



ЛІТЕРАТУРА:

1. Матеріали до українсько-руської етнології : в 12 т. / за ред. Ф. Вовка. – Львів, 1899–1929. Т. 8. – 1907. – 321 с.
2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: [Етнографія України] / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2006. – 256 с.
3. Кон И. Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива / И. Кон. – М., 1988. – 13 с.
4. Куклы мира / [под ред. Е. Ананьевой, Т. Евсеевой]. – М. : Аванта+, 2005. – 184 с.
5. Найден О. Українська народна лялька : [наукове видання] / О. Найден. – К. : ВД «Стилос», 2007. – 240 с.
6. Побірченко Н. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень / Н. Побірченко // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 45–50.
7. Резніченко Г. Іграшки-мотанки : [навчально-методичний посібник] / Г. Резніченко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 104 с.

УДК 373.3. 091. 313(091) (477) «1950/1990»

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПРО ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (КІНЕЦЬ 1950-Х – 1990-ТІ РОКИ)

Калініченко Л.М., аспірант
кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано розвиток ідей про проблемне навчання у контексті реформування вітчизняної шкільної початкової освіти у кінці 1950-х – 1990-х роках та обґрунтована їх умовна періодизація. Показана неоднозначність тлумачення базового поняття «проблемне навчання» багатьма дослідниками, розглянуто розвиток уявлень про можливості такого виду навчання у вітчизняній педагогічній думці відповідно до здобутків педагогічної науки та практики, у зв'язку зі змінами в освітній політиці, що спонукала до розроблення новаторських концепцій і нових підходів до формування активності, самостійності, творчості учнів. Окреслено позитивний вплив проблемного навчання на формування творчого мислення молодших школярів.

Ключові слова: *проблемне навчання, початкова школа, проблемна ситуація, творче мислення, творча особистість.*

В статье проанализировано развитие идей о проблемном обучении в контексте реформирования отечественного школьного образования в конце 1950-х – 1990-х годах, обоснована их условная периодизация. Показана неоднозначность толкования базового понятия «проблемное обучение» многими исследователями, рассмотрено развитие представлений о возможностях такого вида обучения в отечественной педагогике, в связи с изменениями в образовании, которые способствовали разработке новаторских концепций и новых подходов к формированию активности, самостоятельности, творчества школьников. Акцентировано внимание на положительном влиянии такого вида обучения в развитии творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемная ситуация, творческое мышление, творческая личность младших школьников.*

Kalinichenko L.M. PERIODIZATION OF DEVELOPMENT THE PROBLEM TEACHING IDEAS AS A METHOD OF FORMING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING (AT THE END OF 1950s – 1990s)

The article analyzes the development of the ideas of problem training in the context of the reform of the national school in the late 1950s – 1990s, proved their conventional periodization. The ambiguity of the interpretation of the basic concepts of «problem teaching» many researchers considered the development of ideas about the possibilities of this type of training in domestic researchers, due to changes in education that have contributed to the development of innovative concepts and new approaches to the formation of the activity, independence and creativity of schoolchildren. The attention to the positive impact of this kind of learning in the development of creative thinking of younger schoolboys.

Key words: *problem teaching, problem situation, creative thinking, creative personality of younger pupil.*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 рік) зазначено: «Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтовано-

го на майбутнє» [1]. Таким мисленням, на нашу думку, є творче мислення. Саме воно є визначальним у досягненні особистістю успіху у соціумі. Завдяки творчому мислен-



ню учні, маючи ґрунтовні знання, можуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи виходу із нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розроблення методів формування творчого мислення учнів.

Одним із таких дієвих методів є проблемне навчання, що використовується протягом багатьох років у навчальному процесі українських шкіл та довело свою ефективність саме у контексті формування творчого мислення учнів.

Починаючи з кінця 1950-х років, творче мислення і шляхи його розвитку досліджували вітчизняні психологи і педагоги: Л. Виготський, В. Давидов, М. Данилов, Б. Ельконін, Б. Єсіпов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, О. Скрипченко, С. Рубінштейн, і зарубіжні: Ж. Піаже, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн. У їхніх працях розкрито основні етапи та рушійні сили формування творчого мислення, окреслено загальні вимоги до шкільної освіти і навчальних програм. Ученими доведено, що розвиток мислення є неперервним процесом, який здійснюється під час навчання. Наприклад, український психолог О. Скрипченко творче мислення називав «продуктивним» [34, с. 89], а про мислення творчого типу (творче мислення) писав, що «це мислення, яке характеризується оригінальністю і винахідливістю розв'язання проблеми» [34, с. 88].

Особливою значення у формуванні творчого мислення учнів початкової школи у кінці 1950-х – 1990-тих роках почали надавати проблемному навчанню як специфічній організації процесу навчання, спрямованій на забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, на розвиток їхньої самостійної пізнавальної діяльності, творчого мислення. Український дослідник Г. Панченко ще у 1970 році зазначав, що «серед шляхів та засобів активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів початкової школи у навчальному процесі особливою популярністю користується проблемне навчання, яке за своїм характером наближається до реальних умов життя і готує дітей до творчої участі в ньому, сприяє пробудженню в учнів прагнення до нових знань, активізує їхній пізнавальний інтерес, формує прийоми і вміння самостійно набувати знань та застосовувати їх у практичній діяльності, завдяки чому найкраще сприяє розумовому розвитку молодших школярів та підвищенню ефективності навчання» [26, с. 23]. У цей період було зроблено вагомий внесок у розроблення психологічних, дидактичних засад проблемного навчання молодших школярів. Різні аспекти засто-

сування проблемного навчання у початковій школі досліджували А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Т. Ільїна, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Федоренко.

Перш ніж здійснити періодизацію розвитку ідей про проблемне навчання молодших школярів, що допоможе певним чином систематизувати позитивні і негативні аспекти розвитку цього процесу, відобразимо неоднозначність тлумачення базового поняття «проблемне навчання». У вітчизняній педагогічній думці наприкінці 1950-х – 1990-ті роках склалися різні погляди на його зміст і суть. Наприклад, І. Лернер під проблемним навчанням розумів «*процес розв'язання учнями* (під керівництвом учителя) пізнавальних і практичних завдань у системі, яка відображає освітньо-виховні цілі школи» [18, с. 38]. У працях А. Брушлинського [10], М. Скаткіна [33] такий вид навчання виступав *методом* навчання. На основі принципу зростаючого ступеня самостійності учнів ці дослідники класифікували проблемне навчання так: проблемний виклад знань, частково-пошуковий метод, дослідницький метод [33, с. 326]. Учений М. Махмутов проблемним навчанням називав *певну дидактичну систему*, що об'єднує різні методи навчання, тобто визнавав існування взаємопов'язаності і взаємозалежності згаданих вище елементів [22, с. 23].

Для науковців С. Векслера [11], Д. Вількеєва [12], Т. Ільїної [15] проблемне навчання було і *процесом*, і водночас засобом розв'язування складних навчальних завдань, що забезпечувало здобуття учнями нових знань [12, с. 37]. «Особливим підходом до процесу навчання» називала проблемне навчання Т. Шамова [41], а В. Кудрявцев відносив його до *принципів дидактики* [17]. Багато дослідників тлумачили проблемне навчання як певний вид навчання. Прихильниками цієї думки були В. Вульфів, В. Іванов, В. Лозова, В. Оконь, М. Скаткін, М. Фіцула.

Вивчаючи праці, нагромаджені вітчизняною психолого-педагогічною наукою, з'ясували потребу систематизації напрацьованих і впроваджених ідей про проблемне навчання задля встановлення прихованого в них потенціалу. Тому мета статті – обґрунтувати умовну періодизацію розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у контексті реформування вітчизняної шкільної освіти наприкінці 1950-х–1990-х роках

Розвиток уявлень про можливості проблемного навчання у вітчизняній педаго-



гічній думці у згаданий період відбувався у контексті численних реформ у системі освіти відповідно до здобутків педагогічної науки та практики, але насамперед – у зв'язку зі змінами в освітній політиці, що зумовлювала підвищення вимог до результатів навчального процесу, спонукала до розроблення новаторських концепцій та нових підходів до формування активності, самостійності й творчості учнів. На основі виокремленого нами критерію авторської умовної періодизації, яким визначено зміни у завданнях шкільної початкової освіти, виділяємо три періоди розвитку ідей про проблемне навчання у початковій школі: перший: кінець 1950-х – 1966 роки; другий: 1966–1984 роки; третій: 1984–1990-ті роки.

Початок першого періоду пов'язуємо з прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 рік), яким планувалося наблизити шкільну освіту до потреб суспільства. Слід зазначити, що у цей час початкова школа втратила свою функціональну самостійність і залишилася переважно школою умінь та навичок [3, с. 251].

Вважаємо, що пріоритети державної політики в галузі освіти можна відстежити, проаналізувавши навчальні плани та програми. Як зазначала дослідниця Л. Пироженко (2013 рік) у монографії «при складанні навчальних планів для початкової школи у 1960–1961-х роках відбулися характерні зміни розподілу годин на користь предметів природничо-наукової, математичної та трудової системи» [27, с. 42].

Автори навчальних програм намагалися досягти посилення практичної спрямованості знань через подолання абстрактності викладання основ наук, про що зазначалося у пояснювальних записках до кожного навчального предмету [27, с. 52]. У вихідних положеннях новостворених програм для початкової школи її головним завданням ставало «забезпечення розвитку самостійності та творчої ініціативи учнів у навчанні та праці, стимулювання їх до творчості та дослідної роботи» [8, с. 14]. При цьому вся система навчально-виховної роботи в початковій школі повинна була сприяти всебічному розвитку дітей, їхніх здібностей. Нові навчальні плани та програми мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різноманітними практичними заняттями та продуктивною працею [30, с. 10]. З огляду на зміни у змісті шкільної початкової освіти, пов'язаними із запровадженням у навчально-виховний процес шкіл нових навчальних планів та

програм, український дидакт В. Помагайба наголошував у розглядуваний період на важливості застосування таких методів навчання, «які б забезпечували не лише свідоме й міцне засвоєння учнями програми, а й їхній всебічний розвиток, розвиток розумових сил школярів, що так важливо для робітника сучасного виробництва» [28, с. 8].

Період кінця 1950-х – 1966-х років розглядаємо як час накопичення в дидактиці емпіричного матеріалу, присвяченого підвищенню ефективності розумового розвитку молодших школярів. Власне саме у цей період у науковий обіг було введено поняття «проблемне навчання» і робилися перші спроби визначити його сутність. Тоді М. Махмутов сформулював таке визначення: «Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованою системою проблемних ситуацій» [22, с. 34].

У той же час польський дидакт В. Оконь у книзі «Основи проблемного навчання» (1964 рік), узагальнено характеризуючи проблемне навчання, писав, що це «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень, і нарешті, керівництво процесом систематизації знань» [25, с. 68].

Отже, вже у наприкінці 1950-х – 1966 роках вчені обґрунтували положення про те, що проблемне навчання тісно пов'язане з формуванням творчого мислення молодших школярів, з розвитком самостійності мислення та активізацією у них пізнавальної діяльності. На основі теоретичних узагальнень і методичних рекомендацій працюючі вчителі активно використовували різні види проблемного навчання і одержували позитивні результати щодо формування творчого мислення молодших школярів, а проблемне навчання набуло поширення і завдяки дослідженням науковців, і завдяки практичній реалізації їхніх ідей вчителями-ентузіастами. Такому стану творчих пошуків сприяло встановлення більш демократичних, навіть ліберальних умов суспільно-політичного життя в країні (час так



званої хрущовської відлиги). У ці роки відбувалася інтенсифікація науково-педагогічних, психолого-педагогічних досліджень у галузі вивчення розумового розвитку особистості учня [14, с. 77–78]. Необхідно зазначити, що доробки українських психологів у галузі психології навчання та виховання у розглядуваний період мали об'єктивний характер, але спрямовувалися на вивчення окремих психічних функцій учня (сприйняття, мовлення, мислення, увага, пам'ять, саморегуляція), тобто їм був притаманний науковий функціоналізм на противагу здійсненню цілісного дослідження особистості дитини – учня [13, с. 59–61].

У цей період значний внесок у розвиток ідей про потенціал і дидактичне значення проблемного навчання як ефективного засобу формування творчого мислення молодших школярів зробив видатний український педагог В. Сухомлинський. Він зазначав, що «дитячі роки характеризуються здатністю особистості захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного, тому у цьому віці учителям слід приділяти особливу увагу формуванню пізнавальної активності учнів, самостійності в навчальній діяльності, розвитку їхньої активності, творчого мислення, аби забезпечити реалізацію їхньої ініціативності, творчого потенціалу кожного школяра» [39, с. 58]. Проблемне навчання Василь Олександрович тлумачив як «учіння з утрудненнями» [40, с. 60]. Він надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці, бо, спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування, врешті-решт нове знання: «Впровадження дослідницького підходу у навчання сприяє засвоєнню учнями знань активними зусиллями: узагальнюючі поняття, висновки, умовиводи формуються не шляхом заучування, а шляхом дослідження явищ і фактів» [40, с. 58].

Студіювання досліджень педагогів і психологів наприкінці 1950-х–1966 років дає підстави стверджувати, що тогочасні психолого-педагогічні дослідження були відірвані від педагогічної практики, а результати досліджень не набували належного поширення. Крім того, до негативних аспектів першого періоду розвитку ідей про проблемне навчання, що значною мірою гальмувало використання корисних напрацьованих ідей, відносимо неспроможність пересечених учителів реалізувати такий вид навчання та відсутність належного навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло більш активному впровадженню

проблемного навчання у шкільну практику.

Умовне завершення першого періоду та початок другого періоду розвитку ідей про проблемне навчання пов'язуємо зі змінами у змісті шкільної освіти, які відбувалися відповідно до Постанови Центрального комітету Комуністичної партії України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (1966 рік), що визначала перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання. У документі було визначено завдання «приведення змісту початкової освіти у відповідність до тогочасного розвитку науки, техніки, культури і розроблення нових навчальних планів та програм», створення навчальної матеріально-технічної бази, підготовки кадрів [29, с. 2–8]. Як коментував зміни український науковець Б. Кобзар, перед учителями висунули завдання навчати учнів 1–4-х класів творчо мислити, формувати трудові навички і певну систему загальнонавчальних знань та умінь, що мало створювати міцний фундамент для подальшого навчання [16, с. 2]. Саме на виконання згаданої постанови в навчальний процес шкіл вводили розвивальні форми й методи, серед яких провідне місце почало займати проблемне навчання

Отже, другий умовний період у розвитку ідей про проблемне навчання – 1966–1984 роки – характеризуємо як час посилення уваги вчителів до завдання активізації розумової діяльності учнів, розвитку їхнього творчого мислення, а також виховання у школярів почуття відповідальності за оволодіння знаннями. У цей час проблемне навчання у шкільній практиці набуло особливого розквіту. Воно починає виокремлюватися як окремий вид навчання, зростає кількість присвячених йому досліджень [2, с. 114].

Науковці вивчали питання забезпечення належної фахової підготовки педагога до організації проблемного навчання, особливо з учнями початкових класів. Вважаємо, що саме у другій половині 1970-х–1980-х роках ідея проблемного навчання набула серед учителів найбільшого поширення. Як зазначала сучасний історик педагогіки О. Адаменко: «У цей час питання проблемного навчання обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, у педагогічній пресі» [2, с. 117].

На відміну від першого періоду, учені почали активно розробляти навчально-методичне забезпечення для реалізації проблемного навчання та шукати доцільні шляхи його впровадження у навчально-виховний процес початкової школи [2, с. 119].



Продовжились розроблення теоретичних засад проблемного навчання. Так, В. Кудрявцев акцентував увагу на діяльнісному аспекті розгляданого поняття і писав, що «проблемне навчання полягає у створенні перед учнями проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій учнями у ході спільної діяльності учнів з учителем при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього» [17, с. 37].

Крім сприйняття проблемного навчання як методу, таке навчання поступово почало впевнено набувати самостійного статусу системи засобів навчання. Українські вчені А. Алексюк, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, І. Федоренко визначили проблемне навчання як окремий вид навчання, обґрунтували його завдання, роль і місце в навчальному процесі, методи та умови його успішної організації [34, с. 134].

У розглядуваний період одним з найбільш плідних і творчих розробників теоретичних засад проблемного навчання став М. Махмутов. У монографії «Організація проблемного навчання в школі» (1977 рік) він виділив і обґрунтував основні функції проблемного навчання, до яких відніс: виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності); виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми; формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб [22, с. 12]. Крім того, дослідник узагальнив шість методів проблемного навчання, основними критеріями виділення дібрав спосіб викладу навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступінь активності учнів. Відповідно до своїх міркувань учений розглядав: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань [22, с. 14].

Серед елементів проблемного навчання дослідники надавали великої уваги створенню проблемної ситуації як початкового етапу збудження пізнавального інтересу дитини. Організацію проблемної ситуації на уроці досліджували й у контексті розв'язку проблеми розвитку особистості учня в процесі навчання. М. Махмутов визначав проблемну ситуацію «як закономірність продуктивної творчої пізнавальної діяльності, що зумовлює початок мислен-

ня» [22, с. 16]. На думку вченого, активна розумова діяльність відбувається саме у процесі постановки та вирішення проблем. Він зазначав, що проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення людини, яке виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом дії [22, с. 17]. Зауважимо, що у цьому аспекті фактично проглядається збіжність його думки з міркуваннями В. Сухомлинського (1976 рік), який розглядав проблемне навчання як «учіння з утрудненнями» [40, с. 60]. А психолог О. Матюшкін (1972 рік) розглядав проблемну ситуацію як «особливий вид розумової взаємодії суб'єкта і об'єкта, що характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта під час виконання ним завдання, що вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше невідомі суб'єкту знання чи способи дії» [20, с. 11]. У статті «Теоретичні питання проблемного навчання» (1971 рік) дослідник доводив необхідність використання проблемних ситуацій у процесі засвоєння знань, акцентуючи увагу на розвитку пізнавальних потреб та задоволенні інтересів учнів [21, с. 39].

Згадаємо також позицію українського психолога О. Скрипченка, який у численних працях цього періоду [35; 36; 37; 38] експериментально обґрунтував велику роль у розумовому розвитку молодших школярів та у формуванні їхнього творчого мислення саме проблемного навчання. Він наголошував, що у процесі такого навчання учні початкових класів досягають помітних успіхів саме щодо набуття здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі» [34, с. 337]. О. Скрипченко довів необхідність використовувати у процесі навчання молодших школярів проблемних методів і проблемних ситуацій, їх ефективність для формування творчого мислення. Він тлумачив проблемну ситуацію як «ситуацію, що виникає тоді, коли людина у своїй діяльності, спрямованій на об'єкт, зустрічає труднощі, перешкоди і не може їх подолати, користуючись наявними у неї знаннями, уміннями та навичками, досвідом» [37, с. 92]. На думку Олександра Васильовича, суть проблемного викладу як методу навчання полягає в тому, що вчитель ставить проблему і сам її розв'язує, але так, аби учні стежили за переміщенням його дій і думок, розуміли суперечності, які виникають у процесі вирішення проблеми. Застосовуючи цей метод, писав він, педагог висуває перед учнями проблему, окреслює можливі гіпотези, план або схему пошуку її розв'язання, проводить розумовий експеримент [37, с. 91]. Учений



вбачав тісний зв'язок між проблемним навчанням і творчістю: «Творчість – це явище, яке включає пізнавальну діяльність і дає можливість побачити деякі проблемні ситуації по-новому» [37, с. 91].

Протягом зазначеного періоду у науковий обіг увійшло чимало результатів дисертаційних робіт, пов'язаних з питаннями розумового розвитку молодших школярів (О. Скрипченко, 1973 рік), розробленням системи керування пізнавальною діяльністю учнів (А. Зільберштейн, 1978 рік; Н. Литвиненко, 1976 рік), підготовкою дітей до проблемного засвоєння знань (В. Кузнецова, 1979 рік; І. Федоренко, 1974 рік), визначенням дидактичних умов використання проблемного навчання (Н. Воскресенська, 1975 рік). Численні статті з теми формування творчого мислення учнів, розвитку критичності розуму, його гнучкості та самостійності, друкувалися на шпальтах журналів і збірників наукових праць.

Вагомий внесок у розвиток ідей щодо використання проблемного навчання у початковій школі для розвитку у дітей творчого мислення у розглядуваний період зробив український вчений М. Богданович. У статті «Трирічний експеримент завершено» (1970 рік) він характеризував проблемне навчання як один із важливих і доцільних засобів формування творчого мислення молодших школярів, надаючи великої ваги продуктивному навчання, пов'язаному із розв'язанням учнями проблем та проблемних ситуацій, застосуванням знань у ході творчої діяльності або в нестандартних умовах [7, с. 9–10]. А пізніше у статті «Проблемність у навчанні молодших школярів» (1981 рік) учений зазначав: «Рушійною силою навчання є суперечність між пізнавальним і практичним завданням уроку та наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їх розумового розвитку. Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних суперечностей є проблемність у навчанні» [5, с. 9]. Продовжуючи розвивати міркування, у статті «Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі» (1983 рік) М. Богданович стверджував, що процес проблемного навчання може здійснюватися на різних рівнях, тому виділив три рівні і, відповідно, три ключові методи навчання: пошуковий метод (учитель сам планує етапи розв'язання проблеми, а учень осмислює проблему і за пропозицією вчителя бере участь у її вирішенні на певних етапах); частково-пошуковий метод (учнів залучають до розв'язування проблеми лише на окремих етапах); дослідницький метод (проблемну ситуацію створює вчитель, але розв'язують її учні у

процесі самостійної діяльності) [6, с. 6–7]. Зауважимо, що згодом останній метод учений назве самостійно-пошуковим, оскільки «дослідницький метод у літературі для вчителів початкових класів часто пов'язували з проведенням дослідів на уроках природознавства» [9, с. 117].

Саме на другий період розвитку ідей про проблемне навчання припадає розквіт наукової діяльності іншого відомого українського вченого-дидакта, нині академіка О. Савченко, яка розкрила у цей час освітньо-виховні, розвивальні можливості проблемного навчання в початковій школі, його значення і методи. У статті «Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів» (1981 рік) Олександра Яківна слушно зауважувала: «Створюючи проблемну ситуацію, вчитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями» [32, с. 77–78]. Розглядаючи проблемні ситуації як ядро проблемного навчання, учений особливо великого значення надавала вмінню вчителя ставити учням запитання, які «відіграють роль збудників, словесних подразників думки». Проте, як наголошує педагог, цю роль запитання відіграватимуть лише тоді, «коли збуджуватимуть в учнів певні образи, асоціації, створюючи відповідні умовні рефлексії, за якими при постановці питань учень рефлекторно починатиме мислити, шукати відповіді на поставлені запитання без додаткового спонукання» [32, с. 79]. Разом з тим (наприкінці 1990-х років) О. Савченко цілком об'єктивно, на нашу думку, зауважила, що навчання молодших школярів не може бути повністю сперте на проблемний метод, й у навчанні варто використовувати лише елементи проблемності, адже «у цьому віці учні ще недостатньо володіють знаннями та вміннями інтелектуальної діяльності, зокрема веденням дискусії, правильною постановкою та формулюванням запитань, навичками дослідницької роботи» [31, с. 68].

Сучасний дидакт Н. Бібік у своїх дослідженнях виокремленою нами другого періоду розкривала позитивний вплив проблемного навчання на формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Так, у статті «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1977 рік) вона зазначала, що «інтерес обумовлює навчальну діяльність в цілому, сприяє самовдосконаленню учнів» [4, с. 82]. Визначаючи молодший шкільний вік як «найяскравіший у вираженні інтересу й найсприятливіший



для педагогічного керування», учений довела, що процес навчання містить специфічні засоби формування пізнавальних інтересів учнів, і його побудова «має спиратись на знання основних закономірностей в утворенні зазначеної якості» [4, с. 88].

Хоча у розглядуваний період було здійснено багато досліджень, присвячених вивченню та впровадженню у навчальний процес ідей щодо проблемного навчання, все ще існувала невідповідність між їх активним теоретичним розробленням і реальним невисоким рівнем використання у шкільній практиці.

Аналізуючи стан досліджуваного питання, можемо зазначити що, у другий період продовжували зберігатися недоліки у використанні проблемного навчання. Так, на думку сучасного дослідника Н. Янц, подальшому розвитку проблемного навчання заважали недостатня підготовленість школярів як суб'єктів процесу навчання до такого навчання та неготовність вчителів до його ефективного втілення [42, с. 18]. Останнє залишилося «спадщиною» першого періоду, але з тенденцією до значного покращення ситуації. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що здобутки українських науковців, досвід та доробок В. Сухомлинського у галузі реалізації проблемного навчання стали підґрунтям подальшого розвитку дидактики початкової освіти та її реформування, яке розпочалося у 1984 році у зв'язку з прийняттям Постанови Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи», яка сприяла переходу початкової школи на чотирирічний термін навчання.

У зв'язку з цим виділяємо третій умовний період розвитку ідей про проблемне навчання: 1984–1990-ті роки, який вважаємо часом їх інволюції. Пов'язуємо це з тим, що зазначені роки стали перехідними у соціально-економічному житті держави, а отже, складними і суперечливими, що позначилося на розвитку школи, і зокрема її дидактико-методичному забезпеченні. Незважаючи на те, що багато вчених та педагогів (Н. Бібік, О. Савченко, М. Махмутов, О. Скрипченко) продовжували працювати над питаннями формування творчого мислення учнів початкової школи, проблемного навчання, проте порівняно з попередніми періодами, інтерес до проблемного навчання значно послабився [2, с. 524].

Загалом для третього періоду розвитку ідей про проблемне навчання характерним було зменшення уваги офіційних керівників освітньої галузі до такого навчання, зменшення публікацій з питань проблемного

навчання, зниження кількості шкіл і вчителів, діяльність яких була орієнтована на втілення ідеї проблемного навчання у навчальний процес. Однак теоретичні напрацювання та здобутий досвід використання проблемного навчання у початковій школі створили необхідне дидактичне підґрунтя для подальшого розвитку і вдосконалення навчальної роботи у напрямі формування творчого мислення молодших школярів. Стверджуємо, що загалом з кінця 1950-х – 1990-ті роки вітчизняні науковці зробили значний внесок у розвиток ідей про проблемне навчання, довели його позитивний вплив на формування творчого мислення учнів початкової школи.

У сучасному шкільному навчально-виховному процесі формування творчого мислення учнів початкової школи теж пов'язують із проблемним навчанням або використанням його елементів на уроках. Сучасний український науковець О. Митник тлумачить проблемне навчання як механізм розгортання ситуації розмірковування у навчально-виховному процесі. Він зазначає: «Застосовуючи проблемне навчання, вчитель привчає своїх вихованців розглядати кожен навчальну проблему з різних точок зору, створюючи палітру роздумів» [24, с. 53]. За такого педагогічного підходу, зазначає учений, і відбувається розвиток вчителем творчого мислення учнів.

Переконані, що на відміну від минулого традиційного навчання, де переважали пояснювально-ілюстративні методи, використання проблемного навчання сприяє засвоєнню учнями програмового матеріалу завдяки здобуттю знань не у готовому вигляді, а у процесі пошукової діяльності. У ході такого навчання учень перетворюється із суб'єкта на об'єкт учіння.

Здійснений аналіз розвитку вітчизняних ідей щодо застосування проблемного навчання у формуванні творчого мислення молодших школярів дає підстави стверджувати, що розвиток теоретичних положень про проблемне навчання в Україні у відрізок часу з кінця 1950-х – 1990-ті роки пройшов три періоди. Кожен з них був пов'язаний із трансформаціями у суспільному житті тогочасної країни, які вмотивовували зміни у завданнях шкільної освіти, у тому числі й початкової, з її реформуванням та відповідними змінами у педагогічній науці та практиці в цілому.

Педагогічна парадигма «школи учіння», «школи засвоєння певної суми знань» через утвердження вимоги формувати творчо мислячого учня поступово, вже наприкінці 1980-х років, трансформувалась у парадигму особистісно-орієнтованого навчан-



ня, яке масштабно розгорнулося в Україні у добу незалежності. Досвід використання проблемного навчання вважаємо корисним, кращі його здобутки, на нашу думку, повинні і сьогодні впроваджуватися у навчальний процес шкіл.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу проблемних ситуацій та інших методів проблемного навчання на формування творчої особистості молодших школярів, їх впровадженні у навчально-виховний процес сучасної шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Адаменко О. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : [монографія] / О. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
3. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
4. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. Бібік. – К., 1977. – 96 с.
5. Богданович М. Проблемність у навчанні молодших школярів / М. Богданович // Початкова школа. – 1981. – № 5. – С. 4–7.
6. Богданович М. Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі / М. Богданович // Початкова школа. – 1983. – № 4. – С. 6–9.
7. Богданович М. Трирічний експеримент завершено / М. Богданович, Н. Скрипченко // Початкова школа. – 1970. – № 11. – С. 4–11.
8. Богданович М. Три роки за новими програмами / М. Богданович, М. Вашуленко // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 14–20.
9. Богданович М. Урок математики в початковій школі : [посібник для вчителя] / М. Богданович. – К. : Рад. школа, 1990. – 192 с.
10. Брушлинский А. Психология мышления и проблемного обучения / А. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
11. Векслер С. Где ошибка? Как ее преодолеть? / С. Векслер // О проблемном обучении. – 1982. – № 8. – С. 8–11.
12. Вилькеев Д. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе / Д. Вилькеев. – Казань : КГУ, 1967. – 67 с.
13. Дічек Н. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х років ХХ ст.) / Н. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 2. – С. 57–63.
14. Дічек Н. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-ті рр. ХХ ст.) / Н. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–87.
15. Ильина Т. Педагогика : [курс лекций] / Т. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 314 с.
16. Кобзар Б. Школа України на новому етапі / Б. Кобзар // Рід. шк. – 1968. – № 1. – С. 1–11.
17. Кудрявцев В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / В. Кудрявцев // О проблемном обучении ; под ред. В. Кудрявцева – М. : Высшая школа, 1974. – 150 с.
18. Лернер И. Проблемное обучение / И. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
19. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество / А. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 720 с.
20. Матюшкин А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 205 с.
21. Матюшкин А. Теоретические вопросы проблемного обучения / А. Матюшкин // Советская педагогика. – 1971. – № 7. – С. 38–40.
22. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе / М. Махмутов. – М. : Педагогика, 1977. – 374 с.
23. Махмутов М. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии / М. Махмутов // Народное образование. – 1967. – № 4. – С. 2–16.
24. Митник О. Як навчити дитину мистецтва мислення / О. Митник. – К. : Початкова школа, 2006. – 104 с.
25. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1964. – 208 с.
26. Панченко Г. Проблемне навчання та його роль у засвоєнні знань / Г. Панченко // Початкова школа. – 1970. – № 7. – С. 23–29.
27. Пироженко Л. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : [монографія] / Л. Пироженко. – К. : Пед. думка, 2013. – 301 с.
28. Помагайба В. Про унормовання учбового навантаження. Методичний лист / В. Помагайба. – К. : Радянська школа, 1963. – 41 с.
29. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – № 1. – С. 2–8.
30. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рідна школа. – 1962. – № 7. – С. 10–11.
31. Савченко О. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
32. Савченко О. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів / О. Савченко // Початкова школа. – 1981. – № 9. – С. 3–9.
33. Скаткин М. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Скаткин – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
34. Скрипченко О. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] / О. Скрипченко – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
35. Скрипченко А. Умственное развитие младших школьников : автореф. дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Скрипченко. – Л., 1971. – 55 с.
36. Скрипченко О. Системний підхід до аналізу діяльності і розвитку учнів підготовчих та 1–3 класів / О. Скрипченко // Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і I–III класів загальноосвітньої школи : [зб. наук. пр.] – К. : КДП ім. О. М. Горького, 1984. – 126 с.
37. Скрипченко О. Експериментальне вивчення арифметики в другому класі / О. Скрипченко // Радянська школа, 1966. – № 3. – С. 89–94.



38. Скрипченко О. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів I-III класів / О. Скрипченко // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 58–63.

39. Сухомлинський В. Павлицька середня школа / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 1976. – С. 7–392.

40. Сухомлинський В. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – С. 5–208.

41. Шамова Т. Проблемность – стимул познавательной активности / Т. Шамова // Народное образование. – 1966. – № 4. – С. 32–37.

42. Янц Н. Розвиток ідей проблемного навчання у педагогічних дослідженнях другої половини XX століття / Н. Янц // Школа першого ступеня: Теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 19. – Переяслав-Хмельницький : Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2007. – С. 158–161.

УДК 37 (09) (477)

МІЖНАРОДНА МОВА «ЕСПЕРАНТО» ЛЮДВИКА ЗАМЕНГОФА (1859–1917)

Клименко Ю.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрито історію створення міжнародної мови «есперанто» – соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Автором висвітлено основні біографічні відомості Людвика Заменгофа, пов'язані з історією створеної ним мови «есперанто» – найбільш поширеної планової міжнародної мови, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом у міжнародному спілкуванні різномовних людей. На особливу увагу заслуговує історія видання «Першої книги» («La Unua Libro») Людвика Заменгофа та інших есперанто-видань, які відіграли значну роль у становленні та розвитку світового есперанто-руху.

Ключові слова: Людвик Заменгоф, міжнародні планові мови, мова «есперанто», «Перша книга», есперанто-видання.

В статье раскрыта история создания международного языка «эсперанто» – социально-культурного феномена, универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе. Автором отражены основные биографические сведения Людвика Заменгофа, связанные с историей созданного им языка «эсперанто» – наиболее распространенного планового международного языка, который не претендует заменить собой этнические языки, а стремится стать вспомогательным средством в международном общении разноязычных людей. Особого внимания заслуживает история издания «Первой книги» («La Unua Libro») Людвика Заменгофа и других эсперанто-изданий, которые сыграли значительную роль в становлении и развитии мирового эсперанто-движения.

Ключевые слова: Людвик Заменгоф, международные плановые языки, язык «эсперанто», «Первая книга», эсперанто-издания.

Klymenko Yu.A. INTERNATIONAL LANGUAGE “ESPERANTO” LUDWIK ZAMENHOF (1859 – 1917)

The article deals with the history of creation “Esperanto” international language – the socio-cultural phenomenon, a universal means of intercultural dialogue and human understanding on a global scale. The author of the highlights of the biographical information of Ludwik Zamenhof, connected with the history he established the “Esperanto” language – the most common planned international language, which is not intended to replace the ethnic languages, and aims to become an aid in international communication languages of the people. Of particular note is the history of the publication “The First book” (“La Unua Libro”) Ludwik Zamenhof's Esperanto and other publications, which have played a significant role in the formation and development of the world Esperanto movement.

Key words: Ludwik Zamenhof, international targets, language “Esperanto”, “First book”, Esperanto publications.

Як показує історія, людство вже з давніх пір намагалося знайти або створити міжнародну мову. У такій якості розглядалися в різні періоди грецька, латинська, французька мови. Але усі вони не могли зали-

шитися мовами міжнародними, оскільки кожна з них тісно пов'язана з національними особливостями, традиціями, історією народу. Поступово прийшли до переконання, що жодній з існуючих мов не судилося