощечки – можна обійтися звичайнісіньким картоном. Суха глина дуже добре струшується і витирається.

Пошук матеріалу. В сільській місцевості знайти глину не так важко. Глина найчастіше залягає на берегах річок, при дорогах. Коли копають криниці, басейни (а в нашій місцевості це відбувається), то з глиною проблем немає. Не обов'язково шукати спеціальну керамічну глину (можливо, вона є не в кожній місцевості). Потрібно лише, щоб глина була придатна для ліплення. Як це перевірити? Глина, в якій багато піску, не підходить для ліплення, вона швидко тріскається та розсипається.

Перевірка придатності. Знайдену глину перевіряємо так:

1. Скочуємо джгутик і згинаємо його в кілечко.

2. Скочуємо кульку і приплескуємо.

Якщо на поверхні кільця чи приплеснутої кульки з'являються тріщини, то глина для ліплення непридатна.

Спочатку глину готую до роботи сама, а вже потім долучаю до цієї роботи батьків та дітей.

Підготовка глини до роботи. Найкраще готуй до ліплення свіжовикопану глину, вона достатньо волога, тому не потребує багато часу для замішування. Додавши невелику кількість води, розмішую глину довгою плоскою палицею, а потім вимішую руками до консистенції м’якого тіста, виймаючи дрібні камінчики та інші домішки.

Суху глину також можна підготувати до роботи. її слід відокремити від камінчиків, паличок, залишків корінців та подрібнити. Потім повністю залити глину водою на 5–6 годин. Перед підготовкою зовсім злити воду та вимісити глину, щоб вона легко відставала від рук. Ми готуємо глину відразу для кількох занять, тому ця робота не переобтяжує ні мене, ні дітей.

Зберігання глини. Суху глину можна зберігай поліетиленових пакетах, а також у посуді. А готову вимішану глину ми зберігаємо

невеликими порціями (1–1,5 кг) в поліетиленових пакетах у погребі чи підвалі.

Планування занять гуртка. Оскільки наш гурток працює не лише з українською народною глиняною іграшкою, а й з мозаїкою, флористикою та витинанкою, то заняття з кожної теми планую досить чітко, щоб діти встигли не лише ознайомитися з певним видом декоративно-прикладного мистецтва, а й, у міру можливості та творчого потенціалу, оволодіти основними методами та прийомами роботи. Перші кілька занять присвячую історії виникнення української народної глиняної іграшки, ознайомленню з традиційними українськими (Опішнянським, Косівським та ін.) та російськими (Димківським, Філімоновським, Каргопольським, Гжельським) промислами та розгляду іграшок, їх репродукцій у книгах та журналах. Потім повторюю основні прийоми ліплення (скочування кульки, розкачування джгутика, приплескування кульки чи джгутика, формування циліндра (стовпчика), конуса (піраміди) та способи ліплення (пластичний, конструктивний та комбінований). Навчаю готувати глину до роботи. І, нарешті, планую заняття з ліплення іграшок.

Наукове видання

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Куявсько-Поморська вища школа (Бидгощ, Польща)

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1959–2018 рр.)

Підписано до друку 18.01.2021.
Формат 60х 84/$_{16}$. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 70 г/м^2. Друк електрографічний.
Умов.-друк. арк. 9,42. Обл.-вид. арк. 7,36
Тираж 300 примірників. Замовлення № 01/21/3-14.

Видавець та виготувач:
ФОП Осадца Ю.В
м. Тернопіль, вул. 15 Квітня, 2Д/10
тел. (097) 988-53-23

VECTOR ®
[прінт • копі • центр]

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.