

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Кравчук Оксана Володимирівна

**НОВАТОРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ РУХ В
УКРАЇНІ**

(20-ті – 90-ті роки ХХ століття)

Монографія

Умань

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

2017 р.

УДК 37 (477) (09) “19”

К 78

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені
Павла Тичини*

(протокол № 4 від 30 листопада 2017 р.)

Рецензенти :

Булда А.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова;

Коляда Н. М. – доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Фізеші О. Й. – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

Кравчук О.В.

К 78 Новаторський рух в Україні (20-ті – 30-ті роки ХХ століття) :
монографія / О.В. Кравчук. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 386 с.

ISBN 775777

Педагогічне новаторство – це основна ознака педагогічної діяльності.

Постійність пошуку нового на усіх діахронних зрізах, різні вектори спрямування дає підстави називати цей процес новаторським педагогічним рухом. Запровадження інновацій в педагогічну практику є потребою сьогодення, тому, особливого значення для теорії та практики національної системи освіти набуває вивчення історії українського новаторського педагогічного руху, що дозволяє виокремити найбільш значущий і корисний досвід. Осягнення ретроспективного досвіду як позитивного, так і негативного дасть змогу адекватно оцінити доцільність впровадження інновацій на сучасному етапі розвитку, можливості їхнього втілення, в освітньому Україні.

Висвітленню цих питань присвячена монографія автора. Рекомендовано науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, учителям, студентам та магістрантам, усім, хто цікавиться історією української освіти. УДК 37
(477) (09) “19”

ISBN 7757777

©Кравчук О. В., 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
Розділ 1	8
НОВАТОРСЬКИЙ РУХ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Історія та теорія вітчизняного новаторського педагогічного руху у науковому вивченні.....	8
1.2. Сутність і зміст новаторства як педагогічної категорії.....	26
1.3. Класифікація педагогічних нововведень	71
1.4. Потрактування ролі учителя в інноваційних процесах та реалізації новаторських ідей.....	77
1.5. Періодизація педагогічного новаторського руху в ХХ ст.	91
Висновки до 1 розділу	111
РОЗДІЛ 2.	114
СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	114
2.1. Організаційно-педагогічні передумови становлення педагогічного новаторства в Україні ХХ ст.	114
2.2. Досвід освітнього новаторства в зарубіжній практиці ХХ ст.	140
2.3. Досвід зарубіжної педагогіки як чинник новаторського руху в Україні у 20–30 роки ХХ ст.....	150
2. 4. Основні напрями педагогічного новаторства в Україні першої половини ХХ с.	161
2.5. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у шкільну практику в 20-роки ХХ ст.....	185
Висновки до розділу 2	194
РОЗДІЛ 3	197
ПЕДАГОГІЧНІ НОВАТОРСЬКІ ТЕЧІЇ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	197
3.1. Новаторські пошуки удосконалення уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу	197

3.1.1. Організаційно-педагогічні передумови до новаторських пошуків удосконалення уроку у ХХ ст.	197
3.1.2. Новаторські рішення, спрямовані на удосконалення уроку.....	210
3.2. Пропагування методу диференційованого навчання як одна із тенденцій новаторського педагогічного пошуку.....	243
3.3. Реалізація в Україні гуманістичних ідей педагогіки співробітництва ...	257
3.4. Недоліки і перешкоди впровадження новацій у педагогічну діяльність протягом ХХ ст.....	262
Висновки до 3 розділу	272
РОЗДІЛ 4.....	275
ІСТОРІЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В ПРАКТИКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА	275
4.1. Обґрунтування необхідності вивчення і впровадження передового досвіду в освітню практику в історії освіти	275
4.2. Освітні установи та інституції, громадські об'єднання, які займалися вивченням, впровадженням і поширенням досвіду.....	282
4.3.Форми популяризації і пропаганди передового досвіду.....	311
4.4.Педагогічна періодика як засіб популяризації передового досвіду та активізації новаторського руху.....	316
Висновки до 4 розділу	326
ВИСНОВКИ.....	327
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	333

ВСТУП

Феномен новаторського руху, що узагальнює і презентує передовий педагогічний досвід, викликає постійний інтерес науковців. Історично тенденція розвитку передового педагогічного досвіду найбільш яскраво виявлялася у Західній Європі (кінець XIX – перша третина XX ст.) та на теренах колишнього СРСР і в Україні за часів значних суспільних трансформацій (1920-ті, 1980-ті рр.). Освітньо-модернізаційні процеси початку XXI ст. актуалізували інше рівнозначне поняття – «педагогічної інноватики», що потребує звернення до його історичних витоків. Педагогічну інновацію розглядаємо як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті характеризуємо через сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

Теоретичну основу дослідження становлять: ідеї гуманізації освіти (В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, О. Захаренко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.); теорії дитиноцентризму (О. Декролі, Е. Кей, В. Кремень, Ж.-Ж. Руссо, О. Савченко та ін.); закономірностей процесу соціалізації особистості (Е. Дюркгейм, І. Кон, Н. Лавриченко, Дж. Мід, О. Мудрик, Т. Парсонс, Т. Шибутані, Л. Штефан та ін.); філософії прагматизму (Б. Вульфсон, У. Джемс, О. Джуринський, О. Іонова, З. Малькова, Ч. Пірс, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.).

Проблема передового педагогічного досвіду розроблялася відомими вітчизняними науковцями, серед яких А.Бойко, І.Дичківська, Н.Дічек, В.Паламарчук, О.Савченко, О.Сухомлинська та зарубіжними вченими –

К.Ангеловські, О. Арламов, Ю.Бабанський, Х.Барнет, М. Бургін, Д.Гамільтон, Н.Грос, В. Журавльов, В.Загвязинський, У.Кінгстон, Н.Лагервей, М.Майлз, А.Ніколс, М.Поташник, В.Сластьонін, А.Хаберман, Р.Хейвлок, А.Хуторської, Н. Юсуфбекова та ін. За їхніми висновками, інновації не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач, учитель має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, бо на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога. Сучасна педагогіка активно послуговується позитивним досвідом педагогів-новаторів ХХ ст., які запропонували авторські технології навчання та виховання: Ш.Амонашвілі (гуманна педагогіка), І.Волков (уроки творчості), І.Іванов (педагогіка співробітництва), Є.Ільїн (уроки відкритої етики), С.Лисенкова (виховання успіхом), В.Шаталов (пізнання істини в радості), представили концепції «авторської школи» (М.Щетинін, О.Тубельський, Н.Гузик та ін.), «іменної авторської школи» (наприклад, школа В.Сухомлинського, школа М.Гузика, школа О.Захаренка тощо), в основу яких покладено нові творчі принципи організації навчання й виховання.

В обґрунтуванні актуальності нашого дослідження для сучасної педагогіки процитуємо О. В. Попову, яка зазначила: «Прогнозуючи напрями розвитку інноваційних процесів, слід пам'ятати, що жодна інновація не народжується на “порожньому” місці. Тому розробка інновацій потребує звернення до педагогічної спадщини минулих

поколінь, що обумовлюється двома важливими причинами. По-перше. Історико-педагогічного дослідження у тривалий за часом період свідчать про те, що розвиток освітніх інноваційних процесів має спіралеподібний характер» [Попова 2009, с. 64].

Саме тому комплексне дослідження становлення і розвитку феноменів передового педагогічного досвіду, педагогічної інноватики, педагогічного новаторства в Україні набуває особливого значення.

Розділ 1

НОВАТОРСЬКИЙ РУХ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Історія та теорія вітчизняного новаторського педагогічного руху у науковому вивченні

Педагогічне новаторство, його феномен, сутність, конкретні вияви постійно перебувають у колі наукових зацікавлень педагогів, як учених академічної науки, так і педагогів практиків. Їхній науковий доробок презентовано численними науковими студіями: статтями, монографіями, дисертаціями. Науковці визнають актуальність досліджень, покликаних висвітлити феномен новаторства в освітній діяльності. Так, Н. П. Дічек зазначає: «На нашу думку, в українській історії педагогіки ще не сформувався інтерес до комплексного, системного вивчення явища педагогічного новаторства, зокрема й у шкільній галузі» [Дічек 2012, поняттєво, 62]. Суголосну думку висловлював раніше В. М. Швидун, який зазначив, що особливого значення для теорії та практики національної системи освіти набуває вивчення історії українського шкільництва, зокрема педагогічних змін у діяльності навчально-виховних закладів, що дозволяє виокремити найбільш значущий і корисний досвід, критично осмислити причини негативних явищ з метою їх урахування в реалізації педагогічних інновацій сучасної загальноосвітньої школи [Швидун 2009, с. 2].

Чимало праць об'єднує прагнення здійснити узагальнення і розкрити сутність педагогічного новаторства, визначити його характерні риси, критерії, здійснити класифікацію, подати дефініції поняття новаторство та дотичних до нього понять: інновація, новація, інноваційний тощо.

Насамперед тлумачення та дефініції фіксують спеціальні видання – педагогічні енциклопедії та словники.

Крім того, авторські розуміння феномену новаторства презентовано у численних наукових студіях, серед яких відомі вчені А. М. Бойко, Н. М. Дем'яненко, Н. П. Дічек, Дичківська, В. Ф. Паламарчук, О. В. Сухомлинська.

Інноваційним процесам в освіті присвятила низку наукових праць В. Ф. Паламарчук. Науковець формулює дефініції понять, пов'язаних із інноваційною діяльністю, вирішує проблему співвідношення педагогічних інновацій та передового педагогічного досвіду, систематизує закономірності перебігу інноваційних процесів, визначає тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України. В. Ф. Паламарчук звертає увагу і на відображення філософських засад освітніх інновацій, підготовку педагогічних працівників до цієї діяльності, проблеми психолого-педагогічної експертизи, різні аспекти застосування інновацій у післядипломній освіті. Констатовано, що інновації в освіті є тим механізмом, який перетворює її на могутній важіль трансформацій у державі [Паламарчук 2007].

Н. П. Дічек розглянула теоретичні підходи до відображення і систематизації явища педагогічного новаторства в історії української школи другої половини ХІХ - кінця ХХ ст. та подала авторське визначення поняття «педагогічне новаторство», розрізнила потрактування термінів «новація», «нововведення», «педагогічна інновація». Наведено приклади універсального освітнього новаторства, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях у освітній сфері – гуманізмі, дитиноцентризмі, антропософії. Розглянуто оцінку щодо виокремлення педагогічного новаторства за галузями запровадження педагогічних новацій [Дічек 2009, як проблема].

Н.М. Дем'яненко теоретично обґрунтовує категорію «передовий, взірцевий, новаторський педагогічний досвід», розкриває взаємозв'язок дефініцій «авторська школа» та «інноваційна педагогічна технологія», визначає феномен «упровадження», пропонує критерії оцінювання й відбору педагогічної інноватики, соціально-педагогічні, теоретико-практичні, науково-методичні, морально-психологічні умови успішного впровадження передового педагогічного досвіду в практику навчальних закладів [Дем'яненко 2014].

Проаналізовано педагогічний феномен розробленої В. О. Сухомлинським виховної концепції, втіленої в діяльності Павлівської школи з погляду її новаторського потенціалу й універсальності ідей. Виділено дві групи його новаційних здобутків: на рівні ідей та методично-прикладні. Акцентовано увагу боротьбі Сухомлинського за право на існування та визнання своїх ідей, які не були стандартними для радянського світогляду: глибока істинна народність позиції, близькість до традицій української культури, визнання освітнім пріоритетом і найвищою цінністю особистість дитини. Зазначено, що В. О. Сухомлинський став своєрідним продовжувачем філософської кордоцентричної традиції Г. С. Сковороди засобами педагогіки, стверджуючи, що в розвитку внутрішнього світу дитини джерелом людського серця є творча праця (що є свідченням нерозривного зв'язку моральних традицій українців). Указано на новаторство в галузі встановлення і підтримання шкільно-сімейних традицій виховання, на створення В. О. Сухомлинським "Батьківської школи", відстоювання ним пріоритету сімейного, батьківського виховання. Підсумовано, що комплекси новаторських ідей В. О. Сухомлинського мають універсальне педагогічне значення [Дічек 2010, універсальність]. Н. П. Дічек перераховує нерозроблені питання у цій сфері, серед яких питання 1) методологічного підґрунтя, на якому слід ґрунтувати подібні дослідження, 2) не з'ясовано критерії, за якими той чи той емпіричний

досвід упровадження новацій можна кваліфікувати як самостійний освітній феномен новаторства. Слушною є думка про те, що брак конкретного знання породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому.

Крім названих, праць спробу дати дефініції поняття *інновація* спостерігаємо у багатьох наукових публікаціях. Д. Ю. Грубіч розкрито поняття «інновація», «нововведення», «педагогічна інновація»; описані особливості інновації, що безпосередньо впливають на результати навчально-виховної та управлінської діяльності студентів; презентує авторське визначення поняттю «інновація»; виявлено вплив педагогічних інновацій на підвищення якості освіти [Грубіч 2011].

Спробу теоретичного осмислення інноваційної педагогічної діяльності як рушійної сили розвитку науки та освіти України здійснила Г. М. Золотарьова. Дослідниця розглядає інноваційну педагогічну діяльність як умову розвитку освітньої теорії та практики та обґрунтовує важливість проведення інноваційної педагогічної діяльності у системі освіти України. [Золотарьова 2010].

О. Попова на основі педагогічного прогнозування, з урахуванням досвіду сукупних інноваційних перетворень у системі освіти України минулого і сьогодення визначає перспективи і тенденції розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах України [Попова 2009].

М. В. Артюшина робить спробу окреслити сутність і зміст інноваційної діяльності в освіті у сучасному контексті. Дослідниця акцентує, що потребує свого вдосконалення понятійно-термінологічний апарат сучасної педагогічної інноватики, бо на її думку, досі відсутні загальноприйняті тлумачення провідних інноваційних категорій. У статті наукового матеріалу М. В. Артюшина аналізує переважно праці російських

дослідників і доходить висновку, що ефективна підготовка до інноваційної діяльності має забезпечувати реалізацію таких передумов: 1) формування особистісної готовності до інноваційної діяльності, що включає розвиток інноваційно-значущих особистісних властивостей; 2) створення інноваційного соціального середовища – сприятливих стосунків між суб'єктами інноваційного процесу; 3) формування досвіду інноваційної діяльності на базі основної змістової діяльності (зокрема, навчальної) [Артюшина 2007, с. 3 -6].

Педагогічне новаторство в **історії української освіти** на різних хронологічних зрізах є предметом глибокого наукового зацікавлення Н. П. Дічек. Так, дослідницею узагальнено новаційний внесок у культурно-освітній розвиток слов'янських народів одного з найвидатніших представників бароко – професора, ректора Києво-Могилянської академії, церковного реформатора, письменника, просвітителя Феофана Прокоповича [Дічек 2012, освіта].

Стаття В. В. Примакової присвячена розгляду гуманістичних ідей «педагогіки співробітництва», зародження якої відбувалось у 80-і роки ХХ століття; автор вказує на основні події, що вплинули на розвиток новаторського руху ініціативних творчих педагогів радянського освітнього простору. Вважає, що додаткової уваги потребують питання зародження новаторського руху педагогів-гуманістів 80 х років ХХ ст., якими було висунуто й обґрунтовано ідеї створення педагогіки співробітництва, що суттєво вплинуло на професійний розвиток тодішніх учителів, стало в подальшому могутнім орієнтиром у справі розбудови національної школи вже в Україні періоду незалежності [Примакова 2014].

У науковому доробку дослідників новаторства виокремлюємо праці, у яких порушено проблеми інноваційних шкіл, визначення типів нових закладів (О. В. Адаменко, А. О. Гудовсек, Н. П. Дічек, В. О. Сухомлинська, В. Ф. Паламарчук, Н. С. Побірченко). Насамперед вкажемо на публікації, у

яких порушуються загальні проблеми визначення специфіки навчального закладу нового типу, з'ясування критеріїв, за якими можна кваліфікувати навчальний заклад як заклад нового типу. Так, В. Ф. Паламарчук пропонує звертатися до зарубіжного досвіду, а також до діяльності дореволюційних освітніх установ [Паламарчук 2005, II, с.130, 136].

Спробу окреслити сутність альтернативної школи і спроектувати на українську школу здійснила О. В. Сухомлинська. Насамперед альтернативність, вважає науковець, можна виявити шляхом зіставлення з існуючою парадигмою освіти, з педагогічною ідеологією, наповненням шкільного простору. Узагальнюючи напрацювання науковців, які визначали сутність альтернативної школи, О. В. Сухомлинська окреслює основні її ознаки [Сухомлинська, чи були, с.14 – 15]. Н. С. Побірченко аналізує тлумачення поняття *авторська школа* у науково-педагогічній літературі, досліджує його еволюцію та розглядає підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до вивчення і визначення сутності авторської школи, а також пропонує власне трактування [Побірченко 2007]. О. В. Адаменко вивчав соціальні та педагогічні передумови виникнення інноваційних шкіл [Адаменко].

Інша група праць – це дослідження, у яких описано діяльність новаторських, авторських шкіл на різних відтинках історії освіти.

Н. П. Дічек вивчала виховне новаторство у діяльності Одеської школи-комуни № 1 (початок 20-х років ХХ ст.) і дійшла висновку, що ці установи стали переконливими прикладами пошуків і досягнень педагогіки 20-х років, прикладами справжніх новаторських змін у галузі виховання [Дічек 2008, виховне].

Аспекти упровадження інновацій є предметом різнобічного наукового вивчення А. М. Бойко [Бойко]. У статтях та монографіях дослідниця обґрунтовує специфіку співвідношення педагогічної теорії і практики в умовах модернізації системи освіти України. Обстоює думку

про те, що упровадження педагогічної інноватики виступає головним чинником оптимізації їхнього співвідношення, розкриває систему діяльності вчених і практичних працівників у здійсненні різних видів упровадження досягнень науки, педагогічних технологій і перевіреного досвіду в широку масову практику, характеризує найбільш значущі для практики праці вчених та діяльність з упровадження інноватики Національної академії педагогічних наук України, окреслює завдання, які необхідно вирішити для впровадження нового, серед них: 1) адекватне і широкого інформування про появу нових фундаментальних і прикладних досліджень; 2) здійснення моніторингу рівня навчально-виховної роботи школи і вихованості учнів; 3) створення вченими практико-орієнтованого образу і зразка інновацій; 4) пропагування й популяризації з метою зацікавлення й захоплення педагогів певними інноваціями; 5) інтеграція зусиль усього педагогічного колективу та диференціації завдань із нововведень; 6) створення програм вивчення новацій; 7) стимулювання і підтримки пробних нововведень у діяльності окремих педагогів та навчальних закладів; 8) масове використання певних інновацій у практиці та його закріплення [Бойко 2011, рід шк, с.15 – 22]. А. М. Бойко визначає критерії відбору інновацій для впровадження у шкільну практику, обґрунтовує етапи впровадження, [Бойко, наукові, 2009, с.371 –372].

Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи М. Швардак з'ясувала роль і завдання інноваційних процесів у сучасній освіті, виявлено існування комплексу проблем та протиріч, які виникають при впровадженні педагогічних інновацій у практику початкової школи і пов'язує її вирішення з особистісними характеристиками педагога. Для того, щоб системно впроваджувати інноваційні технології в навчально-виховний процес початкової школи педагог повинен бути креативною, гнучкою, готовою до динамічних змін у суспільстві особистістю, бути спроможним

застосовувати засвоєні знання й набуті уміння в нестандартних ситуаціях, здатним до саморозвитку [Швардак 2013, с. 64].

Різні аспекти педагогічної інноватики є предметом наукових студій О. Я. Мариновської. О. Мариновська розкриває сутність, специфіку, орієнтири реалізації концепції науково-методичного супроводу впровадження педагогічних інновацій у системі проектно-впроваджувальної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти [Мариновська 2012]. Висвітлює методологію інноваційних процесів у системі освіти, аналізує науково-психологічні джерела, наукові дослідження, в яких розкрито феномен інноваційної діяльності. охарактеризовано специфіку інноваційної діяльності, представлено структурну модель поняття «моделювання» та концептуально-логічну схему реалізації інноваційної діяльності [Мариновська 2015].

Проблем впровадження торкаються також педагоги-практики, висвітлюючи власний педагогічний досвід. Кричевська зазначає, що тільки впровадження інноваційних форм і методів роботи в навчально-виховний процес та поєднання їх з традиційними забезпечують можливість учителю якомога продуктивніше орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до нових вимог. На переконання авторки, в освітньому процесі такий підхід найактуальніший. Він дає змогу педагогу відібрати зі своїх методичних надбань усе прогресивне й змінити, модернізувати, трансформувати навчально-виховний процес так, щоб забезпечити його дослідницький, пошуковий, розвивальний характер [Кричевська, 2012. с. 64-65].

Проблем педагогічного новаторства на європейському тлі торкалася науковець Н. Г. Ничкало і зазначила, що це особливе явище притаманне освітньо-виховним системам різних країн. Терміни на його позначення існують у різних мовах, поняття органічно увійшло в наукову термінологію, відображену в різних мовах: англійській (educational ineliveness), французькій (innovation educative), німецькій (pedagogische

neuerung), російській (педагогическое новаторство) тощо. Н. Г. Ничкало наводить дефініцію поняття новаторства із праць польських дидактів [Ничкало 2011, с.19].

У науковому доробку української педагогіки виокремлюємо групу праць, у яких висвітлюється **новаторська діяльність конкретного педагога** чи окремі аспекти його діяльності. Чимало студій присвячено новаторській діяльності вітчизняних педагогів минулих століть. О. Філоненко розглядала педагогічне новаторство В. І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі [Філоненко 2014]. Крім того, існують праці, у яких розглянто новаторську діяльність педагогів ХІХ ст.: М. О. Корфа (Л. А. Бадья),

Серед них чисельно вирізняються праці, де описано новаторські концепції В. О. Сухомлинського (Дічек Н. П., Сухомлинська О. В.,); О. А. Захаренка (Біда О. А., Захаренко С., Кузьмінський А. І., Д. І. Пащенко,), І. Г. Ткаченка (Н. Калініченко, М. Садовий, О. Трифонова), А.С. Макаренка (А. М. Бойко, В. Б. Грицак,), авторська "Комбінована система організації навчально-виховного процесу" М. П. Гузика (М. Я. Антонєць, К. Баханов, Н.В. Гузик. Л. Онищук.), систему інтенсивного навчання педагога-новатора В.Ф. Шаталова (Л. Бондар). В. В. Чорний розглядає проблему гуманістичного потенціалу та структуру дидактико-методичної системи В.Ф. Шаталова.

О. М. Павлюк розкриває роль вчителів-новаторів у висвітленні питань розвитку шкільної освіти в другій половині ХХ століття. Новаторський педагогічний досвід вчителів другої половини ХХ століття характеризуються рівноправними партнерськими взаєминами вчителя й учня в навчальному процесі; постійним пошуком нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчальної діяльності; високими результатами в навчанні; загальнодоступністю досвіду вчителів-новаторів. Новаторські ідеї учителів України другої половини ХХ століття ввійшли в традицію,

перетворилися в загальну практику, збереглися й розвиваються в досвіді сучасної школи [Павлюк 2013].

Результати наукових пошуків презентовано на традиційних Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» та Всеукраїнських захаренківських педагогічних читаннях «В. Сухомлинський і О. Захаренко: вивчати минуле, творити сьогодення, передбачати майбутнє».

Виокремимо низку досліджень, у яких розглянуто **інновації у вищій школі**. О. І. Навроцький у дисертації «Інноваційні процеси у вищій школі України» її дослідив передумови, можливості та перспективи інноваційного розвитку вищої школи України, автор розробив концепцію перманентних асинхронних інноваційних процесів у вищій школі, розробив соціологічну версію інноватики та здійснив типологію інновацій за їх змістом і функціональним навантаженням. Виявлено парадокси інноваційного розвитку у вигляді квазіінновацій. Показані основні тенденції і специфіка інноваційних процесів у сфері вищої освіти України, проаналізовано тенденції розвитку недержавного сектору вищої школи України і модернізованих класичних університетів, значення дистанційного навчання й етизації вищої освіти, подолання її корумпованості як чинників, що сприяють оновленню не тільки освіти, а й усього суспільства [Навроцький 2006].

Н. Г. Батечко аналізує проблеми інноваційного розвитку вищої освіти України в контексті євроатлантичних процесів, розглядає загальні питання моделювання інноваційних процесів у сфері вищої освіти та тенденції впровадження інновацій [Батечко 2012].

Л. В. Штефан розглянула підходи щодо визначення взаємозв'язку між творчим та інноваційним компонентами в діяльності педагога, та пропонує модель інноваційної діяльності педагога, згідно з якою творча діяльність виступає основою інноваційної [Штефан 2011]. Освітні інновації вищої

педагогічної школи України у ретроспективі вивчала О. Янкович [Янкович 2010].

Л. А. Машкіна висвітлює теоретичні засади використання інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. На основі аналізу науково-методичної літератури окреслює шляхи впровадження педагогічної інновації в навчальний процес, робить висновок, що інноватизація підготовки передбачає: впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви тощо [Машкіна 2007].

Г. І. Савіцька у статті розкриває суть інноваційної педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки студентів на прикладі курсу „Основи корекційної педагогіки”. Автор визначає напрями впровадження нових інформаційних технологій у традиційну систему навчального процесу [Савіцька 2008]. В. Цина дослідила класифікацію основних інноваційних технологій навчання, які на сьогодні є найбільш доступними у вищих освітніх закладах України, розкрила роль педагога в реалізації цих технологій на практиці [Цина 2010].

В. Є. Бенера вивчає становлення наукових шкіл у вищих закладах освіти другої половини XIX ст. – початку XX ст., надає характеристики продуктивності наукових шкіл, обґрунтовує спадкоємність наукових традицій, актуальність провідної ідеї лідера наукової школи. Здійснено логіко-системний аналіз наукових досліджень та проведено історико-педагогічний аналіз наукових джерел і архівних матеріалів із досліджуваної проблеми. Сформульовано визначення досліджуваної дидактичної категорії. Визначено основні характеристики самостійної

роботи у навчальному процесі вищих навчальних закладів представниками прогресивної педагогічної думки досліджуваного періоду. Актуалізовано конструктивний досвід становлення наукових шкіл у вищій школі України історичного періоду XIX ст. – початку XX ст. [Бенера 2013]. Козак Л. В. розкриває сутність та особливості інноваційного навчання, його вплив на розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця; аналізує інноваційні моделі навчання; розглядає інноваційні підходи до організації навчального процесу у вищій школі; обґрунтовано варіативність та особистісно-орієнтовану спрямованість інноваційного навчання; доводить, що інноваційна діяльність викладачів має позитивний вплив на ефективність навчального процесу у вищій школі [Козак 2014, с.95 – 104].

Значно меншою кількістю представлено дослідження, у яких крізь призму новаторства та інноваційності висвітлено діяльність викладачів вищої школи. До них належать дослідження про А. М. Бойко про Г. Ващенка [Бойко 2001, Служба...]. О. А. Гнізділова актуалізує питання визнання пріоритетності конкретного вченого у заснуванні наукової школи, переконує у необхідності доведення належності новаторства у науковій творчості й діяльності, творенні провідного напрямку педагогічної науки в Україні, розкриває діяльність академіка І.Ф. Прокопенка як засновника і лідера наукової школи з проблем економічної освіти і виховання учнівської молоді в Україні [Гнізділова 2011].

Різні аспекти історії інноваційної діяльності, педагогічних нововведень в українській освіті проаналізованов **дисертаціях**. У кількох із них описано ідеї і концепції зарубіжної педагогіки, які вплинули на інноваційні процеси в українській освіті. Дисертація Коваленка В. О. «Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки XX ст.)» присвячена новаторським педагогічним ідеям у педагогічній думці України, які сформувались під впливом прагматичної педагогіки Дж.Дьюї. Дослідник переконує, що в основі реформування

освітньої галузі в Україні найбільшою прихильністю користувалася прагматична педагогіка Дж.Дьюї. Її творча реалізація призвела до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання з опорою на метод проектів, перенесення центру виховання учнівської молоді з родини в заклади соціального виховання, розвитку сільськогосподарського та індустріального ухилів при визначенні змісту навчання залежно від місцевих соціально-економічних умов, розвитку школи як виробничого колективу, що функціонує на засадах самоврядування та самодіяльності вихованців, широкого розгортання клубної роботи. Автор доводить, що новаторські ідеї прагматичної педагогіки Дж.Дьюї, які мали значний вплив на українську педагогіку 20-х років, знаходять свій творчий розвиток у таких напрямках, як посилення національного виховання на основі визнання національної ідеї як інтегруючої при визначенні змісту навчання та форм і методів роботи з учнями, гуманізації шкільного життя; надання гуманістичного спрямування парадигмі “школи навчання”; впровадження розвивального навчання, зміні авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану [Коваленко 2000, автореф,].

У дисертації Растригіної А. М. «Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття» науково обґрунтовано концепцію педагогіки свободи як особливого напрямку гуманістичної педагогіки, що базується на інваріантних принципах вільного виховання. З-поміж інших питань автор розглядає специфіку діяльності інноваційних навчально-виховних закладів: ліцеїв, гімназій, колегіумів, авторських, сімейних та приватних шкіл, шкіл-комплексів. На підставі узагальнення досвіду діяльності інноваційних шкіл дослідниця виділяє базові ідеї, які лежать в основі їхньої діяльності: орієнтація виховання на цінності особистісного розвитку дитини; вивчення і врахування у педагогічному процесі внутрішніх закономірностей

розвитку особистості, вікових та індивідуальних особливостей дітей; стимулювання власної активності дітей у процесі виховання і самовиховання; врахування у навчально-виховному процесі інтересів, потреб і нахилів учнів; гуманізація педагогічних стосунків; забезпечення в школі умов для самовираження і розвитку творчих здібностей школярів; формування емоційно комфортного виховного середовища [Растригіна 2004].

Дисертація Литвин Л.В. «Ідеї Вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті» присвячена дослідженню поширення й адаптації ідей вальдорфської педагогіки в Україні. Автор дійсноє порівняльний аналіз проблеми вільного розвитку особистості в педагогічних теоріях В.О. Сухомлинського та Р. Штайнера; обґрунтовує організаційно-педагогічні умови адаптації провідних ідей вальдорфської педагогіки в українській педагогічній практиці (відповідність змісту навчання та виховання державним стандартам загальної середньої та дошкільної освіти; використання усталених у вальдорфській педагогіці форм та методів навчального процесу та управління школою, збагачених новітніми здобутками педагогічної теорії і практики, сучасними інформаційними технологіями; спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення успішної соціалізації дитини; забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів; створення демократичної мережевої структури управління школою); визначено критерії ефективності адаптації ідей вальдорфської педагогіки до діяльності української школи [Литвин 2011 автореф].

О.В. Попова відтворює генезу інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.; на основі детермінованого аналізу конкретно-історичних обставин визначає й науково обґрунтовано етапи їхнього розвитку. Дослідниця розкриває сутність інноваційного навчально-виховного закладу, здійснює

класифікацію типів інноваційних шкіл, визначає й теоретично обґрунтовано умови ефективності впровадження нововведень у шкільну практику. Автор здійснює наукову інтерпретацію найважливіших особливостей розвитку інноваційних процесів, що мають прогностичну спрямованість і можуть стати важливим джерелом для розробки науково-теоретичних напрямів фундаментальних досліджень [Попова 2001 автореф,].

В.М. Швидун присвячує дисертацію вивченню особливостей педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917-1941 рр.). Автор визначає внесок вітчизняних учених і державних діячів досліджуваного періоду у розробку теоретичних засад національної школи. На основі аналізу історико-педагогічної літератури, нормативних документів та широкого кола архівних і публіцистичних матеріалів досліджуваного періоду обґрунтовує етапи перебігу педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України, розкриває роль системи післядипломної освіти у реформаторському та інноваційному розвитку національної школи України досліджуваного періоду.

Автор визначає можливості творчого використання теоретичних ідей та новаторського педагогічного досвіду загальноосвітніх шкіл України (1917 –1941 рр.) у сучасних навчально-виховних закладах [Швидун 2009].

Проблем новаторства крізь призму розвитку процесу шкільної математичної освіти в Україні торкається О. М. Павлюк. Дисертантка проаналізувала вплив передового та новаторського досвіду вчителів математики на процес розвитку шкільної математичної освіти. Дисертант доводить, що важливим чинником розвитку шкільної математичної освіти другої половини ХХ століття став передовий педагогічний досвід та педагогічне новаторство вчителів математики. Передовий досвід забезпечував досягнення значних результатів у вивченні математики в межах традиційного навчально-виховного процесу за рахунок переважно

суб'єктивних чинників (особистісних якостей, здібностей, рівня педагогічної майстерності вчителя)..

Значну увагу дослідниця приділяє періоду другої половини 80-х років ХХ, коли століття з'явилися нові можливості для відмови від авторитарної педагогіки. До одного з вагомих чинників розвитку шкільної математичної освіти в другій половині ХХ століття автор відносить передовий та новаторський педагогічний досвід учителів математики.

У дисертації М.О. Проц розкрито теорію і практику розвитку авторської школи в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. З'ясовано історіографію, джерела, науково-теоретичні основи дослідження; показано досвід діяльності авторської школи в Україні і зарубіжжі наприкінці ХІХ – у 30-х рр. ХХ ст. та передумови розвитку новаторського педагогічного руху в Україні у ХХ ст. Автор дисертації обґрунтовано періоди становлення авторської школи в Україні: перший – початок 60 – середина 70-х рр. ХХ ст. – виникнення перших шкіл під впливом ідей В. Сухомлинського; другий – друга половина 70 – початок 90-х рр. ХХ ст. – посилення особистісно-орієнтованого характеру функціонування авторських моделей; третій – середина 90-х рр. ХХ – початок ХХІ ст. – трансформація старих, формування нових авторських шкіл. М.О. Проц визначає і характеризує основні моделі та пріоритети діяльності авторських шкіл в Україні у досліджуваній період: розвивальне навчання; орієнтована організація навчання; управління освітніми інноваціями; формування всебічно розвиненої особистості; виховання засобами народознавства; трудове виховання тощо, а також окреслює шляхи впровадження досвіду діяльності авторських шкіл досліджуваного періоду в сучасну освітньо-педагогічну практику [Проц 2015].

Окремих аспектів новаторського руху та передового педагогічного досвіду торкається у дисертації В. В. Примакова «Розвиток

післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні(1948 – 2012 рр.)» [Примакова 2016].

Питання історії новаторства висвітлюються у багатьох **підручниках та посібниках**.

Сисоєва С.О. у підручнику «Основи педагогічної творчості» питань новаторства торкається крізь призму педагогічної творчості. Сисоєва подає визначальні ознаки, якими характеризується педагогічна система чи концепція. У розділі «Технології педагогічної творчості вчителів-новаторів» описує гуманну педагогіка Шалви Амонашвілі, уроки творчості Ігоря Волкова педагогіка співробітництва Ігоря Іванова, уроки відкритої етики Євгенія Ільїна, виховання успіхом Софія Лисенкової, Віктор Шаталова [Сисоєва 2006, с.242 - 257].

Солідною працею з історії новаторських шкіл став посібник «Нариси з історії розвитку навчально-виховних закладів в Україні (XX ст.), підготовлений колективом співробітників НАПН України та професорів вищих навчальних закладів, фахівців з історії вітчизняної школи і педагогіки. У посібнику на матеріалі широкого кола джерел та історіографічних праць простежено складний процес зародження та діяльності новаторських навчальних закладів різних типів. Діяльність закладів розглянуто на тлі соціально-політичних, ідеологічних, культурних та педагогічних чинників. У розділах посібника проаналізовано різні аспекти новаторства, що стосуються організації, мети, завдань, змісту і форми методів та прийомів навчання, на підставі яких такі заклади оцінено як інноваційні [Нариси з історії розвитку... 2010]. Розглядає теорію інновацій. Стосовно педагогічного процесу **інновація** означає введення нового в цілі, форми, і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового

педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів [Мойсеюк с.581]. Отже інновація є результатом досвіду.

Основу інноваційних процесів складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Пропонує визначення новаторського досвіду. Новаторський досвід – це досвід, який запроваджує та реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові методи, форми і прийоми, системи діяльності., донині невідомі педагогічній науці і шкільній практиці,; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань. [Мойсеюк с.585]. Новаторським кваліфікує досвід В. Ф. Шаталова,, М. П. Гузика, педангом новатором є петербурзький учитель Є.М. Ільїн, наводить критерії визначення педагогічних інновацій Педагогічні інновації пов'язує із передовим педагогічним досвідом та подає критерії його визначення., Акцентує на тому, що інноваційна спрямованість діяльності вчителів включає також впровадження [Мойсеюк с.588].

Отже, в аспекті дослідження новаторства, інноваційної педагогічної діяльності можемо виокремити такі групи наукових праць:1) праці, у яких дослідники з'ясовують сутність новаторства, передового педагогічного досвіду, роблять спроби подати дефініції цим педагогічним феноменам, через визначення окреслити характерні риси та класифікації педагогічного новаторства; 2) праці, у яких вивчено і описано новаторська діяльність конкретного педагога чи окремі аспекти його діяльності; 3) праці, у яких висвітлено питання упровадження інновацій; 4) наукові публікації, у яких висвітлено педагогічне новаторство в історії української освіти; 5) дослідження, у яких описано діяльність новаторських, авторських шкіл на

різних відтинках історії освіти; 6) публікації, у яких розглянуто інновації у вищій школі.

1.2. Сутність і зміст новаторства як педагогічної категорії

Проблема з'ясування сутності новаторства є предметом постійного наукового зацікавлення педагогів. У цьому параграфі узагальнимо та систематизуємо ідеї, висловлені у працях науковців, присвячених новаторству, новаторському рухові, проаналізуємо корпус номенів, якими оперують науковці та практики, позначаючи новаторство у педагогіці, опишемо специфіку дефініцій термінів, що дасть змогу ближче наблизитись до розуміння феномену цього явища.

Розкриваючи далі у параграфі сутність педагогічного новаторства зауважимо, що ми повністю поділяємо думку О. В. Сухомлинської про синонімію термінів *новації, новаторство та передовий педагогічний досвід*. Прочитуємо фрагмент із праці ученої: «Слово «новаторський» перш за все характеризує діяльність закладу. Цей термін сьогодні не дуже поширений, натомість широкоживаними є терміни «інноваційний», «інновація», які вважаємо синонімічними до *новаторського*, але з явними ознаками сьогodнішніх характеристик...**Ці новації (або таке новаторство) швидше за все можна назвати передовим педагогічним досвідом**», якщо говорити звичною, канонічною термінологією» [Сухомлинська 2010, нов. Навч заклс. 6-7]. Інноваційну педагогічну діяльність з передовим досвідом пов'язує О. Я. Савченко. Науковець зазначає, що дидактика живиться ідеями передового педагогічного досвіду, саме в ньому зароджуються ідеї, які дають поштовх до розвтку нових теорій, технологій навчання [Савченко 2002, дидакт, с.19]. Цей факт у різні

роки констатують й інші дослідники. Як синонімічні уживає номени педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід у підручнику з педагогіки Н. Є. Мойсеюк. Наведемо для прикладу фрагмент із нього : «Педагогічні інновації визначають за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення.. Беручи до уваги наявний досвід досліджень ..визначають такі критерії педагогічного досвіду...» [Мойсеюк 2001, с. 588]. На відсутності у сучасній педагогічній науці однозначного підходу до визначення понять «**педагогічний досвід**», «**передовий педагогічний досвід**», «**новаційний досвід**», «**новаторський досвід**», «**раціоналізаторський досвід**» тощо акцентує Н. А. Мельник. Під визначенням «педагогічний досвід» більшість науковців розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід накопичують у конкретній діяльності педагога під впливом специфіки навчального закладу, стилю діяльності педагогічного колективу, особистісних якостей учителя. Його формують на підставі педагогічних знань, що є критерієм істинності науково-методичних рекомендацій, засобом перенесення теоретичних положень у практику [Мельник Н. А. 2013, с. 89]. Тому розкриваючи сутність педагогічного новаторства, будемо аналізувати передусім передовий педагогічний досвід, а отже, і новаторство та педагогічні інновації.

У зв'язку з тим, що наше дослідження має на меті розкрити педагогічне новаторство України в історії, то для більшої наочності представимо у вигляді хронологічної таблиці терміни та назви, які уживалися і науковцями, і практиками на позначення діяльності, яка мислилась як новаторська. Зауважимо, що новаторська діяльність на практиці здійснюється педагогом, який втілює власні ідеї чи реалізує чийсь досвід, прихильником і послідовником якого він є, тому представимо і назви на позначення учителя-новатора.

Таблиця 1. Історія уживання термінів, що передають поняття про новаторство

Кращий досвід, кращий педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, новаторський досвід	
... відділи народної освіти не забезпечили систематичного, організованого на вивченні досвіду кращих шкіл і учителів керівництва...	1939 наказ № 5507
... необхідно в практичній роботі ширити кращий досвід , виявляти кожную зернину нового, корисного, важливого. Сміливіше і ширше впроваджувати досвід кращих майстрів педагогічної справи в учительську масу, зробити його здобутком усіх».	1941 р. РО, 15. 01. 41, с. 1.
Піднести на новий, вищий рівень справу вивчення, узагальнення і поширення кращого досвіду , зробити досягнення передових шкіл і учителів надбанням усіх педагогічних колективів Різноманітними мають бути форми діяльності по впровадженню кращого педагогічного досвіду	1953 Нечипорук З.С. 1953

<p>Міністерство освіти ... відділи народної освіти слабо вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід</p>	<p>Нечипорук З.С. 1953</p>
<p>Адреси передового педагогічного досвіду</p>	<p>2008 С. 99 моделювання</p>
<p>Справжній передовий досвід має інноваційний характер. [Бойко, наукові, 2009, с.371 –372].</p>	<p>2009 Бойко А. М. 2009</p>
<p>Новаторський педагогічний досвід – реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик [Савченко, Дидактика, 2012,с. 493].</p>	<p>2012 Савченко О. Я. 2012</p>
<p>Новаторський досвід – це досвід, який запроваджує та реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові методи, форми і прийоми, системи діяльності, донині невідомі педагогічній науці і шкільній практиці; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення</p>	<p>2001 р. [Мойсеюк Педагогіка,с. 585]</p>

сучасних завдань.	
<p>«Засновник гуманістичної новаторської педагогіки... Василь Сухомлинський відомий як автор педагогічних праць...»</p>	<p>Фіцула М. М. Педагогіка, 2005., с. 549</p>
<p>Новаторський педагогічний досвід – це вищий ступінь виявлення передового педагогічного досвіду, якому властива системна перебудова педагогом своєї діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), у результаті чого досягаються значна стійкість та ефективність педагогічного процесу.</p>	<p>Ковальова Е-журнал</p>
<p>Новаторський педагогічний досвід — це педагогічні відкриття та винаходи, досвід утілення в життя оригінальних ідей, методів, прийомів навчання, виховання, управління тощо. В новаторському досвіді виявлено закономірності, які ще мало відомі педагогічній практиці. Досвід педагога-новатора вимагає від керівників навчальних закладів, працівників науково-методичних служб, учених ретельної уваги, ґрунтовного вивчення й</p>	<p>[Мельник Н. А. с. 90]</p>

<p>обґрунтування, бо цей досвід, як правило, має прогностичні функції, оскільки випереджає практику [Мельник Н. А. с. 90]</p>	
<p>Інакше кажучи, передовий досвід – це педагогічний досвід, який забезпечує досягнення хороших результатів у традиційному навчально-виховному процесі. Його об’єктивна основа (методи й прийоми роботи) залишається незмінною, а результативність зумовлюється переважно суб’єктивними чинниками (особистісними якостями, здібностями, рівнем педагогічної майстерності вчителя). Новаторський же досвід передбачає зміну об’єктивної основи, тобто орієнтацію на нові ідеї, нові методи й прийоми здійснення навчально-виховної роботи. Якщо передовий досвід може бути досить поширеним і навіть масовим, то новаторський досвід є унікальним, авторським, він збагачує педагогічну діяльність новими ідеями, підходами,</p>	<p>2013 р. Павлюк Олена Михайлівна Роль вчителів передового педагогічного досвіду в висвітленні питань розвитку шкільної освіти в другій половині ХХ століття, 2013</p>

принципами.	
«Досвід педагогічного колективу Сахнівської школи є передовим, новаторським , йому властиві такі показники, як актуальність, результативність, стабільність, новизна, перспективність» [Сгадова без назви 1990, с. 23].	1990
До координаційної ради подаються матеріали, що презентують досвід про використання сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів навчання і виховання у навчальних закладах України з метою створення банку даних новаторського досвіду .	2011 примірне положення про всеукраїнську школу новаторства керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників http://umo.edu.ua/pologen-pro-shkolu
Педагогічне новаторство	
Тому логічним є висновок, що і для педагогіки як науки про виховання, освіти і навчання, якій протягом довгого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи , провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам,	Мірошник 2008

конкурентноспроможності є інноваційність.	
Вищим рівнем педагогічної діяльності вчителя є педагогічне новаторство , яке є умовою розвитку освіти, оскільки вносить до нього різного роду новації	2015 Білик,
Кращий учитель, передовий учитель, новатор, педагог-новатор	
видатна його постать, що займає одно з перших місць серед педагогів-новаторів сучасного Заходу Європи».	1927
Більшість педагогів-новаторів обмежується реформою програму.	1928 Сірополко 1928, с. 7
Серед учителів є також багато сміливих новаторів , людей, які працюють творчо, вносять гідний вклад у піднесення...школи	1953 р. Нечипорук З. С.
Рік у рік у нашій республіці зростає число педагогів-новаторів .	[Присяжнюк 1952, с. 3,].
Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів , поширювати їх досвід серед всього	1952 [Присяжнюк 1952, с. 4].

учительства і множити ряди педагогів-новаторів.	
Передові учителі історії прищеплюють учням палку любов до історії народів своєї батьківщини	1941 р. РО 30.05. 1941 с.3
Досвід передових учителів – усім школам	1940 ро 16 09 1940
Рівняючись на досвід передових учителів	1950 р. 24. 03. 1950
Зовсім недостатньо праць у яких науково, всебічно узагальнювався б досвід передових учителів. Міністерство освіти видають брошури з досвіду роботи кращих педагогів.	1953 р. Нечипорук З. С.
Передовому вчителю властиве науково-педагогічне мислення.	2005р. М. М. Фіцула
Новація, нововведення	
У новаціях учених-педагогів простежується взаємопроникнення понять «співробітництво» й «демократизація»,	1989 Кичук 1989, с. 55
Ідеї педагогів-новаторів підтвержені їхніми оригінальними меодиками, високими особистісними і професійними якостями. Все це – прогресивні но-	1989 Кичук 1989, с. 55

<p>вовведення, що вдосконалюють шкільну практику</p>	
<p>Хоча такий досвід в педагогіці — явище досить рідкісне, проте певна кількість наукових новацій починалась саме з передового досвіду (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський).</p>	<p>1990 Передовий педагогічний, с. 11</p>
<p>Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів.</p>	<p>1952 [Присяжнюк 1952, с. 4].</p>
<p>Новатори, більшість з яких були шкільними вчителями, на відміну від учителів передового педагогічного досвіду, вели пошук нових принципів та методів навчання, що базувалися не на вдосконаленні окремих тем, а на гуманізмі та співробітництві вчителя й учня</p>	<p>Павлюк О. М. с. 25 О. М. Павлюк Педагогічний досвід учителів-новаторів як чинник розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина ХХ століття) с.</p>
<p>А. С. Макаренко – видатний</p>	<p>2001</p>

<p>педагог-новатор. В.О. Сухомлинський – видатний український педагог-новатор</p>	<p>С. П. Максим'юк Педагогіка</p>
<p>«З кінця 50-х рр. і до кінця 80-х рр. інноваційна діяльність педагогів-інноваторів спрямовувалась на модернізацію і поліпшення організації навчально-виховного процесу в школі, основи якої формувалися після Жовтневої революції»</p>	<p>Попова О. В.</p>
<p>У статті розкрито основні тенденції творчого новаторського пошуку 1960 – 1990 рр. за умов змін у політичному, соціальному та економічному житті суспільства.</p>	<p>С.М. Лобода,</p>
<p>Діяльність В. Сухомлинського стала предтечею педагогіки співробітництва й діяльності педагогів-новаторів М. Андріївського, Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, О. Захаренка, Є. Ільїна, В. Павелка, Т. Сірик, В. Шаталова та ін. Авторів цієї педагогіки почали називати новаторами</p>	
<p>Новаторський рух / Рух новаторів</p>	
<p>Але таке суто критичне ставлення</p>	<p>1927</p>

<p>до течії «нових шкіл Заходу не може заховати від нас те, що є цінного в цьому новаторському русі.</p>	<p>шлях освіти</p>
<p>У 80-ті рр. ХХ століття зароджується новаторський рух педагогіки співпраці. Ця педагогіка народилася під час зустрічей учителів-однодумців як напрям, протилежний авторитарно-імперативній педагогіці. У першій зустрічі брали участь В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн, І. Волков, М. Щетинін, Б. Нікітін, Ш. Амонашвілі, В. Матвєєв, С. Соловейчик та ін.</p>	
<p>Так, у педагогіці виник рух новаторів, досвід яких був зустрінутий спочатку в "багнети" й лише в насмішку названий "новаторським". Проте назва утвердилася, що сприяло актуалізації таких якостей учителя, як творче ставлення до дійсності, висока професійна майстерність, віра в оптимістичну перспективу розвитку дитини, опора на її кращі риси, індивідуальний підхід, здатність захистити [8, с. 67]</p>	<p>2007 С.М. Лобода, НОВАТОРСЬКИЙ ПОШУК УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СТАГНАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА (1960 – 1990 РР.)</p>

<p>... школа новаторства необхідна суспільству як спільнота, яка є трансформатором новацій, першоджерелом новаторського руху ...</p> <p>Саме за останні п'ять років посилюється новаторський рух в Україні, що відзначився появою різних форм розвинення майстерності педагогів</p>	<p>2015</p> <p>Білик с. 108</p>
<p>Організація новаторського руху в післядипломній педагогічній освіті стане рухомою силою подвижництва цікавих інноваційних ідей у чинній системі!</p>	<p>2012</p>
<p>«Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі» [Примакова с. 5]</p>	
<p>Освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що</p>	<p>2000 р.</p> <p>положення про ...</p>

<p>істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності.</p>	
<p>Інноваційна діяльність, новаторська діяльність</p>	
<p>Інноваційна діяльність педагога, що ґрунтується на основі наукового осмислення практичного педагогічного досвіду, організації цілеспрямованої педагогічної діяльності, зорієнтованої на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.</p> <p>Освітніми інноваціями є вперше створені та вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності.</p>	<p>2014</p> <p>Завалевський Ю.</p>
<p>Орієнтації навчання на узагальнену модель підготовки педагога до новаторської діяльності</p>	<p>2015</p> <p>Білик .Н., с. 107</p>
<p>Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці</p>	<p>2014</p>

<p>нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.</p>	<p>Дубасенюк 2014</p>
<p>Педагогічна технологія співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці 2-ої половини ХХ ст. – це система методів і прийомів виховання та навчання на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості.</p>	<p>2013 Бриль Г. К.</p>

Розкриваючи сутність педагогічного новаторства, передусім проаналізуємо, як тлумачать поняття, пов'язані з педагогічним новаторством, педагогічною інноватикою у фаховій довідковій літературі – словниках та енциклопедіях.

Чимало дослідників, намагаючись пояснити сутність педагогічного новаторства та інновацій у педагогічній діяльності, звертаються до загального значення цих понять, поданого у різних словниках, а потім проектують на сферу педагогіки. Так, у «Словнику української мови» слово **новаторство** зареєстровано зі значенням «Усе нове, прогресивне, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності. Діяльність

новатора» (Словник укр. мовиV, с.432), у сучасній електронній версії цього ж словника засвідчено слово *інновація* – нововведення, новітня зміна чи винахід.

Термін *інновація* введено до «Педагогічного словника» за ред. М. Д. Ярмаченка. Автор словникової статті зазначає, що спочатку цей термін використовувався в лінгвістиці на позначення новоутворень у мові, а нині використання цього слова-поняття дуже поширилось в галузі освіти і педагогіки. До інновацій відносять різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів в здійсненні навчально-виховного процесу [Ярмаченко 2001, Пед.слов, с.295]. В «Українському педагогічному словнику» академік С. Гончаренко реєструє термін *новаторство педагогічне* і подає таку його дефініцію: «Термін, який вживається для позначення діяльності вчителів, та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Ця діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації процесу навчання і виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл» [Гончаренко 1997 словник, с. 233-234]. Н. П. Дічек вважає загалом прийнятним таке тлумачення і пропонує розширити дефініцію терміна, додавши вираз «та новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі» і формулює визначення терміна педагогічне новаторство у такій редакції: педагогічне новаторство – це діяльність, у ході якої продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни в навчально-виховному процесі, спрямовані на його вдосконалення (щодо цілей, завдань, методів, форм організації навчання і виховання) [Дічек 2012, поняттєво, с.64].

В «Енциклопедії освіти» за ред. В. В. Кременя поняття про новаторську діяльність подано під гасловим словосполученням *інновації в*

освіти. Автор енциклопедичної статті Л. М. Ващенко подає таке трактування: «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм власне ідеї та процесу її практичної реалізації». Важливою ознакою інноваційної діяльності автор вважає її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Л. М. Ващенко потрактовує інновації в освіті як системне утворення, що характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище [Енциклопедія освіти с.337].

Термінами *педагогічне новаторство та педагогічні інновації* у спеціальних словниках та енциклопедіях послуговуються і зарубіжні дослідники. Наприклад, у польському «Новому словнику педагогічному» пояснено, що педагогічне новаторство – це діяльність учителів та вихователів, спрямована на покращення дидактичної і виховної роботи шляхом втілення власних раціоналізаторських задумів. Це поняття стосується змісту, методів, засобів, а також організаційних форм навчання і виховання. Новаторство зумовлено потребою піднести шкільництво на вищий рівень і є передумовою педагогічної творчості [Nowy s³ownik pedagogiczny]. Автором цього визначення є відомий на теренах вітчизняної науки польський дидакт В. Оконь. У польській «Енциклопедії педагогічній XXI століття» зазначено, що в польській системі освіти новаторством вважають нові розв'язання програмні, організаційні або методичні спрямовані на поширення або модифікацію та реалізацію в школах, навчальних закладах цілей і змісту навчання, виховання чи опіки

однієї чи кількох навчальних дисциплін або удосконалення якості діяльності школи. інновація може бути спрямована на навчання одного, може стосуватися школи загалом чи її частин, а також класів чи груп. Загалом інноваційна діяльність опирається на творчу винахідливість учителя [Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3, Warszawa 2004].

Далі проаналізуємо специфіку потрактування передового педагогічного досвіду, поняття про новаторство у наукових працях, присвячених цій проблемі.

С. М. Язиков у 1958 році визначає передовий педагогічний досвід як зародження нового в педагогічній теорії і практиці та зазначає, що переймаючи передовий досвід учителів-новаторів, більшість шкіл можуть покращити свої результати. Тому передовий педагогічний досвід є передусім позитивним прикладом, який мобілізує учителів на виявлення і подолання суб'єктивних причин, які, які гальмують розвиток школи [Язиков 1958, 45].

Відповідно у публікаціях з'являються прагнення розкрити сутність передового педагогічного досвіду. Визначають 1) високі результати навчально-виховного процесу; 2) нормальна затрата сил для досягнення високих результатів, 3) ефективність праці учителя та учнів при повторюваності досвіду в однакових умовах; 4) пізнаваність досвіду, яка розкриває закономірності високих результатів праці учителя і учнів. Справжній передовий досвід дозволяє встановити зв'язок між передовим досвідом і наукою, справжній передовий досвід збагачує науку і своїми висновками збагачує педагогічну теорію [Язиков 1958, с. 46].

Ю. Бабанський уважав, що передовий педагогічний досвід відтворює актуальні соціальні вимоги сучасного суспільства; пов'язаний із підвищеною активністю діяльності вчителів у порівнянні з її типовим рівнем; забезпечує стійке, найбільш ефективне розв'язання навчально-виховних завдань порівняно з масовою практикою; забезпечує більш

якісне їх вирішення; характеризується найбільш раціональним, оптимальним з точки зору затрат, зусиль і засобів розв'язанням навчально-виховних завдань; спирається на основні педагогічні принципи навчання і виховання; містить елементи новизни у змісті, формах або методах вирішення навчально-виховних завдань [Бабанський 1989, с. 522-523]. М. Скаткін до передового педагогічного досвіду відносить тільки ту практику, яка характеризується показниками відповідності тенденціям суспільного розвитку, стійкими позитивними результатами педагогічної діяльності, оптимальною витратою зусиль і засобів учителів і учнів та містить елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності [Скаткин М.Н. 1986 Методология и методика с. 7-10].

Спроби формулювання дефініцій понять, що є виразниками педагогічної інноваційної діяльності, спостерігаємо у працях багатьох українських вчених.

У 1990 р. в українській педагогіці з'являється ґрунтовна праця, присвячена багатьом питанням передового педагогічного досвіду «Передовий педагогічний досвід: теорія і методика», за ред. Л. Л. Момот. У ній акцентовано на тому, що для розробки й удосконалення способів педагогічної діяльності, що забезпечили б якісно новий рівень навчання і виховання підростаючого покоління, надзвичайно важливо вчасно виявляти і поширювати все нове, прогресивне, корисне, що народжується в практиці окремих учителів, педагогічних колективів. Дослідники зауважили, що на той час існувало 20 визначень передового педагогічного досвіду. Його розглядали як практику виховання, освіти і навчання і як результат цієї практики, що виражається в якостях учнів (Е. І. Моносзон); як експериментальну діяльність (А. М. Шиміна); як спосіб фіксації, зберігання і передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І. Ф. Кривонос); як завершену практику, що виявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я. С. Турбовської)

тощо. Прагнучи розкрити сутність цього феномена, автори названої праці провели опитування у понад 300 працівників освіти, які займались вивченням, узагальненням й поширенням передового педагогічного досвіду – методистів інститутів удосконалення кваліфікації учителів та рай(міськ) методкабінетів, інспекторів-методистів райвно, директорів та завучів шкіл. Більшість опитаних визначили передовий педагогічний досвід як педагогічну практику, яка дає високий результат. [Передовий педагогічн..., 1990, с.10].

Педагогічна інноваційна діяльність є об'єктом багаторічного вивчення В. Ф. Паламарчук. У її працях подано визначення і характеристику поняття *інновації в педагогіці* – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Смісловим центром інновації є нова ідея. Її джерело – дослідницька діяльність вченого-педагога або пошукова дослідницька практика вчителя, керівника, колективу. Прямим продуктом інноваційної діяльності можуть бути нововведення в систему освіти (реформи), у навчальний процес, виховання молоді, управління. Результатом дослідження автора є нові погляди на стандарти освіти, принципи, форми і методи навчання [Паламарчук 2006 I, с.5]. Новація – результат творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці. Інновація результат зародження, формування і втілення нових ідей. Якщо директор (заступник, вчитель) відкриє принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь наукову ідею в у практиці – інноватор [Паламарчук 2006 II, с.53]. Інноваційні процеси в педагогіці дослідниця вважає стійкою тенденцією розвитку освіти, особливо в період її оновлення [Паламарчук 2006 II, с.60]. В. Ф. Паламарчук є співавтором колективної публікації «Проблеми освоєння передового педагогічного досвіду», присвяченій проблемі новаторства та передового педагогічного досвіду і підготовленій у 1988 році науковим співробітниками лабораторії

вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду НДІ педагогіки УРСР. Згідно з думкою науковців, передовим слід вважати досвід, наслідком якого є вищі, порівняно з масовою педагогікою результати виховання, навчання і розвитку учнів. Його характеризує вмiле застосування досягнень педагогічної науки. *Новаторський* – це досвід, результатом якого є об’єктивно нові ідеї, методи, форми навчально-виховної роботи [Паламарчук Поч шк, 1988№2, с.48 – 52]. Відповідно до наведених дефініцій, констатуємо, що визначальною ознакою передового досвіду є *кращий результат*, а новаторського – *новизна*, отже, апріорно другий може і не дати кращого результату. Водночас, коли вчені окреслили критерії новаторства, то об’єднали обидва досвіди: «Головним критерієм передового (у тому числі й новаторського) досвіду є актуальність, новизна, стабільність, перспективність, комплексність». Із наведеного матеріалу випливає, що кардинальної відмінності між передовим і новаторським немає. У названій статті розкрито сутність поняття актуальність досвіду – це співвідношення з найгострішими, нерозв’язаними питаннями теорії та практики; новизна – це ступiнь відмінності від традиційного, стабільність – часові показники усталеності ідей і результатів, впливу їх на практику; перспективність – співвідношення зі стратегією розвитку радянської школи, рівнем творчого освоєння передових досягнень, ефективність – ступiнь дієвості наслідків навчально-виховного процесу порівняно з масовою практикою ; комплексність – аналіз здобутків у системі навчально-виховних цілей, засобів, результатів [Паламарчук Поч шк, 1988№2, с.48].

Н. П. Дічек обґрунтовує необхідність поглибленого вивчення новаторського руху і висвітлення новаційного досвіду пояснює тим, що 1) брак конкретних знань породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому; 2) результати вивчення новаторської педагогічної творчості

минулого сприятимуть більш цілеспрямованому спостереженню за сучасною освітньою дійсністю; 3) допомагають глибше проникати в суть сучасного навчально-виховного процесу, визначати закономірності його розвитку і прогнозувати перспективні напрями руху педагогічної думки.

Дослідниця переконана, що новаторські педагогічні здобутки минулого української школи це **систематизоване** явище в історії вітчизняної педагогіки, яке досі виступає й живильним джерелом удосконалення сучасних пошуків модернізації освітньої галузі, тому постає потреба осмислити цих малих і великих за масштабами свого впливу освітніх зрушень **як цілісних об'єктів**.

Визначаючи сутність педагогічного новаторства дослідники уживають термінологічні сполучення із маркуючим словом **альтернативний**: *альтернативна педагогіка, альтернативна освіта, альтернативне навчання*, які, вважаємо, набули поширення під впливом студій, присвячених вивченню освітнього досвіду зарубіжної педагогіки.

Проаналізовані контексти уживання термінів із означенням *альтернативний* у працях українських педагогів стосовно вітчизняної освітньої системи засвідчують, що оцінка словом *альтернативний* акцентує на протиставності педагогічного новаторства традиційній, офіційній, державній узаконеній освітній системі чи її елементам. Наприклад, громадсько-педагогічний новаторський рух як альтернативний державно-урядовому кваліфікує В. В. Примакова [примакова новаторський, 6]. Н. Дічек цитує працю російського науковця Г. Селевка, де є «організація своєрідного діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання – додаткових і альтернативних державній системі освіти» [Дічек ...].

І. Ф. Кривонос. Передовий педагогічний досвід переростає в новаторський досвід. Новаторський досвід – це складова передового педагогічного досвіду. Зазначає, що професійне зростання учителя передбачає новаторство у поглядах, переконаннях, знаннях, досвіді [Кривонос, с. 34].

Дефініцію новаторства подає О. Я. Савченко. На думку вченої, **новаторський педагогічний досвід** - реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик [Савченко 18, с.399, 405].

Названій проблемі присвятила низку статей. Н. П. Дічек. Н. П. Дічек констатує, що педагогічне новаторство є важливим рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду творців нового в освітній галузі, але незважаючи на широке уживання в сучасній науковій літературі терміна «педагогічне новаторство», остаточного визначення самого поняття в українській педагогічній теорії ще нема, немає й однозначного підходу до розуміння його сутності [Дічек, до питання с. 5]. Н. П. Дічек слушно зауважила, що у сучасних дослідженнях використовують різні словосполучення стосовно опису педагогічного новаторства. Неприйнятним, на думку дослідниці, є інтерпретація історичних освітньо-виховних феноменів у модерних термінах, бо це не відповідає принципу історизму, пояснення має здійснюватися у термінах свого часу [Дічек, поняттєво, 62]. Н. П. Дічек поділяє думку російського вченого-методолога В. Загвязинського про те, що «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технологія роботи з людиною або колективом (їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які у представленому вигляді, у представлених поєднаннях ще не висувалися, а й той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які містять у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або,

принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання та навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються» [Дічек до питання, с. 5].

Крім того, Н. П. Дічек пропонує розрізняти терміни *педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі, а також б) розроблення нових (для певного історичного періоду) освітніх методик, програм, технологій, які сприяють більш ефективному розв'язання навчально-виховних завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості.

У контексті дослідження розвитку шкільництва додає ще одне тлумачення новації – як локального культурно-освітнього явища, започаткування якого ставало важливою подією у духовно-суспільному житті міста, історичного регіону, країни а «педагогічне нововведення» визначає як процес утілення новації в навчально-виховну практику, поняття «педагогічна інновація» вважає більш широким, узагальнюючим, що вбирає в себе процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень і зауважує, що незважаючи на семантичну синонімічність термінів «новаторство» й «інноваційна діяльність», вони не повністю збігаються, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення [Дічек, до питання, с. 5].

Грунтовну і різнобічну характеристику інноваційної педагогічної діяльності подає А. М. Бойко. Дослідниця формулює власну дефініцію: «Це такий вид педагогічної діяльності, який спрямовується на конструювання, створення, апробацію, впровадження чи поширення досягнень передового досвіду, педагогічної науки, технологій». «Педагогічна діяльність» є родовим поняттям по відношенню до поняття «інноваційна діяльність», що виступає засобом її удосконалення й успішного здійснення в сучасних умовах.

В практичній діяльності вчителя високо цінується *передовий педагогічний досвід*, а в теорії його повністю витіснило поняття «інновації», хоч ці поняття близькі за своїм значенням. Справжній передовий досвід має інноваційний характер. Педагогічні інновації можуть мати виховне і навчальне значення, а передовий педагогічний досвід набувати навчального і виховного характеру. Об'єднує їх те, що технології й інші інновації функціонують на рівні створення освоєння і втілення, подібно до того як передовий педагогічний досвід може як стихійно виникати, так і спеціально конструюватися. Він вивчається, узагальнюється, поширюється. Витоками новацій А. М. Бойко вважає практику. Дослідниця переконує, що практика стимулює і спрямовує розвиток педагогічної теорії, її передові технології й досвід вчителя сприяють піднесенню творчої активності педагогів, зростанню їхньої педагогічної культури, зародженню новаторства й передових педагогічних ідей [Бойко, наукові, 2009, с.371 –372].

Ідеї педагогів-новаторів підтвержені їхніми оригінальними методиками, високими особистісними і професійними якостями. Все це – прогресивні нововведення, що вдосконалюють шкільну практику [Кичук 1989, с. 57].

Н. П. Дічек переконує, що педагогічне новаторство безпосередньо стосується поняття передового педагогічного досвіду як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані суспільно-економічними вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів [Дічек поняттєво, с. 64]. Передовий досвід був спрямований на подолання недоліків і труднощів, вирішення окремих питань і не передбачав вихід за межі традиційного навчально-виховного процесу. Новаторський досвід характеризувався орієнтацією на нові ідеї, нові методи й прийоми здійснення навчально-виховної роботи й зумовлював

системні зміни. Передові й новаторські ідеї вчителів математики творчо використовувалися в практичній роботі [Павлюк с. 5].

Однак окремі дослідники розрізняють поняття означувані як новаторство і передовий педагогічний досвід. Наприклад, О. М. Павлюк зазначає, що «Новатори, більшість з яких були шкільними вчителями, на відміну від учителів передового педагогічного досвіду, вели пошук нових принципів та методів навчання, що базувалися не на вдосконаленні окремих тем, а на гуманізмі та співробітництві вчителя й учня [Павлюк О. М., 25].

На сучасному етапі педагогічне новаторство пов'язане з інноваційною освітньою діяльністю. Інноваційна освітня діяльність регулюється відповідно до Положення про інноваційну діяльність, затверджену наказом № 522 від 07.11.2000 Міністерства освіти і науки України. Згідно з названим документом, інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок, а об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, навчальний та виховний процеси, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти.

Н. Кононец, узагальнюючи напрацювання вітчизняні та зарубіжних учених, розглядає інноваційну педагогічну діяльність як складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення і внесення педагогом змін до власної системи роботи. Під інноваційним процесом розуміють комплексну діяльність щодо розробки, засвоєння, використання та поширення нововведень [Кононец, 2012, с.76]. Адаменко О.В. стверджує, що інноваційна діяльність освітян, яка прискорює розвиток школи, активізує інтелектуальні зусилля

до пошуку нового, забезпечує високу якість результатів навчання і виховання, має непересічну виховну й дидактичну цінність, тому глибокий, об'єктивний, незаангажований аналіз цієї діяльності дасть змогу визначити ефективні шляхи вирішення завдань, що постали перед освітою в наші дні [Адаменко 2007].

Н. Г. Ничкало вирізняє поняття “новаторський досвід”, який кваліфікує як принципово новий досвід педагога, що виходить за межі вже відомих наукових знань. Йому притаманна системна перебудова педагогом своєї діяльності, в результаті чого досягається помітне підвищення ефективності педагогічного процесу [Ничкало 2011, с.19].

Опрацьовуючи фахові праці, спостерігаємо, що, характеризуючи діяльність педагога-новатора науковці оперують таким набором означень: *нетрадиційний, нестандартний, оригінальний*.

Більшість науковців одностайні у висновках, що рушійною силою новаторства є педагог чи група педагогів, які за особистісними якостями є унікальними людьми, наділеними нестандартним мисленням, непересічним талантом. Їхня діяльність не завжди знаходить позитивну оцінку в офіційних освітніх колах і може неоднозначно сприйматися широким загалом педагогів-практиків.

Н. Г. Ничкало стверджує, що ключовою умовою розвитку творчої новаторської думки є нове педагогічне мислення, яке ламає стереотипи, відкидає застарілі педагогічні догми, які пустили міцне коріння в практиці роботи колективів закладів освіти різних типів і форм власності, виступає проти заскорузливих шаблонів, що накопичувалися десятиліттями і якими засмічено чимало підручників і навчальних посібників з педагогіки. Нове педагогічне мислення педагога-новатора, зазначає Н. Г. Ничкало, породжує інноваційну ідею, а її реалізація об'єктивно спонукає до педагогічної дії. У процесі педагогічної дії, в основі якої нове педагогічне мислення, народжуються інноваційні творчі задуми, сміливі ідеї. Н. Г.

Ничкало наводить образні порівняння, щоб розкрити роль нового педагогічного мислення: нове педагогічне мислення – «це така потужна сила, яка пробуджує професійну творчість вчителя й водночас посилює його творчий потенціал. Нове педагогічне мислення можна порівняти з гірською рікою, яка стрімко й красиво несе кришталево чисту воду й водночас змітає піну й викидає на берег сміття. Біля такої ріки особливо свіже й чисте озонове повітря, тут приходять незвичайні думки і мрії, а серце аж щемить від радості. У процесі педагогічної дії, в основі якої нове педагогічне мислення, народжуються інноваційні творчі задуми, сміливі ідеї. А вони, в свою чергу, відкривають і зміцнюють духовні й інтелектуальні сили, які збагачують дидактичний процес, роблять його творчим, динамічним, таким, що впливає на розвиток творчості і педагогів і учнів. У цьому динамічному процесі творення на освітянській ниві розвиваються нові виховні і методичні системи, народжуються інноваційні технології, форми й методи творчої взаємодії всіх учасників цього неперервного процесу» [Ничкало 2011, 1.32,с.13].

Поняття, пов'язані з інноваціями та передовим педагогічним досвідом, аналізують у підручниках і посібниках для вищої школи.

Російські науковці В. О. Сластьонін та інші зазначають, що передовий педагогічний досвід є історично обмеженим, бо на кожному новому етапі, коли розширюються матеріальні, кадрові і методичні можливості з'являються нові вимоги до педагогічної діяльності. Водночас передовий досвід містить позачасові елементи, якими поповнюється скарбниця педагогічної науки і практики [Сластенин, ел ресурс педагогика]. Н. Є. Мойсеюк передовий педагогічний досвід визначає як *діяльність педагога*, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів засобів роботи на

основі їх удосконалення. Автор посібника **класифікує** передовий педагогічний досвід за обсягом і рівнем творчої самостійності. За обсягом виділяють систему роботи установи, систему роботи працівника, вирішення важливої педагогічної проблеми у закладі освіти вирішення важливої прблеми у у діяльності окремих педагогів.

За рівнем творчої самостійності поділяє на ***раціоналізаторський і новаторський***. ***Раціоналізаторським*** вважає досвід, створений у рамках відомих форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, який вирізняється новим оригінальним підходом до їх використання, що спричиняє підвищення якості навчання, виховання та управління. До цього виду досвіду відносить досвід С. П. Логачевської з питань диференціації навчання [Мойсеюк 2001, с. 584]. ***Новаторським*** називає досвід, який запроваджує і реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові форми, методи, прийоми, системи діяльності, донині невідомі педагогічній науці та шкільній практиці, істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань. До нього відносить досвід В. Ф. Шаталова [Мойсеюк 2001, с. 585]. На нашу думку, таку ознаку як «*донині невідомий педагогічній науці*» треба прийняти із застереженням, бо у сучасний період важко кавліфікувати досвід як взагалі невідомий, вважаємо, що у ретроспективі вдасться віднайти витoki чималої кількості нововведень. Автор посібника Н. Є. Мойсеюк уживає поняття *інновації* та *передовий педагогічний досвід* є ідентичними: «Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досвід досліджень з педагогіки визначають такі критерії передового педагогічного досвіду:...» [Мойсеюк 2001, с.589].

Автор іншого посібника М. М. Фіцула розкриває сутність поняття про передовий досвід, подаючи спочатку тлумачення педагогічному

досвіду. Педагогічний досвід - це, за визначенням М. М. Фіцули, сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. До розуміння сутності передового педагогічного досвіду автор підводить через розкриття поняття про педагогічну майстерність вчителя. У дефініції передового досвіду робить акцент на творчості як важливій ознаці передового досвіду і потрактовує його так: *передовий педагогічний досвід – творче, активне засвоєння і реалізація учителем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки з урахуванням актуальних проблем і конкретних умов, особливостей дітей, учнівського колективу й особи вчителя.* Зауважимо, що визначення передового педагогічного досвіду цим автором суттєво відрізняється від дефініцій, наведених в інших джерелах.

Автор окреслює ознаки передового педагогічного досвіду, до яких відносить спрямування досвіду на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу школи, новизну досвіду, яка виокремлює його з контексту позитивної діяльності педагога. Обов'язковою рисою, без якої неможливий передовий досвід, є забезпечення високих результатів навчально-виховної діяльності вчителя, які повинні бути невідповідними, а наслідком продуманої системи навчання і виховання. Показником передового досвіду є стабільність результатів. У посібнику М. М. Фіцули подано також класифікацію передового досвіду. Тут виокремлено *новаторський* досвід, якому властиві оригінальність і новизна; *дослідницький* – досвід педагога-новатора, який має експериментальний характер; *раціоналізаторський* досвід – удосконалення форм, методів, засобів навчання і виховання на основі творчого їх використання; *зразковий* – це сумлінна діяльність, який уміло використовує досягнення педагогічної думки, методичні рекомендації вчених, методистів, досвід інших педагогів педагогів [Фіцула 2005, с. 455-457].

Зміна термінології відбувається паралельно зі зміноюінноваційна діяльність усвідомлюється як необхідний компонент усієї діяльності педагога, до неї готують, її моделюють вона мислиться як обов'язкова у сучасний період.

Педагогічне новаторство протягом багатьох десятиліть пов'язують із творчістю. У багатьох працях, що розкривали певний аспект передового досвіду зроблено акцент саме на його творчому характері. Передусім вкажемо на публікації у педагогічних журналах, у яких автори розповідають про досвід роботи шкіл чи учителя, чи загалом висловлюють міркування про сутність передового досвіду. У 1953 р. «Серед учителів теж є багато сміливих новаторів, людей, які працюють творчо» [Нечипорук 1953, с. 21]. Узагальнюючи у 1958 р. передовий досвід шкіл, працівник обласного інституту удосконалення учителів, акцентує, що шкільний колектив підійшов до виконання завдань творчо, внаслідок чого з'явилася нова форма праці школярів в літніх умовах. Творчий підхід учителя до роботи, володіння ним педагогічною майстерністю, що внаслідок чого полегшується праця учителя і учнів та забезпечуються ефективні результати окреслює як головну визначальних рис передового досвіду. Передовий педагогічний досвід з'являється тільки за умови творчого викоистання загальних положень педагогічної теорії, психології, в конкретному педагогічному процесі, в роботі з окремим учнем. Саме творчий підхід вирізняє справжнього майстра педагогічної справи [Язиков, с. 46 - 47].

Акцент на творчому підході роблять і самі учителі, коли пропагують власний досвід. Наприклад, учитель української мови і літератури вважає творчість обов'язковим складником і своєї праці, і праці учнів на уроці і переконує, що «Учитель *творчий*, закоханий у свій предмет незалежно від педагогічного стажу перед проведенням кожного уроку обмірковує, як

побудувати його...в який спосіб залучити учнів до активної *творчої* роботи. Такий підхід до вибору методів проведення уроку сприятиме творчому педагогічному пошуку [Свердан 1986, с. 65]. Ясна річ, тільки той педагог, що працює по-справжньому творчо, здатен розпізнати й розвинути можливості вихованця. Та все ж простежується і деяка особливість *педагогічної творчості*: їй притаманний зв'язок особистісних якостей з фаховою майстерністю [Кичук 1989, с.55]. Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати *творчі починання передових педагогів*, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів [Присяжнюк 1952, с. 4].

Слова із загальним значенням *творчий* стають ключовими у заголовках багатьох статей, наприклад, Закревський А. М. «*Творчо проводити кожен урок*» 1962 р., Беляєв О. М. «*За творче використання липецького досвіду*» 1963 р., Трубій Г. Г. «Методист і творча лабораторія передового вчителя» 1970 р., книга про учителів-новаторів «*Грані творчості*» 1990 р.

1987 В. І. Загвязинський промовисто трактує педагогічне новаторство як творчість. Саму творчість учений визначає як створення нового на основі перетворень відомого: нового результату чи оригінальних шляхів і методів його отримання. Новизна та перетворення – дві найбільш суттєві ознаки творчості. Новизна педагогічного пошуку – це у найвищому прояві створення нових педагогічних систем, відкриття нових закономірностей, це нові ідеї, методи, засоби. Називаючи імена відомих педагогів С.Т. Шацького, В. О. Сухомлинського, Ш. А. Амонашвілі та інших, учений стверджує, що вони співвідносні саме з цим рівнем педагогічної творчості і акцентує, що саме таку творчість називають педагогічним новаторством.

2008 Г. Древаль також акцентує, що інноваційна діяльність педагога будується на його індивідуально-творчій діяльності, саме завдяки їй можливе створення і запровадження нових технологій, створення нових програм тощо [Древаль 2008, с. 63]. Г. Древаль до педагогічних інновацій зараховує нові навчальні технології, авторські програми навчальних курсів, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання і виховання, нестандартні підходи в управлінні [Древаль 2008, с. 63].

Сгадова Ефективність інноваційних процесів у школі значною мірою залежить від підготовки адміністрації навчального закладу. Управлінці, зокрема, повинні знати сутність і зміст нововведень, механізм їх запровадження, уміти організовувати спільну діяльність учителів, створювати творчу атмосферу для педагогічного пошуку, знати перспективи розвитку школи, підтримувати творчий пошук педагогів, виявляти управлінську компетентність [Сгадова 2014, е-журнал]. Зауважимо, що більшість новаторів об'єднує **концептуальна ідея про те, що кінцева мета освіти не рівень знань, не вишкіл, а насамперед високі моральні риси, духовне багатство особистості, а вже потім пошуки ефективніших шляхів засвоєння певного обсягу навчального матеріалу.**

В. О. Сухомлинський переконував, що навчання не має зводитись до безперервного нагромадження знань. «Я поставив за мету, – зазначав педагог, – домогтися того, щоб навчання було частинкою багатого духовного життя, яке б сприяло розвитку дитини, збагаченню її розуму. Не зубріння, а клекітливе інтелектуальне життя, що минає в світі гри, казки, краси, музики, фантазії, творчості – таким буде навчання моїх вихованців... Спостерігати, думати, міркувати, переживати радість праці та пишатись створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творінні щастя, захоплюватись красою природи, музики мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця горе і

радощі інших людей, переживати їхні долі як глибоко особисту справу – таким є мій ідеал виховання»» [В. О. Сухомлинський 2012, серце с. 185].

На здатності виховати загальнолюдські якості у дитини постійно акцентують у публікаціях, в яких презентують передовий досвід учителя. Наведемо зразко таких оцінок, висловлених у різні роки. У публікації під промовистою назвою «Шлях до дитячих сердець» презентовано досвід учителя Гадяцької школи-інтернату К. І. Дусь. Крім характеристики уроків, які проводить учитель, зроблено акцент на тому, що учитель вміє заглянути у внутрішній світ дитини, знайти там хороше начало, яке можна використати для формування справжньої людини [Калініченко Н. І. 1982, с.63]. Адміністрація школи №1 м. Острога у 1986 р. знайомить у журналі «Початкова школа» з досвідом учителя початкової школи Г. І. Швайдюк і якостей в учнів, зазначаючи її досягнення, особливо наголошують на тому, що виховала своїх учнів справжніми людьми: « Завдяки оптимізації навчально-виховного процесу Г. І. Швайдюк добивається на уроці високої результативності, дає своїм підопічним глибоку й міцні знання. Але є ще одна відмітна риса : вона виховує їх справжніми людьми» [Мандрика 1986, с.4].

Г. Древаль зазначає, що педагогічні інновації мають сприяти насамперед розвитку особистості учня, – формування його світогляду, високої культури, що необхідно для досягнення успіху в соціумі [Древаль 2008, с. 63)].

Таким чином, можемо стверджувати, що саме поєднання освіченості з пріоритетом духовності є індикатором, що вирізняє найвеличніші постаті педагогів на тлі традиційної офіційної педагогіки.

Зауважимо, що ці ідеї часто підтримують педагоги-науковці. Наведемо для прикладу кілька промовистих висловлювань, які у різні роки озвучували дослідники: «Передова педагогічна думка намагається сьогодні перемістити акценти в оцінці діяльності вчителя з показників, в основі

яких сума знань, на особистість юної людини, її демократизацію, гуманний підхід до неї, в результаті яких у процесі навчання розвивається інтелект, ширшає емоційний світ, розвивається інтелект, багатшає духовність» [Коноваленко 1988, с. 2]. О. Я. Савченко стверджує: «Саме людські якості є кінцевою метою будь-якої освітньої системи, а не функціоналізм, використання людини як засобу прогресу» [Савченко 1994, 3]. «Праця вчителя й вихователя спрямована на створення найвищих цінностей на землі – скарбів розуму і душі» [Кузьмінський 2010, с. 228]. «Мені здається, – пише В. П. Андрущенко, – що перспектива людства в кінцевому розумінні – в його високій духовності» (В. П. Андрущенко, 2007, с. 7). На пріоритеті виховання наголошує директор освітнього закладу нового типу і науковець В. О. Хайруліна: «Проте найважливіше усвідомити, що не може існувати навчання без виховання. Саме на виховання треба переорієнтовувати акценти, на естетичне, етичне, духовне. Школа створювалася, щоб виховувати. Потрібно боятися розумних бездуховних людей [Хайруліна 2011, с.5].

Висловлює занепокоєння з приводу набуття меншовартості духовної складника в сучасній освіті Надточій. На нашу думку, висловлені зауваження є слухними: «Західні освітні «технології», що прийшли на зміну вітчизняній педагогіці, витіснили виховання з предметного навчання. Розвиток дитини з її складними психофізичними особливостями, з її неповторними якостями характеру виявився прирівняним до технологічного процесу на виробництві. Педагогічні технології виробили стандарти навчання, критерії оцінювання знань, що вони враховують усі аспекти і усі ризики. Але людина не комп'ютер, не робот, не бездушний механізм, куди можна закласти певну кількість інформації, а потім питати за результат. На відміну від машини у дитини є душа і серце. І якщо в процесі навчання не відбудуватиметься ошляхетнення людської душі, то

невідомо, яке місце займуть набуті знання в душі людини, [Надточій 2011, с.3].

І. А. Зязюн переконаний, що в основу освітньої системи має бути покладена генеральна ідея, яка врівноважуватиме конфліктні ситуації в ній самій і в суспільстві в цілому. Такою єдиною ідеєю є гуманістичний світогляд, який передбачає розвиток таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань [зязюн]. Соціальні протиріччя, соціальні кризи виникали тоді, коли порушувалась внутрішня рівновага соціально-культурної системи: управлінські домагання перевищували прогностичні здібності, інструментальний інтелект недостатньо врівноважувався гуманітарним. Суспільство, як і будь-яка інша система, стабільне до того часу, поки руйнівний потенціал економічних (сюди входять і військові) технологій врівноважений культурно-психологічними засобами стримування.

Наведені висловлювання авторитетних науковців засвідчують, що вони головними вбачають речі, для вимірювання яких не існує шкали оцінювання, наявність яких не піддається контрольному опитуванню. Однак після закінчення школи учень отримує документ про освіту, де зазначено тільки перелік предметів і те, якою кількістю балів, відповідно до чинної шкали, оцінено його рівень знань з тих предметів. Сформованість чи несформованість випускника школи як особистості, його моральні якості залишаються неоприятливими.

Аналізуючи діяльність педагогів-новаторів, дослідники саме цей аспект вважають виразником їхньої педагогічної концепції. Наведемо кілька прикладів.

Високо оцінюючи педагогічний досвід В. А. Захаренка, Н. Г. Ничкало акцентує на філософії освіти, яку кваліфікує як філософію

педагогіки серця, дорогу до святості й духовності кожного. [Ничкало 2012, 1.36, с.14], говорить про духовний фундамент його педагогічних ідей, про його педагогічну діяльність як торування дороги до святості й духовності, про «увібрав у свою душу філософію нашого народу», невмирущу «філософію серця» Г. Сковороди, цитує слова самого Захаренка про мету педагогічної діяльності: «Для нас, педагогів, важливо навчити дітей все життя бути щасливими, розуміючи щастя не в жадобі наживи, а у високому устремлінні дарувати радість іншим, бути невичерпним джерелом для близьких, для всього суспільства. Не пустити міщанства в душу дитини, не отруїти серце бездушністю, кар'єризмом – це значить закрити дорогу правопорушенням, усій нечистоті нашого життя. Іншими словами запалити добре сонце в душі дитини, що горітиме довгі роки, виростити освічених достойних громадян нашої Батьківщини» [ничкало].

Л. І. Даниленко також акцентує, що діяльність О. А. Захаренка була спрямована на формування особистості, позитивно оцінює технології навчання у викладанні предметів природничого циклу, що розвивали критичність, креативність й самостійність мислення учня, та технологій виховання, що були орієнтовані на розвиток моральних якостей особистості, стимулювання творчої, громадянсько-патріотичної активності, розширення соціокультурного досвіду. Дослідник вказує на те, що О. Захаренко вважав, що багатство душі вчителя є основним фактором всебічного виховання особистості учня і що лише вчитель з високорозвиненим критичним та творчим мисленням патріота і громадянина України, який вміє будувати ділові, педагогічно доцільні стосунки з учнем, має з ним спільну мову і інтерес може бути прикладом для нього. Л. І. Даниленко цитує настанови, які давав великий педагог учителям: «Щоб стати справжнім знавцем дитячих сердець, справжнім авторитетом, якнайбільше бувайте з учнями, зробіть їхнє життя цікавим і змістовним. Тоді прийде очікуваний успіх і ви дістанете справжню

насолоду від педагогічної праці» і підсумовує, що О. Захаренко всім своїм життям довів, що педагогічне мистецтво – це по суті практична педагогіка вищих цінностей, які опираються на вищі глибинно-особистісні духовні цінності, серед яких домінуючими є любов і свобода [Даниленко с. 76, 78]. Суголосні думки висловлює В. Боголій: геній його таланту – не лише у новаторстві в сфері освіти, а й в організаторських здібностях, педагогічній мудрості та психологічній проникливості. Власним прикладом талановитий педагог доводив всім і кожному, як потрібно жити, творити, любити. Умів глибоко пізнавати душу молоді людини, надавав особливого значення прагненню людини до самопізнання, що формується у досить ранньому віці. Він культивував інтерес до справи, яка цікава школяреві, намагався заглибити його в предмет не через обов'язок, а актуалізуючи емоційну сферу, викликаючи ставлення до кожного предмета як такого, що має власний неповторний емоційний відтінок. [Боголій, 43].

Ще одна важлива ознака новаторства знаходить вияв у нетрадиційному сприйнятті взаєностосунків *учитель – учень*, яка насамперед полягає у відмові від авторитарності в навчанні і вихованні. О. Я. Савченко переконувала, що у педагогічному спілкуванні на уроці необхідно створити умови для розкриття особистості кожного вихованця. Збагачувати навчальну діяльність учня позитивними емоціями, вселяти в учнів віру у власні сили [Савченко ПШ 1988 №5, с. 11]. Кичук також вважає, що нові погляди – це відступ від авторитарності, імперативності, налагодження стосунків співробітництва з вихованцем, вплив на нього лише переконанням, умінням вислухати дитину, рахуватися з її думкою, а не нав'язувати свою. Атмосфера, що забезпечує принцип співробітництва це стосунки побудовані на взаєморозумінні, довірі, на реальному психологічному контакті, саме не вплив, а взаємодія. Оцінює нововведення педагогів-новаторів як прогресивні, що вдосконалюють людську практику [Кичук ПШ № 1989 №1, с.55]. Найбільш відомим новаторським

впровадженням, що змінював погляди на модель стосунків учителя і учня стала так звана *педагогіка співробітництва*, заснована на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її прихильниками стали відомі нині педагоги Ш. А. Амонашвілі, І. П. Волков, І. П. Іванов, Є. М. Ільїн, В. А. Караковський, С. М. Лисенкова, Л. А. і Б. П. Нікітіни, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін та ін. Дослідники зазначають, що ряд положень педагогіки співробітництва спростовував традиційні положення системи навчання й виховання, тому ця теорія й до сьогодні викликає полеміку. Проте, педагогіка співробітництва дала імпульс творчій діяльності багатьох педагогів, ініціювала діяльність авторських шкіл. Вона виробила такі прийоми, при яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього [Бриль с.136]. Педагоги-новатори послідовні у реалізації ідеї запровадження рівноправного спілкування зі своїми учнями, і переконують у необхідності створити такий освітній простір, де може бути реалізовано прагнення учнів до вдосконалення своїх знань та були надані можливості подолання труднощів безпосередньо в процесі навчання.

Опрацьований матеріал дає змогу зробити висновки, що одна з вагомих ознак педагога-новатора полягає в здатності педагога до нового педагогічного мислення. Реалізація ідеї, викликані новим мисленням, стає для новатора внутрішнім переконанням, настійною потребою душі, сенсом його життя. Феномен новаторства полягає в поєднанні непересічних особистісних рис педагога із високим професіоналізмом, перспективним мисленням.

Феномен новаторства визначається також стрижнем, навколо якого, об'єднуються пошуки новаторської педагогічної концепції. Сутність новаторства, на нашу думку, полягає в тому, що більшість педагогів – новаторів спрямовують пошуки на те, як виховати освічену високоморальну і духовну особистість, а не індивіда-носія знань. У зв'язку

з цим у їхніх педагогічних концепціях містяться елементи позачасові, наднаціональні, загальнолюдські, такі, що ніколи не втрачають актуальності. Саме поєднання освіченості з пріоритетом духовності є індикатором, що вирізняє найвеличніші постаті педагогів на тлі традиційної офіційної педагогіки. Більшість новаторів об'єднує ідея про те, що кінцева мета освіти не рівень знань, не вишкіл, а насамперед високі моральні риси, духовне багатство, а вже потім пошуки ефективніших шляхів засвоєння певного обсягу навчального матеріалу.

Ще одна важлива ознака новаторства знаходить вияв у нетрадиційному сприйнятті взаємостосунків учитель – учень. Найбільш відомим новаторським впровадженням, що змінював погляди на модель стосунків учителя і учня стала так звана педагогіка співробітництва, заснована на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Упровадження А.М. Бойко розглядає як завершальний складник наукової роботи вченого з певної проблеми і як першу сходинку в багатоетапному процесі практичного використання інноватики [Савченко].

К. Б. Авраменко узагальнивши напрацювання науковців, твердить, що інновації це елементи або повні нововведення в освіті, що сприяють трансформації змісту та якості, а тому призводять до суттєвих змін в цілому в освітньому просторі і вважає, що специфіка інновацій у педагогічній галузі полягає у тому, що, зберігаючи основні риси інноваційних процесів, предметом педагогічних інновацій є особистість учня або вчителя, тобто особистість, яка постійно розвивається [Авраменко 2010, с. 54].

Нововведення або інновація - це комплексний процес створення, поширення і використання нового практичного засобу для нової суспільної потреби. Одночасно це є процес сполучених з даним нововведенням змін у тій соціальній і матеріальній сфері, в якій відбувається його життєвий

цикл. З усіх визначень поняття «інновація» найбільший інтерес для нас представляє те, що пов'язано з результатом. У даному випадку під інновацією (нововведенням) як складової освітнього процесу розуміємо результат творчої діяльності, спрямований на розробку, апробацію і поширення нових видів освітніх послуг, технологій, упровадження нових організаційних форм, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя [Грубіч 2011, с.36]. І. Котлярова дає таке визначення: «інновація - це явище в сфері освіти, що об'єктивно виникає або проектується й характеризується створенням, освоєнням, апробацією, впровадженням освітньої новації, що сприяє підвищенню якості освіти в широкому змісті (сприятливим для людини змінам у її інтелектуальній, емоційній, духовній і фізичній сферах); що виявляється в появі принципових змін у змісті освіти, у протіканні освітніх процесів, у освітніх відносинах, у властивостях суб'єктів інновації, в освітніх засобах або освітньому просторі» [3, с.16]. На думку науковця, педагогічні нововведення (новації) можуть виникати в змісті освіти, в педагогічних технологіях, в організації й управлінні освітою, в освітньому просторі в частині його тісної взаємодії з освітніми системами [Котлярова 1998, с.16].

Отже, узагальнюючи напрацювання науковців, можемо констатувати, що явище педагогічного новаторства охоплює широке поле інноваційної діяльності. Новаторство пов'язують із передовим педагогічним досвідом, вважають рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду.

На основі новаторства продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни в навчально-виховному процесі, спрямовані на його вдосконалення.

Зміст цього поняття може стосуватися змісту, методів, засобів, а також організаційних форм навчання і виховання і пов'язане з потребою піднесення на вищий рівень і досконалості шкільництва на різних щаблях.

Новаторство знаходить вияв у: 1) змісті освіти, 2) формах, засобах та методах навчання й виховання; 3) діяльності новаторських шкіл. Новаторські пошуки тривають в освіті постійно, вони пов'язані із природним прагненням до кращого, творчим неспокоєм педагогів, у яких загострене почуття відданості педагогічній справі.

Проблему педагогічних інновацій активно розробляють у зарубіжній педагогіці. Її витоками вважають властиве людині природне прагнення до змін, до створення нових цінностей, реалізації творчих задумів, проектів, пошуків які вказують на можливість іншого, ніж раніше, визначеного рішення. Інновації в освіті зумовлені творчим характером роботи вчителів, необхідністю підготовки учнів до життя у реальному світі, зміною суспільної та культурної реальностей і необхідності пристосування до нових ситуацій.

Так само, як і в працях українських педагогів, спостерігаємо прагнення подати дефініції педагогічної інноваційності, подати її класифікації. Наприклад, польський дидакт В. Оконь зазначає, що педагогічні інновації – це зміна в структурі шкільної системи в цілому або в структурі її важливих складових, спрямовані на забезпечення видимого покращення поліпшення вимірної [Okoń1979, / W. Szkoła współczesna, Warszawa KiW, s. 322 i 350.:].

Класичною працею з проблем новаторства стала книга сербського педагога К. Ангеловські «Учителі та інновації». Автор акцентує, що нововведення постійно присутні в нашому житті, освіта як підсистема глобальної суспільної системи, від якої вона не повинна відставати, повинна також реагувати на суспільні зміни, змінюючи свою структуру. Освіта повинна ділити долю суспільства, проте відношення між освітою та суспільством не є простими. Освіта не сприймає пасивно та автоматично усі впливи та зміни, що відбуваються у суспільстві чи окремих його сегментах і сама впливає на суспільні підсистеми, такі як господарська

діяльність, на інші динамічні елементи [Ангеловські, с. 3]. Педагогічна інноваційність – це перетворення освітньої реальності відповідно до її головного принципу, яким є підтримка людини в її розвитку [Morzyszek-Banaszczyk]. Р. Шульц розуміє педагогічні інновації як педагогічну творчість і виокремлює такі її різновиди: планування і реалізація освітніх реформ; заходи щодо модернізації управління освітою; практичне застосування результатів досліджень; експериментальні школи та інші навчальні заклади [Шульц]. С. Палка визначає "освітні інновації", як "навмисні організаційні зміни, зміни програми або методології, або зміни, які є спробою відійти від шаблонної, рутинної моделі освіти до альтернативної нетрадиційної діяльності, що спонукає студентів до пізнавальної діяльності [палка].

Дослідниці зазначають, що найбільш важливими рисами інновацій є новизна та оригінальність. Причому інновації можуть бути об'єктивні, такі, які не були відомі раніше і не були реалізовані в практичній діяльності, інновації можуть також мати суб'єктивний характер, тобто бути новим для автора ідеї, громади, де цю ідею популяризують. Розмірковуючи над сутністю інновацій, зазначають, що результати її застосування повинні бути соціально цінними і в плані матеріальному, і сприяти ефективності навчання. [Barbara DUDEL]

Т. Дочекальська вважає, що реалізація інноваційної діяльності пов'язана з особистістю учителя. Т. Дочекальська зазначає, що крім відповідальності до вчителя як автора чи співавтора інновації повинен мати високу кваліфікацію. Він повинен бачити і відчувати необхідність змінити роботу шкільних заходів. З його діяльність і педагогічні навички визначає ефективність реалізованих педагогічних завдань, які мають відношення до успішності очікувань суспільства в новій [Teresa Doczekalska]. Так, російський дослідник Муратов А. А. вважає, що педагогічні традиції враховують накопичений досвід попередніх поколінь

педагогів і водночас стають основою розробки інноваційних підходів до вирішення педагогічних проблем в сучасних умовах. Нові вимоги, які висуває на сучасному етапі модернізації освіти, породжують нові ідеї, які є виразниками нових ціннісних орієнтацій у сфері освіти. Педагогічні інновації формують область інноваційного доповнення до педагогічних традицій. Муратов А. А. стверджує, що педагогіка як одна з форм духовного освоєння світу вбирає в себе освітньо-виховний досвід поколінь, важливий для подальшого розвитку суспільства. Сфера освіти належить до царини збереження культурних традицій, водночас вона створює власні педагогічні традиції, властиві їй як соціальному інституту. Їхній зміст детермінується ціннісними орієнтирами суспільства і цінностями педагогічної діяльності. Вивчення педагогічного спадку, представленого педагогічними традиціями дає змогу простежити активність і динаміку появи, закріплення і відтворення духовно-ціннісного потенціалу педагогічної діяльності. Регулятивна функція педагогічних традицій знаходить вияв у створенні і закріпленні норм педагогічної діяльності. Її джерелами стають педагогічні ідеї, погляди, підходи, що усталюються в нормативних джерелах, педагогічній літературі, моделях педагогічної діяльності, водночас інновації характеризують механізм традиції, демонструючи, що традиції можуть змінюватися, трансформуватися, відповідно можна стверджувати, що суттєвою ознакою інноваційних процесів є поява ідей на основі багатьох традицій минулого [Муратов 2012, . с.891].

О. В. Верхорубова акцентує, що педагогічна інновація – це насамперед врахування позитивного досвіду минулих років, на основі якого здійснюється педагогічна діяльність, що виходить за межі усталених норм з метою покращення її результатів, і схиляється до думки вчених, що інновація не обов'язково повинна бути чимось абсолютно новим, це нова ідея для конкретної особи [Верхорубова 2013, с.76].

Поняття інновація означає нововведення, новизну зміну; інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового,. Стосовно педагогіки інновація означає введення чогось нового у мету, цілі і зміст, методи і форми освіти і виховання, організацію взаємної діяльності учителя та учня [Сластенин, с. 492]. Суртаєва Н.Н. вважає, що поняття інновації стосується не тільки започаткування і поширенню нововведень, а й перетворенням, змінам у способі діяльності, стилі мислення, який пов'язаний з цими нововведеннями, а тому важливою умовою успішної інноваційної діяльності є психологічна готовність педагога до системного нововведення [Суртаєва Н.Н.].

Цікаві думки з приводу інноваційних змін в освіті знаходимо у монографії «Нова парадигма навчання» зарубіжних дослідників Л. Столла та Д. Фінка. насамперед автори зазначають, що зміни в освіті спричиняються постійними змінами в суспільстві. Введення нових ініціатив порушує питання чи поліпшить нова освітня політика якість навчання, чи підвищить якість навчання для всіх учнів. У більшості країн освітні реформи проводять в ім'я якості та ефективності.

Отже, інноваційні пошуки в освіті явище властиве освітнім системам багатьох країн. Проаналізовані праці засвідчують, що спільним є прагнення удосконалювати початкові програми, методи, організаційну діяльність, які мають на меті вибудувати найбільш досконалу модель освіти, покращити її ефективність, зробити її такою, щоб вона була найбільш корисною для особи. Науковці одностайні в тому, що педагогічне новаторство пов'язано із творчою особистістю педагога. Завдяки новаторській діяльності освіта перестає бути синонімом рутини, шаблонності, закостенілості, замість цього широко сприяє розвитку винахідливості і таланту вчителя. відкидає стереотипи і створення нових методів.

На підставі опрацьованого матеріалу запропонуємо власне визначення новаторства як педагогічної категорії: **педагогічне новаторство – це творчий за суттю, постійний у часі, неоднорідний за інтенсивністю і масштабами, не обов’язково логічно завершений процес пошуків, розробки, втілення, впровадження нового, здатного сприяти удосконаленню людської особистості шляхом освіти і виховання.**

1.3. Класифікація педагогічних нововведень

Передусім зазначимо, що існують спроби поділити передовий педагогічний досвід на різновиди. У працях російських науковців поділ на новаторський та дослідницький, що є відображенням просування від емпіричного до теоретичного аналізу та узагальнення [Сластенин ел педаг].

Детальні класифікації передового педагогічного досвіду за різними ознаками здійснено у монографії «Передовий педагогічний досвід: теорія і методика» К., 1990. Автори пропонують такі класифікації: залежно від обсягу теми поділити на *комплексний та локальний*. Комплексний досвід охоплює значну кількість питань роботи вчителя чи педколективу (наприклад, система роботи вчителя, педколективу, рай (міськ) методкабінету; система діяльності педколективу школи з ідейно-політичного виховання учнів).

Локальний досвід відбиває одне або кілька взаємопов’язаних питань (наприклад, досвід вчителя з проблеми аналізу художнього, твору; досвід педколективу у обладнанні та використанні шкільного технічного центру тощо).

За кількістю авторів педагогічний досвід може бути *індивідуальним або колективним*. Персональний педагогічний досвід трактують як «живу

творчість вчителя». Авторами колективного досвіду можуть бути методичне об'єднання вчителів, педколектив школи тощо []. Такої ж думки дотримуються і українські науковці, наприклад, С. Ковальова зазначає, що новаторський педагогічний досвід – це вищий ступінь виявлення передового педагогічного досвіду, якому властива системна перебудова педагогом своєї діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), у результаті чого досягаються значна стійкість та ефективність педагогічного процесу. Передовий педагогічний досвід, пов'язаний з експериментальним пошуком та отриманням результатів на рівні відкриття, вважають дослідницьким [Ковальова е-ресурс].

Д. Русаковська поділяє інновації на **зовнішні** – це різного масштабу інновації, ініційовані органами освіти, макросистемні, і **внутрішні**, мікросистемні, що здійснюються з ініціативи шкільних учителів. Обидва типи інновацій взаємопов'язані, бо реалізація макросистемних інновацій відбувається на рівні на рівні мікросистеми, а мікросистеми інновації, створені в конкретних школах може вплинути на хід реформ. [Русаковська,с. 10].

Н. П. Дічек наводить варіанти класифікацій педагогічних інновацій, здійснені зарубіжними вченими. За однією з них, виокремлюють три види інновацій: **політико-адміністративні** (зміни в системі освіти здійснюються політичною владою завдяки впровадженню ряду адміністративних заходів), **нормативно- редуکتивні** (новації розробляють фахівці й готують учителів до їх утілення в освітню галузь), **емпірико-раціональні** (оновлення передбачає проведення кількох поетапних операцій, а саме: розробка нововведення, його експериментальне вивчення, далі – його експертна оцінка, за нею – доопрацювання відповідно до висновків фахової експертизи, нарешті – запровадження новації у шкільну практику). Французькі науковці розрізняють два типи інновацій: **спонтанні**, що ініціюються учителями й виникають незалежно від

офіційних починань, і **контрольовані**, які здійснюються з участю і під патронатом учених [Дічек до поняття, с. 6]. За критерієм масштабності впливу Н. П. Дічек пропонує власну класифікацію феноменів новаторства, виокремлюючи такі три провідні їх вектори:

- 1) нове щодо організаційно-педагогічних засад шкільної освіти;
- 2) нове у змісті шкільної освіти;
- 3) нове у процесуально-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в школі.

Перший вектор спрямування Н. П. Дічек вважає найбільш широким, таким, що стосується, як правило, всіх ланок освітньої системи (або принаймні її структурно виокремлених, самостійних частин), вважаємо новаторство на *рівні проголошення (запровадження) змін педагогічної парадигми і цілей навчально-виховного процесу*, а також відповідно ініціювання кардинальних змін в організації і функціонуванні шкільного «організму». У такому випадку йдеться про державне реформування, що реалізується з ініціативи «згори», хоча спонукальними мотивами до цього можуть бути й сукупні численні ініціативи «знизу».

Інший вектор – *нововведення у змісті шкільної освіти*. Вони менш масштабні, мають менший суспільний резонанс, проте є дуже важливими саме для характеристики прогресивних процесів у суто педагогічній царині. У цьому сенсі педагогічним новаторством є розроблення і уведення у шкільну практику нових предметів, принципово нових навчальних книг, структура і зміст яких відбивають актуальні вимоги дійсності.

Третій вектор новаторства, тобто *запровадження нового у процесуально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в школі*, – це розробка і втілення нових методик викладання певного предмета чи інтегрування навчальних курсів, нові методи індивідуального і групового, або колективного, навчання, виховання та соціалізації

школярів, нові форми організації зазначених процесів і керівництва ними тощо. Він зазвичай пов'язаний з іменами конкретних авторів-розробників або педагогів-новаторів [Дічек до поняття, с. 8].

І. Я. Жорова пропонує передовий педагогічний досвід розрізняти за масштабністю та рівнем творчої самостійності його авторів. За **масштабністю** виділяли:

- 1) систему роботи установи;
- 2) систему роботи співробітника;
- 3) систему роботи окремих ланок діяльності установи;
- 4) систему роботи окремих ланок діяльності працівника;
- 5) певні форми та методи і прийоми, що застосовуються в педагогічній установі;
- б) форми, методи та прийоми, які застосовуються в діяльності окремих працівників народної освіти.

За рівнем творчої самостійності розрізняли такі види передового досвіду, як раціоналізаторський і новаторський [Жорова с. 245].

Спроби здійснити класифікацію інновацій спостерігаємо у працях **зарубіжних дослідників**. В. Оконь поділяє інновації за змістом: 1) інновації пов'язані зі змінами або модифікаціями навчальних програм; 2) методичні - вдосконалення методів викладання, навчання і безпосередньо пов'язані з майстерністю вчителя; 3) організаційні, що стосуються організації навчально-виховного процесу, організації життя школи, співпраці з органами управління у сфері освіти; 4) структурні, що стосуються устрою освітньої системи, взаємодії її ланок, 5) системні такі, що стосуються освітньої системи в цілому [Оконь W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1979. KiW, s. 330 – 336.] К. Ангеловські виокремлює такі у нововведення в системі освіти:

- 1) зміни у суспільному становищі освіти; 2) структурі системи освіти і виховання; 3) у змісті освіти, тобто навчальних планах, програмах з усіх

чи окремих предметів; 4) організації шкіл і викладання, 5) стосунках учитель –учень, 6) в освітніх технологіях і навчальному обладнанні і методах навчання; 7) побудові приміщень для навчання і шкільного життя.

До нововведень в організації шкіл належить групове навчання, різні форми індивідуальної роботи, лекції викладачів, різноманітні форми бригадного навчання, групування учнів залежно від успіхів з окремих предметів, кабінетне навчання, школи-інтернати в радянському союзі, школи без класів у США і блок-години [Ангеловські 1991, с.31]. Класифікуючи інновації, зарубіжні дослідники зважають на масштаб змін (ступінь радикальності новини), і виокремлюють:

- інновації на рівні практики часто без теоретичного обґрунтування;
- модернізації, що стосуються школи як дидактично-виховної системи і які відносяться до теорії на основі практики;
- новаторство, що визначається як найскладніша частина інновації і полягає в широкій зміні сфери освіти; яке охоплює цілісні зміни, які поєднують в собі теорію і практику; творення нової системи виховання, навчання, опіки, освіти – обґрунтованих теоретично [Morzyszek-Banaszczyk].

Педагогічні інноваціями, що запроваджуються в школах в школах і освітніх закладах можуть бути новаторські рішення, що стосуються програм, мати організаційний або організаційний або методичний характер. Інновації також можуть мати змішаний характері стосуватися і мати на меті на меті загальне покращення освіти. Своєю широтою охоплення вони можуть обіймати цілу школу, відділ або групу учнів, всі або обрані навчальні заняття.

До бажаних інновацій в системі шкіл, дошкільних закладів відносяться ті, які пов'язуються з:

- суб'єктивним аналізом дитини;

- індивідуалізацією навчання і виховання;
- партнерськими стосунками: вчитель – дитина – батьки;
- із застосуванням дидактично-виховних дій, які служать активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню багатой індивідуальності, творчості і самокритичності;
- використанням сучасних інформаційних технологій.

Наведено з Згідно з типологією сучасного дослідника проблем управління Ф. Гельфера інноваційна діяльність може розгортатися за однією із таких моделей [5, с. 46 Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний

посібник. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с. (Альма-матер).]: 1. Нововведення за типом «Наказ» (його ініціює керівник, який розраховує на власні адміністративні можливості – силу розпоряджень і невідступність контролю). 2. Нововведення за типом «Щеплення» (з його впровадженням лише додається новий елемент – навчальний предмет, організаційна структура тощо). 3. Класичне «Впровадження» (особливістю його є ґрунтовність попередньої роботи, яка полягає в професійній підготовці педагогів, навчанні їх працювати по- новому, запровадженні відповідних матеріальних і моральних стимулів). Така модель інноваційної діяльності є виправданою, якщо нововведення не визріло в колективі, а привнесено ззовні. 4. Нововведення за типом «Зрощування» (йому властива орієнтація ініціатора інновації на організацію практичної роботи педагогічного колективу, застосування активних методів освоєння педагогами нововведення, які з часом починають сприймати інноваційну ідею як виправдану, закономірну); 5. Інноваційна діяльність за типом «Вирощування (ініціатор нововведення не розглядає свою ідею як остаточну, завершену, а організує спільне з колегами розроблення потрібної навчально-виховному закладу ідеї проекту інноваційних дій) [].

Окреслюючи структуру і сфери вияву педагогічного новаторства дослідники зазначають, що новаторство може стосуватися змісту освіти, форм, засобів та методів навчання й виховання. Інша іпостась новаторського – це принципово новий підхід до визначення загальних педагогічних умов **діяльності закладів на основі нової ідеї**, яка докорінним чином змінює саму філософію діяльності закладу, започатковує нову філософію освіти, формує новий тип його організації, змісту, напряму й форм діяльності, що реалізується в системних, комплексних інноваційних програмах.

Н. П. Дічек іноваційних здобутки пропонує класифікувати на дві групи: на рівні ідей та методично-прикладні. До перших віднести: формування зміни виховної парадигми: переорієнтування з домінанти колективного виховання на особистісно орієнтовану виховну концепцію; – підхід до тлумачення освіти як важливої життєвої цінності особистості, що спричинив розроблення унікальної педагогічної концепції «Школи радості»; – новаторську в умовах радянської доби систему теоретичних положень В.О. Сухомлинського щодо забезпечення гуманістичного спрямування освітнього процесу і розгляду дитини не як об'єкта, а як суб'єкта педагогічних впливів; – повернення до навчання і виховання, пошуку догани на народному та національному досвіді, духовних традиціях, в контексті чого логічно випливало плекання культового ставлення до природи і кордоцентризму; – утвердження надважливості емоційно-ціннісної складової виховання дитини; – обґрунтування й актуалізація у радянську добу ідей батьківської педагогіки [Дічек 2010, с. 9].

1.4. Потрактування ролі учителя в інноваційних процесах та реалізації новаторських ідей

У цьому параграфі проаналізуємо як протягом ХХ століття визначали роль учителя у системі освіти взагалі і його ролі в інноваційних процесах.

Звернення всеукраїнському до вчителів із закликом взяти участь у будівництві нової радянської школи 29. 12. 1919. Влада прагнула підняти авторитет учительства, визначити його роль у побудові нової держави ...народний учитель несе в село освіту, слугує органічним зв'язком села і міста, інтелектуальна сила на місцях, радянська влада закликає до культурної праці, до відродження української культури. Вчитель України є культурний мозок села, обов'язок відродити українську культуру, своїм досвідом і працею, щоб раз і назавжди порвати кайдани неволі, допоможуть вийти з темряви., стоїть завдання збудувати українську національно відроджену школу До праці народний учитель, син українських працюючих мас. Хай живе українська трудова школа,! Хай живе проводир її – український народний учитель – прихильник волі трудящих [Звернення всеукраїнському 1919, с 131. 126].

К. Ангеловські переконливо доводить, що головна роль у процесі модернізації освіти і впровадження нововведень в освіту належить учителю. Нововведення не можуть бути реалізованими тільки за допомогою зовнішніх сил, без участі учителя, саме учителям як безпосереднім носіям новітніх процесів належить найголовніше місце в їхній реалізації, тому головним фактором нововведень є саме учитель і якщо він не сприйме нововведення, воно не матиме успіху.

Праця викладача повинна обслуговуватись іншими фахівцями. Однією з умов є звільнення учителя від іншої рутинної роботи. Учитель набуває ролі педагогічного працівника – фактор впровадження інновацій Для цього потрібна спеціальна підготовка упідготовка учителя: психологічна, педагогічно-дидактична. Якщо учитель не підготовлений до

інноваційної діяльності, має до них негативне ставлення, то не варто очікувати що він їх втілюватиме в життя, [Ангеловські, с. 20-21].

Учитель як суб'єкт педагогічного процесу є головною дійовою особою усіх перетворень у системі освіти. Процеси кардинальних змін школи і суспільства вимагають від учителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. У зв'язку з цим оприявнились протиріччя між традиційним рівнем реалізації діяльності учителя і потребою сучасної школи і суспільства мати педагога-новатора, який би володів творчим, науково-педагогічним мисленням [Сластенин 1997, с. 8]. У творенні та передачі передового досвіду позиція учителя відіграє особливу роль, через те аналізуючи та поширюючи основні положення передового досвіду важливо враховувати вплив суб'єктивного фактору, прогнозувати варіанти його оцінки і трансляції у педагогічні колективи [Сластенин ел ресурс педагогика]. Вчителі, які хочуть щось змінити у своїй роботі, прагнуть побачити дивовижні результати і досягнення учнів, що не мають комунікаційних бар'єрів, що піднімають щораз новий досвід, ламаючи власні відмовки на кшталт «я не умію», повинні прийняти виклики змінити, перш за все, свій підхід до інноваційності.

Спостерігаємо, що на різних діяхронних зрізах постає питання про призначення учителя і його роль в освіті людини. Учитель повинен не привести учня до заданої цілі, але в створити такі умови співпраці з ним, за яких він має можливість розвивати свою власну діяльність, ініціативу, вміння робити вибір, приймати рішення, розвивати почуття відповідальності. Новаторство значною мірою пов'язано з особистісними характеристиками учителя. На підставі проведених досліджень польські науковці стверджують, що такі особистісні характеристики, учителя, як амбіції, успіх за незалежність, висока самооцінка, психологічні чутливість сприяють творчій діяльності. Для такого учителя властиві високі

інтелектуальні здібності і творчі таланти, відкритість для нових ідей, чутливість до проблем, велику цікавість, сильна мотивація, щоб використовувати свій власний творчий потенціал [Teresa Doczekalska].

Спостерігаємо, що вдавалися до заходів морального та матеріального заохочення учителів.

Інспектор шкіл звітує про досягнуті успіхи у роботі шкіл. Стоні учителів нагороджені орденами і медалями, педагоги-майстри показали блискучі наслідки роботи . цитує газету «Правда» від 25 червня 1939 року» Учитель – ось центральна фігура школи, ось від кого залежить даліше піднесення народної освіти і виховання висококультурного молодого покоління» [Бондаренко 1939 про підсумки, с. 3]. Вченими-дидактами визнано, що головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження і поширення нововведень, тому педагоги-новатори стали носіями конкретних нововведень, їх творцями і модифікаторами [Даниленко, с. 75].

Велика увага особі вчителя Удосконалення форм і методів навчально-виховної роботи, підвищення ефективності кожного уроку-насуцне завдання. Успішне його здійснення залежить насамперед від учителя [передова творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи 1962, № 3, с. 4].

В. О. Сухомлинський говорив про *хорошого учителя*. «Що означає хороший учитель? Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радості, прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й він сам був дитиною.

Хороший учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення.

Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми не можливо» [Сухомлинський павл шк, с 49 – 50].

Дискусійні питання про особливу роль учителя в суспільстві в 70-і рр. ХХ ст. розходилися з дійсністю, у якій професіоналізму, особистим якостям та творчій активності відводилася другорядна роль, а головним ставали лояльність до влади, якій конче необхідно було налагодити систему управління найактивнішою й освіченішою верствою населення – інтелігенцією, а в її межах – учителем. [марусечко, с. 378].

Епоха «**перебудови**» у Радянському Союзі у 1985–1991 роках знову активізувала обговорення особи учителя. «Вчитель початкових класів покликаний зайняти особливу позицію в перебудові, адже саме від нього майбутні громадяни розпочинають підготовку до життя, величних планів, накреслених партією. ...тільки любов до своєї професії, дітей, доброта, прагнення працювати краще, принциповість, справедливість, знання слабих сторін та критичний самоаналіз – допоможуть учителеві успішно виконувати свої функції» [Шклярська 1988, с.29].

Безперечно, оновлення шкільної справи перебуває у прямій залежності від особистості вчителя, соціальні функції якого нині дедалі розширюються. І це закономірно. Суспільство з особливою надією дивиться на постать педагога. Адже саме з нього починається виховання людей, здатних продовжити перебудову у країні. Основні характеристики педагога-майстра — наявність широкого кругозору, чуйність, доброзичливість, принциповість; уміння легко пе-ребудовуватися й позбавлятися малоефективних форм і методів педагогічної діяльності [Кичук 1989, с.55].

Цитують газету «Правда» 1986, 21 грудня: «Довіреною особою суспільства називаємо ми народного вчителя, підкреслюючи його високу місію, : нести у світ дитинства моральні цінності, як і відстояли у трудах і боях, прилучати до духовної спадщини Великого Жовтня» найперший обов'язок учителя – навчати вихованців працьовитості, чесності, творчої ініціативи. Гарячим серцем, чистотою і цілеспрямованістю своїх помислів, єдністю слова й діла утверджує він у дитячих душах любов до вітчизни, ідейну переконаність. Шільний наставник є першим помічником партії у формуванні комуністичної особистості. Учитель творить людину [Мандрика 1987, с.6].

У баченні Ш. О. Амонашвілі, учителі повинні бути людьми доброї душі і любити дітей таким, якими вони є, доброту душі ділити порівну між учнями, розуміти дітей, тобто не підкорювати їх владі учителя, а спиратись на їхнє сьогоденне життя. Вчитель – це людина з майбутнього і, яка прийшла до дітей для того, щоб запалити їх мрією про майбутнє, навчити їх утверджувати сьогодні ідеали майбутнього. Великодушність, доброта, чуйність, але не вседозволеність, мати терпіння, витримку, ставитись до невдач учня як до природного явища в складному труді учінні, бути вимогливим [Амонашвілі 1989

Учитель – важлива дійова особа перебудови. Від нього значною мірою залежить успіх [Майборода, П Ш №89, №1, с.2].

, с.3, 4, 31, 32,].

Які б завдання не ставила сучасність, незмінним лишається одне – велика любов і повага до дітей» [Мандрика П шк1988 №2, с.48].

Творча активність педагога цінна не тільки здатністю вирішувати поточні навчальні завдання, а й тим, що сприяє формуванню юних громадян, готових мислити і діяти нестандартно, допомагає їм стати «перетворювачами життя» [Паламарчук П шк1988 №2, с.48].

У 90-ті роки декларують необхідність в **новому учителі**.

О. Я. Савченко Сьогодні, як ніколи раніш, школі потрібні педагоги з високою загальною культурою, глибокими спеціальними знаннями, гнучким мисленням, умінням спілкуватися, постійним прагненням до самовдосконалення, високий професіоналізм. О. Я. Савченко ставить питання: Який учитель зможе оновити початкову школу? Це **вчитель з новим педагогічним мисленням**, гуманіст і оптиміст за переконанням, який бачить шкільне життя у всій його складності й різноманітності розуміє характер дітей 90-тих років, уміє втілити загальні ідеї виховання і розвитку у конкретній технології, позбувся хронічної хвороби – розриву слова й діла. Вчитель-гуманіст привчає себе будь-який педагогічний результат зіставляти з тим, якою ціною він досягається [Савченко, ПШ №88, №5, с.2].

Суголосні думки висловлює В. Г. Кузь: «Перед педагогічним інститутом поставлено завдання готувати учителів, які б змогли реалізувати вимоги, поставлені перед сучасною радянською школою. Дальша гуманізація навчання, гуманізація і демократизація життя в сільській школі потребують **сучасного вчителя**. Від зміцнення сільської школи набагато залежить успіх перебудови в країні, оновлення та зміцнення села. **потребує і нового вчителя**, який би міг плідно працювати в ній і формувати творчу особистість учня. Отже, **перебудова школи потребує перепідготовки всієї системи підготовки вчителя**, починаючи з професійної орієнтації на фах педагога. Перераховує такі характеристики учителя: сердечна доброта, гуманність, світлий розум, товариськість, єдність слова і діла, щирість, душевна молодість, дар мовлення, потреба навчати, виховувати, вдосконалювати, передавати досвід, ділитися власними роздумами [Кузь ПШ 1990, №, 6, с. 6].

А. М. Бойко вводить до наукового обігу поняття **гуманна особистість учителя**. Підтримує Амонашвілі і перераховує такі вимоги до вчителя: фундаментальність знань, педагогічно доцільна поведінка, та

емоційно-вольова сфера, саморегуляція, новаторство, вимоглива доброта. Саме єдність духовності і високого професіоналізму та їх вияву розглядається як ядро системного утворення гуманна особистість учителя. Великої питомої ваги набирають доброзичливість, милосердя, терпляче переконання, особистий приклад, поетапний вплив... однак доброта без вимогливості це байдужість, вимогливість без доброти перетворюється у прискіпливість, навіть самодурство [Бойко, ПШ 1993, №, 12, с. 4].

Набуття Україною статусу незалежної держави знову актуалізувало необхідність змін в освіті і на учителя знову покладалася роль забезпечити ці позитивні зміни.

Сучасний учитель початкової школи має бути професіоналом високого класу, і не лише тому що він багатопредметник, а й тому, що настав час, коли є з чого вибрати, є у кого повчитися, оцінити той чи інший досвід, певний навчальний план, програму, спосіб навчання, щоб бути професіоналом, учителеві слід постійно самонавчатися, бо зараз замало викладати і передавати знання, дитину слід навчити їх засвоювати. Зміна позиції самого педагога, який ставить у центр своїх зусиль інтереси дитини, є внутрішнім джерелом оновлення початкової школи [Савченко П Ш1991, №10, с.2-3].

23–24 грудня 1992 року у Києві проходив I Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників На з'їзді вчителів Міністерством освіти України було запропоновано державну національну програму «Освіта» - «Україна XXI століття». У ній, зокрема, йдеться про те, що існуюча в Україні система освіти перебуває в кризовому стані, не задовольняє потреб, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, в умовах культурного та духовного відродження українського народу. Криза виявляється передусім у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам та світовим стандартам; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та

функції освіти; одержавленні та бюрократизації всіх ланок освітньої системи. Одне із завдань цієї програми передбачало **підготовку нової генерації педагогічних кадрів** від вихователя дитсадка до викладача вищого навчального закладу, підвищення їх професіоналізму на всіх рівнях, програма, а також органічну інтеграцію освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок та здобутків учителів-новаторів у навчальному процесі [Матеріали зїзду 1993, с.2].

Усвідомлення особливої ролі учителя в суспільстві було засвідчено на державному рівні. Постановою Кабінету Міністрів у 2002 р. затвердили державну програму «Учитель». Відповідно до цієї постанови, освіта кваліфікована як пріоритетна сфера в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави, а учителю в цій системі відводили ключову роль. «Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини», – зазначено в постанові. Крім того, у постанові уряд визнав неналежну увагу, яка приділялася вчителю з боку держави, існування невідповідності між суспільною роллю і соціальним статусом педагога, внаслідок чого професія вчителя втратила престиж: «Водночас система освіти ще позбавлена належної державної підтримки, зокрема у посиленні кадрового потенціалу та поліпшенні фінансування, і насамперед – оплати праці педагогічних працівників, приведенні її рівня у відповідність з вимогами законодавства». На жаль, завдання постанови не були реалізовані повністю, а згодом вона втратила чинність.

Одне з центральних завдань, яке стоїть перед **сучасним учителем** – навчити дитину мислити, правильно розмірковувати, самостійно відкривати «нові» знання, з тих, які вже є в досвіді учнів. Окрім уміння мислити, сучасний учитель має ще вміти взаємодіяти з іншими (учнями,

їхніми батьками, колегами, громадськістю), у нього має бути грамотне мовлення, розвинуті організаторські вміння, емоційно-вольові якості. зазначені риси є змістом феномена «інтелектуальна культура» [митник, ПШ 2008, №, 1, с. 46].

Систему вимог до учителя окреслює А. І. Кузьмінський. Науковець насамперед перераховує більшість загальнолюдських високоморальних рис і 1) любов до дітей, вміння бачити у вихованцях юних громадян з невичерпними можливостями; 2) почуття людської гідності; 3) чесність, совісність, справедливість, об'єктивність. Переконає, що саме ці риси, педагога поцінують вихованці в учителіві; 4) витримка, стриманість, терпеливість. Необхідність цих рис зумовлена, тим, що діти ще не мають соціального досвіду і не завжди діють відповідно до встановлених норм; 5) організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом; 6) всебічний розвиток; 7) принциповість і вимогливість, вважає, що ці якості лежать в основі педагогічного спілкування учителя з дітьми; 8) оптимізм, любов до життя; 9) чуйність, гуманне ставлення до людей; 10) творчий склад мислення; 11) тактовність [Кузьмінський 2010, с. 220 – 230].

В. Андрущенко *новим учителем* називає особистість, яка відповідає викликам часу й може реалізувати всі ті завдання, які формує епоха. Водночас науковець зауважує, що ідея нового учителя не потребує відходу від традиційних базових характеристик учителя і перераховує його *усталені характеристики*: учитель повинен любити дитину і людей, бути патріотом власної держави і громадянином світу, морально соціально високою особистістю, носієм гуманістичних цінностей, авторитетом у своїй предметній галузі і соціальному досвіді [Андрущенко вищ осві, 2011, с.6,]. Таку думку підтримує В. Гончаров і вважає завданням вищої школи підготувати *нового учителя*, який володітиме принципами наукової методології, матиме здатність до продуктивно-творчого мислення. Важливість ролі вчителя обґрунтовує тим, що освіта – це єдиний

соціальний інститут, через який проходить кожна людина. Завданням вищої педагогічної освіти вважає – підготувати нового учителя, здатного забезпечити ініціативність, креативність молодого покоління, його готовність до цілеспрямованого ціннісного самовдосконалення як передумови успішної соціалізації у кризовому соціумі й умови гуманістичного оновлення цього соціуму. Дослідник вважає завданням *нового учителя* сформувати у дитини таку систему цінностей і соціальних компетенцій, яка має стати основою для її успішної самореалізації у житті [Гончаров 2012, 22-24]. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до людини як до найвищої цінності.

Резонансним на тлі декларованих вимог до учителя постає опис реального стану українського учительства, починаючи від навчання у вищому закладі: «Відсутність відбору випускників шкіл з педагогічними нахилами у вузи, масова наявність у цих закладах некомпетентних викладачів, систематичне зменшення у вузівських програмах кількості годин на глибоке оволодіння основами професії з широким ознайомленням студентів з досягненнями загальнолюдської культури, все більше утвердження суто політизованих предметів призвели до масового засилля в школах непідготовлених кадрів. Сміхотворна оплата праці вчителів і її зрівняльний характер нанівець звели внутрішню мотивацію учителя до поглиблення своєї компетенції і розширення загальної культури. У результаті абсолютна більшість учителів була поставлена суспільством у злиденні умови існування, оскільки турбота про хліб, про сімю мусила переважати над потребою піклування про свою компетентність свій професійний обов'язок» [Рашкевич 1999, с. 8].

Особі вчителя як реалізатору інноваційних змін в освіті приділена увага і в сучасному проекті «Нова школа». У ньому зазначено, що учителі сучасної школи використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати

праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання [проект нова школа, с. 6]. **Нова школа потребує нового вчителя**, який може стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [проект нова школа, с. 6, 18-19]. На допомогу вчителю буде створено освітній портал з методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. [проект нова школа, с. 19]. Сьогодні кажуть про учителя як порадирика, медіатора [Ангеловські 1991, с. 21].

Висновок. Новаторські пошуки постійно зосереджуються і на особі учителя, адже саме він є головним виконавцем, особою, яка культивує нові педагогічні ідеї, апробує нові підходи до навчання, популяризує передовий досвід. Науковці і педагоги-практики формують образ «ідеального учителя», висловлюють своє бачення особистісних рис учителя та перераховують вимоги до його фахового рівня.

Чи не кожного десятиліття декларувалась необхідність у висококваліфікованому учителю. Постійно ставились високі вимоги і до його особистісних якостей, і до професіоналізму. Переконані, що одна особа, навіть якщо вона і учитель, не може мати повного набору перерахованих особистісних і професійних рис.

Формулювання вимог, відповідних конкретному хронологічному зрізові, часто позначені пафосною риторикою, варіюванням синонімів, власномовних та запозичених слів і здебільшого не криють в собі принципово нових уявлень про учителя. Окреслюючи риси, позиціонують їх як нові, як такі, що постали як вимога саме цього періоду. Кожне

десятиліття потребує *нового учителя*, а де його взяти одразу і куди діти старого?

Наведений матеріал показує, що на вчителя покладали надії і відповідальність у реалізації планів уряду, відповідних ідеології певного періоду. Об'єктивно і те, що новий учитель для будь-якого нового періоду не міг постати одразу, його необхідно було готувати, проте на етапі завершення підготовки він уже знову не відповідав вимогам *нового* часу.

Потреба щораз нового учителя свідчить про те, що про існування причин, які не оприлюднюють, що

Водночас зауважимо, що позачасовими вимогами залишаються класичні – це знання свого предмета і любов до дітей. Поєднання цих рис із достатнім оволодінням науковими основами педагогіки і дитячої психології дасть змогу учителеві зреалізувати його професійні обов'язки на ...зазначимо, що у більшості випадків саме такими постають учителі зі сторінок фахових журналів протягом багатьох десятиліть включно до сучасного періоду. Можемо припустити, що саме така «стійкість» і послідовність дала змогу зберігати основний стержень національної освіти. Новаторську діяльність учителів можна розцінювати як подвижницьку, бо вони зуміли в постійно змінних суспільно-політичних умовах шукати і знаходити шляхи втілення формувати загальнолюдські цінності у своїх вихованців.

Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [Завалевський 2014, с. 64].

Креміль

Вчитель повинен перестати бути "над учнем", перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток і пізнання. Він має стати "поруч із ним", допомагаючи кожній дитині сконструювати і реалізувати оптимальний шлях пізнання та розвитку на основі

індивідуальної сутності. Тим більше, що час об'єктивно вимагає зміни ролі і місця вчителя в навчальному процесі. З огляду на низку причин, і насамперед, на наявність нових інформаційних технологій, учитель перестає бути єдиним чи головним джерелом знань для учня. Він повинен стати його партнером у навчанні і розвитку. На допомогу вчителю повинні прийти шкільні психологи, які б створювали психолого-педагогічний портрет кожної дитини, ознайомлювали з ним кожного вчителя, що приходить у клас, спостерігали за змінами, що відбуваються з дитиною, і т. ін. [Кремін'я 2007, е-журнал].

Важливою умовою інноваційного розвитку школи та особистості учня є творчість учителя. Варто зазначити, що українським педагогам у всі часи притаманне професійне експериментаторство та творче новаторство. Вирішення нових проблем учителями-практиками характеризується, зазвичай, оригінальністю, нестандартністю розв'язань, виявом ціннісного ставлення. Саме цінності й ідеали вчителя як особистості, яка впливає на формування інших як особистостей, для них були більш важливими, ніж педагогічна техніка. Традиції дослідження, критичного аналізу своєї діяльності, інноваційності й натепер значною мірою визначають функціонування сучасної української школи. Ефективність інноваційних процесів у школі значною мірою залежить від підготовки адміністрації навчального закладу. Управлінці, зокрема, повинні знати сутність і зміст нововведень, механізм їх запровадження, уміти організувати спільну діяльність учителів, створювати творчу атмосферу для педагогічного пошуку, знати перспективи розвитку школи, підтримувати творчий пошук педагогів, виявляти управлінську компетентність. [Сгадова 2014, е-журнал].

Мірошник кожен інноваційний процес пов'язаний із творчістю, креативністю особистості вчителя, управлінця системою освіти, науковця чи то педагогічного колективу; мета такої діяльності – підвищення

ефективності та якості навчання і виховання, а одним із важливих завдань є формування та розвиток інтелектуальної, творчої, компетентної особистості; [Мірошник 2008, ее- журнал].

Діяльність учителів у сучасній школі – це неперервне педагогічне дослідження, адже вони здійснюють пошук, пізнання нового, розробляють і розв'язують наукові та практичні проблеми. Творчого вчителя завжди відрізняє постійний пошук опти-мальних дидактичних, виховних, методичних та інших педагогічних рішень, у нього добре розвинена рефлексія, сформована потреба творити, створювати нове. Разом із тим пошук способів удосконалення педагогічної діяльності багатьма вчителями здійснюється без необхідних наукових знань про сутність педагогічної творчості й механізм її здійснення. У таких педагогів, зазвичай, відсутні високі результати праці, що часом веде до розчарування у професії, виникнення почуття незадоволення своєю педагогічною діяльністю.

1.5. Періодизація педагогічного новаторського руху в ХХ ст.

Вивчення історії новаторського педагогічного руху насамперед вимагає встановлення його періодизації. Загальновідомо, що розробка періодизації будь-якого феномену дає змогу чітко зрозуміти генезу, еволюцію аналізованого явища, дозволяє встановити тенденції і виявити закономірності, на підставі яких можна робити наукові узагальнення. О. В. Сухомлинська слушно зауважує, що проблема періодизації розвитку – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання і потребує досконалого знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки [Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с. 28, с. 47]. У сучасній педагогіці наявні дослідження, у

яких науковці прагнули здійснити періодизації різних педагогічних феноменів. Так, О. В. Сухомлинська подає періодизацію розвитку українського шкільництва до 30-х років ХХ ст., розробляє періодизацію розвитку української національної педагогічної думки [Сухомлинська 2003 Історико –пед 28], Л. Д. Березівська встановила періодизацію реформування шкільної освіти в Україні [Березівська Л. Д. 2008 Періодизація реформування 2]; С. В. Ковальова запропонувала періодизацію передового педагогічного досвіду [Ковальова 2008, С. В. Концепт передового 8]; Л. О. Наточий обґрунтовує періодизацію історії розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії у другій половині ХХ ст. – початок ХХІ ст. [20.Наточий Л. О. Сутність 20]; Е. А. Панасенко – періодизацію генези педагогічного експерименту в Україні 1943 – 1991 рр. [23]; періодизацію становлення новаторських навчальних закладів і авторських шкіл [30; 24.]; Т. Литнєва – періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [16].

У сучасній педагогічній науці ще не розроблено загальноприйнятої цілісної періодизації новаторського педагогічного руху, хоча в багатьох працях українських педагогів (Н. П. Дічек, А. І. Кузьмінський, С. М. Лобода, О. В. Сухомлинська, В. В. Примакова,) спостерігаємо спроби окреслити та схарактеризувати окремі його періоди. У цій статті зробимо спробу виокремити та обґрунтувати періоди розвитку новаторського руху в Україні.

О. В. Сухомлинська переконує, що, визначаючи періоди розвитку педагогічної думки в Україні, неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти, бо вона є важливим її складником [28, с. 49]. Педагогічне новаторство також є відображенням стану освіти й загального розвитку культури в суспільстві, тому вважаємо, що один із головних принципів

виокремлення періодів новаторського руху полягатиме в кореляції періодів новаторства з періодами розвитку освіти в Україні.

В. Огнев'юк констатує, що початок ХХ ст. був позначений для України перетворенням її з аграрної країни на індустріальну, суспільство не могло задовольнитись трансформацією традицій, досвіду і знань без розвитку освіти. Зростання потреб суспільства спонукало до розширення видів діяльності людини, стимулювало наукові дослідження і необхідність глибшого пізнання світу, в свою чергу активна економічна діяльність потребувала певного рівня освіти. Освіта ставала чинником індустріального розвитку, частка освічених людей була незначною, проте вона стала своєрідним ферментом національного руху, збудником суспільних прагнень до справедливості [Огневюк 8, 9, 12]. Дослідник доводить, що на початку ХХ ст. відбулася еволюція світоглядної моделі в педагогічній думці й освіті, формувались оригінальні педагогічні погляди, кристалізувалася філософія української школи, складалося цілісне уявлення про те, як і якого громадянина має формувати школа в Україні плани прогресивної української громадськості були перекреслені війною [Огневюк 8, 9, 12, 20].

На нашу думку, окремий етап новаторського педагогічного руху охоплює хронологічний проміжок 1920 – 1930 рр. Розвиток освіти в цей час О. В. Сухомлинська охарактеризувала як етап експериментаторства й новаторства: «...експериментувалось буквально все, але і піддавалось сумніву, відкидалось, адже не було у кого вчитися всередині країни, і тому педагогіка була відкрита для діалогу й міжнародних контактів, взаємовпливів, але до певної межі. Всередині цього «горизонту» уже вимальовувалась системність, послідовність» [29, сс. 5, 9, 10–11]. Суголосну думку висловила Т. І. Куліш: «Цей період розвитку українського шкільництва відзначився розмаїттям науково-педагогічних поглядів, запровадженням нових педагогічних ідей, в основу яких було

покладено творчі методи навчання та інтенсивною розбудовою української національної школи й педагогічної науки. Саме тому 20-pp. XX ст. в історії розвитку школи й освіти в Україні називають новаторськими» [13, с. 276]. В. М. Швидун період 1920–1931 pp. визначає як час інтенсивних, радикальних педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України, зумовлених трансформаціями політичного устрою. Характерними особливостями розвитку загальноосвітньої школи того періоду визначає реалізацію національного характеру діяльності школи, впровадження рідної мови й українізація змісту навчання; трудовий аспект освіти як перехід до єдиної трудової школи, основного і фактично єдиного типу середнього загальноосвітнього закладу.

Основні тенденції вказаного періоду проявилися у ліквідації неписьменності та поширенні масової початкової освіти; секуляризації освіти; поєднанні громадських і державних засад у фінансуванні й управлінні навчальними закладами; значній диверсифікації форм і напрямів навчально-виховного процесу; українізації; підпорядкуванні освітнього розвитку соціальним програмам; зміцненні матеріальної бази та кадрового складу навчальних закладів; становленні прогресивних педагогічних шкіл. У дослідженні встановлено, що концептуальні підходи до розбудови загальноосвітньої школи на цьому етапі формувалися на тлі педології та експериментальної педагогіки.

Позитивним у діяльності педологів і представників експериментальної педагогіки є визначення їх прагнення до індивідуалізації навчально-виховного процесу з ефективним використанням наукових доробок психології, фізіології, антропології дитини. Установлено, що певна однобічність цих наукових поглядів може розглядатися як показник розвитку молоді науки на стадії становлення. Характерними особливостями педагогічних змін було досягнення позитивних результатів в організаційній та методичній сферах. У першому випадку йдеться про

створення єдиної багаторівневої системи освіти з ефективними диверсифікованими механізмами управління та визначеною стратегією розвитку. У другому – про розробку національних „технік” навчального процесу, обґрунтування оригінальних шляхів реалізації класичних принципів і правил дидактики (науковості, систематичності, виховуючого навчання, зв'язку навчання з життям, природовідповідності, індивідуалізації, активності та наочності), а також методів і технологій навчання. Доведено, що ці розробки не лише заклали основи національної педагогічної школи радянського періоду, але і мають змістову та методологічну актуальність у наш час [швидун с. 9-10].

Як окремий хронологічний зріз період 20–30-х років ХХ століття в розвитку передового педагогічного досвіду виокремлює С. В. Ковальова, пов'язуючи його зі створенням принципово нової школи, коли всі пошуки й експерименти в галузі освіти розглядались як частина державної політики [Ковальова]. Стимулом до новаторських пошуків в Україні у 20–30 роках минулого століття стало широке ознайомлення з освітніми системами зарубіжних країн. О. В. Сухомлинська зазначила, що після пошуків і вагань українці обрали західну культурно-освітню модель, включаючи й американську. Знаковим, за оцінкою науковців, став виступ тогочасного наркома освіти Г. Ф. Гринька «Наш шлях на Захід», у якому доповідач акцентував на тому, що Європа має багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції та наукові розробки психології, психофізіології, тому для українцям необхідно організувати зв'язок із педагогічними колами Західної Європи. Оцінюючи виступ Г. Ф. Гринька, О. В. Сухомлинська переконує, що це була не декларація, а підхід до створення нової педагогічної теорії в Україні, до активізації роботи школи, її відповідності потребам суспільного життя [27, с. 3]. Крім того, у цей час в Україні функціонують новаторські навчальні заклади, окремі з яких

почали свою діяльність ще до 1920 року. Серед них найбільш відома школа В. Дурдуківського – перша українська гімназія, що діяла 1917 – 1929 р., – протягом усього свого існування за головну мету ставила виховання національної свідомості учнів. Ціннісними засадами нової школи були історія, культура, мистецтво, традиції українського народу. Ще більше піднявся її авторитет як педагогічного і науково-методичного осередку з 1925/26 навчального року, коли школа почала діяти як дослідна школа при Науково-педагогічній комісії ВУАН. Ця творча праця припинилася арештом у 1929 р. не лише В. Дурдуківського, а й майже всіх учителів його школи за обвинуваченнями в організації та діяльності «Спілки визволення України» [30, с. 10; 5].

Розвитку й поширення в масштабах країни набувають школи-дитячі містечка на засадах дитячої колективної самодіяльності. Новаторські пошуки полягали у створенні повноцінного дитячого колективу як організаційної складової дитячого містечка. Науковці виділили як новаторські діяльність Одеської школа – комуни № 1 і Київського дитячого містечка імені Леніна. Педагоги цих закладів найголовнішими аспектами свого виховного досвіду вважали забезпечення переходу від дезорганізації до організації, від хаосу до гармонії, шляхом художньої творчості дітей і впровадження наукового методу в організацію соціального життя [7, с. 207; 33, с. 237]. Оригінальним явищем стала дослідна трудова школа № 4 Т. Лубенця у Пущі-Водиці. Директор займався розробленням нового змісту й нових методів навчання для апробації ідей трудової школи. Основними принципами навчання повинні бути гуманізація, індивідуалізація, різнобічний розвиток учнів, спонукання до творчої та самодіяльності дітей, широке застосування трудових засад [13]. В. М. Швидун зазначає, що 20-30-ті роки минулого століття відзначалися великим розмаїттям педагогічних змін у всіх структурних компонентах

навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Характерною особливістю організації навчально-виховного процесу у школах того часу стало впровадження комплексної системи викладання, яка, певним чином, суперечила існуючій предметній. Ця технологія навчання, на думку дослідника, загалом сприяла практичній переорієнтації навчально-виховного процесу, але обмежувала простір для творчого експериментування. Причину цього В. М. Швидун вбачає у тому, що рівень програмно-методичного забезпечення був низьким і основна маса педагогічних кадрів не була готовою до реалізації цього нововведення [Швидун, с. 12].

Отже, специфіка новаторських пошуків у 1920 – 1930 рр. полягає в розробці та втіленні на українських освітніх теренах інноваційних моделей зарубіжних шкіл та в діяльності новаторських навчальних закладів.

Наступний період у розвитку новаторства, на нашу думку, охоплює часовий проміжок 1930 – 1955 рр. На підставі аналізу наукових досліджень педагогів можемо припустити, що це час затухання новаторських пошуків, що було зумовлено суспільно-політичними обставинами, які вплинули на стан українського шкільництва і педагогічного новаторства як його складника. 30–50-ті роки в Радянському Союзі сучасники характеризують як такі, що позначені впливом авторитаризму й тоталітаризму, що було спроектовано і на школу. О. В. Сухомлинська, описуючи історію шкільництва, зазначає, що вже наприкінці 20-х років на порядок денний висувається питання узгодження, а по суті, уніфікації освітніх систем, що існували в радянських республіках [31, с. 149], а з 1931 року починається згорання оригінальності української системи освіти, відбувається русифікація школи та її централізація з єдиним директивним центром у Москві. З 1931 р. зазнають критики практично всі наробки педологів, що існували, причому це була здебільшого самокритика – суто радянський

феномен періоду сталінського терору, коли провідні вчені були змушені публічно відмовлятися від своїх наукових ідей, розробок, говорити в різній формі, що ті концепції, які вони розвивали, відстоювали, нічого не варті, помилкові, «ідеалістичні», опортуністичні, партійно-класовий ідеологічний дискурс став панівним [28, с. 60; 31, с. 149]. Аналізуючи розвиток новаторських навчальних закладів, О. В. Сухомлинська зазначає, що у 30-х роках атмосфера новації та творчості змінилася на контрреформаційні процеси, що мали на меті повернутися до старої, дореволюційної філософії освіти, і називає другу половину 30-х – 50-ті роки *майже мертвою зоною щодо новацій* [30, с. 11]. *Третій етап* (1931–1941 рр.) охарактеризовано як період гальмування педагогічних змін, що було зумовлено спрямованістю державної освітньої політики на згортання інноваційних процесів та уніфікацію навчально-виховних закладів після прийняття у 1931 р. постанови ЦК ВКП(б) „Про початкову і середню школу”, в якій новаторство 1920-х років називається “безглуздими ідеями”. Саме цим визначаються особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України даного періоду. Розвиток педагогічних цінностей, теоретичних засад і освітніх орієнтирів здійснювався не лише на засадах безперервного процесу збагачення педагогічного знання науково-педагогічними засобами його накопичення, а й, насамперед, партійними постановами, які авторитарно визначали основні напрями перебудови школи, організаційні й управлінські умови її розвитку, отже, заперечували плюралістичний характер пошуків перетворень, об’єктивних процесів створення та застосування нововведень.

У ході дослідження зроблено висновок: визначення сутності педагогічних змін, у контексті орієнтації на ідеологічні та економічні завдання розвитку країни, призвело до перегляду концепції освіти. У

цьому зв'язку актуалізувалася мета підвищення якості навчальної підготовки, яка відповідала темпам індустріального будівництва. Із середини 1930-х рр., як заперечення „школи праці”, починалося формування нової освітньо-виховної парадигми. Визначено пріоритети в розвитку загальноосвітніх закладів: оволодіння основами наук, навичками і вміннями; зростання академічної успішності; посилення ролі вчителя в начально-виховному процесі.

У дослідженні виявлено негативні явища у методиці викладання предметів, що були характерними для 20-х рр. ХХ ст.: невідповідність методів навчання змісту навчальних предметів і віковим особливостям школярів; універсалізація одного з методів навчання; перехід на бригадну форму роботи як обов'язкову для всіх, незалежно від віку учнів; зменшення керівної ролі вчителя у навчальному процесі; ігнорування самостійної активності учнів.

Протягом указанного етапу відбувся перехід до десятирічної школи, яка відповідала завданням політехнічного навчання. Доведено, що саме в цей період з шкільного навчального плану зник термін „українознавчі предмети”; а краєзнавство стало частиною позакласної роботи. У науковому обігу замість термінів „українська національна школа”, „українська педагогіка”, „національне виховання” запроваджувалися поняття „радянська школа”, „радянська педагогіка”, „комуністичне виховання”. Школа поступово стала репродуктивно-орієнтованою, авторитарною.

Доведено, що управлінські та ціннісно-орієнтаційні стереотипи, які сформувалися в 1930-х рр. у вітчизняній освіті (етатизм, деперсоналізація, адміністрування, стандартизація тощо), до цього часу є перешкодою на шляху розвитку національної системи освіти. [Швидун, с. 10-, с. 11]. З початку 1930-х рр. пріоритетами в діяльності загальноосвітньої школи визначаються: систематичне і ґрунтовне засвоєння наук, поєднання

навчання з виробничою працею, комуністична спрямованість виховання, використання різних методів навчання, які сприяли вихованню ініціативних і дієвих учасників соціалістичного будівництва. З часом виявляються недоліки системи освіти, головними з яких були: недостатній обсяг знань для продовження освіти у вищих навчальних закладах; заідеологізованість виховання молодого покоління.

У ході дослідження встановлено, що починаючи з середини 1930-х рр. проблеми національного виховання, формування критичного мислення та розкриття творчого потенціалу особистості втратили пріоритетне значення. Водночас відбулися певні позитивні зрушення в цей період, зокрема: поширення колективістських ідеалів, формування моральних принципів трудового та солідаризованого суспільства, секуляризація навчально-виховного процесу, успіхи в патріотичному та фізичному вихованні. Визначено, що найбільшим недоліком системи виховання було суттєве перебільшення чинника ідеологічної лояльності та квазіполітичної активності в оцінці навчально-виховного процесу. Така орієнтація школи на політичне виховання відсунула на другий план її навчальні функції. [Швидун, с. с. 12]. Обґрунтовано думку, що становлення системи післядипломної педагогічної освіти у 30-х роках ХХ ст. сприяло посиленню соціального статусу професії вчителя, яка набула масового характеру, підвищенню рівня фахового рівня та якості навчально-виховного процесу. Поряд з позитивними, визначено і негативні особливості освітньої політики: зміщення акцентів у визначенні напрямків навчально-виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (пріоритетним визнавалося суспільно-політичне виховання); переслідування вчителів за переконання чи новаторство, які не узгоджувалися з державною політикою; надмірне втручання в освітній процес силових структур і партійних органів, особливо в умовах репресій

1930-х рр., що не дало можливості повністю розкрити позитивний потенціал післядипломної педагогічної освіти.

Доведено, що незважаючи на суттєві недоліки в діяльності загальноосвітньої школи України в період 1917–1941 рр., характерні, насамперед, для 1930-х рр. (заідеологізованість, етатизм, конформізм, деперсоналізація, адміністрування, стандартизація, уніфікація тощо), позитивний досвід використання дослідженого новаторського потенціалу може бути використаний у вирішенні численних проблем вітчизняного шкільництва щодо результативності освітніх інновацій у контексті соціальної модернізації країни. Підтверджено, що педагогічні зміни у діяльності загальноосвітніх шкіл визначеного періоду, запровадження системи післядипломної освіти не лише заклали підґрунтя національної педагогічної школи радянського періоду, а й мають змістову та методологічну актуальність у наш час. У роботі визначено актуальні для сьогодення здобутки в діяльності загальноосвітніх шкіл досліджуваного періоду; до нашого часу зберегли свою цінність технології поєднання предметної та комплексної освіти, активні дослідницькі технології навчання і виховання, досвід авторських виховних систем (А. Макаренка, Н. Шульмана, С. Реверса). Третій етап (1931-1941рр.) визначено як період призупинення новаторських педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України у зв'язку з ідеологізацією освіти та спрямуванням освітньої політики радянського уряду на уніфікацію школи. У результаті проведеного дослідження доведено, що основним негативним наслідком ідеологізації та політизації виховного процесу стала абсолютизація цілей політичної лояльності та квазіполітичної активності. Аналіз історико-педагогічної спадщини з питань діяльності загальноосвітніх закладів України у визначений період свідчить про певні успіхи та здобутки вітчизняної школи у формуванні нової системи цінностей радянських людей, серед яких важливе місце займали рівність,

соціальна і особистісна солідарність, повага до праці й освіти, секуляризація суспільства і школи, відданість країні та державним інтересам, наявність смисложиттєвих цінностей, що об'єднували людей.с.

15. Загальновідомо, що 1933 рік став початком масового терору, штучного голоду, репресій проти народу, відкритої боротьби з «націоналізмом», знищення науково-педагогічних та освітянських кадрів. О. В. Сухомлинська констатує, що 1933 роком фактично закінчився один період розвитку педагогічної науки й школи в Україні та розпочався інший, позначений рядом постанов ЦК ВКП(б): «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932), «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933). Вони завершили етап відносно вільного розвитку національної науки та школи і започаткували період авторитарного й догматизованого шкільництва в його класично радянському варіанті.

Зазначимо, що окремі роки в цьому часовому проміжку випадають із періодизацій різних педагогічних феноменів. Наприклад, М. В. Левківський, аналізуючи школу й педагогіку України в радянський період, виокремлює етап 20 – 80 роки, у межах якого виділяє 20-ті роки ХХ ст., 30-ті роки, а потім післявоєнний час – кінець 40–50 роки [15, с. 162–167]. Так само С. В. Ковальова, подаючи періодизацію передового педагогічного досвіду, 20–30-ті роки ХХ століття визначає як перший етап, а початок другого етапу – через 20 років – 50–60 рр. ХХ століття [8]. О. А. Комар стверджує, що до кінця 50-х років минулого століття педагоги не мали можливості експериментувати й виявляти свої індивідуальні творчі можливості [10, с. 41].

Розгортанню новаторства не сприяли і подальші воєнні та післявоєнні роки. Політична ситуація в країні та її проекція на педагогіку не сприяла активному розвитку новаторства. Розвиток загальноосвітньої школи 1943–1953 рр. у контексті суспільно-політичного життя України

вивчала історик Н. Г. Красножон [11]. Аналізуючи розвиток освіти в названий період, дослідниця вивчила стан фінансування освітньої галузі, звернула увагу на забезпечення освітніх закладів учительськими кадрами і рівень їх кваліфікації, матеріальне становище вчителів. Дослідниця переконливо доводить, що шкільна освіта повоєнних років знаходилася в прямій залежності від суспільно-політичних явищ і процесів, які загалом визначили зміст і функціонування загальноосвітньої школи: на стан освіти в цей час безпосередньо впливали наступ сталінського режиму на національну культуру, пошуки «українських націоналістів» та «космополітів», численні партійні постанови.

Н. Г. Красножон проаналізувала фінансування освіти і зазначила, що воно здійснювалося за залишковим принципом. Це зумовило слабкість її матеріально-технічної бази та згубно позначилося на інформаційному просторі шкільництва, забезпеченні підручниками, навчальним приладдям тощо і відповідно відбивалося на якості навчання. Дослідниця акцентує на повній відсутності альтернативних підходів до навчання, на існуванні бездумної бюрократизації, ієрархічності, уніфікації навчального процесу в республіці.

Серед причин, що негативно впливали на якість навчання в повоєнні роки, Н. Г. Красножон називає відсутність механізму соціального захисту і стимулювання праці вчителя. Тяжке матеріальне становище вчителів було великою перепоною на шляху зростання їх педагогічної майстерності, а це негативно відбивалося на змісті навчально-виховного процесу.

Деструктивним чином на становище загальноосвітньої школи України вплинув голод 1946–47 рр. Велика кількість дітей перестала відвідувати школу, деякі просили милостиню, працювали в колгоспах. Дослідниця не оминає увагою таке сумнозвісне явище, як репресії вчителів. При винесенні вироків визначальним пунктом у вирішенні долі вчителя було його ставлення до існуючого ладу, позиція щодо

національної політики влади. Сталінський режим посилював політичний і моральний тиск на масову свідомість, постійно проводячи перевірку на благонадійність учителів та учнів [11].

На підставі проаналізованих праць науковців можемо констатувати, що в освіті цього періоду сильно переважали деструктивні чинники: зріз 30–50 років позначений сталінськими репресіями, голодом, війною, післявоєнний голод та репресії, жалюгідне становище вчителя не давали плідного ґрунту для зародження і розвитку новаторських педагогічних ідей.

Наступний етап у розвитку новаторства розпочинається із середини 50-х років минулого століття. Цей час ознаменувався початком науково-технічної революції, яка потребувала висококваліфікованих і високоосвічених працівників. Задля цього уряд країни переглянув чинну систему освіти [3, с. 110]. У країні відбулися політичні зміни. Політична відлига кінця 50-х рр. ХХ ст. сприяла відновленню гуманістичної спрямованості вітчизняної педагогіки. У 1953 році заявляють про великі народногосподарські заходи, здійснені керівництвом країни. Очікувалось, що вони мають забезпечити всемірне розгортання виробництва предметів народного споживання, була накреслена програма «крутого піднесення всіх галузей сільськогосподарського виробництва». Увагу освітян звертали на те, що перспективи розвитку сільського господарства вимагають докорінного поліпшення роботи шкіл і з цього учителі повинні зробити подальші висновки для своєї педагогічної діяльності. Перед працівниками відділів освіти стояла вимога «накреслити заходи для рішучого поліпшення всіх ланок шкільної діяльності» [забезпечити РО12. 12. 1953.с. 3].

У педагогічній теорії та практиці 60-х рр. ХХ ст. відбувається поступова зміна ціннісних орієнтацій – з панівної суспільної установки на особистісну орієнтацію [14, с. 38]. Певною мірою поширенню

новаторських ідей сприяла і законодавча база з питань освіти. Відомо, що у квітні 1958 р. М. Хрущов виступив на XIII з'їзді ВЛКСМ із закликом здолати відірваність освіти від життя. Після цього ВР СРСР ухвалила закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти у СРСР» (24 грудня 1958 р.), який був продубльований Верховною Радою УРСР у квітні 1959 р. Т. М. Тимчук зазначила, що конкретним виявом цього закону стала реформа 1959–1965 рр., яка позитивно вплинула на розвиток шкільної освіти: почали розробляти й видавати нові навчальні плани, програми, підручники, приділялася значна увага навчально-матеріальному забезпеченню навчального процесу, здійснювалася розробка методик викладання предметів. Отримали право на існування не тільки офіційні педагогічні теорії, а й наукові та методичні розробки науковців і вчителів-практиків за умови, якщо вони не суперечили партійній ідеології [32, с. 66]. На цьому хронологічному зрізі набувають поширення різноманітні новаторські нововведення. Новаторські ідеї, спрямовані на вдосконалення структури уроку, стали відомі під назвою *кіровоградський досвід* і *липецький досвід*. Спочатку названі інновації мали характер персоналізованого авторського доробку. Кіровоградський досвід започаткував у 1959 році вчитель із Кіровоградщини О. О. Хмура. Він запропонував впровадити в шкільну практику лекційно-практичну систему навчання [1, с. 52–55]; 60-ті роки стали роками широкомасштабного експерименту з розробки і впровадження Кіровоградської лекційно-практичної системи навчання [9].

Із публікацією в жовтні 1959 року в науковому журналі «Народное образование» статті завідувача кафедри педагогіки і психології Липецького педагогічного інституту К. О. Москаленка набрав поширення *липецький досвід*. У кінці 50-х – початку 60-х років упроваджувався *ростовський досвід*. Нововведення були пов'язані з вирішенням проблеми низького рівня знань, унаслідок якого чимало учнів залишалися навчатися

в одному класі на другий рік. Ростовські вчителі розробили такі методи навчання, які дозволяли не лише подолати неуспішність, але й попередити її прояв.

60-ті роки ХХ століття О. В. Сухомлинська пов'язує з демократизацією суспільства, цей час стає початком відліку нового етапу в розвитку новаторських навчальних закладів [30, с. 11]. Основні напрями роботи в галузі народної освіти були сформульовані в прийнятій ХХІІ з'їздом КПРС (жовтень 1961 р.) програмі здійснення загальної обов'язкової середньої освіти, що передбачала покращення суспільного виховання дітей дошкільного і шкільного віку; створення умов, що забезпечують вищий рівень змісту освіти та виховання підростаючих поколінь. Про подальший розвиток і вдосконалення вищої і середньої спеціальної освіти В. В. Примакова зазначила, що наприкінці 1963 – на початку 1964 р. в УРСР, як і на території всього Радянського Союзу, було здійснено перехід на нову систему шкільної освіти, запроваджено нові типи середніх шкіл, зросла творча активність учителів та альтернативна педагогічна думка, з'явилися вчителі-новатори, які стали в подальшому ініціаторами створення авторських шкіл [24, с. 310].

Наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. починається системне висвітлення передового досвіду вчителів. Яскравим виявом цього стала поява спеціальних рубрик у часописах «Радянська освіта», «Радянська школа», «Початкова школа», «Українська мова в школі», «Література в школі» та ін. Рубрики з популяризації педагогічного досвіду були і в регіональній пресі. Із середини 1960-х рр. починають виникати проблемні педагогічні лабораторії, що сприяли розвитку педагогічних інновацій. Один з перших таких закладів – лабораторію експериментальної дидактики – 1966 р. заснував І. Федоренко при кафедрі педагогіки та психології Харківського державного педагогічного інституту ім. Г. С. Сковороди. Головним результатом її науково-дослідницької роботи стало створення

оригінальної технології оптимізації підготовки учнів до засвоєння нових знань [25, с. 62].

Найбільшою значною постаттю цього часу став В. О. Сухомлинський, який виступив проти авторитарно-догматичного змісту виховання і схоластичного відірваного від життя змісту освіти. Провідними ідеями його системи виступають гуманізація, природовідповідність і демократизація всієї життєдіяльності дитини [28, с. 63].

Наступний період новаторського руху охоплює 70–80-ті роки ХХ ст. М. О. Проц характеризує його як масштабний період розвитку педагогічного новаторства. Його активізації сприяли партійні та урядові ухвали «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.) та республіканська «Про стан впровадження передового досвіду в школах республіки» (1979 р.). Прийняття цих документів зумовило посилення уваги до вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду. Передовий педагогічний досвід мав стати дієвим засобом інтенсифікації навчально-виховного процесу. Розроблені на основі названих документів у лютому 1979 р. Міносвіти УРСР «Методичні вказівки про порядок вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду» регламентували цей процес через тісну співпрацю органів освіти, керівництва і трудових колективів навчальних закладів, громадських об'єднань освітян [25, с. 63].

О. В. Сухомлинська 80-ті роки називає потужною хвилею, справжнім проривом у новаційних процесах, що здійснили вчителі-новатори, які технологізували свої методи навчання, увели новації й новотворення, передовий педагогічний досвід, творчо розвинули низку педагогічних ідей і принципів [30, с. 11]. Саме ці десятиліття багато дослідників вважають точкою відліку старту новаторського руху. Опрацьовані наукові джерела

показують, що словосполученням *новаторський рух* номінували масову діяльність учителів-новаторів. Наведемо для ілюстрації кілька цитат зі статей науковців: «... на початку 70-х років виник рух педагогів-новаторів – Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Н. Палтишева, В. Шаталова, М. Щетиніна та ін., які здійснили виклик бездіяльно-адміністративному характеру масової школи, вживаючи слово рух» [8]; «У 80-ті рр. ХХ століття зароджується новаторський рух педагогіки співпраці. Ця педагогіка народилася під час зустрічей учителів-однодумців як напрям, протилежний авторитарно-імперативній педагогіці. [18, с. 3]; «Після Всесоюзного семінару з передового педагогічного досвіду, що відбувся у 1979 році, вперше було об'єктивно оцінено досвід В. Шаталова, Б. Дігтярьова, М. Гузика, Р. Маренюк, В. Цимбалюка, О. Захаренка як новаторський, що не мав аналогів» [22, с. 44]; «Починаючи з 70-х років ХХ століття в країні з'явилася плеяда вчителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи» [12, с. 14]. В. В. Примакова початком зародження новаторського руху вважає період після реформи 1984 року: «Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі» [24, с. 5]. Проте Н. П. Дічек зауважує, що відлік розгортанню явища авторських шкіл і руху педагогів-новаторів варто робити з оприлюдненого Василем Сухомлинським досвіду роботи Павлиської школи [6, с. 8]. Функціонуючи в межах жорстко централізованої державної радянської освітньої системи, в умовах пануючої парадигми авторитарного виховання, школа за очільництва В. О. Сухомлинського, тобто вже у 50–60-х роках минулого століття, набула рис авторського закладу попри малосприятливі для педагогічного новаторства обставини зовнішнього макросередовища, яке є вирішальним чинником у визначенні соціального статусу авторського навчального закладу [6, с. 8].

У межах цього хронологічного зрізу розпочинається процес активного вивчення та популяризації передового педагогічного досвіду. Ще на початку 1970-х рр. у структурі ІУВ з'явилися школи передового досвіду, де вивчали методи й форми педагогічної роботи «кращих учителів-майстрів». У другій половині 1970-х рр. усталилася практика, відповідно до якої Центральний інститут удосконалення вчителів Міносвіти УРСР (ЦІУВ) розробляв перспективні та щорічні комплексні плани вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду [24, сс. 66, 67].

Кінець 70-х – 80-ті роки стали періодом активного пропагування системи диференційованого навчання, розробленої С. П. Логачевською. О. Я. Савченко, аналізуючи досвід С. П. Логачевської, акцентує на тому, що вчитель збагатила методику диференційованої роботи зі школярами новими підходами [26, с. 40].

У другій половині 1980 – на початку 1990-х рр. у структурі Інститутів удосконалення кваліфікації вчителів та за її межами виникають авторські педагогічні школи. У представників найвідоміших шкіл (Ш. Амонашвілі, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Курганов, А. Кушнір, С. Лисенкова, А. Остапенко, М. Палтишев, В. Шаталов та ін.) з'явилися послідовники – окремі вчителі та цілі педагогічні колективи, на основі яких формуються нові авторські школи [25, сс. 66, 67].

Активізації новаторського руху, на думку В. В. Примакової, сприяло директивне реформування шкільної освіти, розпочате в 1984 р., яке спричинило суттєві зміни в радянському освітньому просторі, хоча, як зазначила дослідниця, учені оцінюють його неоднозначно [24, с. 6]. Дослідниця перераховує нововведення: 1) розробка, обґрунтування та висвітлення питань методичного забезпечення готовності вчителів до творчої праці в умовах змін і нововведень; 2) аналіз особливостей організації навчально-виховного процесу для дітей шестирічного віку; 3)

дослідження з проблем розвитку педагогічної майстерності, професіоналізму вчителів початкових класів на засадах гуманістичного та демократичного підходів. До важливих змін кінця 80-х років ХХ століття В. В. Примакова зараховує використання ідей розвивального навчання в масовій початковій школі; 4) забезпечення індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості; 5) співпраці та співробітництва у взаємодії вчителя й учнів.

Післяреформений період оцінюють як стрімкий злет творчої думки і дії учителів-новаторів, які ламають звичні стереотипи, відмовляються від усталених понять і канонів, пропонують сміливі, неординарні форми і методи роботи в класі [Логвин 1987, с.3 В. Якість – категорія головна / В. Логвин // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 3–6.17, с. 3]. У 80-х роках минулого століття інноваційні процеси торкнулися всієї системи освіти. Саме цей період знаменувався появою яскравих особистостей педагогів-новаторів – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, М. Щетиніна, М. Палтишева, С. Пальчевського, О. Захаренка [4, с. 75].

На хронологічному проміжку 70–80-х років вирізняють період перебудови. У педагогічних журналах зазначеного періоду знаходимо чимало констатацій цього факту, напр.: «Школа стає також на шлях перебудови, і її передовий загін – учителі-новатори завжди у творчому пошуку, у творчому горінні» [Мандрика М. Л. Людину 19, с. 11].

Наступний період розвитку новаторства починається у 1991 році, що пов'язано зі здобуттям Україною статусу незалежної держави. Ця подія спричинила зміни на багатьох рівнях суспільно-політичного і культурного життя, включаючи й освіту. Новаторські пошуки в педагогіці набули широкого масштабу, вони відображали зміну політичних, ідеологічних, ціннісних орієнтацій.

Отже, періодизація новаторського педагогічного руху тісно пов'язана з періодами розвитку освіти та суспільно-політичними умовами.

У науковій літературі спостерігаємо різні дати відліку початку новаторського руху. Опрацьовані наукові праці показують, що словосполученням *новаторський рух* здебільшого номінували діяльність учителів-новаторів у 70–80 роки ХХ ст., унаслідок чого склався певний стереотип, відповідно до якого діяльність учителів саме цього періоду усвідомлюється як новаторський рух. Проте прагнення до новизни, пошуки вдосконалення як системи освіти загалом, так і окремих її складників, властиве педагогічній діяльності на всіх етапах її існування з часу появи української національної школи. Поняття *новаторський рух*, на нашу думку, включає в себе різноманітні його вияви, які можуть проявляти себе з різною інтенсивністю на кожному з конкретних етапів.

Висновки до 1 розділу

Прагнення до новизни, пошуки вдосконалення як системи освіти загалом, так і окремих її складників, властиве педагогічній діяльності на всіх етапах її існування з часу появи української національної школи. Періодизація новаторського педагогічного руху тісно пов'язана з періодами розвитку освіти та суспільно-політичними умовами. Науковці, що займалися проблемами історії новаторства одностайні у висновках, що удосконалення системи сучасної освіти не може відбутися без урахування результатів творчих пошуків передових учителів – новаторів та аналізу їхньої діяльності. Педагогічне новаторство пов'язано із творчою особистістю педагога, завдяки новаторській діяльності освіта перестає бути синонімом рутини, шаблонності, закостенілості, замість цього широко сприяє розвитку винахідливості і таланту вчителя. відкидає стереотипи і створення нових методів. явище педагогічного новаторства охоплює широке поле інноваційної діяльності. Новаторство пов'язують із передовим педагогічним досвідом, вважають рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду.

Дослідники, що торкаються проблем передового досвіду, прагнуть подати власну дефініцію передового досвіду, проте суттєвої відмінності між ними не спостережено.

Головною дійовою особою усіх перетворень у системі освіти є учитель. Процеси кардинальних змін школи і суспільства вимагають від учителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. Феномен новаторства визначається також стрижнем, навколо якого, об'єднуються пошуки новаторської педагогічної концепції. Сутність новаторства, на нашу думку, полягає в тому, що більшість педагогів – новаторів спрямовують пошуки на те, як виховати освічену високоморальну і духовну особистість, а не індивіда-носія знань.

На сучасному етапі педагогічне новаторство пов'язане з інноваційною освітньою діяльністю. Спостерігаємо поступову заміну терміна передовий педагогічний досвід на педагогічні інновації. Педагогічні інноваціями, що запроваджуються в школах в школах і освітніх закладах можуть бути новаторські рішення, що стосуються програм, мати організаційний або організаційний або методичний характер. Інновації також можуть мати змішаний характері стосуватися і мати на меті на меті загальне покращення освіти.

Новаторська діяльність має творчий характер. Передовий педагогічний досвід з'являється тільки за умови творчого викоистання загальних положень педагогічної теорії, психології, в конкретному педагогічному процесі, в роботі з окремим учнем. Саме творчий підхід вирізняє справжнього майстра педагогічної справи.

На підставі опрацьованого матеріалу запропонуємо власне визначення новаторства як педагогічної категорії: **педагогічне новаторство – це творчий за суттю, постійний у часі, неоднорідний за інтенсивністю і масштабами, не обов'язково логічно завершений**

процес пошуків, розробки, втілення, впровадження нового, здатного сприяти удосконаленню людської особистості шляхом освіти і виховання.

РОЗДІЛ 2.

СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

2.1. Організаційно-педагогічні передумови становлення педагогічного новаторства в Україні ХХ ст.

Про важливість передового педагогічного досвіду для розвитку освіти свідчать різноманітні урядові документи, у яких різною мірою акцентовано на необхідності його вивчення та узагальнення. Розглянемо найбільш значущі державні документи, у яких прямо чи опосередковано порушувались різні аспекти передового педагогічного досвіду в контексті інших проблем шкільництва. Зауважимо, що у текстах аналізованих документів першої третини минулого століття ще не вживається звичний нині термін *передовий педагогічний досвід*, проте сутність розгляданих питань свідчить про формування цього феномену в освітній практиці. Однією із відомих постанов, що регламентувала діяльність школи у першій третині ХХ ст. стала постанова ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» від 5 вересня 1931 року. Відповідно до названої постанови, перед наркомосами союзних республік ставилась вимога створити в кожному районі і в усіх містах сітку зразкових шкіл, «поставивши їх у більш сприятливі матеріальні умови і зосередивши в них кращі педагогічні сили, з тим щоб учительські маси...могли на практиці учитися в них будівництву політехнічної школи». У постанові йшлося про використання нових методів навчання і виховання, які могли б сприяти розвитку ініціативності і діяльності, але були перевірені на практиці. Згідно з постановою було поставлено вимогу поліпшувати методичну роботу і

зосередити роботу дослідних інститутів на вивченні і узагальненні досвіду, нагромадженого практичними працівниками школи. Новою ідеєю стала вимога ввести в систему органів народної освіти інститут інструкторів, який укомплектувати з досвідчених учителів, переглянути педагогічні видання, залучити в редакційний апарат учителів [Про початкову та середню школу 1931, с.11- 20]. Документом, який кардинально змінював підходи до навчального процесу в школі, стала постанова ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі». У постанові ставили вимогу при викладанні навчальних дисциплін використовувати різноманітні методи роботи (робота з підручником, самостійні роботи, екскурсії, демонстрації тощо), а також колективні та індивідуальні форми роботи. Народному комісаріату освіти ставили вимогу розробити програми з методики окремих дисциплін. Значну увагу в постанові приділено особі учителя, обов'язком якого є опанування методикою навчання, постійне підвищення педагогічної майстерності, в своїй роботі обов'язково використовувати досягнення передових шкіл і учителів, причому постановою було передбачено заохочення і преміювання вчителів за кращі зразки роботи [Постанова 1932, с.33]. Фактично у постанові йшлося про необхідність вивчення і узагальнення передового досвіду. Саме так оцінюють її зміст через двадцять років після прийняття. Названій постанові було присвячено передову статтю у серпневому випуску журналу «Радянська школа» у1952 році [Програмний документ 1952, с. 3 – 9]. У передовій статті з-поміж іншого було вказано на те, що «ЦК ВКП(б) **закликав вивчати і поширювати досвід передових учителів**, які прагнучи добре вчити дітей і давати їм глибокі знання відмовлялись від псевдонаукових рекомендацій і настанов. Постанову оцінюють як документ, що і через 20 років залишається програмним документом який зберігає основоположне значення. [Програмний документ 1952, с. 5].

До пошуків нових методів навчання спонукали і постанови про викладання історії в «живій і цікавій формі» [Про викл . історії 1934, с.37], неохвальна оцінка сухого і абстрактного викладання географії, вимога досягати у викладанні матеріалу цікавості, приступності, наочності [Про викл. геогр. 1934, с.38].

Згодом вийшов наказ народного комісара освіти УРСР від 4 жовтня 1935 «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УРСР». Зміст цього документа демонструє, що перехід на новий навчальний план розцінювали як знаряддя в поліпшенні якості навчання та виховної роботи, у ньому акцентували на важливості підготовки до уроку та використання найефективніших методів викладання, що безумовно мало спонукати учителів до пошуків таких методів [Про навч. плани 1935, с.407 – 416]. У наказі №5507 народного комісара освіти УРСР Редька Ф.А. від 17. 10. 1939 р. «Про поліпшення керівництва і контролю роботи шкіл і учителів» було зазначено, що учительство радянської України активно працює над покращенням роботи школи. Тут звернено увагу на важливість методичної роботи, її розцінювали як основний чинник, що здатен підняти на вищий щабель навчально-виховну роботу школи. Осуду піддано той факт, що не проводилась систематична робота з вивчення досвіду кращих шкіл. У наказі наркома освіти окремим пунктом виділено заходи в справі методичної роботи. Була поставлена вимога створити районні педагогічні кабінети, у тих місцях, де вони були відсутні, на обласному рівні реорганізувати облметодкабінети на обласні інститути удосконалення вчителів. Завідувачів відділами народної освіти та директорів шкіл зобов'язували організувати предметні методичні об'єднання, якими б керували кращі учителі. Робота кабінетів повинна була спрямовуватись на підвищення загальнонаукового, теоретичного та практичного фахового рівня. При обласних та районних методкабінетах організувати постійно

діючі методичні комісії. Завданням комісії було апробація методичних розробок, аналіз та узагальнення навчально-виховної і методичної роботи в школі, робота над програмами, підручниками, і що важливо – висвітлення досвіду кращих учителів і шкіл. Директорів шкіл зобов'язували широко висвітлювати досвід кращих учителів [«Про поліпшення керівництва ы контролю 1939, с. 12-15]. Із тексту наказу постає, що поштовхом до новаторських пошуків була організація соціалістичних змагань між передовими школами і учителями, під час яких педагоги демонстрували педагогічну майстерність. Зазначимо, що ці змагання невдовзі після появи перетворилися на формалізм, про що визнавали тогочасні педагоги [Лукашенко1929, с. 11]. Досить скептично оцінював роль соцзмагань і С. Сірополко [Сірополко 1934, с. 57]. Проте вони залишалися і надалі методом стимулювання до кращих успіхів в освіті. Постанова № 1593 Президії Харківського Обласного Виконавчого Комітету від 25 листопада 1939 року зобов'язувала обговорити заходи до подальшого покращення роботи шкіл та підведення підсумків соціалістичних змагань на кращу роботу [Постанова № 1593, 1939, с. 11]. У 1940 році соцзмагання було приурочено 23-й річниці так званої жовтневої революції. Провідна освітянська газета «Радянська освіта» рясніла дописами про змагання, які охопили всю Україну і навіть проводилися зі школами інших республік [«Радянська освіта», 18. 10. 1940)]. 1 січня 1941 року в газеті «Радянська освіта» друкують постанову колегії народного комісаріату освіти «Про республіканське соціалістичне змагання шкіл Української РСР» У постанові схвально оцінено результати діяльності учителів за минулий рік і зазначено, що закріплюючи досягнення, учителі включаються у змагання і на наступний рік, декларувалось, що настала нова нова хвиля виробничого ентузіазму педагогічної громадськості. Постанова також закликала до використання досвіду вчителів м.Херсона, окремим пунктом ставилась вимога обмінюватись кращим досвідом у навчально-виховній

роботі між школами, відділами народної освіти і профспілковими організаціями. Постанова завершувалась закликком і переконанням в тому, що учителі доб'ються нових значних успіхів у навчально-виховній роботі [(01.01. 1941), с. 1]. До організації соцзмагання у 1941 р. закликав тогочасний нарком освіти С. Бухало у статті «Ще ширше розгорнімо республіканське соціалістичне змагання...залучивши до нього усю учительську масу» [(10 01. 1941), с. 2]. Згодом у дописі на передовій «Ростити майстрів педагогічної справи» повідомляють, що січневі наради наснажили учителів до більш змістовної і плідної і прагненням брати участь у соцзмаганнях [(15. 01. 41), с. 1]. У періодиці постійно висвітлювали хід змагань: наприклад, у нарисі «Шириться змагання» ідеться про Новопетрівську школу Київської обл., яка розгорнула соцзмагання за високі показники в навчанні зі Старопетрівською школою. Дописи на кшталт *«Ініціатива і досвід»* засвідчують, що результатом соцзмагань мало стати не здобуття власне перемоги а удосконалення досвіду, яким обмінювалися учителі шкіл на спільних педрадах та відвідуваннях уроків [(15. 01. 41), с. 1]. Однак зауважимо, що форсування успіхів не дало позитивних результатів і постановою народного комісара освіти у 1944 році було відмінено соцзмагання, спрямовані на підвищення результатів навчання учнів [Про соціалістичне змагання 1944, с. 123-124].

Радянське партійне керівництво завжди декларувало своє зацікавлення шкільним життям і спонукало до новаторства. Так, у публікації *«Досвід передових учителів – усім школам»* школу названо улюбленим дітищем народу, акцентовано, що стан навчання і виховання завжди в центрі уваги уряду, партії та всієї громадськості країни: «Передові учителі виявили цінну, гідну найширшого наслідування ініціативу щодо поєднання теорії з практикою». Народний комісаріат освіти УРСР та Український науково-дослідний інститут педагогіки скликали нараду сільських учителів для обміну досвідом із підготовки

учнів для практичної діяльності. на конференції пропагували досвід учителя Г. А. Ковури [Радянська освіта (15. 11. 1940)].

Наступний документ свідчить про закріплення **обов'язків вивчати передовий досвід за визначеними посадовцями**. Відповідно до положенням «Про інспектора шкіл УРСР» затвердженого комісаріатом освіти України 30 листопада 1945 р. на інспектора було покладено обов'язки запроваджувати в практику роботи прикріплених до нього шкіл району кращий педагогічний досвід і знайомити з досягненнями педагогічної науки [Про інспектора шкіл 1945, с. 124].

У післявоєнний період виходить Постанова ЦК КП(б)У «Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР» (листопад 1946 р.). У цьому документі зазначалось, що в Україні добились значних успіхів у відбудові і зміцненні шкіл, однак було чимало недоліків. У постанові піддано критиці те, що науково-дослідний інститут педагогіки і психології, газета «Радянська освіта» і журнал «Радянська школа» «не вивчають, не узагальнюють і не пропагують досвіду роботи кращих учителів і шкіл». У зв'язку з цим ЦК КП(б)У зобов'язав Міністерство освіти УРСР і обласні відділи народної освіти проводити курси, семінари, обмін досвідом роботи кращих учителів, видавати інструктивні листи та методичні розробки [Про заходи 1946, с. 92]. Отже, названі документи засвідчують про постійну увагу урядових органів до передового педагогічного досвіду та демонструють специфіку ініціювання новаторського руху «згори».

Однією із важливих передумов розгортання новаторського руху був обмін кращим досвідом роботи учителів, що відбувався на різних рівнях. Про це звітували інспектори обласних відділів освіти. Наприклад, у звіті інспектора шкіл Харківського обласного відділу освіти за першу чверть 1939/1940 року подано відомості про те, що в області є немало учителів-майстрів, які дають високі зразки педагогічної майстерності. Кращі учителі

Харківщини є майстрами своєї справи, вони досягають високої успішності. Інспектор пропонує досвід роботи кращих учителів зробити здобутком усієї учительської маси. Поширювати досвід роботи кращих учителів, методи їх роботи, обмінюватися цим досвідом. Для активізації такої роботи пропонує організовувати соціалістичні змагання [Бондаренко 1939, до підсумків, с. 3-7].

Найважливіші питання освіти, і передового досвіду включно порушувались у передових статтях педагогічних журналів, які часто не були позбавлені надмірного пафосу, але вони мали характер спонукання до вирішення озвучених проблем, пошуків удосконалення навчально-виховного процесу. Зразком такої публікації є стаття «До нового піднесення роботи школи» у 1954р. Типовими для радянського часу були декларативні висловлювання про піклування освітою і школою партії та уряду, які очікували у відповідь «невпинного поліпшення роботи, все нових успіхів у справі навчання і ...виховання дітей та молоді. У передових статтях майже завжди стверджували про піднесення роботи школи, досягнення успіхів, що ставало можливим і завдяки кращим учителям. Закликаючи наслідувати передових учителів, наголошували на творчому характері їхньої праці, на творчому опрацюванні нових програми, схвалювали те, що вчителі врахували конкретні умови роботи при складанні планів [До нового піднесення 1954, №9, с. 3-5].

1952. Заступник міністра освіти УРСР П. Т. Дудник зазначає, що проект директив ХІХ зїзду партії по п'ятому п'ятирічному плану розвитку СРСР передбачає нове піднесення народної освіти. Стверджує, що створено всі кмови для для поліпшення справи навчання і виховання [Дудник 1952, с. 8 – 15]. Про вимогу узгодження досягнень у народному господарстві із освітньою практикою свідчить опублікована передова стаття «Участь школи у здійсненні накреслень березневого пленуму ЦК КПРС». Партійне керівництво закликала розгорнути масовий рух за

підвищення врожайності сільськогосподарських культур, а також у розвитку тваринництва. Далі зазначено, що у здійсненні завдань народного господарства велика роль належить органам, установам і закладам народної освіти [Участь школи 1962, с. 5]. Увагу працівників освіти звертали на те що, передові господарства, новатори колгоспів і радгоспів проклали шляхи до досягнення високого рівня виробництва і високої продуктивності праці. Головним повинно стати навчання людей на найкращих прикладах і зразках і зразках праці, впровадження у виробництво досягнень науки і передового досвіду. Ця постанова повністю стосується і роботи шкіл, педагогічних та позашкільних закладів, які повинні навчати молодь високої культури праці, впроваджувати досвід новаторів сільського господарства. У статті акцентовано, що рішення пленуму зобов'язують органи народної освіти докорінно поліпшити виробниче навчання з сільськогосподарських спеціальностей, проте навчально-дослідних учнівських господарств ще було мало. На новий рівень закликали піднести дослідницьку роботу учнів і студентів і засуджували, що кращі зразки в організації і проведенні дослідницької роботи слабо пропагуються інститутами удосконалення учителів та обласними і районними відділами освіти. На завершення висловлювали впевненість-наказ: «Радянські люди не шкодують і енергії щоб добитися могутнього піднесення всіх галузей народного господарства. У відповідь на це вчительство республіки внесе гідний вклад у всенародну справу» [Участь школи 1962, с. 6-7]. У 1962 передова на тому що визнано існування низького методичного рівня навчальних занять.наголошено на необхідності впровадження у практику таких методів, які б сприяли активізації мислення учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, інтересів і запитів, уміння продуктивно працювати, досліджувати [Творчо розв'язувати, 1962, с. 4]

1962 4 липня Постанова Верховної Ради Української РСР «Про хід виконання Закону про зміцнення школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» [Радянська школа 1962. – №7. – С. 3 – 9]. Зазначено, що в Україні здійснено перехід від загального обов'язкового семирічного навчання до загального обов'язкового восьмирічного навчання. у 1961 році завершено реорганізацію семирічних шкіл у восьмирічні, закінчується перетворення десятирічних шкіл на одинадцятирічні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням.

Верховна Рада з задоволенням відзначає, що внаслідок перебудови системи народної освіти і невтомної творчої праці багатотисячного колективу вчителів і викладачів навчально-виховна робота поєднується з життям, виробничою практикою. В процесі перебудови невпинно зростає кількість вчителів і викладачів-новаторів, майстрів педагогічної праці.

Але зазначено, що є багато випадків, коли учні залишаються на другий рік і вибувають зі школи до її закінчення. Постанова зобов'язувала до систематичного вивчення і широкого впровадження в практику досягнень передового педагогічного досвіду, добиваючись рішучого піднесення рівня знань з основ наук, умінь та практичних навичок учнів і студентів. Постанова ставила вимогу піднести роль і авторитет учителів і викладачів, оточити їх увагою і пошаною.с 7. Рада міністрів Української РСР зобов'язали розглянути питання про зміцнення матеріальної бази шкіл, створення кабінетів і майстерень, на підприємствах розширити виробництво навчального приладдя і обладнання. Виконкомам місцевих рад дбати про підвищення рівня навчально-виховної роботи в школах [Радянська школа 1962. – №7. – С. 7].

1977 р Рішення XXV з'їзду КПРС та постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці». постанова зобов'язувала,

щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів учнів і здобуттю ними навичок самостійного поповнення знань, виховувати у сфері матеріального виробництва.

Покликаються на постанову і розцінюють її як стимул до творчих пошуків. Е. І. Федорук зазначає, що в умовах загальної середньої освіти зростають вимоги якості й ефективності навчально-виховної роботи педагогічних колективів і кожного вчителя. Е. І. Федорук Трудовий потенціал слова [Федорук 1979, с.45].

У червні 1978 року відбувся Всесоюзний з'їзд учителів. Творчі пошуки учителів приурочувались цій важливій події. У фахових журналах були рубрики «До всесоюзного з'їзду вчителів», в одному з них зазначалось, що освітяни республіки підбивають підсумки роботи, проведеної від минулого з'їзду і накреслюють шляхи підвищення ефективності навчання і виховання підростаючої зміни [Мета... 1978, с. 9]. Всесоюзний з'їзд учителів у зверненні до Центрального комітету КПРС, Президії Верховної Ради СРСР дає обіцянку неухильно підвищувати ефективність і якість навчальної і виховної роботи, домагатись, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів учнів і набуттю ними навичок самостійного поповнення знань. Непорушним законом для кожного вчителя є підвищення рівня кваліфікації і оволодіння передовим педагогічним досвідом [Всесоюзний зїзд до Цк 1978, с. 5]. У зверненні учасників з'їзду до вчителів, працівників народної освіти стверджується, що «Життєдайні сили новаторського вчительського досвіду, досягнень педагогічної науки живлять усю систему народної освіти. Всесоюзний учительський з'їзд висловлює впевненість, що діячі педагогічної науки, інститути вдосконалення, методичні установи ширше розгорнуть дослідження актуальних проблем сучасної школи, збагатять її методичний арсенал, оперативно узагальнюватимуть і пропагуватимуть передовий досвід, активно впроваджуватимуть в учительських колективах принципи

наукової організації праці [Всесоюзний з'їзд, звернення до учителів, 1978, с. 5].

1981 в рамках реалізації завдань, поставлених Зїздом відбулася в грудні 1981 року грудень Республіканська науково-практична конференція» «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови школах республіки в у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС [Тимчик 1982,с. 51, 52] доповідав на конф начальниу управління народної освіти виконкому Київської міської ради народних депутатів.

1982 Після XXVI з'їзду КПРС з доповіддю про подальше вдосконалення української мови в школах республіки виступив міністр освіти Української РСР М. В. Фоменко, де торкнувся питань, що стосувалися не тільки вивчення української мови, а освітньо-педагогічних проблем загалом. У доповіді міністр неодноразово акцентував на важливості передового педагогічного досвіду. Матеріал доповіді свідчить про те, що в українській республіці буда створена чітка система підвищення кваліфікації учителів при педагогічних інститутах, курсах і семінарах при обласних інститутах удосконалення учителів. Проте у системі цих заходів треба поліпшувати. Вважає, що в лекціях для учителів мало матеріалу про передовий педагогічний досвід. Працівникам Центрального і обласних інститутів створювати умови для творчих пошуків, підвищити роль методичних об'єднань і активніше вивчати і пропагувати передовий досвід роботи. У вивченні, узагальненні і впровадженні у масову практику передового педагогічного досвіду потрібні спільні зусилля науковців, працівників обласних інституті удосконалення вчителів, . на озброєння слід взяти найновіші і найефективніші прийоми і методи педагогічних досліджень, розроблені педагогічною наукою і практикою критерії схвалені міністерством освіти УРСР орієнтовні критерії передового педагогічного досвіду. [Фоменко 1982, с.11, 12, 15]. Ще одна доповідь міністра освіти М. В. Фоменка була

виголошена на республіканській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва», у якій закликав до наслідування досвіду передових учителів

1983 вступаючи в новий навчальний рік, словесникам республіки треба взяти на озброєння передовий досвід своїх колег [мазурквич, програма спрямову. 1983, с.7]. Визнають, що науково-технічний прогрес істотно змінив умови участі людей у сільськогосподарському виробництві підвищив вимоги до їхньої загальноосвітньої і трудової підготовки. Перед школою постало важливе завдання докорінно поліпшити професійну орієнтацію молоді, готувати дітей до трудової діяльності на всіх вікових етапах с. 28, Учителі глибоко усвідомлюють, що виростити справжнього господаря можна тільки на ідеях гуманності і доброти [с. 28 О. М. Коберник. Виховуємо майбутніх хліборобів / О. М. Коберник., Р. О. Римська // Початкова школа – 1988. – №7. – С. 35].

1985 Нове положення про методичну роботу з педагогічними кадрами загальноосвітніх шкіл Української РСР зумовило в організації та керівництві методичною роотою ряд суттєвих змін, які сприяють удосконаленню форм і методів. Приділяється увага підвищенню колективних форм роботи та організації більш дієвого обміну досвідом [Дробязко 1985, с. 50]

1987 Творча думка словесників республіки працює над завданнями, поставленими реформою загальноосвітньої школи, учителя зорієнтовано на постійний творчий пошук [Фещак 1987, с.53]

Важливим чинником, що спонукав до пошуків нових шляхів в освіті було окреслення майбутніх перспектив. Однак вкажемо, на декларативність і констатацію тих самих проблем на різних хронологічних зрізах. Порівняймо цитати: «Слід глибоко замислитись над тим, кого і скільки ми готуємо як враховуємо перспективи, потреби нашого завтра. Адже за 20 років електрифікація, автоматизація, електроніка в країні

зробить такий стрибок, що ряд нинішніх спеціальностей відпаде, а натомість виникне багато нових. Оскільки середня загальноосвітня школа стане основним резервом для поповнення робітничого класу добре освіченими й практично підготовленими спеціалістами, вже тепер є конча потреба в тому, щоб органи народної освіти разом з науковцями та органами планування опрацювали ці питання, визначили найбільш доцільні з педагогічного погляду види суспільно корисної праці учнів, профілі виробничого навчання. Діти, які навчаються сьогодні, житимуть у комуністичному суспільстві і ми повинні їх готувати до цього... Це буде людина пристрасно віддана справі..., яка любить свою батьківщину, свідомо свого суспільного обов'язку, смілива, мужня, духовно красива, благородна й гуманна» [Творчо розв'язувати 1962, с. 5]. Коли зняти з проголошених тез слова ідеологічно позначені, то отримаємо схожі у сучасних документах: «Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI столітті. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які служать базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством. Виховний процес буде невід'ємною складовою усього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [Нова школа 2016, с. 21]. Наведені цитати, засвідчують, що до проблем інноваційного оновлення школи потрібен інший підхід, декларація перспектив не є запорукою їхнього втілення. Усе це спонкає до пошуків причин, які заважають успішному їх вирішенню.

Отже, досліджуваний матеріал показує, що проблеми передового педагогічного досвіду були завжди більшою чи меншою мірою в центрі уваги керівних органів держави та освіти, вони демонструють специфіку ініціювання новаторського руху «згори». У різноманітних документах засвідчено пряме чи опосередковане спонукання педагогічних працівників до пошуку інновацій, які б сприяли піднесенню освітнього рівня. Крім постанов та розпоряджень, очільники освіти висловлювали свої позиції у центральній педагогічній пресі, де окреслювали завдання, що стосувалися передового досвіду. Однак спостерігаємо, що протягом десятиліть відбувається констатація факту недостатнього вивчення передового досвіду, відсутність належного використання його потенціалу для підвищення якості освіти в школі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні причин, які перешкоджали втіленню перспективних ідей впровадження передового досвіду.

На формування реформаційного, відмінного від російського, освітнього курсу вплинули такі чинники: впровадження на теренах України нової національної системи освіти в 1917-1919 рр.; початок будівництва радянської

системи освіти в Україні пізніше, ніж у Росії на три роки; виникнення після громадянської війни великої кількості безпритульних дітей; відсутність кваліфікованої педагогічної сили;

Із програми РКП(б), прийнятій на VIII з'їзді РКПБ, «В галузі народної освіти», 22 березня 1919 р. Перетворити школу зі знаряддя класового панування буржуазії у знаряддя повного знищення поділу суспільства на класи, у знаряддя комуністичного переродження суспільства. Школа повинна бути не тільки провідником принципів комунізму загалом, але й провідником ідейного, організаційного виховного

впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські прошарки трудящих, щоб виховати покоління, здатне встановити комунізм. Програма передбачала проведення безкоштовної і обов'язкової загальної освіти для усіх дітей до 17 років с. 31.

Повне дотримання принципів єдиної трудової школи, з викладанням рідною мовою навчанням, спільним навчанням осіб жіночої та чоловічої статі, світської школи, забезпечити зв'язок навчання та із суспільно-корисною працею. Створення широкої мережі закладів позашкільної освіти, бібліотек, шкіл, курсів, лекцій, кінематографів, студій. [Із програми РКП(б), 22. 03. 19, с. 31].

Резолюція VIII з'їзду РКП (б) «Про політичну пропаганду і культурно-освітню роботу на селі» 23 березня 1919 р. Визнавала низький рівень освіченості селян, як загальної, так і сільськогосподарської, план просвітницьких заходів передбачав комуністичну пропаганду, загальну освіту, агрокультурну освіту. Пролити світло різноманітних знань у темне село с. 34. у селі обов'язково поєднувати навчання з виробничою сільськогосподарською працею [Резолюц. VIII з'їзду РКП (б) 322. 03. 19, с. 33-35].

Зазначимо, що середина 50-х рр. XX ст. ознаменувалася початком науково-технічної революції, яка потребувала висококваліфікованих і високоосвічених працівників. Задля цього урядом країни було переглянуто чинну систему освіти. Під час XX з'їзду КПРС у лютому 1956 року було проголошено про зміни в системі освіти з метою забезпечення загальної і політехнічної освіти і водночас підготовки молоді до практичної діяльності в народному господарстві². У грудні 1958 року було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в СРСР», одним із головних завдань якого постала підготовка всебічно освічених людей і разом з тим підготовлених до фізичної праці³. Верховна Рада Української РСР відповідно

до Закону СРСР у квітні 1959 року ухвалила Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР” (далі – Закон), який окреслив основні напрями проведення освітньої реформи в Україні . У першу чергу, Закон вимагав уживати усіх заходів задля політехнізації навчання. Також планувалося в короткий термін перетворити середню десятирічну школу в одинадцятирічну і забезпечити оволодіння учнями шкіл однією із робітничих професій . [Грищенко архіви укр, я, с.110]. Після проголошення тез ЦК КПРС у країні активно розпочали свою діяльність наради та конференції вчителів. Питання перебудови народної школи обговорювалися також на зборах районних партійних колективів. Основна їх кількість припала на 1959 рік. На цих засіданнях було піднято питання стану радянської школи, нових завдань, поставлених урядом країни. Також відбувся обмін думками з питань перебудови навчання в системі народної освіти¹⁰ [Грищенко архіви укр, я, с.111]. “Закон про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти”. Відповідний Закон був затверджений і Верховною Радою УРСР у квітні 1959 р. Завдання школи полягало у підготовці учнів до життя, до суспільно корисної праці. Як наслідок, у школах поряд з набуттям теоретичних знань запроваджувалося виробниче навчання, метою якого було надання випускникам професійної підготовки для роботи у промисловості чи сільському господарстві. Крім того, вчителі повинні були впроваджувати нові методи викладання, щоб розвивати в учнів самостійність, ініціативність та привчати їх до праці.

У 1958р. на XIII з’їзді комсомолу, а потім у доповідній записці в президіум ЦК КпРС М. С. Хрущов подав глибокий аналіз стану освіти в країні та запропонував шляхи її подальшого розвитку. Після цього Верховною Радою Радянського союзу було прийнято Закон про зв’язок

школи із життям. Було ініційовано обговорення тез комуністичної партії про перебудову народної освіти. Процес обговорення сприяв піднесенню творчої активності учительства. Відбулося поживлення педагогічної думки, помітним було прагнення позбутися усього шаблонного, що міцно вкоренилося в роки культу особи Сталіна [Кашин с.4]. Учителям та працівникам органів народної освіти, працівникам педагогічних інститутів та інститутів удосконалення було поставлено завдання працювати над удосконаленням нововведень та шукати шляхи підвищення ефективності навчального процесу. [Кашин с.7]. було акцентовано і на тому, що зміни в освіті передбачають удосконалення шкільних підручників с. 8 кашин

У липні 1961 року відбулося розширене засідання сектору дидактики Інституту теорії та історії педагогіки Академії педагогічних наук Російської федерації, у якому брали участь учителі, викладачі педагогічних інститутів, співробітники педагогічних журналів. Було схвалено пошуки з нових форм організації навчального процесу, урізноманітнення прийомів самостійної роботи учнів, що забезпечили б високу активність усього класу визнано необхідність

У 1961р. Проголошено, що провідним принципом навчально-виховної роботи стає тісний зв'язок навчання і виховання з життям. Завдання психологічної і практичної підготовки учнів до праці [Поднять, с. 3]

Закон про перебудову школи що передбачав поєднання навчання із продуктивною працею заклав основи нової системи виховання, спрямованої на всебічний розвиток особистості. Праця стала важливим складником шкільного життя і відчутним став її виховний вплив [1962 творчо розв'язувати, с. 5.

Становлення педагогічного новаторства в Україні на початку ХХ століття багато вчених пов'язують із суспільно-економічними умовами в тогочасній Україні. О. В. Сухомлинська 1917 – 1920 роки називає одними

із найскладніших в історії України, які позначені злетом національної свідомості, відновленням після двохсотлітньої перерви української державності, військовими баталіями, розшаруванням суспільства, встановленням більшовицької влади, такими ж складними були процеси, що відбувалися в освіті [Сухомлинська нариси, с. 79].

Дослідник Зайченко І. зауважив, що ідея української національної школи у період 1905 – 1914 рр. не була реалізована на практиці. Така можливість з'явилась у 1917 – 1920 рр., коли прогресивна українська громадськість, учительство, Товариство шкільної освіти, Центральна Рада та її органи – Генеральний секретаріат освіти і Міністерство освіти, творчо використовуючи досвід минулого у справі боротьби за рідну школу, примножили його і вперше після кількасотрічної перерви української державності взяли реальний практичний курс на відродження національної освіти. Незважаючи на надзвичайно складні економічні і соціокультурні умови, освітній рух в Україні набув небачених досі розмірів. У пресі 1917 –1920 рр. («Вільна українська школа», «Вісти з Української Центральної Ради», «Нова Рада», «Освіта», «Світець» та ін.) розкрито, як Центральна Рада, її виконавчі органи, учительство, окремі освітні діячі боролися за створення єдиної, загальноосвітньої, обов'язкової, безкоштовної, світської, демократичної 7-річної української національної школи і системи освіти (були розроблені основні законопроекти у галузі національної освіти, вироблений план управління освітніми справами, ухвалений закон про національно-територіальну автономію і розподіл шкіл за національностями; здійснювалася планомірна і цілеспрямована розробка навчальних планів і програм єдиної, загальноосвітньої української школи, підготовка учителів для українських шкіл, реорганізація учительських семінарій та інститутів, розроблялися українські підручники, були внесені зміни до правопису, впроваджувалася система самоврядування, здійснювалася багатогранна українізація школи).

За часів Гетьманату, хоч і мали місце антидемократичні процеси, все ж продовжувалася українізація шкіл, зростала їх кількість, відкривалися українські університети, заснована Академія наук, розмаху набула видавнича справа, зокрема випуск українських підручників, здійснювалася підготовка українського вчительства.

За часів Директорії було вжито ряд заходів, спрямованих на подальше становлення і зміцнення національної школи й освіти, її децентралізацію, прийнятий Закон про державну українську мову, затвержені правила українського правопису та ін. У цілому, у добу 1917-1920 рр. був закладений ґрунт української національної школи й освіти.

Політична система радянського суспільства 20-х років будувалася на суперечливих явищах багатоукладності економіки, вільного економічного підприємництва та державної централізації, ідейної монополії Комуністичної партії. Це не могло не позначитися на суспільному житті, проявами якого стали як тенденції демократизму, так і тенденції авторитаризму.

Йшла всенародна боротьба з неписьменністю, по всій країні відкрилася широка мережа шкіл, культурно-освітніх закладів, поступово здійснювався процес формування нової інтелігенції. Цим зумовлюється неоднозначний і суперечливий характер культурних перетворень у 20—30-х роках.

Характерними рисами духовного життя суспільства в цей час стали, з одного боку новаторство і пошук, ламання стереотипів, залучення широких народних мас до надбань і продукування культури, а з іншого — форсованими темпами наростали уніфікація, централізація, тотальна ідеологізація, загальне зниження рівня культури. Для подальшого розвитку духовного життя суспільства принципове значення мала ліквідація неписьменності. У 1920 р. було створено Надзвичайну комісію для боротьби з неписьменністю, а в травні 1921 р. Раднарком УРСР ухвалив

постанову «Про боротьбу з неписьменністю», згідно з якою все населення республіки віком від 8 до 50 років мало вчитися читати і писати. У 1923 р. виникло добровільне товариство «Геть неписьменність!», яке створювало пункти ліквідації неписьменності (лікнепи), їхня мережа швидко розросталася. Якщо 1923 р. у республіці функціонувало 574 пункти ліквідації неписьменності з контингентом 17,1 тис. учнів, то 1930 р. — вже 30 тис. пунктів і 1640 тис. учнів. Внаслідок цього в 1927 р. в Україні письменними були 70% дорослого населення в містах і 50% у селах. Всього за два десятиріччя радянської влади в УРСР ліквідували неписьменність майже 10 млн. осіб. У 1939 р. кількість письменних у республіці зросла майже до 85%. Поряд з цими значними успіхами в системі народної освіти визрівала низка серйозних проблем, адже форсована індустріалізація деформувала не тільки розвиток сільського господарства, а й шкільництва. Саме потреби індустрії зумовили надмірне захоплення виробничим навчанням учнів, що суттєво знижувало рівень загальнотеоретичної підготовки, зумовило згортання предметів гуманітарного циклу. У 1930 р. загальноосвітня школа стала на шлях так званої політехнізації, а насправді — ремісництва. Таке становище в освіті пояснюється не тільки терміновими потребами індустрії у великій кількості кваліфікованої робочої сили, суть проблеми набагато глибша. У 20–30-х роках міцніюча тоталітарна система формує модель нової людини — «людини-гвинтика», тобто виконавця планів керівництва. У цьому процесі саме освіті було відведено роль одного з основних інструментів нівелювання людської свідомості. Мета досягалася шляхом витіснення з навчальних закладів гуманітарних предметів, на яких базуються мораль, ідеали, погляди на життя; вони почали формуватися не на основі глибокого знання здобутків суспільної думки та надбань світової цивілізації, а на основі офіційно проголошуваних і активно пропагованих програм та гасел.

На початку 20-х років непівський плюралізм став своєрідною економічною основою творчого багатоголосся та сприяв зростанню активності українських науковців та митців. Зумовлена непом на початку 20-х років атмосфера плюралізму відкрила простір для творчого пошуку молодому поколінню. У культурному процесі 20–30-х років в Україні чітко простежується боротьба двох протилежних тенденцій оновлення: гуманістичної, пошукової, творчої і державно орієнтованої, централізованої, регламентованої. На початку 20-х років переважає перша, наприкінці 20-х – на початку 30-х років – домінує друга. Докорінним змінам освітньої справи 20-х років передували реформи освіти, здійснені в період, який дістав назву визвольних змагань українського народу. Характеристику цього періоду в розвитку освіти в Україні знаходимо у працях багатьох науковців. Новаторські пошуки педагогів значною мірою пов'язані з ідеєю національної школи.

Загальний стан освітньої справи перед 1917 роком подає С. О. Сірополко Учений зазначив, що революційна хвиля 1905 року змусила уряд врахувати потреби населення в освіті і задовольнити їх. Земства стали отримувати певну допомогу на заснування загального навчання і можливо розвиток шкільництва досягнув би більших успіхів, якби Учений акцентує на тому, що народні і церковнопарафіяльні школи були чужими українським дітям і своїм духом і своєю мовою, що приводило до загального упадку української культури, політика русифікації, що проводилась царським режимом, призвела до масової неписьменності, а тому «першим гаслом українського народу» стала дерусифікація школи і освіти. Після 1917 року Україна пережила декілька змін влади, з яких кожна якщо не привносила чогось нового, то хоча б прагнула руйнувати старе. Невеликий історичний проміжок з 1917 до 1920 року учений поділяє на кілька періодів та визначає найбільш суттєві зрушення в українській освіті. У перший період під час влади Тимчасового уряду до видання 10

червня I Універсалу Центральної ради. У цей період опіку над освітою взяло українське учительство, що негайно приступило до організації школи, відповідаючи на запити українського громадянства, яке хотіло бачити україномовною як нижчу, так і вищу школу. Виразником інтересів українського суспільства став Перший всеукраїнський з'їзд учителів і професорів, організований Товариством шкільної освіти. Після проголошення самостійності української народної республіки український уряд поставив завдання забезпечити можливість усім дітям одержати безкоштовно освіту в добре зорганізованій загальноосвітній школі. Аналізуючи стан освіти, учений робить висновок, що розвиток української школи ішов безупинно від початку ХХ ст., в процесі культурно-освітньої роботи українського громадянства зростала національна свідомість українського народу, що з етнографічної маси перетворювався в націю, та намагається досягнути найвищу мету – державність, зорганізоване українське вчительство займало перші позиції в боротьбі за рідну школу і культуру. [Сірополко, Історія с. 417 – 489].

Українська Центральна Рада взяла курс на відродження національної школи. Серед провідних засад вітчизняного шкільництва проголошувалося загальне безплатне світське обов'язкове початкове навчання, право відкривати приватні школи, школа мислилась як єдина загальнодоступна семирічна. Рух українського вчительства за українізацію зустрічав спротив російських учителів. Крім того, Тимчасовий уряд не виділяв належної кількості коштів на освіту, справжні виконавчі структури на місцях були відсутні. Справу утримання українських шкіл перебирає на себе громадськість. Відкривали нові школи, бо реорганізувати стару відповідно до нових потреб було неможливо. Коли важелі управління перейшли до уряду УНР, було ліквідовано округи, які підпорядковувались Петербургу. Важливе місце в проведенні освітньої політики належало Генеральній Раді Освіти, що мала об'єднувати національні Ради освіти на місцях.

У 1919 році поновлюється УРСР і освіту очолює Народний Комісаріат освіти, який намагався ліквідувати відставання від Російської Федерації, де було взято курс на створення єдиної трудової школи. Відповідно до «Положенням про єдину трудову школу» було скасовано усі типи шкіл. Особливий наголос робили на трудовому характері навчально-виховного процесу, поєднанні навчання з продуктивною працею дітей. Праця повинна була бути творчою, радісною, без примусу планомірно і соціально організованою. Не ремісничою, а педагогічною, тобто бути не самоціллю а складником навчально-виховного процесу і одночасно засобом навчання і виховання. У 20-х роках Нарком освіти скеровує увагу на соціальний захист дітей. Масове зубожіння внаслідок воєн, велика кількість безпритульних дітей Реорганізувати початкову школу і покласти в її основу дитячий будинок. Узагальнюючи, В. О. Сухомлинська робить висновок, що саме у 20-х роках викристалізувалася ідея національної освіти і саме в цей час було створено перші теоретичні і практичні кроки в цій справі. Освітня політика українських урядів справила помітний вплив на подальший розвиток шкільництва, широкі кола громадськості зрозуміли необхідність існування своєї власної системи навчання і виховання громадян. Національну ідеї не відкидали навіть більшовики, особність української системи освіти базувалась на врахуванні специфіки соціально-економічної ситуації [Сухомлинська нариси, с. 87].

Проблеми національної освіти піднімалися на сторінках часопису «Вільна українська школа». Серед організаційно-методичних засад виокремлювали опори на краєзнавчий матеріал, вивчення ближнього оточення, врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей.

Період початку ХХ століття крізь призму реформування освіти вивчала Л. Березівська і зазначила, що в 1919 р. українські освітяни створили дві концепції розвитку шкільної освіти в Україні: національну, на основі кращих здобутків української та зарубіжної педагогіки

(Міністерство народної освіти Української Народної Республіки), та радянську, в основу якої лягла російська радянська концепція розвитку освіти (Наркомос УСРР). Проте в контексті зміцнення радянської влади в 1920 р. склалася ситуація, коли національна концепція вже не могла бути реалізованою, а радянська, на зразок російської, не відповідала реаліям соціально-економічного, суспільно-політичного життя в Україні. «Не школа, а соціальне виховання дітей, їхнє державне забезпечення стало основним завданням Наркомосу УСРР», – так характеризував мету реформи освіти в УСРР на початку 20-х років Я. Ряппо. Основною причиною досліджуваної шкільної реформи була зміна суспільно-політичного ладу – встановлення радянської суспільної системи, у зв'язку з чим і постало «завдання змінити й перебудувати організаційні форми виховання й навчання, влити новий зміст, рішуче відкидаючи в наших культурних надбудовах елементи капіталістичні й розвиваючи елементи – соціалістичні» [Березівська 2007 розробка с. 12с.13]. На формування реформаційного, відмінного від російського, освітнього курсу вплинули такі чинники: впровадження на теренах України нової національної системи освіти в 1917-1919 рр.; початок будівництва радянської системи освіти в Україні пізніше, ніж у Росії на три роки; виникнення після громадянської війни великої кількості безпритульних дітей; відсутність кваліфікованої педагогічної сили; визрівання непу; розвиток великої промисловості (рудникова, вугільна, металопромислова) та механізації сільського господарства як передумова тяжіння до профосвіти.

Г. П. Поліщук зазначила, що зусиллями перших національних урядів було задекларовано ліквідацію багатоступеневої школи. Її мала замінити двоступенева, виховна, діяльна, національно-державна, побудована на науковій основі, професійна школа з найоптимальнішими методами навчання. Основним принципом трудової школи проголошувалось трудове виховання, забезпечення права українців на освіту українською мовою.

Для виявлення творчої самодіяльності, індивідуальності, гармонійного поєднання розумової та фізичної праці, засвоєння головних загальнолюдських і національно-культурних цінностей запроваджувались методи людиномірного й гуманітарно-культурного спрямування, котрі були зорієнтовані, перш за все, на подолання неписьменності й на навчання рідною мовою [Поліщук, основны напрями, с. 65].

Такі висновки сучасних науковців підтверджують матеріали досліджуваного періоду. Спостерігаємо у статтях педагогів, що революційні події стали поштовхом до прагнень змінити життя, наприклад, дописувач журналу переконує, що основна історичне завдання пролетаріату змінити суспільство, пролетаріат не може бути задоволений вивченням окремих явищ, окремих предметів, йому потрібен комплекс процесів із навколишнього життя [Яковлев 43].

Деклараціями прагнень до змін насичені публікації педагогів, рясніють ними сторінки тогочасної педагогічної преси: «давно вже треба внести в нову систему навчання той новий елемент, який повинен докорінно знищити старий, схоластичний метод» [Янковская, с.89].

Завдання нової школи окреслює С. О. Сірополко. Учений вважає, що завдання нової школи це підготовка до життя, самостійного та трудового, розумного та морального, особистого та громадянського. Школу потрібно розуміти, як самодіяльну трудову дитячу громаду, як знамено майбутнього, ідеального соціального соціального устрою. Вказує на недоліки: школа намагається лише дати ученикам певні догматичні правди, сучасна школа страждає відірваністю шкільного матеріалу від життя, що оточує ученика, його вражінь, спостережень і знання, які він виніс із безпосереднього знайомства із природою, навчання має виключно вербальний характер. Щоб навчання було виховуючим і формуючим волю та розум дітей, треба сполучити шкільний матеріал з особистими

вражіннями дітей, зв'язати його з певною місцевістю, зі студіюванням тієї місцевості в різних відношеннях.

Сучасна школа ігнорує естетику і серце дитини мало знаходить в школі духовного корму. Нова школа повинна дати простір естетичним переживанням дитини школа буде розвивати в дитині уміння знаходити красу в тому життю, що оточує її. [Сірополко завдання, с.157]. Дідактичні методи з регулярної передачі готвих знань перетворюються в мінливе допомагання самодіяльності дітей нам здається, що тільки в такому розумінні може і може бути мова про загальний метод навчання, але позаяк центром педагогічного акту є дитина, то в її світовідчужанні і треба шукати виправданя як цілої педагогічної системи, так і кожного дідактичного методу [Мамонтів,с. 262, 263].

Нова організаційна форма соціального виховання – дитячий будинок фіксувала на собі увагу і органів Наркомосу і значної частини активу працівників соцвиху. був навіть час коли вже готові були прийняти думку про те, що школа як організаційна форма незалежно від змісту і методів роботи взагалі не може задовольнити потреб суспільства. Але економічний стан не давав підстав для ліквідації школи як дешевого способу масового навчання. [яковлев, с. 42]. Важливою рисою педагогічної науки в Україні 20-х років було те, що вона базувалася на досягненнях педології. Педологія виділила дитинство як окремий, специфічний період життєдіяльності людини, розглядала, вивчала його з усіх боків – у філогенезі й онтогенезі. Саме життєдіяльність дитини у всіх її виявах стала об'єктом і предметом педології. Дитина може і швидше повинна бути предметом особливої, самостійної науки, тому що вона є своєрідним об'єктом серед усіх інших доступних науковому дослідженню об'єктів дійсності. Наука про неї повинна бути зарахована як видове поняття до науки про людину – антропології в широкому розумінні цього слова [Сухомлинська нариси, с. 130].

2.2. Досвід освітнього новаторства в зарубіжній практиці ХХ ст.

Побудова нової школи в Україні, поживлення новаторського руху відбувалося на тлі новаторських пошуків у зарубіжній педагогіці. О. В. Сухомлинська зазначає, що початок ХХ ст. був ознаменований сплеском загального інтересу до проблем педагогіки, що сприяло виникненню там великої кількості різноманітних течій, теорій і шкіл [Сухомлинська Міжнародні зв'язки Укр. іст. Журн., с.52].

Пошуки нових педагогічних ідей спричинилися кризовим станом педагогічної науки, яка відкинула стару модель педагогіки як науки й гостро потребувала створення свого нового фундаменту, своєї методологічної основи. Але започаткувати абсолютно нові концептуальні підходи з нічого, з політичних агітаційних гасел спочатку не вдалося [Сухомлинська, нариси, с. 122]. У цьому параграфі на підставі опрацьованої наукової літератури подамо загальну характеристику новаторським ідеям, що пропагувалися в зарубіжній педагогіці і які різною мірою вплинули на розвиток новаторського руху в Україні.

Серед зарубіжних педагогів, чії ідеї мали вплив на становлення освіти в Україні у першій половині ХХ ст. був видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї [Сухомлинська, Нариси, с. 176]. Суть педагогічних ідей Дж.Дьюї в проекції на педагогічну теорію й практику в Україні у 20-ті роки ХХ ст.) розглянув В. О. Коваленко. Дослідник зазначив, що Дж. Дьюї створив нову філософію освіти, концептуальні положення якої мали визначальний вплив на розвиток педагогічної науки і системи освіти в США та багатьох країн світу упродовж ХХ століття. Педагогіка Дж. Дьюї становила нову педагогічну парадигму,

новаторськими ідеями якої виступили: обґрунтування педоцентризму як сукупності принципів природовідповідності і дитинознавства, визнання дитини як вищої соціальної цінності, забезпечення їй умов для повної самореалізації; розуміння школи як центру організації життя дітей, наповненого цікавою, змістовною діяльністю, що забезпечує повноцінний гармонійний розвиток; опора на працю як основу людського життя і пізнання, прогресу людства і людської особистості; інтеграція змісту освіти з опорою на краєзнавство у початковій школі; зміщення акцентів у навчальному процесі із змісту навчання на розвиток мислення (особливо творчого) та способів пізнавальної діяльності; обґрунтування демократичного виховного ідеалу, основними рисами якого педагог вважав високий інтелектуальний розвиток, загальнолюдські моральні цінності, громадянські якості та орієнтацію на соціальний прогрес, справедливість [Коваленко 2000, автореф, с.].

Новаторські ідеї Д. Дьюї узагальнила О. Огієнко і дійшла висновку, що учений спирався на такі філософські міркування: розум не є самодостатньою сутністю, відірваною від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головним у діяльності людини є процес становлення, а не буття як статичного стану; «основним інструментом» індивіда є інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникли. Звідси, за Д. Дьюї, основними положеннями концепції педагогічного прагматизму є такі: здібності людини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; головне – це не кількісні характеристики знань, набутих учнями у школі, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання через досвід; максимальне використання можливостей сьогодення; важливо підкорити зміст навчання розв'язанню практичних проблем, що відповідають нахилам та підготовці

дитини; у свою чергу, розв'язання проблем потребує поєднання розумової і фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність [Огієнко О. 2011, с. 31-38].

Ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у низці концепцій, зокрема таких, як: теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва. Слід відмітити, що реформаторська педагогіка склала у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США. Велику увагу їй приділяли і приділяють провідні вітчизняні вчені-педагоги: І. Огієнко, С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Залужний, Я. Момонтов, М. Чехов, К. Вентцель та інші.

У 20-х рр. ХХ століття в українській педагогіці стали поширюватись **ідеї «вільного виховання»**. Причиною цього, як стверджує А. Растригіна, стала тенденція до зміцнення правової держави і розвитку демократичних свобод, що, в свою чергу, потребувало ініціативи, творчої активності, самостійності кожної людини. В зв'язку з цим намітилася переорієнтація педагогічного процесу на особистість дитини, забезпечення її природного розвитку. Дитина почала сприйматися як активний суб'єкт власного становлення, який потребує свободи для розвитку власних нахилів і задатків. Тобто ідеї вільного виховання віддзеркалювали потребу суспільства в підготовці різнобічно розвинутих ініціативних людей, готових до активної діяльності в різних сферах економічного, державного та громадського життя [Растригіна автореф, с.15].

На початку ХХ століття такі педагоги, як Марія Монтессорі в Італії, Рудольф Штайнер у центральній Європі, Селестен Френе у Франції та Джон Дьюї в США розробили нетрадиційні підходи до викладання та навчання, які дуже відрізнялись один від одного, але базувалися на

глибокій повазі до молоді людини. “Нове виховання” було реакцією на зміну людської ментальності в кінці XIX – середині XX століть. Воно значно розширило свободу як особистості, так і цілих народів, сприяло демократизації суспільних відносин.

У педагогіці XX ст. спостерігається тенденція періодичного обстоювання концепції вільного виховання. Воно характеризується категоричним запереченням строгої регламентації усіх сторін життя і діяльності дитини. Яскравим його прихильником стає Я. Чепіга. Базовим у трактуванні процесу виховання вчений уважав саме вільне виховання [Пантук, с. 24].

Інноваційні та альтернативні школи стали об’єктом вивчення багатьох науковців у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. У цьому параграфі зробимо загальний огляд новаційних ідей, які поширились у зарубіжжі. Насамперед зауважимо, що більшість дослідників активну появу та реалізацію новаторських ідей пов’язують із змінами в політиці, економіці, культурі тощо. Так, О. Заболотна констатує що, невдоволення конвенціональною школою сприяло зміні педагогічного світосприйняття і привело до появи на рубежі XIX–XX ст. багатьох реформаторських освітніх рухів. Це явище культурного життя стало своєрідною «педоцентристською революцією» у вихованні, яка охопила низку європейських країн [Заболотна моно, с. 72]. У країнах Західної Європи завершився «промисловий переворот», відбулося остаточне становлення індустріального суспільства з панівними ліберальними ідеями економічної свободи і недоторканості приватної власності. Прискорився процес урбанізації, жителі міст почали становити переважну частку населення індустріально розвинених країн, зріс їхній попит на освіту.

Це стало каталізатором різних освітніх процесів у європейських країнах, більшість з яких наприкінці XIX століття мали суворі, негнучкі й елітарні системи шкільництва. Виникали соціальні й освітні суперечності, спричинені тим, що ринок праці потребував працівників з вищим рівнем освіти і професійної підготовки [Заболотна моно, с. 98]. Основним механізмом регулювання капіталістичного способу виробництва у високорозвинених індустріальних європейських країнах був вільний ринок. Освіта не могла залишитися осторонь процесів, які панували на ринку. У відповідь на попит на кваліфіковані кадри виступила пропозиція освітніх послуг для більшої кількості бажаючих їх отримати. Це сприяло масовізації освіти в Європі (кінець XVIII – поч. XX ст.). Кінець XIX століття став періодом, ознаменований зміною просвітницької освітньої парадигми на індустріальну. Під впливом ідей передових педагогів-демократів: І. Песталоцці (Швейцарія) і А. Дістервега, Ф. Фребеля (Німеччина) та ін., – які вважали основними принципами виховання природовідповідність, культуровідповідність і самодіяльність, та за нагальною вимогою часу у шкільництві відбулися значні зміни, які, в першу чергу, стосувалися запровадження загального початкового навчання світського характеру. У багатьох європейських країнах перехід до обов'язкової освіти відбувся наприкінці XIX століття. [Заболотна моногр, с. 97 -98].

До найбільш відомих інноваційних шкіл Н. Бордовська та А. Реан відносять «Вільні шкільні общини», засновані в Німеччині Г. Літцем П. Гехебом. Це були школи-інтернати, організація життя в яких базувалась на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства. Навчання відбувалось на основі обов'язкової праці та вибору навчальних занять. В організації навчання було покладено принцип курсової системи і був відсутнім стабільний навчальний план. У сфері виховання пріоритетом було громадянська відповідальність на

основі принципу інтернаціоналізму. П'яту частину учнів складали вихідці з інших країн.

«Трудова школа» вперше з'явилась в Німеччині, Швейцарії, Австрії. В Росії такими вважають колонію Дзержинського, комуна Горького під керівництвом А. Макаренка, школу С. Т. Шацького, П. П. Блонського, у Франції школа де Рош забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність та елемент культури, спиралась на самостійність школярів та організацію самоуправління.

Школа «вільного виховання» у Лейпцизі та Л. М. Толстого в Ясній Полянці не вважала за доцільне вивчати певний предмет чи опанувати якесь ремесло. В них не існувало навчального плану і класів, не було обмежень часу для спілкування з учнями, визначальною була орієнтація на зацікавлення та розвиток. Педагоги школи вбачали головну мету виховання у тому, щоб надати якомога більшого уявлення про розмаїття світу. Школа вільного виховання дотримувалась лозунгу «Зважаючи на дитину».

«Школа для життя через життя», засновник бельгієць О. Декролі. Це навчання та виховання у тісному зв'язку з природою, опора на діяльність та свободу дитини, тісний контакт із сім'ями учнів. «Центри учнівських інтересів» були основною ідеєю школи. Навчання було організовано відповідно до особливостей дитячого мислення. Дитину вводили до процесів діяльності : спостереження, вираження думки, проведення асоціацій. Важливим компонентом навчання виступало безпосереднє оточення дитини, природа, школа, сім'я, суспільство.

Школи діяльності американського педагога Д.Дьюї прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дюдей, стимулюючи їхній природний розвиток . тобто організувати навчання через посередництво дії. У процесі навчання враховували основні імпульси природного росту дитини: соціальний (прагнення до спілкування), конструктивний (прагнення

до руху в грі, дослідницький (тяга до пізнання і розуміння), експресивний – бажання до самовираження. Для спілкування дітей різного віку відводили позакласну діяльність. Цей напрям став поштовхом до виникнення «Лабораторної школи» (Д. Дьюї); «Школи гри» К. Пратт, яка базувалась на на принципі використання гри і методу драматизації в процесі навчання, «Дитяча школа» К. Пратт, яка керувалась принципом «тільки живучи ми навчаємось» і яка надавала перевагу самостійним заняттям,, 2«Органічна школа» М. Джонсон, що орієнтувалася на заняття в групах. Американські школи вирізнялись прагненням знайти нові методи навчання, увагою до інтересів дітей, вивчення індивідуальних особливостей учнів, розвиток активності учнів а також тенденція до їх практицизму та утилітарності навчання і виховання.

Вальдорфська школа Р. Штайнера вирішувала завдання всебічного розвитку дитини посередництвом інтенсивної духовної діяльності. Через це школа була зорієнтована на на автономне, відірване від соціального світу життя дітей. Організація навчання будувалась на самоуправлінні : діяла рада, до складу якої входили учні, учителі, батьки і друзі школи. Учитель викладав усі навчальні дисципліни з першого до останнього класу. До процесу навчання і виховання залучали батьків. Оцінюючи результати навчання, враховували тільки індивідуальні досягнення кожного учня. Школа спрямовувала свою діяльність головно на пошуки нових форм емоційно-естетичного виховання і навчання. У моральному вихованні особливу увагу приділяли формам пробудження фантазії та уяви, що є протидією дитячій жорстокості

Школа організована за методом проєтів (У. Килпатрик в США, Б. Расселом у Великобританії), надавала право учням вільно обирати заняття. Навчальна програму розглядали як сукупність взаємопов'язаних дослідів. Учні самі вибирали види діяльності, за посередництвом яких набували нових знань. Вони також визначали зміст шкільної програми. Учитель

тільки надавав допомогу у реалізації запланованого. Школи, що працювали за Дальтон-планом керувались принципами свободи дитини, їхньої взаємодії з групами дітей, розподіл навчального часу. Свобода учня передбачала можливість працювати за індивідуальним ритмом і вивчати обрані предмети. Взаємодія у групах здійснювалась на основі спілкування учнів усіх вікових категорій. Розподіл часу передбачав отримання навчального завдання на місяць і його виконання на власний розсуд. Учень підписував «договір» про виконання конкретної програми. Навчальні предмети класифікували на основні це іноземна мова, математика, історія, географія, суспільствознавство, та другорядні, до яких належали музика, образотворче мистецтво, ручна праця, домоводство, рукоділля, гімнастика. Значний обсяг часу відводили на самостійну роботу, усі учні мали індивідуальний розклад, самі обирали лабораторії та кабінети, відповідно до предметів і працювали у них самостійно або невеликими групами. Індивідуалізації навчання були підпорядковані організаційні форми, відбір змісту навчання та методів навчання [Бордовська, Реан, с.125 -127].

Баталія Ще одним прикладом класичних реформаторських шкіл є альтернативні школи, засновницею яких є М.Монтессорі — італійський педагог, доктор медицини, яка прославилася розробкою педагогічної методики щодо роботи із соціально занедбаними дітьми. Перша школа М.Монтессорі була відкрита нею 6 січня 1907 року в Римі. Методи, що використовувалися у роботі цієї школи, пізніше були успішно апробовані і, не зважаючи на критику наступних років, залишаються популярними і донині в багатьох країнах світу. Усі ці заклади можна охарактеризувати наступним чином: у школах М.Монтессорі реалізується гуманістичний підхід щодо виховання кожної дитини, ставлячи її в центр усієї педагогічної системи; усі педагогічні принципи підпорядковані потребам дитини; педагог завжди виступає в ролі помічника, а не регламентатора розвитку. Таким чином, педагогіка Монтессорі орієнтована на особистість

дитини і відзначається унікальною, гуманістично спрямованою специфікою, завдяки чому визнана багатьма педагогами в усьому світі. Освіта за М.Монтессорі — це процес, відповідно до якого дитина самостійно вибудовує свою особистість, формує свій потенціал. У зв'язку з цим, роль педагога значно відрізняється від звичної для нас, адже вчитель не веде дитину, а сам іде за нею. Девізом шкіл Монтессорі стали слова дитини, звернені до вчителя: «Допоможи мені зробити це самому». Педагог, що працює за цією системою, завжди визнає за дитиною прагнення до самостійності. «Чим раніше ми почнемо виховувати в дітях прагнення самим досягати свою ціль, тим швидше створимо сильних, а отже, самостійних і вільних людей», — зазначала М.Монтессорі [13, с.37]. [Баталія, с.].

Значний вплив на усю європейську педагогіку здійснив французький педагог Селестен Френе. Зіштовхнувшись з консервативною практикою французької школи, її схоластичними методами, відривом навчання і виховання від реальних запитів життя, молодий учитель захопився ідеями „нового виховання”. Пильна увага до особливостей психології дитини, різноманітні експерименти щодо активізації навчального процесу, інтенсивні пошуки нових методів виховної діяльності школи – усе це обумовило його широку популярність не лише у Франції, але й у ряді інших країн. Усіх прихильників „нового виховання” поєднували, принаймні, рішуче неприйняття та різка критика традиційної педагогіки [89, с. 114]. У 1924 р. С.Френе взяв участь у конгресі „Міжнародної ліги нового виховання”, що відбувся у Швейцарії, установив особистий контакт із керівниками цього об'єднання – А.Фер'єром, Є.Клапаредом, Р.Кузіне. Незабаром педагогічні експерименти С.Френе зазнали популярності. У 1927 році у Франції виникло об'єднання вчителів початкових шкіл, що поділяло ідеї С.Френе. Воно називалося „Кооператив прихильників світської школи”. Згодом С.Френе став засновником і лідером

„Міжнародної федерації прихильників нової школи”, очолив її французьку секцію. Він заснував кілька педагогічних журналів і був їхнім беззмінним керівником. До останніх днів життя він особисто керував експериментальною початковою школою, створеною ним у 1930-х роках. У 1924 р. С.Френе взяв участь у конгресі „Міжнародної ліги нового виховання”, що відбувся у Швейцарії, установив особистий контакт із керівниками цього об'єднання – А.Фер'єром, Є.Клапаредом, Р.Кузіне. С.Френе не заперечував внеску найбільших педагогів минулого в розвиток теорії і практики виховання, підкреслював першорядне значення вчителя, що опанував раціональну педагогічну методичку. На думку російського педагога Б.Вульфсона, педагогічна концепція С.Френе була за своїм змістом відкритим і різким протиставленням традиційній педагогіці. У 20-х і 30-х роках, коли складалася педагогічна система С.Френе, структура французької школи зберігала строго ієрархічний характер. Вона відбиває основні проблеми освіти Франції. Система С.Френе передбачає чітке планування навчального процесу. Складанню індивідуальних планів С.Френе надавав величезного значення, вважаючи, що при такій системі кожен учень чітко розуміє конкретні завдання, що стоять перед ним, це підвищує почуття особистої відповідальності [Голотюк 19 -21].

Розвитку ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці з кінця ХІХ – середини ХХ ст. присвятила спеціальне дослідження Г. М. Кемінь.

Причиною пошуку нових освітніх... науковець вважає суспільне невдоволення системою навчання та виховання, яка будувалася тільки на сліпому підпорядкуванні авторитетам та зубрінні. Суспільство відчувало гостру потребу в ініціативних особистостях, які б вміли практично використовувати здобуті знання, були б здатні самотійно приймати рішення. Традиційна школа, з яскраво вираженим гуманітарним нахилом, таких якостей сформувати не могла, тому традиційні підходи до виховання

дітей стали зазнавати перегляду. Дослідниця встановлює, що філософським підґрунтям “нового виховання” стали прагматизм, позитивізм і філософська антропологія. Якщо за змістом, формами, організацією навчально-виховного процесу, методами навчання і виховання, за завданнями, які вони перед собою ставили, школи “нового виховання” були у більшості подібними, то за назвами вони були різними. У Франції найбільш вживаним був термін “нова школа”, у Німеччині – “трудова школа”, “школа праці”, у Бельгії та Швейцарії – “активна школа”, у Польщі – “творча школа” [Кемінь, 9].

У більшості європейських країн та США на початку двадцятого століття набувають популярності методи індивідуалізованого навчання. У зарубіжній педагогіці впровадження нової системи навчання було розроблено Х. Паркхерст, її метод став відомий у педагогіці як система Дальтон – план. Спираючись на праці зарубіжних дослідників, М. Петречко подає опис системи Дальтон-плану і знайомить зі специфікою його впровадження у країнах Європи і США. Названий метод був засобом виконання навчальної програми і зосереджувався більше на житті школи. Основною ідеєю було змусити учнів функціонувати як індивідуальних членів суспільства та створити умови учителеві навчати, а учневі вчитись. Далтон-план включав свободу, співпрацю та взаємодію у групах [Петречко, актуальні 261 80].

2.3. Досвід зарубіжної педагогіки як чинник новаторського руху в Україні у 20–30 роки ХХ ст.

Природно, що ті зміни, які відбувалися в освіті за кордоном ставали орієнтиром і для змін в освітній практиці в Україні. Зацікавлення освітою за кордоном відбувалося постійно. З 1918-1919 навч. року часопис «Вільна

українська школа» регулярно знайомить українських освітян із проблемами і специфікою освіти в інших країнах, висвітлюючи їх у рубриці «Школа в Західній Європі й Америці», яку вів відомий український науковець О. Музиченко. В цій рубриці розглядалося й аналізувалося розуміння проблеми такими визначними теоретиками як Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, В. Ратей, П. Блонський та ін. Для викладу своїх поглядів одержували можливість і представники більшовицької концепції. [Сухомлинська нариси, с. 92].

Чималий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х рр. ХХ століття зробив український учений О. Музиченко. Він дослідив і проаналізував тогочасні зарубіжні реформаторські течії. На основі цього в 1919 році побачила світ перероблена та доповнена на- писана ним у 1913 році книга «Сучасні педагогічні в Західній Європі й Америці». Особливо велику увагу при цьому він приділив німецьким течіям, які пропагувались у цей період: герbartіанський, індивідуалістській, соціальній, моністичній, експериментальній і неідеалістичні. Істотний вплив на формування вітчизняної педагогічної думки мав рух нового виховання, який сформувався і набув значного розвитку й поширення в 20-30-х рр. ХХ століття. Основою виникнення даного руху безумовно є реформаторська педагогіка. Саме основні концепції та ідеї реформаторської педагогіки сприяли створенню у 1921 році «Ліги нового виховання» Про це свідчить той факт, що майже кожний номер журналу «Вільна українська школа» починався зі звернення редакції до вчительства. В одному із таких звернень говориться: «Ми повинні насамперед щиро взятися за колосальну працю перебудови всієї нашої школи од нижчої до вищої на нових підвалинах Європейської педагогіки» [5]. [С. В. Поліщук, 2010 79]. Свідчення орієнтації на Захід у першій половині 20-х років знаходимо в програмному виступі тодішнього наркома народної освіти Г. Гринька під промовистою назвою "Наш шлях на Захід", де стверджується, що Європа

має в своєму розпорядженні багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції наукової розробки психології, психофізіології, психотехніки тощо, кадри науково підготовлених діячів освіти. В Україні ж соціально-політичні зрушення викликали некеровану "стихійно-революційну педагогічну творчість", яка потребує науково-педагогічного обґрунтування. Це була не декларація, а підхід до створення нової педагогічної теорії в Україні керівником її освіти і партійним діячем [Сухомлинська нариси, с. 125]Зв'язки та контакти між радянськими й зарубіжними освітянами відбувалися на різних рівнях і здійснювалися через багато каналів, вони були багатоплановими і надзвичайно різноманітними. О. В. Сухомлинська наводить дані про те, що у 20 -30 роках минулого століття прогресивні різних країн мали свою організацію Інтернаціонал працівників освіти, і саме через це об'єднання в довоєнні роки здійснювалися міжнародні педагогічні зв'язки, що розвивалися в трьох головних напрямках: безпосередніх контактах, публікаціях і педагогічних впливах у цей період було закладено основи багатьох традицій міжнародних педагогічних взаємин. Один із членів редколегії журналу Й. І. Зільберфарб констатує, що Європа має величезний науково-педагогічний досвід, багаті традиції, наукові розроблення в галуз психології, психофізіології, психотехніки. Радянська країна має винятковий за широкістю свого розмаху, глибиною захоплення й стихійного напруження досвід, але не має науково освічених діячів освіти, які були б здатні до педагогічної творчості, вносити елементи наукової організованості і точності. С 64що поповнити цю недостачу, радянські республіки організують тісний зв'язок із науково-педагогічним колами Західної Європи. Він налагодив і підтримував контакти із 113 організаціями, установами й окремими особами з 22 країн, публікував статті іноземних педагогів Сухомлинська міжнар звязки, с. 55. М. Пантюк, аналізуючи погляди М. Демкова, – українського вченого-

педагога, зазначив, що одним із найважливіших завдань у галузі педагогіки вчений уважав прилучення широкого кола вчителів-практиків та педагогів науковців до вивчення зарубіжного досвіду розвитку педагогіки і був переконаний, що вітчизняна педагогіка не може розвиватися осторонь від світових процесів [Пантук, с. 24]. Саме завдяки зарубіжній реформаторській педагогіці в Україні почала розроблятися принципово нова освітньо-виховна концепція. Це проявлялось у вираженні різних теорій щодо виховання і навчання підростаючого покоління, пошуках нетрадиційних способів впливу на становлення особистості дитини. Все це відображало відповідну зміну освітньо-педагогічних парадигм і було характерною ознакою наукових пошуків багатьох вітчизняних вчених даного періоду [С. В. Поліщук, 2010 с. 83].

Аналіз широкого кола історичних, філософських і психолого-педагогічних досліджень дозволив з'ясувати, що розвиток реформаторської педагогіки обумовлювався особливостями соціально-економічного та політичного розвитку суспільства у часи промислової революції, невідповідністю тогочасної школи новим вимогам життя, кризовою ситуацією у педагогічній науці, швидким розвитком антропологічних наук, що в сукупності детермінувало пошук шляхів реформування шкільництва у західноєвропейській та американській педагогічній думці [Осьмук автореф, с.8]. Теоретичною основою оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів стали ідеї трудової школи, вільного виховання, педології, соціальної педагогіки, педагогіки особистості. Ознайомлення з реформаторською теорією й практикою відбувалося у процесі вивчення нових навчальних дисциплін. Найбільш поширеними серед нових курсів були «Сучасні педагогічні течії», провідною метою яких було визначено ознайомлення вчительства з широким колом ідей та практичним досвідом реформаторської педагогіки. Використання методичних досягнень реформаторської педагогіки

здійснювалося через модифікацію Дальтон-плану, методу проєктів та інших здобутків реформаторської педагогіки, розробку комплексної системи навчання. [осьмук автореф, 15].

Вплив новаторських ідей на становлення української освіти вивчав В. О. Коваленко. Предметом його дослідження стали педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і шкільну практику в Україні у 20-ті роки ХХ ст. Дослідник встановив, що найглибший вплив в Україні мали такі ідеї Дж.Дьюї: соціалізація та демократизація навчально-виховних закладів, педоцентризм, організація школи як трудової общини, інтеграція змісту освіти, проблемне навчання. Ці ідеї втілювалися в застосуванні комплексної системи навчання, методі проєктів, бригадно-лабораторній організації занять, розвитку мережі закладів соціального виховання тощо. Можливість їх впровадження була зумовлена творчим розвитком педагогічної науки українськими вченими в цей період, з одного боку, а з іншого – відкритістю шкільної практики до плідних загальноцивілізаційних надбань. Порівняльний аналіз основних положень філософії освіти Дж. Дьюї з ідеями української педагогіки 20-х років дає підстави зробити висновок, що в основі реформування освітньої галузі в Україні найбільшою прихильністю користувалася прагматична педагогіка Дж.Дьюї. Її творча реалізація призвела до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання з опорою на метод проєктів, перенесення центру виховання учнівської молоді з родини в заклади соціального виховання, розвитку сільськогосподарського та індустріального ухилів при визначенні змісту навчання залежно від місцевих соціально-економічних умов, розвитку школи як виробничого колективу, що функціонує на засадах самоврядування та самодіяльності вихованців, широкого розгортання клубної роботи [Коваленко автореф, 15].

Вагомим стимулом до новаторських пошуків в Україні у 20-30 роках минулого століття стало широке ознайомлення із освітніми системами зарубіжних країн. Велику роль у відіграв часопис «Шлях освіти», на сторінках якого значне місце посідали публікації, у яких розкривали специфіку організації навчання у Німеччині, Франції, Англії, Іспанії, Швейцарії, Японії та інших країнах. Важливо, що дописувачами зазвичай були іноземці, або ж статті публікували за матеріалами надісланими іноземними кореспондентами в редакцію журналу. Українські педагоги мали змогу отримати широку, почасти дуже детальну інформацію про різноманітні аспекти зарубіжного шкільництва – це і про систему освіти загалом, і про організацію різних типів шкіл, і про застосування методик навчання грамотності, лічби, вивчення шкільних предметів. Вивчення цих матеріалів давало простір для зіставлень, ставало поштовхом до експериментів на власному освітньому ґрунті, сприяло педагогічному новаторському пошуку. Друкуючи статті, редакція закликала українських педагогів до обговорення порушених тем, висловлення оцінок стосовно методик, які застосовують у зарубіжній практиці: «Ми не маємо сумніву, що читачі «Шляху освіти» відгукнуться на цю статтю, давши в нашому журналі критичну оцінку спроби наших бельгійських товаришів в світлі своєї власної методичної практики з цієї галузи. Хай цей обмін методичних досягнень и думок стане новим внеском до справи співробітництва передових учителів Заходу й педагогів Країни Рад. Сторінки «шляху освіти» завжди відкриті для того співробітництва» [Редакція ШО, с. 120, 1927, № 6=7]. О. В. Сухомлинська зазначає, що близько двох десятиріч зарубіжні учителі були постійними дописувачами журналу Сухомлинська міжнар звязки, с. 55. О. В. Сухомлинська зазначила, що після пошуків і вагань українці обрали західну культурно-освітню модель, включаючи й американську. Знаковим став виступ тогочасного наркома освіти Г. Ф. Гринька «Наш шлях на захід», у якому доповідач акцентував на тому, що

Європа має багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції та наукові розробки психології, психофізіології, тому для українцям необхідно організувати зв'язок із педагогічними колами Західної Європи. Йшлося про вибір освітніх технологій (методів, прийомів, форм, який мав привести в рух величезний апарат педагогічних знань і педагогічної техніки, щоб спрямувати піднесення шкільної справи не в руслі традиційному, а в руслі творчо-революційному, тобто наповнити освіту і виховання якісно новим змістом. Оцінюючи виступ Г. Ф. Гринька, О. В. Сухомлинська переконує, що це була не декларація, а підхід до створення нової педагогічної теорії в Україні, до активізації роботи школи, її відповідності потребам суспільного життя [Сухомлинська заруб .досвід,с. 3]. Зв'язок із зарубіжними педагогами мав планомірний характер. Державний науковий методичний кабінет, створений при Наркомосі республіки обговорював на засіданнях у порівняльному плані питання освіти й виховання у зарубіжних країнах. Українські теоретики на основі порівняльного аналізу намагались переосмислити і певним чином класифікувати . звертаючись до праць учених педагогів 20-х років слід брати до уваги не тільки світоглядні позиції, а й політичні, соціально-економічні умови їхньої діяльності, особливо політичні впливи, які являли собою суттєву частину історії педагогічної науки в нашій країні [Сухомлинська заруб .досвід,с. 4]. Метою вивчення, зіставлення й порівняння педагогічних ідей була не критика, не відшукування негативного, а намагання розвивати, урізноманітнювати доповнювати свою науку й школу . пошуки й здобутки були нівельовані наступною політикою беззастережної пропаганди досягнень радянської педагогіки [Сухомлинська заруб .досвід,с. 6].

Поміщаючи матеріал відомого у той час професора Адольфа Фер'єра редакція характеризує його так: «Автор багатьох книг і статей...фундатор, організатор і проводир кількох міжнародних педагогічних організацій,

педагог-теоретик, шукач-практик і пропагатор-ентузіаст «нового виховання» – така видатна його постать, що займає одно з перших місць серед педагогів-новаторів сучасного Заходу Європи». Редакція зазначила, що окремі положення не є прийнятними для радянської педагогіки: «Ми педагоги Радянського Союзу, що стоїмо на ґрунті класової боротьби, що освітлюємо свій шлях боротьби й будівництва світлом матеріалістичної науки, безперечно не можемо цілком позитивно ставитись до того руху, виразним представником якого є Фур'є. ...Але таке суто критичне ставлення до течії «нових шкіл Заходу не може заховати від нас те, що є цінного в цьому **новаторському русі**. Хай його адепти й не з нами, вони своєю роботою корисні нам : їхні думки і шукання в напрямку наближення школи до життя, в напрямку активізації педагогічного процесу, в напрямку просякання його працею яко основним стержнем, в напрямку всебічного оздоровлення дитинства, в напрямку шукання його колективного життя, - всі ці шукання в своїх практичних досягненнях одкривають перед нами багато цінного й цікавого, багато такого, що ми могли б перейняти, пристосувавши до наших умов та іншу спрямованість мало того, багато з чого, що на Заході є лише одиничними, ізольованими спробами, у нас має ґрунт для масовго поширення [1927, с.№6-7від редакції, с. 108].

В одній зі статей автор розкриває досвіду заснування дослідних шкіл в Німеччині. Творення таких шкіл педагогічна думка прагне поставити на нові рейки виховання молодого покоління, характеризує як рух, що багатий ідеями та просякнутий гарячим опозиційним до старої педагогіки духом с. 154 Про побудову нової школи Автор говорить як про рух, який об'єднав передових учителів спільної ідеї. Автор поділяє школи нового типу на дві групи це приватні школи, які з'явилися внаслідок ініціативи, та державні, які виникли сільські будинки виховання. Характеризуючи ці школи, автор наголошує, що вони постали внаслідок пристрасної опозиції передових педагогів до старої школи, яка повідомляла дітям тільки знання,

від яких не було користі, механічно готувала їх до випробувань дорослого віку, і ні в чому іншому не виявляла себе як виховна установа. Засновники цих шкіл обстоювали ідею, що школа це не місце де набувають комплекс знань, а це місце життя підростаючого покоління, місцем, де вони задовольняють свої інтереси, однак їхня безперспективність в тому, що вони позбалена широким соціальних можливостей, аналізує думки Литца, який вважав, що найбільш сприятливою для розвитку особистості дитини є життя в селі з усіма роботами і заняттями. Перебування дитини в сільських умовах, близькість до природи сприяє життєрадісному, бадьорому світосприйняттю, дає естетичні переживання, ці педагоги вважали, що особистість можна формувати що подалі від гамірних і переповнених людським горем міст можна позбутися впливу старої школи [с. 144] щоб розгорнути в соціальному житті закладені природою творчі здібності. Шлях педагогів новаторів освітлювала віра в можливість сформувати сильну особистість, яка вміє підкорити свої інтереси інтересам загальним, особистість самостійна у своїх підходах до життя, з радістю стає до праці, розумової чи фізичної .

Матеріал, представлений у публікації, засвідчує, що поштовхом до новаторських пошуків стало беззаперечне усвідомлення необхідності враховувати у педагогічній діяльності специфіку дитячої психіки. О. Я. Савченко підсумовуючи напрацювання мислителів протягом кількох століть, зазначає, що упродовж багатьох століть педагоги вважали дітей недорозвиненими дорослими: дитина – це та сама доросла людина, тільки в неї менше розуму, волі, досвіду, а більше рухливості, емоцій. Руссо першим висловив думку про те, що маленька дитина по-іншому сприймає, відчуває, мислить. Пізніше дитяча психологія стала окремою галуззю знань і вчені довели, що всі психічні процеси у дитинстві мають свої особливості. О. Я. Савченко переконує, що у багатоаспектній діяльності педагога дуже необхідно знати дитячу психологію [Савченко2008, №4,

с.4]. Актуальною досі є ідея вимога, Основною умовою було повна відмова від від підходу до дітей як як засобу досягнення цілей, поставлених дорослими, коли їх навчають за допомогою прийомів розроблених дорослими, відповідно до дорослої психіки,, у вільних школах може знайти місце тільки та педагогіка, яка відповідає природі дитини та визнає самоцінність дитячого суспільства.

Суголосні думки висловлюють і сучасні учені педагоги. Не визнають принципів авторитарної школи, що базується на приписах зверху щодо дисципліни, на стосунках підкорення учителю, учні і учителі в такій школі є дружнім об'єднанням, яке пов'язане товариськими стосунками, добровільно виконують прийняті норми, забезпечують порядок.

Методи викладання обумовлені усвідомленням що мають забезпечувати різнобічне, гармонійне формування особистості, освіта, яка базується тільки на інтелектуальній діяльності не приймається. . розум, серце, рука - усе повинно знайти для зміцнення і прояву своїх сил. таким чином практична ручна праця прирівнювалась до інтелектуальної .с. 145змушування, зазубрювання замінюються вільною роботою над матеріалом, із повсякденного життя, природи, історичних джерел, екскурсіями, подорожами, робота базується на переживаннях дітей як специфічну ознаку визначає відсутність навчального плану, класів, їх замість них робочі групи за вільним вибором із запропонованих учителем учні обирають два предмети на яких зосереджують увагу і сили, предмети діти обирають відповідно до своїх нахилівале відвідування обраних курсів є обов'язковим. С. 147. Б. Отто будував школу, на принципах, що виховання повинно виходити від дитини і ьбазуватися на її природному розвитку, бо людина є носієм законів свого органічного росту, нема потреби ссковувати цей ріст штучними навчальними планами і, надуманими методами тощо. Необхідно пристосовуватися до дитчої психллогії, до світу дитячих уявлень . у школі Отто запррваджувалась

система комплексів співбесіди, на яких обговорювали питання які були цікаві дітям саме бесіди могли задовольнити цікавість учнів, вони сприяли розумовому розвитку дитини формували уміння висловлювати думки, узагальнювати та абстрагувати матеріал, самостійно здобувати результати. Для вивчення хімії, фізики, математики утворюють окремі групи, участь у яких є добровільною .с. 150. Загалом для шкіл характерно розрив зі старою шкільною дисципліною, розвиток усіх творчих здібностей і нахилів, пробудження любові до знань, і самостійності.

У практичній діяльності українського учительства каталізатором новаторських пошуків ставало введення різноманітних нових прийомів і методів на різних етапах навчання. Зазвичай вони ставали предметом широкого обговорення, в якому брали участь учителі, які безпосередньо у своїй діяльності втілювали нові методи. Шукаючи позитивні та негативні сторони, зважаючи переваги та недоліки різноманітних нововведень, учительство ставало творцем узагальнення яких є базою для формування теорії впровадження інновацій.

Серед різноманітних публікацій знаходимо опис нових методик навчання лічби і грамоти, а також критичну оцінку нововведень. Так, наприклад, знайомлячи із новаторською методикою навчання елементарної лічби, запропоновану бельгійськими учителями, редакція педагогічного часопису «Шлях освіти» зазначає, що нова методика не пов'язана зі всією постановкою елементарного навчання в цілому, не є невід'ємним елементом певного педагогічного процесу в цілому і не розглядається як складова частина єдиної побудови методики математики протягом усього шкільного навчання і саме в цій вертикальній та горизонтальній ізольованості хіба такої методичної спроби. Однак, справедливо оцінюючи користь її застосування, зауважує, що новаторська методика демонструє спробу послідовно проводити принцип наочності й активності і саме в цьому виявляє оригінальність технічно-методичних шукань автора, з-

поміж яких заміна таблиці множення дослідженням найважливіших складних чисел першої сотні. Редакція закликає до обміну методичних досягнень між учителями Заходу і педагогами українськими [2. [Від редакції] // Шлях освіти 1927. – № 6–7. – С. 120.2, с. 120]. Автор статті акцентує на перевагах, які дає нова методика, а саме: дає змогу підтримувати активну діяльність усього класу виключає одноманітне, нервуюче, невдячне вивчення таблиць множення і ділення, примушує учнів розгортати всі їхні інтелектуальні сили [1. Воутерс Ев. Нова метода навчати елементарної лічби в Бельгії /Воутерс Ев./ Шлях освіти 1927. – № 6–7. – С. 120 – 132.1, с. 124, 125]

2. 4. Основні напрями педагогічного новаторства в Україні першої половини ХХ с.

Дальтон – план як втілення новаторських пошуків українських педагогів у 20–30- х роках хх ст. Дальтон-план був одним зі способів реалізації комплексової системи навчання, що передбачала вибір змісту освіти та його інтеграцію в межах тем, які ознайомлювали дітей з природою, суспільством, працею людей. Цей підхід, зазначає О. Я. Савченко, виник у педагогіці початку ХХ ст. як розвиток ідей вільного виховання трудової школи, задоволення потреб дитини у в активній діяльності [Савченко 2012, дидакт с.12]. Виразною ознакою названої системи була відміна класно-урочної форми навчання та заміна її бригадно-лабораторним. Назва новаторського методу походить від назви американського міста Дальтон, де він вперше був застосований. У публікаціях 20-х років, як і в сучасних працях, ми натрапляємо на різні варіанти написання цього слова.

Загальний аналіз використання цього методу в українських школах подає О. Я. Савченко [Савченко 2012, дидакт с. 13, 335]. О. В. Попова [Попова 2001, с. 158–163]. Л. Ковальчук розглядає названу систему крізь

призму організації навчального процесу в педологічній науці України у першій третині ХХ століття. [Ковальчук е-рес]. М. Петречко вивчала особливості впровадження Дальтон-плану в освітніх закладах США [Петречко 2012; 2015].

У цьому параграфі розглянемо специфіку упровадження системи Дальтон-плану, простежимо, як вона вплинула на новаторські пошуки українських освітян у 20-30 роках ХХ ст. В аспекті пропонованого дослідження нас цікавив матеріал, який документує сприйняття Дальтон-плану сучасниками, його оцінку як одного із новаторських упроваджень. У тогочасній педагогічній пресі опубліковано матеріали обговорення Долтон-плану, статті, у яких вчителі-практики ділилися досвідом впровадження, презентували власне бачення стратегій його використання, обґрунтовували позитивні та негативні оцінки інновації.

У досліджуваній період детальний аналіз цього методу подав учений-педагог, історик освіти і громадський діяч С. О. Сірополко у книзі «Дальтон-план в шкільному вихованню та навчанню» (Львів, 1928 р.), поєднуючи власні висновки із покликанням на книгу основоположниці методу О. Паркгерст [Сірополко 1928]. У вступній частині публікації автор кваліфікує метод Дальтон-плану як **новаторський**, причому такий, що торкається не тільки шкільної програми, чим у більшості випадків, за його зауваженням, обмежувались учителі-новатори, а такий, що змінює умови життя школи. Новаторський метод автор протиставляє традиційній школі, яку називає пасивною. Негативним проявом традиційної школи є орієнтація на середнього учня і саме метод Дальтон-план, на думку ученого, дає змогу уникнути цього, індивідуалізувати навчання, враховуючи інтереси «здібних», «звичайних» і «слабших». Учений описує суть нового методу: «Кожен учень має можливість працювати за своїм індивідуальним темпом, своєрідною стає система контролю за рівнем знань, при класній системі контроль за успіхами учнів полягає в тому, що

учитель час від часу ставить учневі ряд запитань і в залежності від самих відповідей учня оцінює їх тією чи іншою нотаткою. При такій системі значна частина енергії учня йде на те, щоб навчитися штуки влучно відповідати на запитання учителя й тоді, коли бракує знання. При дальтон-плані учитель про те, що саме встиг зробити кожний з учнів з його предмету а також кожну хвилину може прийти учневі на допомогу, якщо він її потребує. Класна система вимагає певної дисципліни, якої ніхто не сміє порушувати, навіть якщо його увага відійшла від того предмету який розглядають який встановлено розкладом лекцій. При Дальтон-плані учень може переходити з однієї лабораторії до іншої і перебувати там скільки часу, скільки вимагає його інтерес. Увага учнів при класній системі навчання направляється сторонньою силою адміністрацією школи, яка встановила розклад лекцій, та учителем, який намагається тримати увагу всіх учнів класу навколо матеріалу даного предмету». Описуючи систему Дальтон-плану, учений відводить спеціальний параграф для з'ясування його позитивних та негативних рис, які називає додатні та від'ємні [Сіроолко 1928, с. 25-29]. Серед позитивних рис учений виокремлює те, що Дальтон-план дає можливість кожному учневі зосередити увагу на тому предметі, який його цікавить в конкретний момент, працювати за вибором тих засобів, які відповідають його психологічним особливостям, отже, учень більшою мірою виявляє активність та самостійність, ніж це може дозволити йому класна система, дальтон-план привчає учня до свідомості, особистої відповідальності за свою працю.

Опрацьований нами матеріал показує, що запровадження нового методу спричинило хвилю щирих сподівань на його ефективність і пожвавило працю учителів у пошуках нових форм роботи. Прочитуємо фрагменти із дописів учителів до журналу «Шлях освіти»: «Початок 1923/24 шкільного року зустрів... школу в її шуканнях нової організації педагогічної роботи. Стара предметова система її не задовольняла і було

вирішено завести в педагогічній роботі нові життєві методи роботи» [Парадиський 1925, с.117]; «Дальтон-план рішуче змінює організаційні форми і методи роботи він ліквідовуючи класи та уроки, здійснює справжню революцію в школі, і ця революція не тільки зовнішня, дальтон-план переносить центр ваги на самостійну роботу учня, робить з нього не пасивного слухача самостійного експериментатора, і в цьому найбільша достоїнство дальтон-плану» [Яковлев 1924, с. 45]; «...Дальтон-план не тільки створює умови для найліпшого видобування знаннів, а має й глибоке виховуюче значіння» [Мостовий 1924, с. 71]. Нерідко впевненість у ефективності нового методу поєднувалася з емоційними оцінками традиційних способів організації школи, на зміну яким прийшла система Дальтон-план, як наприклад: «Нашим партам, класам, і дзвінкам давно вже не місце в школі, а в музеї старожитностей [Яковлев 1924, с. 49], «..школа позбавлена огидливих пережитків традиційної школи, як ото дзвонки й ин. [Мостовий 1924, с. 70].

Однак сприйняття нової системи було різним. На сторінках журналів учителі ділилися своїм досвідом, пропонували нові ідеї щодо впровадження, аналізували причини невдалих спроб його застосування. Велика кількість публікацій, почасти детальний опис застосування Дальтон-плану дають матеріал для спостережень і узагальнень про принципи, яких слід дотримуватись при впровадженні інноваційних методів. Так, О. Парадиський переконує, що широкому впровадженню нового методу повинна передувати належна апробація: «Далтон-план залишається новиною, що її треба перевірити, та й добре перевіряти, лише після цього дати йому місце в загальній педагогічній практиці [Парадиський 1925, с. 117].

Неодноразово дописувачі акцентують на тому, що запозичений метод зазвичай не може бути просто перенесеним, його треба адаптувати до нового середовища: «Цілком зрозуміло, що дальтон-план не може бути

просто пересадженим на наш ґрунт» [16, с. 48]; «Цікаве в усіх цих експериментуваннях над Долтон-планом є те, що ні одна із шкіл не робить спроби здійснити чистий Долтон-план, а чи беручи його в цілокупній формі, змінє окремі його риси, чи зовсім одкидаючи його в цілому охопленні, пристосовує його до своєї загальної роботи лише деякі його принципи. Цікавий цей момент саме через те, що він підкреслює очевидну навіть і без перевірки неможливість для радянської педагогіки прикласти до своєї шкільної практики принципи Долтлтон-плану цілком, не змінюючи його закордонного характеру», «Отже, коли з'являються статті про практику Далтон-плану у нашій школі, то стає зрозуміло, що річ іде саме про таку перейначену форму далтон-плану» [Парадиський 1925, с. 117]; «Ми відмовились од сталої англійської системи завдань з дозуванням матеріалу відповідно календарним термінам і виробили свій порядок занять» [Парадиський 1925, с. 124].

Новаторські пошуки українських освітян полягали в роботі над удосконаленням зарубіжного методу, у віднайденні можливостей успішного його застосовувати на українських теренах. А. Мостовий аналізує опубліковані статті своїх сучасників і зауважує, що «...головний момент в цих статтях той, що вони всі приймають Дальтонплан з певними обмеженнями». Автор статті акцентує на публікації Н. Помагайби, який ділився досвідом внесення коректив до використання Долтон-плану у його школі. Дописувач зауважує, що корисним для учителів видається як дидактичний метод навчання, але як форма організації колективу – ні [Мостовий 1924, с.71].

Нашу увагу привернуло і промовисте зауваження з приводу окремих невдач у застосуванні запозиченого методу, які зумовлені ментальною несумісністю з іншим освітнім середовищем. Педагог пояснює це належністю до різних культур засновників методу та його реципієнтів: «Всяка культура має свою педагогічну систему і в неї вона вкладає свій

педагогічний досвід і в неї вона втулює свої прагнення. Аналіз системи Дальтонплана доводить, що зміст, методи й організація американської школи є цілковито логічний відбиток культури «янки», з його максимальним використанням науки й техніки, з його розумінням громадського життя та відношенням до людей» [Мостовий 1924, с. 69].

Публікації, в яких обговорювали новий метод, засвідчують, що часто якийсь із запозичених методів був визнаним неприйнятним не через об'єктивні недоліки, а через недотримання тих умов, у яких він успішно діяв за кордоном. Організація навчання за Дальтон-планом передбачала утворення в школі лабораторій математичної, природничо-наукової, рідної мови, географічної, фізичної, хімічної [1]. Проте спостерігаємо, що учителі скаржаться на відсутність відповідних умов для упровадження нової системи, відсутність належного фінансування для її матеріального забезпечення: «...Далтон-план, з'явившись за кордоном, з кожним днем набував усе більш актуального значіння в радянській педагогіці. Як відомо одно з головних потреб у практиці Долтон-плану є робоча кімната або лабораторія. В такій лабораторії мусить бути утворена обстановка, що сприятиме нормальному процесові самостійних занять учнів, а саме пристосованих для лабораторної праці меблі, приладдя щодо експериментування та різних трудових процесів, нарешті книгозбірня з підручників і інших книжок, а також наочні приладдя (таблиці, мапи, моделі). Проводити заняття за Долтон-планом, коли відсутні ті чи інші моменти зовнішньої обстановки праці, дуже важко і ледве можна сподіватися на позитивні наслідки занять. Тому-то наша школа ...тільки тоді досягла своєї мети, коли...за допомогою головним чином батьків та учнів впорядила мінімум найпотрібніших приладь» [Парадиський 1925, с. 118].

Учителі-практики констатують про відсутність належного методичного супроводу, відсутність посібників та підручників, що

перешкоджає повному втіленню плану, вважали необхідним підготувати посібники нового типу а також викладача нової кваліфікації та ерудиції [ІСлуцкин 1925, с. 135].

Еспериментатори зазначають, що до впровадження досвіду підходили обережно, передбачаючи, що недостатня продуманість і погана попередня підготовка могли б провалити успіх, тому було вирішено зробити відхилення від дальтон –плану у чистому вигляді, щоб не вносити кардинальних змін в план занять [Слуцкин 1925, с 126], переконували, що висунуті нові умови роботи шляхом Долтон-плану вимагали їхнього вивчення, дослідження, контролювання та керівництва [Парадиський 1925, с. 119].

Презентуючи досвід впровадження Дальтон-плану, дописувачі акцентували і на проблемах психологічного характеру, пов'язаних із внутрішнім сприйняттям нововведень. Публікації 20-х років ХХ ст. задокументували часто негативне ставлення тогочасних учителів до нововведень. Автори статей констатували, що є чимало випадків, коли новація викликала нерозуміння чи озлоблення у вчителів, є педагоги, які вважали Дальтон-плану архііндивідуалістичним і відірваним від життя, інші – таким, що руйнував надії на створення колективістської трудової школи, дитячий колектив, інші стверджували, що очікувані творчість, ініціатива та критичне ставлення до джерел спостерігались тільки поодинокі [Яковлев 1924, с. 45, 47].

Пізніше метод Дальтон-план було визнано недоречним і в подальшому у радянській педагогіці він піддавався гострій критиці та засудженню як буржуазна педагогічна теорія [Пастухова 2012, с. 154]. О. В Сухомлинська акцентує на тому, що заборона нових методів у досліджуваний період зумовлена не їхньою недосконалістю, а саме зміною цілей освітньої політики [із Савченко 9, с. 13].

Насамкінець зауважимо, що технологія Дальтон-плану, незважаючи на подальшу критику, засудження і заборону, виявилася перспективною і через багато десятиліть повертається до сучасної школи. Нині педагогів-новатори прагнуть використати її позитивні риси для досягнення освітніх цілей. На думку, Л. Пастухової, це зумовлено переходом до нової освітньої парадигми; необхідністю підвищення якості освіти через індивідуалізацію навчання і формування самостійної пізнавальної діяльності учнів і нині з'явилися публікації, присвячені теоретичним і практичним засадам та впровадженню Дальтон-плану, як інноваційної технології [Пастухова 2012, с. 154].

Отже, впровадження системи Дальтон-плану у практику українського шкільництва спричинило хвилю новаторських пошуків освітян. Нетрадиційний спосіб організації шкільного навчання, пов'язаний із відміною класно-урочної системи, і відповідно інші методи ставали предметом широкого обговорення, в якому брали участь особи, які безпосередньо у своїй діяльності втілювали інновації, на практиці виявляли їхні позитивні та негативні сторони. Новаторські пошуки українських педагогів полягали в роботі над удосконаленням зарубіжного методу, віднайденні можливостей успішного його застосовувати на українських теренах. У процесі обговорення і поділу досвідом учителі визначали переваги та недоліки різноманітних нововведень і, оприлюднюючи власні висновки, творили базу для подальших узагальнень, які стали підґрунтям формування теорії впровадження інновацій. Наші спостереження показують, що уведення системи Дальтон-плану дало змогу викристалізуватися концептуальним принципам впровадження інновацій, запозичених із зарубіжного досвіду, серед них виокремлюються такі: застереження від надмірного захоплення новим методом, запобігання однобічного і вузького трактування суті методу, необхідність ґрунтовного вивчення та апробації, вимога відповідного

фінансування, кваліфікованого методичного супроводу, адаптації до специфіки власної освітньої системи, максимального забезпечення тих умов, у яких цей метод успішно використовувався в зарубіжній школі, тобто дотримання відповідної матеріальної бази, необхідного обладнання і устаткування, яке супроводжувало використання цього методу.

Інновації у навчанні грамоти. Провідним методом навчання грамоти у 20-х роках минулого століття виступав метод цілих слів, який ще називали американським методом. Елементи звукової системи вводилися як доповнення до основного способу [6, с. 14]. За спостереженнями І. І. Козак, переваги американського методу навчання грамоти визнавалися більшістю українських методистів того часу. Здійснювати навчання за допомогою цього способу пропонували С. Русова, Т. Лубенець, Я. Чепіга, С. Черкасенко. Американський метод навчання грамоти було покладено в основу букварів А. Воронця (1921), Т. Лубенця (1919, 1922), П. Петрушевського (1918) та ін. [Козак 2008 автореф, с.22]. Редакція газет «Культура і побут» у 1926–1927 роках ініціювала обговорення новаційного методу навчання грамоти, що був запроваджений у школах України, відомого як американський метод. Після завершення терміну, визначеного редакцією для обговорення, статті продовжували надходити у великій кількості, що свідчило про гостроту порушеної проблеми. Як засвідчують матеріали публікацій, сутність нововведення полягала у тому, що дітей навчали читати і писати українською мовою за допомогою методики, запозиченої з практики вивчення англійської мови в американських школах. Дописувачі, переважно учителі, номінували цю новацію такими термінами: **американська метода, американізована метода, метода цілих слів, амерканка**. Із викладеного в газетних публікаціях матеріалу можемо детально реконструювати сутність *американського методу*. Однак у цьому параграфі зосередимось не на сутності саме названого методу, а на тому,

як педагоги сприймали інновацію, які критерії висовували до визнання її доцільності, які пропонували шляхи впровадження.

Чимало педагогів-практиків сприйняли новий метод і обстоювали його використання. Наприклад, переконує у доцільності застосування нового методу авторка публікації у журнал «Шлях освіти» Е. Яновська. Дописувачка досить різко критикує традиційний звуковий метод, називає його знуцанням над живою думкою дитини і її живим життям, бо при механічному заучуванні звуків, поєднаних у склад не може проявитись дитяча творчість, працювати уява. Критикує також подані у букварі тексти, які хоч і фіксують слова з необхідним набором звуків, але беззмістовні і нецікаві. На думку учителя, традиційний метод спрямований на усмирення дитячої думки і волі, він не забезпечує розвитку ні окремих соціальних навиків, ні любові до книжки, ні прагнення до самостійної роботи [Яновська 1924, с. 90, 94]. Аргументи на користь нового методу знаходимо і в матеріалах дискусії, вміщених у додатку до центральної газети «Вісти ВУЦВК» (1927). Учителі, що були його прихильниками, доводили, що метод цілих слів сприяв розвитку активного і образного мислення: «..коли ми при звуковій методі вживаємо лише пустий образ, звук, забиваючи цим зразу голову дитині, то при методі цілих образів ми даємо її певний реальний і цікавий для неї образ, який вона може з більшою легкістю засвоїти, оскільки це є для неї рідним, життєвим. Дитині далеко легше ознайомитись із певним образом, рідним для неї, й потім розікласти це знайоме на звуки, ніж з зовсім невідомих їй звуків скласти з великими труднощами нове слово» [Лазарів 1927 Культ і поб., с. 7]. Висловлюючи підтримку новій методиці, учителі акцентували на тому, що він позбавляє бездумності та автоматизму, несвідомого заучування: «При навчанні за звуковою метою дитина перебуває в становищі папуги, автоматично списуючи, креслячи. Свідомість і почування мусять працювати окремо. Взагалі ж навчання за звуковою метою ставить дитину в рамці

безголового автомату, що лише при певних прийомах робить відповідний рух, тоді як американська метода уникає цих хиб, ув'язавшись з життям, забравши до своєї образности всі способи дитячого сприймання, використавши для цієї мети всі види дитячої пам'яті» [Лазарів 1927 Кльт і побут, с. 7]; «Замість досить нудного складання з літер певних слів та мороки над зливанням звуків, ми читали цілі слова й цілі речення, комбінуючи слова з малюнками, що особливо захоплювало дітей. Зацікавленість дітей, активність, жвавість у роботі, що й казати, були вищі як при звуковій методі» [Деполович 1927 култ і побут, с.7].

На сторінках газети учителі висловлювали своє бачення новаторського методу навчання грамоти, давали йому промовисті та емоційні оцінки, аналізували позитивні і негативні риси названого методу. Характеризуючи новий метод як прогресивний учителі зазначали, що він потребує більше часу, але це компенсувалося якісним результатом в кінці навчання. Учителі виявляли певні позитивні риси нововведення. Процитуємо оригінал: «На перший погляд американська метода навчання грамоти наче й добра. Нема ніяких окремих вправ коло окремих звуків, що проти них повстає наука, нема ніяких тайн та мук звукосполучення, є установка на читання відразу цілого речення й слова» [5, с.6, №2]. Водночас більшість учителів визнавали американське нововведення неефективним і зауважували, що успішно читали і писали тільки ті школярі, яких довчали дома, застосовуючи іншу методіку. Процитуємо зауваження вчительки: «Поки ми в школі провадили підготовчу роботу, на яку пішло 2 тижні, поки ми вивчали 10 слів, деякі учні, що зацікавилися дома, вивчили всі літери, з яких складаються ці слова і дуже швидко без усякої запинки могли прочитати любе слово складене із цих літер, в якому би порядку ці літери не стоили в слові, ті ж учні яким ні з ким було учитися дома не читали. І от на кінці першого триместру діти, котрим ніхто не допомагає

вдома читають так, як при звуковці діти читають спочатку року, і я вважаю що у мене 2 ½ місяці учбового року пропало безслідно» [5, с. 6, №1].

Важливо, що у дописах учителів наявна не тільки критика неприйнятної новації. Визнавши, що нововведення має певні позитивні риси, учителі шукали можливі шляхи їхнього успішного впровадження. Насамперед ішлося про взаємодію шкільної практики з педагогічною наукою. Спочатку, пропонували учителі, нові методи повинні досконало вивчити науковці, детально їх описати та перевірити і тільки потім рекомендувати до впровадження. Введення інновації потребує наявності відповідної методичної літератури, де було б послідовно описано кожен методичний прийом, нових підручників та всього іншого необхідного для її застосування. Дописувач скаржиться, що працював за новою методикою «не маючи здебільшого під руками ні методичної літератури ні потрібного приладдя, ані пристосованого підручника, покладаючись лише на власну інтуїцію [1, с. 7, №2]. «На мою думку, краще було б аби ці товариші видали книжку, в якій було б детально написано як провадити навчання, під словом детально я розумію не приводити один-два приклади, а послідовно написати, що робилось в школі день за днем, які слова вивчали й як їх вивчали, як і коли переходили до аналізу і приходили до письма, а поки такої книжки нема, поки в нас всі базуються на теорії, а практику беруть тільки з письменними дітьми або з тими, що дома батьки підучують, робить методу цілих слів обов'язковою в школі неможливо [1, с. 6, №1.], «Потрібно видати книжку про вживання американського способу навчання грамоти в самих американських школах, але в повному освітленні, показуючи всі деталі роботи, нові там пошукування» [5, с.6, №2]. Зазначимо, що думки, висловлені педагогами-практиками у 20-ті роки минулого століття, не втратили актуальності, стосуються і нашого часу. Так, А. М. Бойко зауважує, що серед недоліків, які гальмують впровадження інновацій, сучасні учителі називають відсутність

методичного супроводу об'єкта впровадження, інноваційні цінності мусять бути представлені в теоретико-практичних розробках, а потім відібрані й засвоєні практиками, щоб бути готовими до впровадження [Бойко 2011 упровадження в масову, с.9, 11].

Матеріал періодики засвідчує, що нову методику навчання було запроваджено примусово, без належного її вивчення, апробації та перевірки результатів ефективності, без переконливих доказів у її прогресивності на тлі традиційного методу, через те вона викликала шквал критичних зауважень. Негативне сприйняття американської методики навчання грамоти було зумовлено і тим, що його запровадження передбачало цілковиту відмову від традиційного методу, яким користувалися у вітчизняних школах: «...це заборонялося на районній педконференції, заборонялось і інспектурою освіти» [5, №1, с.6.]. Оцінки, висловлені учителями з цього приводу, були як стримані, так і відверто обурливі: «А у нас якось відразу з доброго дива облишили добре відому і добре розроблену методу і визнали іншу...яка рація спихати учителя в його роботі на рейки маловідомого» [5, с.6, №2]. Дописувачі пропонували надати вчителю можливість обирати прийнятний для нього метод: «Хто не зможе припасувати американської методи до нашої мови й системи навчання дозволити скористатися з способу найкраще йому відомого... Поки що не примушувати учителів триматися методу «американки», вимагаючи від них не формального буквализму в методах роботи а глибокої раціональності доцільності і реальних наслідків роботи» [5, с.7, №2].

Крім того, зауваження учителів свідчать, про недотримання розумної межі у використанні різних новацій: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу, лабораторний план, комплексна система, метода цілих слів, метода проєктів, ланкова система, німе читання і таке інше [5, с.7, №2]. Учителі переконували, що нові методи не повинні

бути нав'язаним, вони повинні насамперед бути апробованими: «Американської методи не приписувати уживати, а випробувати її при відповідних умовах не на хуторі якому, кому як на душу спало» [5, с.6-7, №2].

Із матеріалів, опублікованих під час обговорення нового методу навчання грамоти, постає також висновок про те, запровадження новацій, запозичених із практики зарубіжних освітніх систем, не може бути механічно перенесеним на новий ґрунт, вони обов'язково потребуватимуть певних коректив, зумовлених національною специфікою, а особливо, коли йдеться про вивчення мови. Прочитуємо: «...відповідно до української мови повинна бути українська метода, а не американська чи яка інша». Окремі учителі прагнули модифікувати новий метод, пристосувавши його до специфіки української мови: «Та коли методу цілих слів прстосувати до законів нашої мови, то цілком можливо, що вона стане не гірше, а може і краще від звукової» [5, с.7, №1], «Ця метода перейнята з Америки, з чужої мови, зовсім до нашої не подібної, до умов життя нашої школи пристосована» [5, с.7, №1].

Учасники дискусії неприпустимим вважали необ'єктивні оцінки результатів впровадження новації та приховування дійсних фактів про рівень грамотності учнів: «В офіційних відчитих шкіл і в заявах на конференціях давали схвальну оцінку новому методові, але в кулуарах і відвертих неофіційних розмовах зізнавалися, що користуються цим методом всього кілька днів і навчають дітей випробуваним способом, бо навчити грамоти треба було до Різдва». Висновки дописувачів суголосні і в тому, що вагомим аргументом на користь застосування нового методу має бути сприйняття нововведення дитиною. Прослідковуємо, що йдеться про створення ситуації успіху, якої не було при використанні американського методу, внаслідок чого у дітей з'являлася зневіра у власних силах і пропадав інтерес до навчання. Цитуємо: «Настрій у них [

дітей] підупав, цікавість зовсім пропала...А коли я зробила ухил у бік звуковки, то треба було бачити радість дітей при читанні кожного слова [5, с. 6, №1], «...навчання методою цілих слів мучить і психічно пригнічує дітей» [5, с. 7, №2], Згодом ця ідея буде виразно сформульована В. О. Сухомлинським. Як зазначає Н. П. Дічек, В. О. Сухомлинський обґрунтував одну з провідних дидактичних ідей – учіння повинно бути радісною працею, усебічний розвиток розуму дитини, на його переконання, має здійснюватися завдяки збудженню її інтересу, який підтримується успіхом, сприяє виникненню пізнавальної активності і самостійного пошуку [Дічек 2010 універсальність, с.10].

Після тривалих дискусій метод цілих слів все ж було визнано невдалим і його заборонили. Проте у сучасний період спостерігаємо повернення методу цілих слів у шкільну практику [Захарійчук 2015 використання, с. 28]. За умови, коли учитель має більше простору для творчості і пошуку, спостерігається досягнення успішних результатів на основі інноваційного методу, негативно оціненого раніше. Так, досвідом роботи навчання грамоти за методом цілих слів ділиться директор львівської «Школи радості» Галина Захарчук: «У Львові є п'ять шкіл, де дітей навчають читати «від тексту до букви». Методика полягає у запам'ятовуванні написання цілих слів за допомогою візуального зображення предметів або словничка. Щодня дитина запам'ятовує до п'яти нових слів з простих, знайомих тем, на кшталт, – іграшка, тато, мама, сім'я. Крім цього, теми змінюються відповідно до пори року і можуть обертатися навколо групи слів, скажімо, подібних за кольором. Поступово дитина починає вирізняти букви зі слів. У школі усі діти за три-чотири місяці навчаються читати [У п'яти львівських школах]. Педагог акцентує, що успіхові сприяє інтерес до навчання, який посилює названий метод: «Насамперед навчання відбувається через інтерес. Коли дитині цікаво, вона більш охоче виконує завдання. Дитина принесла машинку, перед нею

є картинка машинки і слово "машинка". Дитині цікаво перекопіювати слово, яке в неї асоціюється з улюбленою іграшкою. Тому дитина, кілька разів перекопіювавши це слово, запам'ятовує його. Протягом дня таких слів запам'ятовується від двох до п'яти. Поступово діти навчаються самостійно вирізняти літери в словах, які запам'ятали. Тоді ми й переходимо до вивчення літер" [У Львові популяризують].

В оволодінні грамотою важлива роль належить читанню, особливо у післябукварний період. Узагальнивши опрацьований матеріал, можемо стверджувати, що новаторські пошуки у цій ділянці завжди були спрямовані передусім на формування інтересу до читання, зацікавлення книгою. Автори читанок прагнули наповнити їх цікавим, пізнавальним матеріалом. Так, аналізуючи читанку М. Левицького (1930 р.), О. Марчук зазначає, що підбір текстів читанки мав на меті інтелектуальне збагачення та виховне значення для учнів. У змісті підручника простежено чіткість і послідовність структурування навчального матеріалу, складність і обсяг якого відповідали можливостям належного засвоєння учнями початкової школи. Тексти читанки мали національну спрямованість, зорієнтованість на виховання морально-етичних якостей, розвиток світогляду школярів [Марчук 2015, с. 86]. Нині залишаються актуальними проблеми формування читацької культури, що пов'язано із втратою інтересу до читання і книги. Глибоко проаналізувала названу проблему Г. В. Подановська [Подановська 2015]. Дослідниця переконує, що ситуацію зниження інтересу до читання, втрати його престижності значною мірою можна виправити зміною підходів учителя молодших класів до організації і проведення уроків літературного читання, які виступають основною формою літературного розвитку молодших школярів. Саме ці уроки, стверджує педагог, відкривають красу художнього слова, закладають основи майбутнього літературної освіти, виховують інтерес до читання в процесі спілкування з автором твору через

представлене ним слово. «Організовуючи уроки читання, вчитель повинен врахувати, що їх зміст, структура, методичні засоби мають відповідати ідеям особистісно орієнтованого навчання, розвивально-діяльнісному, діалогічному характеру роботи з текстами, забезпечувати різні форми співпраці учнів, розвивати їх естетичну, мислительну, духовну сфери життя. Слід врахувати, що зміни у змісті читання у поєднанні з новими методичними підходами створюють сприятливі передумови для гнучкої, цікавої і результативної побудови уроків» [Подановська 2015, с. 53].

Пошуки інноваційних методів формування читацького інтересу простежуємо і в ретроспективі. Наприклад, на сторінках одного з випусків журналу «Шлях освіти» за 1927 р. педагог пропонує новацію у методиці навчання читання після того, як уже опрацьовано буквар [Левина 1927 шлях о]. Щоб обґрунтувати необхідність уведення новації учитель молодших класів спочатку описує звичну методику пояснювального читання і вказує на його недоліки: «Перед кожним із дітей та сама читанка, розгорнена на певній сторінці. Учитель викликає якогось учня, той читає відповідну статтю чи її частину, а решта весь клас, припустімо, уважно слухають. Потім зміст прочитаного переказується тут же, потім знову хто-небудь читає те саме – і так до кінця занять...це ж оповідання дає вчитель і додому» [Левина 1927, с. 101]. Педагог переконує, що такий спосіб не забезпечує дітям уміння швидко читати і не дає свідомості читання, а найважливіше – не сприяє формуванню інтересу до читання загалом. Саме це змусило учителів їхньої школи до пошуків нових методів проведення уроків читання. Передусім дбали про те, щоб текст «приступний для розуміння» і посильний з технічного погляду. По-сучасному звучить поставлене завдання дібрати текст, який би цікавив дитину, захоплював, якому б вона віддала активну увагу, дитина «мусить пориватися до книжки, а не ми мусимо штовхати дитину до неї», «дитині треба дати можливість читати безпосередньо самій якомога більше». Дописувачка

констатує, що вона не погоджується з такою методикою, коли читає тільки той учень, якого викликав учитель, переважна більшість у цей час не читає і не стежить за читанкою, бо діти знають уже зміст, прослухавши першого учня, їм стає нецікаво слухати у нудній і невиразній формі той же текст: «Немає нічого нуднішого для дітей, як слухати недоладне невміле читання свого товариша». Сутність нововведення полягала у відмові від однакових для всіх читанок. Замість них для кожного учня було виготовлено яскраво оформлені невеликі книжки-малюнки з цікавим і відповідним віку текстом. Таким чином, кожен учень отримав у класі для читання іншу книгу. Внаслідок цього школяр переставав бути пасивним слухачем читання свого однокласника і мусив читати свій текст. Після того, як матеріал книги було прочитано, учень отримував іншу книжечку, працюючи протягом всього уроку, змінюючи книги і знайомлячись з іншим текстом. До тексту додавали питання, на які треба було відповісти після прочитання книжки [Левина 1927, с. 102, 103]. Педагоги запропонували новаційний тип уроку, який називали *лекції тихого читання*: «Уроки тихого читання довели свою ефективність, бо діти читали цілком свідомо і могли переказати зміст прочитаного». До написання текстів у спеціально створені книжечки залучали і старших учнів, яким пропонували складати невеликі оповідання для менших дітей. Обґрунтовуючи інновацію, вчитель акцентує, що їхній колектив керувався тим, щоб інтерес до читання був підтриманий постійно: «Ми виходили з того, що не слід приковувати дитину на цілий рік до однієї книжки. Вона дитині набридає, надто зникає до неї дитина. Дитяча натура потребує все нових і нових вражень. Інстинкт до нового, ще не відомого надзвичайно цінний, він веде до пізнання світу, і ми повинні за всяку ціну підтримувати його» [Левина 1927, с. 107.]. Звернемо увагу на те, що учитель особливо акцентував на яскравому оформленні книги, насиченні її малюнками, що передусім викликало дитячий інтерес. Цю вимогу до дитячої читанки ставлять і сучасні

дослідники, вважаючи, що яскраві малюнки, які обов'язково повинні супроводжувати текст для читання, неодмінно сприятимуть посиленню інтересу до самого процесу читання. С. П. Кравець доводить, що «завдяки ілюстраціям образи реальної дійсності, які виникають у свідомості кожного читача-учня під час читання художнього твору, стають зрозумілими, більш виразними, правильними, насиченими, пов'язуються з відповідним змістом художнього твору. Забезпечується єдність візуального сприймання, активного мислення і мовленнєвої діяльності» [Кравець 2010, ілюстративний с.261 - 262].

Поєднання тексту із малюнком лежить в основі інноваційної технології читання учителя початкових класів ліцею «Інтелект», м. Київ Лесі Харитоненко. Педагог поєднує читання із прийомом рухомих картин, за допомогою яких здійснюється моделювання змісту прочитаного твору. Досвід проведення уроків з використанням названого прийому засвідчив, що він дуже цікавий для дітей, підвищує мотивацію в навчанні на уроці читання, створює позитивний настрій, і ця емоційна складова дає змогу дітям добре засвоїти матеріал [Харитоненко 2014]. Ідею новаційних пошуків, що єднає педагогів минулого і сучасності втілює настанова В. О. Сухомлинського: «Покажіть дітям красу, мудрість, глибину думки однієї книжки, але покажіть так, щоб кожна дитина назавжди полюбила читання, була готова вийти в самостійне плавання книжковим морем» [Сухомлинський 2012, с. 95].

Я. Чепіга обґрунтував цінний для розвитку навчання грамоти спосіб паралельності. Суть його полягає в тому, що зміст уроків читання і письма розкривається у тісному взаємозв'язку і взаємозумовленості навчальних предметів на загальній мовленнєвій базі законів усної і писемної мови учнів [Шоробура 2012, с. 69]. Учений удосконалив звуковий метод

навчання. Зокрема, він розробив систему звукових аналітико-синтетичних вправ – виділення у слові одного зі звуків, додавання звука до слова, поділ слова на склади і слів на звуки, відгадування складу слова, зіставлення слів, які різняться одним звуком, розпізнавання відомого звука в інших словах тощо.

Яків Феофанович радив навчати письма аналітичним і синтетичним методом. ЛАНКОВА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 20 -Х РОКІВ ХХ СТ. В ОЦІНЦІ СУЧАСНИКІВ

Педагогічна думка та шкільництво 20-х рр. ХХ ст. – досить оригінальне явище, для якого характерне намагання зруйнувати засади колишньої «буржуазної» школи, побудувати освітню систему на нових ідейних концепціях та сильна орієнтація на досвід західної педагогіки.

Одним із типів нової школи в Україні у названий період стала так звана «трудова школа», яка працювала за системою комплексового навчання. Матеріалом цього дослідження слугували матеріали газети «Народній учитель» (1926 р.) та збірник праць учителів трудової школи м. Харкова, у якій практикувалась ланкова система навчання (1927р.). Збірник містив матеріали про роботу дослідної школи під керівництвом професора П. Волобуєва і був підготовлений за редакцією професора О. Залужного, який закликав до обміну досвідом у впровадженні нової системи навчання. У передмові учений зазначив, що раціоналізація педагогічного процесу так само як і організація мало не кожного виробничого процесу упирається в організацію робочого колективу. Комплексова система навчання вимагала певних форм організації праці, ланкова система давала можливість брати участь у побудові педагогічних завдань, регулювати способи опрацювання навчального матеріалу, підсумовувати й оцінювати набуті досягнення. Педагоги вважали, що «далеко ближче дитяча маса підійшла до участі в організації педагогічного процесу через ланкову організацію» [с. 102-103].

У доцільності ланкової форми роботи при комплексовому навчанні переконує й дописувач газети, бо в процесі роботи за комплексом трапляються такі форми проробки матеріалу, які не можуть бути виконані індивідуально: масові екскурсії, розробка складних тем із суспільствознавства, різні технічні вправи, які потребують допомоги товаришів [с. 4]. Можемо зробити висновок, що сучасники ланкової системи вбачали в ній прогресивний метод організації навчально-виховного процесу, про що свідчать захоплені відгуки: «Охопити той або інший комплекс – це значить охопити життя в усій його різноманітності сприймання цього життя і його вивчення повинно відбуватися через десяток очей, вух, рук та ин.» [с. 103.]; «Ланки і колективне опрацювання цих сприймань гарантують різноманітність і повноту в опрацюванні комплексу. За ланкового опрацювання виявляється багато деталей і висвітлюються такі моменти комплексу, що могли б затінитися при індивідуальному опрацюванні. Організацію дитячого колективу в ланку розцінював як крок до досягнення максимального педагогічного ефекту» [с. 103.]. Обґрунтовуючи нову систему організації навчання П. Волобуєв стверджує, що потреба в новій педагогіці, яка б орієнтувалася не на окрему дитину, а на дитячий колектив, тому що об'єктивною реальністю у педагогічному процесі є група дітей «спаяна в роботі єдиним подразниками й єдиними реакціями на них» [с. с. 77].

Не було одностайності у погодженні щодо принципів утворення ланки

В практиці намітилось декілька форм ланкової праці с. 36 в основі першої ланка працює над завданням уся разом разом обговорюють завдання разом його виконують

Ланка є не тільки технічним виконавцем щодо збирання технічних відомостей, але й усім колективом оцінює досягнення.

Праця педагога є різноманітнішою жвавіша і легша за умови належної організації ланок. З педагога, що «накачував знання» в дитячі голови він перетворюється на організатора дитячого колективу, співучасника й інструктора останнього в роботі. С. 111 . його увагу прикуто не до окремої особи, а до колективу

Учитель акцентує на тому, щоб ланкова праця ставала не тільки як метод виховання а як найдоцільніша, найпродуктивніша метода засвоєння знань. С. 39

Привертає увагу те, що автори надають об'єктивні відомості про труднощі та недоліки нової системи. Учителі не приховують того, що існують труднощі у формуванні самої ланки. Існувала тенденція до вільного формування ланок самими дітьми без втручання дорослих.у цьому випадку в ланку об'єднувались діти або однакових здібностей або за ознаками дружби, віку, місця проживання, спільних інтересів. Проте завжди залишалися діти, які перебували поза ланками. Проте в процесі трудового співжиття виявлялося, що не всі могли «спрацюватися» в ланці.

Ланку могла бути сформована і під впливом педагога, особливо для молодших дітей, які слабо орієнтувалися в оцінці своїх товаришів, з великими труднощами знаходили своє місце в колективі.

Учитель констатує на зовнішній обстановці ланкової праці, здійснення навчання за новою системою відбувалося на базі традиційних класних кімнат, у яких працювало по кілька ланок, учні не мали змогу працювати вільно із власним матеріалом, шум, напруженість робили працю в ланці нервовою і втомливою. Крім зовнішніх перешкод, існували внутрішні: «Добре добрана ланка могла розколотися, якщо не забезпечити її можливість нагромаджувати матеріал для опрацювання. Ланка як лабораторія колективної думки постійно потребує свіжого матеріалу, щоб

його опрацювати», однак зазначає, що доплив матеріалу дає позитивні наслідки при лабораторному опрацюванні матеріалу, при словесному опрацюванні матеріалу, який треба запам'ятовувати, підриває інтерес до ланкової праці. Навчальний процес ланкової праці повинен базуватися на лабораторно-дослідній, екскурсійній, або активно-трудоїй методах. с. 106.

Викликає зацікавлення опис організації праці в ланці. Перед опрацюванням матеріалу відбуваються організаційні збори ланки, на яких учитель знайомить із завданням-темою, вказує джерела і підручники й обговорює спільно з дітьми план виконання завдань. Одержавши завдання ланка складала план праці і розподіляє між членами, потім через різні джерела відбувається нагромадження матеріалу, під час екскурсій, після проведення лабораторних експериментів чи кожен член ланки робить свої вказівки в обговоренні, або доповнює відомості товариша або додає до висновку власні міркування різноманітність думок, вдало поставлене питання стимулюють думку, підвищує тонус праці а дискусія, що розгортається створює гаму емоцій. У такій атмосфері навіть найвідсталіші втягуються в роботу увесь процес ланкової праці фіксується у формі тез або схематичних замальовок надати опрацюваному матеріалу закінченої письмової форми доручається по черзі кожному членові ланки

Презентуючи досвід роботи за ланковою системою педагогіки-практики особливу увагу звертали на техніку роботи в ній. Автор публікації зауважує, що низький рівень володіння технікою роботи спричиняв відмову від нового методу організації навчання викликає прагнення повернутися до староого. Дописувач ділиться власним досвідом підготовки і акцентує, що ланкова форма складніша за індивідуальну, бо вимагає від учня знань методів роботи, а від учителя вміння не вчити, а керувати, тому тільки точне усвідомлення різниці між колективною та індивідуальними формами роботи приведе вчителя до зміни своїх позицій у новій системі роботи [нар. Уч. С. 4].

Дописувач вважає необхідним поділитися досвідом техніки роботи в ланці. Подають опис техніки роботи в ланці. учитель вказує, які питання комплексу треба з'ясувати, на що треба звернути увагу, яким способом краще працювати і де можна знайти матеріал, потрібний для завдання. Завершивши завдання, ланки роблять доповіді в групі, група обговорює ці доповіді []. Інший учитель також пропонує схему проробки матеріалу, яку треба подати учням для обговорення, і треба визначити порядок проробки матеріалу

Ланкова система навчання змушувала шукати форми оцінювання праці дітей. Автори публікацій вважали, що об'єктивне оцінювання можливе тільки на ланковій конференції, яку називають звітною або обліковою. І Знайомлячи читачів із власним досвідом, розповідають, що секретар ланки повинен записувати виступи товаришів під час опрацювання матеріалу та реєструвати усі пропозиції, прийняті ланкою, саме їх треба врахувати при звіті ланок про пророблену роботу [ну, с. 4]. Заслухавши доповіді усіх членів ланки, керівник виставляє оцінку усім членам ланки [17.11 ну, с. 2-3], або ж висновки про пророблену роботу роблять загальні збори [с. 109].

Аналізовані джерела демонструють специфіку практичного впровадження нової системи навчання. Спостерігаємо, що практики ділились досвідом роботи за новою системою, описували різноманітні методи та техніку опрацювання навчального матеріалу в ланковій системі, визнавали існування недоліків та оприлюднювали проблеми, які поставали у процесі практичної реалізації новацій, автори публікацій спонукали колег до діалогу та обміну досвідом.

2.5. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у шкільну практику в 20-роки ХХ ст.

Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема впровадження педагогічних інновацій у практику є предметом наукового зацікавлення багатьох науковців. Передусім вкажемо на значний доробок А. М. Бойко, яка у статтях та монографії розкриває систему діяльності вчених і практичних працівників у здійсненні різних видів упровадження досягнень науки, педагогічних технологій і перевіреного досвіду в широку масову практику. А. М. Бойко визначає критерії відбору інновацій для впровадження у шкільну практику, обґрунтовує етапи впровадження, окреслює завдання, які необхідно вирішити для впровадження нового [Бойко 2011; Бойко 1;2;3]. Загальний огляд проблем упровадження подано в підручниках і посібниках з педагогіки. Крім того, різноманітні аспекти, пов'язані з упровадженням, висвітлено в багатьох статтях. Одним із напрямів у дослідженні специфіки впровадження є вивчення перешкод, антиінноваційних бар'єрів, які виникають на шляху втілення новації. Проблемі дослідження бар'єрів до інноваційної діяльності у педагогів присвячено праці І. Беха, І. Дичківської, Н. Городецької, Л. Пригожина, В. Сластьоніна та ін. Психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню інновацій, вивчала І. М. Дичківська. Розглядаючи особливості інноваційної педагогічної діяльності, дослідниця подає класифікацію антиінноваційних бар'єрів і вказує на причини їхнього виникнення [Дичківська 2004, 247–288]. Теоретичний аспект проблеми подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості розробляє О. Старовойт [Старовойт 2014, с. 14]. В. В. Ягоднікова проаналізувала антиінноваційні бар'єри у виховній діяльності педагогів та розкрила сутність психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів їх профілактики і подолання [Ягоднікова

2013, с. 162–167]. М. Швардак вивчала специфіку впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи і виявила комплекс проблем та протиріч, що супроводжують цей процес. [Швардак 2013, с. 16].

Вивчаючи специфіку впровадження, науковці акцентують на проблемі психологічного спротиву до впровадження інновацій і як шлях її вирішення пропонують готувати майбутніх педагогів до інноваційної діяльності вже у стінах університету і протягом подальшої професійної діяльності. Попри наявність великої кількості наукових досліджень, О. Я. Савченко зауважує, що проблема впровадження належить до пріоритетних у педагогічній теорії та практиці [Савченко 2012, рідна шк с. 79], що зумовлює актуальність вивчення її різноманітних аспектів.

У цьому параграфі проаналізуємо психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій період 20-х років минулого століття – час активізації новаторських ідей в українській освіті; дослідити, якою мірою педагоги усвідомлювали названі проблеми, в чому полягали причини їх виникнення. Вважаємо, що аналіз проблем упровадження в ретроспективі дасть змогу чіткіше окреслити їх на сучасному етапі та розробити шляхи подолання.

Серед виокремлених науковцями антиінноваційних бар'єрів вагоме місце посідають внутрішні бар'єри, що полягають у психічному опорі педагога до здійснення інноваційної діяльності. В. Чудакова твердить, що поширеним є явище, коли навіть після глибокого ознайомлення із сутністю нової педагогічної методики педагоги не використовують її або повертаються до старих форм і методів навчально-виховного процесу після зіткнення з труднощами впровадження нових методів. Педагогові, який багато років працював за типовою системою, важко змінити як форми діяльності, так і систему цінностей, стереотипів поведінки, систему відносин тощо. Крім того, зазначає дослідник, окремі нововведення

вимагають нової освіти, що викликає загальний особистісний опір і робить неможливим нововведення [15. Чудакова 2014, с.121]. Досліджуваний матеріал засвідчує, що названі проблеми поставали перед українськими педагогами і в 20-х роках минулого століття. На них виразно акцентують автори публікацій у педагогічних журналах та інших друкованих виданнях. Чимало дописувачів відверто зізнавалися про своє внутрішнє негативне сприйняття нововведень. Наприклад, під час обговорення нової методики навчання грамоти учитель як аргумент наводить те, що він уже тридцять років працює за традиційним методом і не може навіть уявити, як можна його змінити на інший [5, Культ і побут, 1927, №2, с.7]. В іншій публікації автор наголошує на тому, що новації викликають недовіру в учителів: «Масове вчительство, особливо селянське, з великим підозрінням придивлялось до нових положень про педагогічну роботу, про збудування педагогічного процесу на основі колективного виховання, про утворення нової трудової школи» [Литовченко 1924, с.127]. Знаходимо й емоційні оцінки психологічного переважання до традиційного методу: «Нет, мне думается учителя, который который не знал бы Вахтерова, и который не был бы заражен его методом. Метод Вахтерова свил себе прочное гнездо в учительской среде и поколебать его основы не так то легко» [18, 91]. Водночас із опрацьованого матеріалу постає висновок, що невелика частина вчителів не відкидала категорично нововведень, була налаштована на зміни і готова спробувати працювати за новими методиками: «Хоч би яка мила й зручна здавалася нам звукова метода, до якої ми уже так пристосувались, у лоні якої відчуваємо себе як риба в воді, проте закон життя закони еволюції останні здобутки науки вже чимало похитнули ґрунт під цією методою» [5 Культ. І побут 1927, №2, 7]; «Але певна частина вчительства нараз-же чи поволі підхоплювала нові ідеї, і як уміла проводила революцію в організації дитячої установи» [6 Яновская 1924, с.127]. Таким чином, педагоги у 20-х роках минулого століття

констатували проблему психологічної неготовності вчителя до прийняття інновації. На причинах психологічних акцентували також тогочасні вчені. Наприклад, С. О. Сірополко, пропагуючи систему навчання за методикою Дальтон-плану, зауважував, що саме психологічний чинник є найбільш вагомим фактором, який перешкоджає успішному впровадженню нової системи навчання: «Однак головніше значіння серед умов, що утруднюють перехід на Дальтон-план, належить причинам внутрішнього характеру. Це, по-перше, скептицизм з боку педагогів і батьків щодо переваг Дальтон-плану над класною системою навчання та щодо фактичної можливості здійснити цей перехід». Учений переконує, що для усунення цих перешкод необхідно проводити роз'яснювальну роботу, пропагувати ідеї Дальтон-плану і переймати досвід тих шкіл, у яких цей метод дав добрі наслідки. Дієвим вважає залучення учнів, яким сподобалася нова система, і наводить приклади, коли саме школярі ставали палкими пропагаторами нового методу [12, Сірополко 1928, с.30].

Зауважимо, що сучасні науковці, провівши психологічні дослідження рівня готовності учителів до сприйняття та реалізації нововведень, констатують, що психологічний опір до нового є явищем поширеним, воно пов'язане з небажанням, боязню нового, невпевненістю [4, 256]. О. І. Огієнко наводить дані з праці зарубіжного дослідника Е. Роджерса, згідно з якими тільки 2,5 % учителів у колективі одразу відкриті новому, сприймають, упроваджують і поширюють його; таких учителів він називає новаторами. Згодом з'являються ранні реалізатори (13,5 % колективу), які слідуєть за новаторами, 34 % колективу – це вчителі, які сумніваються, сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки; 16 % колективу – консерватори, вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [10, 45–46]. Шляхи подолання цього внутрішнього психологічного бар'єру є предметом зацікавлення багатьох науковців, і один із головних полягає у формуванні

готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності [4, Дичківська 2004, с. 277].

Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядають як інтегральну характеристику, що включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей [10, Огієнко О. 2013, с.160].

Крім внутрішнього неприйняття нового, пов'язаного із труднощами в подоланні стереотипного мислення, страху перед незвіданим, психологічний спротив мав ще низку більш суттєвих причин. Чинником, що впливав на психологічне неприйняття нововведення, був невдалий попередній досвід, який, природно, викликав сумніви в доцільності наступної інновації.

Спостерігаємо, що невдачі викликали дуже сильні емоційні переживання в учителів, їх долав сумнів, відчай і зневіра в перевагах нововведень. Про такий психологічний стан чітко заявляють педагоги, які ділилися досвідом упровадження американського методу навчання грамоти: «На з'їзді стажерів оприлюднив те, що новий метод було витримано повністю без застосування інших, наслідки були сумні і стажер упав у відчай, діти що навчалися за іншою методикою уже вміли читати і писати [Культ. і побут 1927, №3, с.6]. Інший учитель пише, що прагнув дошукатися причин, чому нова методика не спрацювала, але час спливав, а очікуваного результату не було, і це викликало стресовий стан: «Не дивлячись на такі випадки і пояснення їх нерозвиненою зоровою пам'яттю дітей, я не кинула цієї методи, та й заборонялось провадити навчання звуковкою. Мене опанував жах, далі я не могла вже ждати, коли учні самі зачитають чи то напишуть (надходив кінець першого триместру) [Культ. і побут 1927, №1, с.6].

Однією з причин негативної психічної реакції на нововведення може бути швидка і занадто часта зміна інновацій [4 Дичківська 2004, с.258]. Роздуми вчителів, оприлюднені у друкованих виданнях, свідчать не тільки про існування цієї проблеми в досліджуваній період, але й про її гостроту. Доволі промовисто це підтверджує наведена далі цитата: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу, лабораторний план, комплексна система, метода цілих слів, метода проєктів, ланкова система, німе читання і таке інше. Справді треба побути, грубо висловлюючись, у шкурі вчителя, а надто сільського, щоб зрозуміти в повній мірі ту безпорадність, яку він почуває під градом усіх цих новинок, що посипались на його беззахисну голову» [Культ. і побут 1927, №2, с.7]. Педагогів-практиків турбувало те, що через часту зміну нововведень учні можуть недоотримати відповідних знань, бо працювати за традиційним перевіреним методом забороняли, а новий не давав очікуваних результатів: «І вийшло, що масова школа обернена на якусь загальну дослідну лабораторію. Але чи припустима така «метода» роботи? Кожен рік ми випускаємо дітей і ці діти виходять із школи без того знання, розвитку, що школа повинна їм дати» [Культ. і побут 1927, №1, с.7].

Учителі ділилися думками про те, що коли новий метод не спрацьовував, його доводилось удосконалювати здебільшого шляхом поєднання з методом традиційним: «Візьмемо для прикладу, хоч комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому виді і про формальні знання навіть не згадувалося, вони мовляв органічно самі по собі засвоються в процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ з математики, граматики іт. д. А що буде завтра з комплексами? [Культ. і побут 1927, №1, с.7]. Такі ж думки звучали і під час переходу до нової методики навчання грамоти. Учителі

зізнавалися, що позитивні результати були тоді, коли вони поєднували інноваційний метод читання цілих слів з давно апробованим методом звукового навчання [Культ. і побут 1927, №1, с.7]. Таким чином поставало питання про доцільність використання нових методів, якщо їх доводилось удосконалювати за допомогою традиційних.

Досліджуваний матеріал дає підстави констатувати, що психологічний спротив, викликаний невдалим застосуванням новації, посилювався попередньою її надмірною ідеалізацією, неправомірною оцінкою як «панацеї», здатної вирішити усі педагогічні проблеми. Прочитуємо вислів учителя: «Уся трагедія питання про методу навчання полягає, на мою думку в іншому, метода цілих слів, так би мовити, авансом визнана за найкращу в світі, і рекомендується вчителям для вживання. Не дивно, що наслідки вийшли такі прикрі» [Культ. і побут 1927, №1, с.7]. Надмірне захоплення черговою інновацією часто поєднувалося з різкою критикою традиційних методів, що знаходило втілення у низці негативних епітетів. Так, агітуючи за нову методику викладання, традиційну лекційну систему навчання характеризують як таку, що «віджила свій вік», метод, який «дуже себе скомпроментував» [Слуцкин 1925, с.121-122], екзамени та заліки кваліфіковано як патологічне явище, яке повністю визнано недолугим [Слуцкин 1925, с.137]; традиційний метод навчання грамоти схоластичним і «засудженим життям». Прочитуємо першоджерела: «А между тем давно уже пора внести в систему обучения грамоты тот новый элемент, который должен в корне уничтожить старый схоластический метод. В нашей советской республике нет и не должно быть места всем тем отжившим педагогическим приемам, которые навеки осуждены самой жизнью» [18, 89]; «На сцену виступає комплексова система викладання, що в кінець розриває з старою схоластичною учобою і наближає школу до вивчення конкретних життєвих явищ [Литовченко 1924, с.127]. О. Д. Музиченко

кваліфікує ідею комплексності як плід творчості пореволюційної педагогічної думки, однак застерігає, що занадто буйний її спалах спричинив багато плутанини, різнотрактувань, змішування з концентрацією, кореляцією [Музиченко 1924 проблема, с. 95].

Психологічному спротиву сприяла відсутність належної підготовки вчителя до роботи за новим методом. Наприклад, автор статті висловлює віру в те, що комплексна система витіснить безповоротно предметну систему, і в подальшому вона буде розвиватися залежно від підготовки нових кадрів і перепідготовки старих. О. Д. Музиченко стверджує, що проблема практичного введення комплексності вирішується там, де вчитель має належну підготовку і багаж знань, а без цього вчитель рабськи притримується шаблону старої системи [Музиченко 1925, с. 46], проте дописувачі констатували, що викладачів нової кваліфікації та ерудиції поки нема [Слуцкин 1925, с. 131, 137]. Проаналізувавши матеріали періодики, приходимо до висновку, що необхідну підготовку було дуже важко здійснити в тих умовах, у яких працював учитель. Учителі скаржаться на важкі і почасти нестерпні умови своєї праці, переповненість класів учнями: «Коли до цього ще додати дуже тяжкі загальні умови праці вчителя, колосально-численні групи на одного, загальна переобтяженість, втручання некультурних батьків то стане зрозумілим що в учителя мусив утворитися такий психічний стан, при якому вже всяка педагогічна новина викликає насамперед негативну реакцію, а надто коли цю новинку йому пропонують так би мовити в сирому вигляді, себто без методичного висвітлення, без приладдя, без підручників. За таких технічних і психічних умов неможливе спокійне, докладне й об'єктивне висвітлення нових метод та справедлива безстороння оцінка їх» [Культ. і побут 1927, №2, с. 7]. У наведеній цитаті окреслено ще одну серйозну перешкоду на шляху до успішного запровадження новаторських методів: вона полягала у відсутності належного методичного супроводу. І. М. Дичківська називає

таку перешкоду зовнішнім методичним бар'єром, що полягає у браку методичного забезпечення, недостатній поінформованості в галузі педагогічної інноватики [Дичківська 2004, с. 256]. Наші спостереження показують, що саме ця проблема була особливо гострою у 20-х роках, у часи активного введення інновацій. На погане методичне забезпечення чи майже його відсутність нарікали педагоги-практики, що ділилися власним досвідом упровадження нових методик, новаторських методів і систем. Один з дописувачів скаржить, що в розпорядженні шкільного колективу було всього лиш дві брошури, що стосувалися нового методу [Слуцкин 1925, 127]. Наріканнями на відсутність методичних розробок переповнені сторінки друкованих видань: «Можливо, що я й всі товариші, які висловлюються проти не знають цієї методи, але від того, що будуть товариші казати, яка вона гарна, а не будуть говорити, як нею провадити навчання, ми не навчимося, і не знатимемо її і справа в наших школах не покращає. На мою думку, краще було б, аби ці товариші видали книжку, в якій було б детально описано, як провадити навчання [Культ. і побут 1927, №1, с. 6]; «Нам учителям рекомендують що-небудь нове, але не питають нас, чи ми в такій мірі знаємо те нове, як вони знають, чи маємо змогу знати, чи умови нашої праці відповідають тому, щоб це нове втілити в життя. А потім дивуються, що вчителі не розуміють, роблять помилки. А хіба ж може бути інакше?» [Культ. і побут 1927, №2, с.6]. Антиінноваційний бар'єр, зумовлений відсутністю необхідного методичного супроводу, посилювався ще одним – відсутністю відповідної обстановки та обладнання. Так, С. О. Сірополко зазначає, що на перешкоді впровадженню нової системи навчання стоять причини зовнішнього характеру, це брак приміщення і недостача приладь і книжок [Сірополко 1928, с.30]. Успіх упровадження безпосередньо залежав від створення належних умов роботи. Наприклад, бригадно-лабораторний метод і метод за системою Дальтон-плану вимагав спеціально обладнаних приміщень і

лабораторій, проте, як свідчать матеріали, опубліковані в періодиці, ця вимога не була дотримана: «Не маючи під руками ні методичної літератури, ні потрібного приладдя ... З технічного боку працювати було дуже тяжко... букварі зовсім були непридатні. Приладдя не було ніякого та й методичної літератури тоді ще майже не було. Довелося групу в 50 чол. вчити без букваря на картках, на плакатах, що виготовляла сама» [Культ. і побут 1927, №2, с. 7]. Заняття за новою системою відбувалися в тих самих необладнаних приміщеннях, один із дописувачів називає це «тимчасовим паліативом» [Слуцкин 1925; с. 129].

Висновки до розділу 2

Вагомим стимулом до новаторських пошуків в Україні у 20-30 роках минулого століття стало широке ознайомлення із освітніми системами зарубіжних країн. Велику роль у відіграв часопис «Шлях освіти», на сторінках якого значне місце посідали публікації, у яких розкривали специфіку організації навчання у Німеччині, Франції, Англії, Іспанії, Швейцарії, Японії та інших країнах. Важливо, що дописувачами зазвичай були іноземці, або ж статті публікували за матеріалами надісланими іноземними кореспондентами в редакцію журналу. Українські педагоги мали змогу отримати широку, почасти дуже детальну інформацію про різноманітні аспекти зарубіжного шкільництва – це і про систему освіти загалом, і про організацію різних типів шкіл, і про застосування методик навчання грамотності, лічби, вивчення шкільних предметів. Вивчення цих матеріалів давало простір для зіставлень, ставало поштовхом до експериментів на власному освітньому ґрунті, сприяло педагогічному новаторському пошуку. Досліджуваний матеріал показує, що проблеми передового педагогічного досвіду були завжди більшою чи меншою мірою

в центрі уваги керівних органів держави та освіти, вони демонструють специфіку ініціювання новаторського руху «згори». У різноманітних документах засвідчено пряме чи опосередковане спонукання педагогічних працівників до пошуку інновацій, які б сприяли піднесенню освітнього рівня. Крім постанов та розпоряджень, очільники освіти висловлювали свої позиції у центральній педагогічній пресі, де окреслювали завдання, що стосувалися передового досвіду. Однак спостерігаємо, що протягом десятиліть відбувається констатація факту недостатнього вивчення передового досвіду, відсутність належного використання його потенціалу для підвищення якості освіти в школі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні причин, які перешкоджали втіленню перспективних ідей впровадження передового досвіду.

Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у практику українських шкіл у 20-х роках ХХ століття полягали в існуванні внутрішніх та зовнішніх антиінноваційних бар'єрів. Успішному впровадженню інновацій перешкоджав внутрішній психічний опір педагога, стереотипне мислення, страх перед новим. Психологічний спротив посилювала часта і швидка зміна новацій, надмірна їх ідеалізація, невдалий попередній досвід впровадження. Серед причин, що перешкоджали успішному впровадженню інновацій, була відсутність належної підготовки вчителя на тлі важких загальних умов праці педагога, великого обсягу навантаження, значного перевищення кількості учнів у класах.

Вагомою перешкодою став брак методичного забезпечення, недостатня поінформованість у галузі педагогічних інновацій. Крім того, застосування багатьох нових методів вимагало змін обстановки навчання, створення спеціальних лабораторій, забезпечення відповідним обладнанням і підручниками. Проте, як свідчать матеріали, опубліковані в

періодиці, ці умови не були дотримані, що робило інновацію неефективною.

Проблеми порушені українськими педагогами не втрачають своєї актуальності. Вважаємо, що детальне їх вивчення, узагальнення досвіду і належна його оцінка, врахування помилок дасть змогу успішно впроваджувати інноваційні методи на теренах сучасної української системи освіти.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ НОВАТОРСЬКІ ТЕЧІЇ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

3.1. Новаторські пошуки удосконалення уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу

3.1.1. Організаційно-педагогічні передумови до новаторських пошуків удосконалення уроку у ХХ ст.

Урок у системі педагогічної діяльності вчителя посідає центральне місце, він протягом кількох століть залишається основною формою організації навчально-виховного процесу. Відтак одним із потужних напрямів новаторської діяльності в українській освіті були пошуки, спрямовані на удосконалення його форм, структури, ефективності тощо. На сучасному етапі, який характеризується посиленою активністю у застосуванні різноманітних інновацій, актуальним є вивчення і врахування ретроспективного досвіду впровадження нововведень. У педагогічній літературі наявний великий арсенал наукових праць, у яких вивчають проблеми уроку в навчальному процесі. Сучасні дослідники, спираючись на класичні праці Ю. К. Бабанського, В. О. Сластьоніна, В. О. Онищука, М. Скаткіна та інших намагаються подати якнайточніші визначення уроку, обґрунтувати його структурні компоненти. Науковці вивчають проблеми вдосконалення класно-урочної системи навчання, технології і техніки шкільного уроку, продовжують шукати шляхи підвищення ефективності сучасного уроку. І. Кучеренко подає ретроспективний аналіз процесу походження і становлення у шкільній освіті класно-урочної системи навчання, виділяє формальні ознаки класно-урочної системи, теоретично обґрунтовує її характерні риси і головні ознаки. Дослідниця характеризує важливі ознаки класно-урочної системи та урок як функційний складник процесу навчання, описує модифіковані форми уроку [5; 6].

Грунтовною узагальнюючою працею про генезу уроку в історії освіти є розвідка Н. М. Островерхової. Автор описала генезу уроку як основної форми групового навчання, проаналізувала літературу з проблеми розкриття сутності уроку, навела численні дефініції поняття «урок» та її інтерпретації, вказала на основні структурні компоненти уроку, окреслила проблеми, на які спрямовано наукові пошуки у вивченні специфіки уроку [8]. А. І. Кузьмінський та С.В. Омеляненко у посібнику розкривають теоретичні засади процесу навчання, принципи, форми, методи і засоби організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчально-виховних закладах, зосереджуючи увагу на обґрунтуванні й висвітленні питань технології і педагогічної техніки підготовки вчителя до уроку, його проведенні, створенні оптимальних умов для організації й інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів, їхнього інтелектуального розвитку [4]. Вагомість уроку в реалізації освітніх цілей зумовлює актуальність вивчення історії його інноваційних змін. Передусім розглянемо у цьому параграфі організаційно-педагогічні передумови до новаторських пошуків удосконалення уроку протягом ХХ ст. Історію новаторських пошуків удосконалення уроку у минулому столітті можемо умовно почати від періоду відмови від нього. Ідеї замінити класно-урочну систему навчання іншими формами організації навчання пропагувались у кінці ХІХ – ХХ ст. у різних країнах. В Україні у 20-роки як альтернативу впроваджували бригадно-лабораторну, систему, систему дальтон-плану тощо. Класно-урочну систему заперечувала і комплексна система, яка передбачала інтеграцію змісту в межах тем, важливих для соціального виховання дітей [14, с.12]. Оцінюючи цей факт в історії педагогіки К. Ангеловскі зазначає, що прагнення відкинути класно-урочну систему як застарілу, невідповідну новим потребам не набули широкої підтримки, проте вони зумовили певні результати у покращенні класно-урочної системи, її гнучкості, якісно покращили її. Якісні зміни відбувалися в

осучасненні освітньо-виховного змісту, у застосуванні нових форм роботи, групової, індивідуальної, програмованої [1, с. 25]. Одним із прикладів пошуків удосконалення уроку у 20-ті роки минулого століття можуть бути розвідки В. Помагайби. Дослідник констатував, що недоліком звичайного «типового» уроку є те, що не всі учні одночасно на ньому працюють, вони можуть заважати іншим, відволікатись на щось побічне. В. Помагайба вивчав можливості удосконалення техніки уроку, щоб максимально збільшити його ефективність і залучити до активної роботи усіх учнів. З публікації вченого дізнаємося, що в секції кафедри педології Харківського інституту народної освіти працювала спеціальна комісія над вивченням техніки уроку, яка окрім іншого, вивчала архітектуру уроку і специфіку праці учнів, що мали різний рівень успішності [9, с. 71-87].

Після нетривалого періоду відмови від класно-урочної системи навчання у 30-х роках минулого століття в Україні відбулося остаточне повернення до неї. У постанові ЦК ВКПБ (б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» було зазначено, що основною формою організації навчальної роботи в початковій і середній школі повинен бути урок. Постанова засуджувала попередню бригадно-лабораторну форму організації навчального процесу, вимагала застосування різноманітних методів навчальної роботи, самостійні письмові роботи тощо [11, с. 5].

Постанова не втрачала актуальності і в подальші десятиліття. У 1952 році до 20-ї річниці її виходу було присвячено передову статтю у журналі «Радянська школа» під назвою «Програмний документ в історії радянської школи». Сучасникам нагадали, що наслідком дискредитації уроку стала відсутність правильної постановки навчальної роботи, недооцінка ролі пояснень учителя і приниження ролі педагога, відсутність систематичної перевірки знань учнів. Знецінення уроку негативно позначилося на якості навчання й виховання учнів. Автори передової статті наголошують що

вимоги програми неухильно поліпшувати роль уроку чітко будувати його, вміло застосовувати різноманітні методи є актуальними і в 50-ті роки. [11, с. 5].

Протягом подальших десятиліть і до сучасності актуальними залишаються пошуки, спрямовані на удосконалення його форм, структури, ефективності тощо. До новаторських починань у цьому напрямі спонукали державні органи, керівні органи освіти, що передусім було зумовлено визнанням вагомості уроку у навчальному процесі.

У Наказі народного комісара освіти УРСР від 4 жовтня 1935 «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УРСР» теж було згадано про урок. Перехід на новий навчальний план кваліфікували як знаряддя в поліпшенні якості навчання та виховної роботи, у наказі акцентовано на важливості підготовки до уроку, необхідності чіткого планування уроку, раціональної витрати часу та використання найефективніших методів викладання [12, с. 407 – 416]. Виконання цих настанов спостерігаємо на конкретних прикладах. Так, у підсумках роботи шкіл Харківської обл. за першу чверть 1939/1940 року інспектор обласного відділу зазначив, що учителі працюють над підвищенням кваліфікації своєї, над елементами уроку, такими як закріплення матеріалу, опитування учнів і контроль знань, індивідуальним підходом до учнів [3, с. 4].

Про усвідомлення важливості уроку свідчить чимало дописів у газеті «Радянська освіта» у 40-ві роки. Наприклад, кореспонденти подають інформацію про обговорення доповідей «Організація уроку» на кущових нарадах і в районних педкабінетах [13 (21.02. 1941), с.2], дописувач М. Ніжинський друкує замітки під назвами «*Замітки про уроки*», «*На уроках у заслужених учителів*» [13 (21.02. 1941), с.2]; у нарисах про досвід роботи шкіл Чернівецької області виокремлено рубрику «*Урок*». Автор, нагадуючи про важливість уроку, апелює до постанови 1932 року,

подає загальну характеристику відвіданим урокам і наголошує на необхідності правильно будувати урок, розробляти кожну його деталь [13 (14. 03.1941), с. 3]. На шпальтах газет схвильовано розповідають про перший навчальний рік у школах тогочасної Ізмаїльської області, схвально відгукується дописувач про те, що вчителі стали вивчати методику проведення уроків, опановуючи досвід кращих педагогів [13, (14. 03. 1941), с. 3]. Заслужена учителька м. Києва О. Слуцька вважає необхідним подавати методичні розробки уроків [13 (1. 01.1941), с. 2], удосконалення методики проведення уроків вважає своїм завданням завуч однієї з київських шкіл. [13 (15. 10. 1940), с.1].

Значне посилення уваги до якості уроку спостерігаємо у 50-роки ХХ ст. Центральна українська педагогічна газета «Радянська освіта» вміщували матеріал про те, що поліпшення якості уроків повинно бути в центрі уваги педагогічних колективів. Промовистим прикладом може бути публікація за 1950 рік під заголовком **«Успіх вирішується на уроці»**. У статті акцент роблять на побудові уроку, закликають, щоб виклад матеріалу заставляв працювати дитячу думку, щоб відкривав можливості найслабшому учневі засвоювати знання [13 (1950 №12), с.3]. У цей період гостро стояло питання подолання неуспішності учнів, боротьба з другорічництвом, про що виразно свідчить публікація в «Радянській освіті» професора С. Чавдарова **«Запобігання неуспішності учнів – обов'язок кожного вчителя»**. Прочитуємо слова видатного педагога з названої статті: «...Відставання учнів у навчанні немає там, де вчитель дбає про те, щоб якнайбездоганніше проходили його уроки. А бездоганим уроком можемо назвати тільки такий урок, який чітко організований від початку до кінця ...де забезпечена міцна, зосереджена увага всіх учнів, де забезпечена активна праця їх протягом всього уроку, де учні одержують просто і зрозуміло викладені їм пояснення педагога, відповідно ілюстровані за допомогою наочних засобів, життєвих фактів і прикладів;

де вчитель домагається, щоб усе з'ясоване ним було учнями засвоєне, щоб не було в класі жодного учня, який би чогось не дослухав, не зрозумів не запам'ятав, де діяльна робота мислення, уваги й пам'яті учнів унеможлиблює перенесення центра ваги на їх самостійні домашні завдання». Підсумовуючи С. Чавдаров переконує, що головним завданням педагогічних рад, предметних комісій, методичних об'єднань повинно бути виявлення найкращого педагогічного досвіду, аналіз його та впровадження в практику роботи всіх учителів школи [16, с.1]. Принагідно зазначимо, що за оцінкою науковців, С.Х. Чавдаров один із перших українських педагогів і методистів виступив за відродження уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу і впродовж усієї педагогічної діяльності працював над удосконаленням наукової класифікації типів, структури та методики проведення уроків мови. Уперше в методиці української мови С. Чавдаров розробив струнку систему навчання граматики, правопису й розвитку зв'язного мовлення учнів, що в своїх рисах збереглася до сьогоднішнього дня [2, с. 55].

Саме правильно побудований урок розглядають як засіб розв'язання названої проблеми у дописі *«Шляхи до високої успішності»* [13, (02. 09. 1950), с.2]. Саме урок ставав основним плацдармом реалізації нових ідей і методик, надбань учителів-новаторів. Зазвичай такі уроки називали відкритими. У 1946 році дописувач Т. Саксонова, на той час завідувач кабінетом педагогіки Харківського обласного інституту удосконалення учителів у публікації «Відкриті уроки» зазначає, що відкриті уроки є дуже ефективним засобом показу і практичного обміну кращого педагогічного досвіду, вони є наочним показом педагогічної майстерності. Ця замітка може свідчити про те, що уже в цей час з'являються паростки так званих нестандартних уроків, бо дописувач розповідає, що в деяких школах Харкова практикують уроки у формі творчих звітів. [13 (10. 10.1946), с.2].

Отже, першу половину ХХ ст. можемо кваліфікувати як попередній етап, який підготував ґрунт для принципів інновацій в удосконаленні уроку у наступні десятиліття. Визнання уроку основною формою навчально-виховного процесу в урядових документах зумовило пошуки, спрямовані на удосконалення форм уроку, його структури, ефективності тощо. У 30-40-ві роки ХХ ст. ще не спостерігаємо кардинальних оригінальних інноваційних ідей, спрямованих на докорінні зміни його змісту і побудови. На підставі аналізу різноманітних джерел того часу можемо констатувати, що загалом ішлося про досягнення ефективності уроку, удосконалення його методики, використання наочності та активізації розумової діяльності учнів. Матеріали педагогічної періодики засвідчують усвідомлення важливості уроку для забезпечення міцних знань і повної успішності учнів. Значне посилення уваги до якості уроку спостерігаємо у 50-роки ХХ ст. На шпальтах педагогічної преси вміщували публікації про кращі досягнення шкіл та окремих учителів, звучали заклики до вивчення та впровадження кращого досвіду учителів. Названі чинники ставали підґрунтям для новаторських пошуків і принципово нових форм удосконалення уроку у наступні десятиліття.

З другої половини ХХ ст. спостерігаємо активізацію уваги педагогічної громадськості до якості уроку. Саме якісний, ефективний урок розцінюють як запоруку високого рівня успішності учнів та основне надбання передового педагогічного досвіду. У п'ятдесятих роках центральній педагогічній пресі з'являються публікації, у яких утверджується думка про вагомість уроку у навчальному процесі і необхідності його удосконалення. Так, директор школи №38 м. Києва зазначає, що який би досвідчений і кваліфікований був учитель ретельна підготовка до кожного уроку – важлива умова вдосконалення педагогічної майстерності. Невід'ємною частиною кожного уроку є унаочнення, яке сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, збуджує інтерес до виучуваного на

уроці [9, с. 9]. Директор Львівського інституту удосконалення учителів, П. А. Котко ділиться досвідом роботи установи і основною вважає діяльність, спрямовану на удосконалення уроку [8, с. 22].

У 1952 р. журнал «Радянська школа» друкує передову статтю К. Ф. Присяжнюка під назвою «Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду» [14]. Учений аналізує ситуацію в шкільній освіті та констатує, що рік у рік в Україні зростає кількість учителів-новаторів. Піднесення розвитку господарства в країні автор пов'язує із розвитком школи і окреслює завдання із вивчення передового досвіду. У названий період в у шкільній освіті ще залишалося невирішеною проблема подолання високого рівня неуспішності учнів. К. Ф. Присяжнюк переконував, що для вирішення цієї проблеми треба постійне удосконалення майстерності учителя, всебічне вивчення досвіду передових учителів, стилю і системи їхньої роботи. Вважав за необхідне докорінно поліпшити методичну роботу в школах, про організаційно-педагогічне її спрямування районними і обласними відділами народної освіти і насамперед усі зусилля повинні бути зосереджені на удосконаленні уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу в школі, забезпеченні його високого ідейно-наукового рівня, забезпечення активності усіх учнів на уроці, на вихованні в них уміння перемагати труднощі, на розвиток у них самостійного мислення, кмітливості на досягнення міцності і сталості знань. Закликав наслідувати роботу тих передових учителів, які кожний свій урок будують творчо, насичують його глибоким науковим змістом, застосовують активні методи опрацювання навчального матеріалу. Суттєвим є акцент на тому, що у роботі таких учителів не було стандарту, який породжує нудоту на уроці. У вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка обумовлюється творчим характером роботи педагога і виявляється в системі викладу основ наук до відповідно до вікових

особливостей дітей, у методичній доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення матеріалу, у відповідних виховних засобах впливу на дітей [14, с. 4]. Автор передової статті ставить завдання керівним органам освіти визначати проблемні питання передового педагогічного досвіду, над якими повинні працювати учителі, але найголовніше – націлити учителів на пошуки удосконалення уроку [14, с. 10]. Низка нарисів, публікацій, у яких розцінюють як найважливіший засіб подолання неуспішності учнів, з'являється і в центральній педагогічній газеті «Радянська освіта». Більшість з них мали практичний характер, дописувачі ділились досвідом конкретної роботи, спрямованої на удосконалення уроку. У січні 1953 року газету «Радянська освіта» відкриває передова стаття *«За високу якість кожного уроку»*. У ній категорично стверджується: «Основна форма навчально-виховної роботи урок. Тут вирішується справа навчання і... виховання учнів. Кожен окремих урок – це невід'ємна ланка педагогічного процесу, процесу виховання нової людини», саме якість уроку визнано визначальною у реалізації головних завдань школи. У передовій йдеться про досвід учителя Г. А. Чуприни, яка домоглася високої якості кожного уроку, у якій «освітній зміст і методичні засоби поєднуються в одне ціле» [15 (17.01.1953), с. 1].

В аспекті піднесення успішності учнів розглянуто урок у публікації під заголовком *«Основне – високоякісний урок»*. Дописувач завуч тогочасної Дніпропетровської школи висловлює переконання, що «основним засобом у боротьбі за високу успішність учнів є урок, до якого учитель добре підготувався, глибоко продумав матеріал, науково обгрунтував його, виділив головне, забезпечив урок наочними посібниками [13 (12. 12. 1953), с.3]. Дописувачі інформують про проведення семінарів *«Урок – основна форма організації навчально-виховної роботи»* і закликають поліпшувати його, наслідуючи приклад кращих учителів [13,

(28. 02. 1953), с.3]. Директор Ніжинської школи, повідомляв, що правильна організація і методика проведення уроку зумовлює якість навчання дітей, їх успішність запобігає другорічництву. Педагогічний колектив, за словами директора, систематично працює над удосконаленням і підвищенням якості уроку в цілому і кожного етапу зокрема [15, с. 9].

У 1955 році міркування з приводу поширення передового педагогічного досвіду у центральному педагогічному журналі України висловлює голова Центрального комітету професійної спілки працівників початкової і середньої школи З.С.Нечипорук. Автор висловлює переконання, що ефективною формою популяризації кращого досвіду є проведення відкритих уроків та організація взаємовідвідування їх учителями. Відвідування уроку дає можливість усвідомити принципи роботи педагога і техніку застосування методу чи прийому, відвідування уроку та його обговорення сприятиме вивченню передового досвіду та використання його на практиці [7, с. 22-23].

У 60 – роки ХХ століття продовжуються активні пошуки у докорінній зміні організації уроку. Методи підвищення ефективності уроку ставали предметом обговорення на засіданнях шкіл передового педагогічного досвіду, на обласних семінарах завучів шкіл, де розглядали питання про зміни в методиці проведення уроку, форми і методи активізації діяльності учнів на уроках [12, с.113]. У публікаціях цього періоду часто повторюється думка про те, що традиційний п'ятиетапний урок не може задовольнити вимог, які поставив Закон про школу [18, с. 59], знаходимо такі характеристики як *консервативний і трафаретний, шаблонний* педагоги наполягали на пошуках таких форм, які б максимально активізували навчальний процес, розумову діяльність учнів [10, с. 26]. Негативну оцінку усталеній формі уроку висловлював В. О. Онищук. Учений зазначав, що безструктурний аморфний урок відбувається стихійно, неорганізовано і дає незначні результати.

Зауважував, що передові учителі критикують рекомендації, якими користувались протягом кількох десятиліть і особливо різко висловлюють невдоволення п'ятиелементною структурою комбінованого уроку, який у практиці набув шаблонного характеру [13, с. 44].

У передових статтях педагогічних журналів схвальної оцінки отримували спроби відійти від шаблону у побудові уроку. Наприклад, у передовій «Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи» закликають наслідувати приклад школи №123 м. Києва, учительський колектив якої, відмовившись від шаблону, використовував на уроках найрізноманітніші методи і прийоми роботи і добився помітних успіхів, передусім подолав другорічництво, підвищився рівень успішності та зріс інтерес до навчання [18, с. 6]. На необхідності подолати шаблонність у проведенні уроків, ефективному використанні навчального часу на уроці, раціональній організації занять наголошував завідувач відділу методики мови НДІП О. М. Беляєв. Учений переконував, що активізації форм і методів роботи на уроці перешкоджає штамп, поблажливе ставлення до шаблону в методах викладання [3, с. 83]. Завуч Ревутинської школи Кролевецького району школи І. М. Яновський вважав, що успіхи їхньої роботи були зумовлені тим, що вони відмовились від шаблонного проведення уроків: «Початок у всіх один – урок найвищої проби. З чого починали і ми. Передовсім довелось відмовитись від «залізобетонної» схеми. Ми шукали колективно, цілою школою і джерела, і методи, і наочні посібники» [6, с. 72].

Недосконалість звичної форми уроку визнавали і керівні органи освіти. Яскравим свідченням цього є стаття міністра освіти Української РСР І. К. Білодіда, опублікована у першому номері журналу «Радянська школа» за 1962 рік. Міністр констатує, що досі багато учнів не засвоюють матеріалу і залишаються навчатися на другий рік і одну з причин цього явища вбачає у недосконалості уроків. Недоліки в проведенні уроків, на

думку міністра, часто зумовлювали переобтяженість учнів домашніми завданнями, а це не давало їм належно засвоїти програмовий матеріал. Очільник українського Міністерства освіти закликав до боротьби за глибокі, свідомі і міцні знання учнів, чого можна досягти шляхом проведення уроків різних типів, лабораторних і практичних занять, екскурсій у природу і на виробництво, застосуванням кожного методу і прийому навчання з урахуванням особливостей навчального предмета, віку, рівня розвитку і підготовки учнів, активізації їх пізнавальної діяльності у процесі навчання [1, с. 6].

Проблема удосконалення уроку залишається на часі і в наступні десятиліття. У 1978 р. у зверненні всесоюзного з'їзду учителів зазначено, що провідним завданням школи залишається далі вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення ефективності уроку, вдосконалення методів навчання і виховання, проголошено лозунг «Кожному уроку – відмінну підготовку» [5, с. 7, 10]. Головну роль уроку у навчально-виховній роботі визнано республіканською конференцією «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови в школах республіки», що проходила в грудні 1981 року в м. Києві. З доповіддю про подальше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки на названій конференції виступив міністр освіти Української РСР М. В. Фоменко, де торкнувся питань, що стосувалися не тільки вивчення української мови, а освітньо-педагогічних проблем загалом. У доповіді керівник Міністерства освіти неодноразово акцентував на необхідності удосконалення уроку. Зокрема зазначив: «Урок нині потребує посилення цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителя : раціонального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи, широкого залучення учнів до самостійного виконання пізнавальних і практичних завдань з урахуванням їхньої підготовки, здібностей, індивідуальних та вікових особливостей. Кожний урок повинен бути

спрямований на досягнення дидактичної і виховної мети, відповідати логіці процесу засвоєння знань» [20, с.8].

Конференція прийняла рекомендації учителям, керівникам шкіл, працівникам органів народної освіти, серед них – удосконалювати структуру та методику проведення уроків різних типів [16, с.15]. У квітні 1982 року відбувається організована українським Міністерством освіти республіканська конференція, присвячена проблемам української літератури для дітей та юнацтва, з доповіддю на якій знову виступив міністр освіти і серед інших питань торкався проблеми уроку, схвалював і вважав за доцільне пропагувати досвід передових учителів, з проведення різних форм уроку [19, с.11, 12, 13, 14]. Конференція також прийняла рекомендації, серед яких була вимога невідмінно вдосконалювати навчально-виховний процес, форми і методи проведення уроку [19, с.17].

У 1983 р. проблема побудови уроку наскрізною лінією проходить у передовій статті фахового журналу з української мови і літератури. Йдеться про використання різних прийомів і форм роботи, здійснення міжпредметних зв'язків. Співробітники програмно-методичного відділу управління шкіл Міністерства освіти УРСР, відділів методик української і російської мов і літератур НДІ педагогіки УРСР детально аналізують недоліки у побудові уроків з української мови і літератури, спонукають до глибокого обдумування структури уроку, пропонують звертати особливу увагу на засвоєння нових знань, пропагують досвід передових учителів України і закликають його наслідувати [11, с.7].

У листопаді 1986 р. Центральний інститут удосконалення кваліфікації учителів організував конференцію «Особа вчителя і урок». Заступник директора з науково-методичної роботи ЦІУВ С. В. Крисюк нагадав, що основною формою навчальної роботи в школі був і залишається урок, але в умовах реформування школи його зміст і форма потребують значного удосконалення. Наголосив на необхідності

впроваджувати передовий педагогічний досвід у практику, постійно поліпшувати свою фахову майстерність [7, с. 78].

Отже, проаналізований матеріал засвідчує, що протягом другої половини ХХ століття проблема уроку, його якості та ефективності не втрачала актуальності. Вона була в полі зору учителів-практиків та педагогів-науковців директорів шкіл, інститутів удосконалення учителів та очільників Міністерства освіти. Можемо стверджувати, що такий посилений інтерес слугував стимулом до пошуків новацій, які б сприяли удосконаленню структури уроку. Далі в роботі розглянемо конкретні новаторські рішення, що стосувалися організації уроку, новаторських методів викладання, специфіки взаємодії учителя й учнів на уроці тощо.

3.1.2. Новаторські рішення, спрямовані на удосконалення уроку

В історії новаторського руху в Україні помітне місце займав **липецький досвід**, спрямований на удосконалення структури уроку, методики оцінювання знань учнів, раціональне використання часу на уроці. У перші роки запровадження липецький досвід активно пропагували та рекомендували до широкого застосування, його оцінювали як нововведення, спрямоване не на окремі покращення, а як систему прийомів і методів, що зумовлюють підвищення якості знань [9, 20 9.

Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др.; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – 221 с.]. Сучасники липецького досвіду зазначають, що він народився в атмосфері творчого піднесення, яке настало після ХХ з'їзду Компартії. Педагогічні пошуки проникли до сфери дидактики, учителі стали задумуватися над проблемами методики навчання. Липецький досвід вирізнявся тим, що робився акцент на працю учня на

уроці. Оволодіти знаннями неможливо без активної роботи уваги, мислення почуттів. Механічне розчленування уроку розривало цілісний процес пізнання. Перевірка засвоєних знань відбувалась одночасно з оволодінням новими, допомагала зрозуміти логіку навчальної дисципліни загалом. Прикметною ознакою стало виставлення поурочного балу, за підсумками роботи протягом уроку. Після кількох років інтенсивного використання відбулося згасання активності названого досвіду, і в сучасних дослідженнях здебільшого тільки констатують факт його існування та називають у переліку нововведень в історії шкільництва. Наприклад, А. І. Кузьмінський, у навчальному посібнику, описуючи технологію і техніку шкільного уроку [7. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.7, 34], Л. П. Савич згадує липецький досвід в аспекті аналізу методичних праць О. М. Біляєва [14], Л. В. Шило, перераховуючи напрямки новаторства в царині організації навчально-виховного процесу на уроці [17, 145], Н. О. Соколова, розглядаючи висвітлення питань структури уроку у педагогічних журналах 60-х років ХХ століття [15].

Розгортання новаторського руху із наслідування липецького досвіду розпочалося після публікації в жовтні 1959 року в науковому журналі «Народное образование» статті завідувача кафедри педагогіки і психології Липецького педагогічного інституту К. О. Москаленка [11]. Ідеї, висловлені ученим, знайшли передусім втілення у роботі учителів м. Липецька, про що свідчать тогочасні публікації у періодиці. Дописувачі зазначали, що учителі липецьких шкіл першими здійснили спробу ліквідувати суперечності між застарілою структурою уроку і новими завданнями навчання та запропонували нові і варті уваги варіанти організації навчально-виховного процесу [3, 2]. Дослідники висловлюють суголосну думку про те, що учителі-новатори відмовились від

трафаретного, стандартного членування уроку на ізольовані етапи, об'єднали роботу, спрямовану на формування нових знань, із удосконаленням методів перевірки засвоєних. Прикметною рисою липецького досвіду стало удосконалення форм контролю знань учнів. Традиційним для тогочасної школи було відведення значної частини уроку для перевірки знань шляхом опитування учня. Саме цей етап уроку був найменш продуктивним і не давав можливості дітям проявляти пізнавальну активність: усі учні класу були тільки пасивними слухачами відповідей окремих школярів.

Узагальнення липецького досвіду знаходить відображення у збірнику праць, який включав і статті, що раніше були опубліковані у періодиці. Звернемо увагу, що суть липецького досвіду оцінено у передмові до збірника як новаторський [9, 2]. Збірник відкривають матеріали виступу тогочасного заступника міністра російської республіки, що свідчить про підтримку та ініціювання масового впровадження цього методу «згори». У виступі на конференції заступник міністра зазначив, що досвід підтримали партійні організації та органи народної освіти. Посадовець вважає неприйнятними традиційні методи навчання, бо вони гальмують навчальну функцію учителя і стають причиною пасивності та низької працездатності школяра, а найголовнішою позитивною рисою липецького досвіду визначає те, що він надав можливості для індивідуального підходу, вияву індивідуальні нахилів, здібностей, таланту учня і перенесення навчального навантаження саме на урок [4, 4, 5, 8]. Липецький досвід став стимулом до перегляду багатьох дидактичних положень. Цінним був акцент на тому, що пошуки нових форм уроку розцінювалися як процес неперервної педагогічної творчості [9, 11]. Оцінюючи липецький досвід, учені стверджували, що липецькі вчителі сміливо пішли на «злам» традиційного чотирьохелементного уроку, який не давав можливості вчителю використати різноманітні форми і методи

навчання”, одні з перших зуміли усунути протиріччя між застарілою структурою уроку і новими завданнями навчання. Педагоги, які стояли біля витоків методу наголошували, що вони прагнули відшукати внутрішні резерви уроку, а щоб їх задіяти треба розрізнені етапи уроку поєднати в єдиний процес. Передусім відмовились від опитування і перевірки знань як окремої самостійної структури уроку, засвоєння та виявлення знань перетворилося на єдиний процес, акценти були перенесені на закріплення матеріалу, формування умінь і навичок, застосування знань, вивчення нової теми відбувалося у поєднанні із повторенням пройденого, зменшився обсяг домашніх завдань. Педагоги стверджували, що процес навчання, який за своєю природою потребує чималих затрат фізичних та розумових сил, перетворювався на природний поступальний рух саморозвитку особистості дитини, у дітей з’явилася самомотивація, позбавлена учительського і батьківського тиску [9, 15]. Липецький досвід увійшов в історію запровадженням поурочного балу, який учень утримував не за окрему цілісну відповідь, а був підсумком всієї діяльності на уроці. Переваги вбачали в тому, що поурочний бал кваліфікувався як більш повноцінний показник рівня знань, бо включав знання теорії, правильність виконання вправ на уроці, був підсумком засвоєних раніше і отриманих на уроці знань [9, 35].

Нова організація уроку потребувала нових методів навчання, стали застосовувати коментовані вправи, різноманітні види самостійних і творчих завдань [9, 13,14]. Липецький досвід спонукав до перегляду звичних дидактичних положень. Було актуалізовано принцип наочності, який став наскрізним в організації уроку липецьких учителів та забезпечував зв'язок навчального матеріалу із життям [4, 6]. Українські педагоги схвально сприйняли досвід липецьких учителів і як позитив оцінювали те, що вони започаткували «об’єднаний урок», на якому

вивчення нового матеріалу, закріплення і перевірка знань були об'єднані в єдиний процес [Терлецький 1962, с. 69].

Впровадження липецького досвіду відбувалося шляхом безпосереднього ознайомлення із роботою учителів-засновників досвіду. Воно набуло, за словами, сучасника, характеру паломництва [9, 10]. Переїмати досвід до Липецька їздили з багатьох радянських республік, включаючи й Україну. У матеріалах про липецький досвід подано відомості про те, що до Липецька приїхала група зі 100 учителів із Закарпаття, яка відвідала 460 уроків у різних учителів. В газеті «Закарпатська правда» від 24 травня 1962 року були оприлюднені висновки, зроблені українськими педагогами, і чітко виокремлені ними принципи, за якими відбувалося перебудова навчального процесу відповідно до липецького досвіду. У цій же газеті було опубліковано списки учителів Закарпаття, які успішно працюють за прикладом липецького досвіду [9, 11, 13], липецький досвід ще до початку масового впровадження використовували учителі м. Києва, Харкова [2, 86]. Обговорення липецького досвіду відбулося в Міністерстві освіти УРСР, у Науково-дослідному інституті педагогіки, на республіканській науково-практичній конференції, присвяченій поліпшенню викладання російської мови в школах України (жовтень 1961 р.), на Київській міській науково-практичній конференції про побудову уроку (1962 р.) [1, 3].

Міністерство освіти України та керівництво Науково-дослідного Інституту педагогіки дало доручення ознайомитись із цим досвідом українським педагогам. До Липецька поїхала делегація, у складі якої був відомий науковець, завідувач відділу методики мови НДПІ УРСР О. М. Біляєв і особисто ознайомився із новаторським методом побудови уроку. О. М. Біляєв вважав, що досвід нової організації уроку, запропонований липецькими учителями, заслуговує на серйозну увагу. Свої висновки та аналіз роботи липецьких учителів вчений висвітлив у

журналі «Українська мова і література в школі». Позитивним і вартим наслідування вважав раціональну витрату часу на уроці, удосконалену методику перевірки домашніх завдань, застосування різних методів про поясненні нового матеріалу, які були більш економними і вивільняли час для тренувальних вправ, схвально відгукувався про використання наочності. Методист детально проаналізував сутність і спосіб проведення коментованого письма, вказав на його відмінності від звичайного попереджувального диктанту [2, 86]. В Україні почалося масове впровадження липецького досвіду в шкільну практику України. Завідуючий кабінетом педагогіки Кіровоградського інституту удосконалення кваліфікації учителів Л. А. Терлецький зазначає, що нова форма уроку, запроваджена липецькими учителями, впроваджена майже в усіх школах області і була схвалена ученими і педагогами [Терлецький 1962, с. 69]. У матеріалах з історії Кіровоградського (нині Кропивницький) обласного інституту післядипломної педагогічної освіти знаходимо відомості, що у 1963 році обласними міжрайонними і районними семінарами було охоплено 8504 учителя. При підготовці і проведенні семінарів головні акценти були поставлені на вивчення і творче використання досвіду липецьких вчителів. З метою пропаганди досвіду на курсах і семінарах методисти інституту виступали з лекціями на теми: «Досвід вчителів Липецької області по перебудові уроку» [10].

У передовій статті «До нових рубежів перебудови школи», вміщеній у журналі «Радянська школа», йдеться проте, що третій рік після прийняття Закону про народну освіту став роком великого перелому в історії радянської школи. Саме він відкрив широкі перспективи для творчих шукань учителів, удосконалення форм і методів навчання, одним із яких було застосування липецького досвіду. [].

У Наказ №121 від 17 серпня 1963 р. «Про роботу Київського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів у справі вивчення і впровадження в життя передового педагогічного досвіду» Інститут, поряд з вивченням досвіду шкіл і вчителів своєї області, вивчав та поширював також досвід шкіл і вчителів Липецької області РРФСР, Харківської, Вінницької, Луганської і Кіровоградської областей та м. Києва. [проц 138, с. 5-7].

Результатом освоєння липецького досвіду та експериментаторської діяльності в школах України постала книга відомого українського дидакта В. О. Онищука про систему вправ на уроках, на чому неодноразово акцентує автор [Онищук 1966., збільшенню часу на формування навичок і вмінь безпосередньо на уроці. 107]. В. О. Онищук позитивно оцінював цей досвід і зазначав, що удосконалення методики і техніки уроку передовими вчителями Липецької області сприяло підвищенню самостійності і активності учнів, саме це вважає, учений, і було головним у липецькому досвіді і дало змогу значних успіхів у навчанні [Онищук 1966, система вправ с. 4, 48, 107].

Оприлюднені матеріали обговорення липецького досвіду дають уявлення про проблеми його впровадження. Як і будь-яке нововведення, липецький досвід мав недоліки. Слабкою стороною досвіду ставало нестримне прагнення досягти на уроці виконання якомога більшої кількості вправ, саме цей показник ставав мірилом ефективності уроку. Збільшення обсягу виконаних вправ досягалася часто за рахунок якості, траплялось, що роботи виконувались формально, неналежно були оформлені, з великою кількістю мовних помилок. Тому треба було виробити адекватні критерії доцільної кількості пропонованих вправ. Іншим недоліком стало те, що було невиправдано перебільшено переваги окремих вправ. До цього списку потрапили вправи з коментуванням. Їхня користь полягала в активізації розумових процесів, необхідності згадувати

і застосовувати правила, співвідносити із конкретним матеріалом. У школярів розвивалося логічне мислення, уміння коротко і швидко обґрунтовувати думку, проте активно цей процес відбувався саме в того учня, який коментував, інші в цей час могли бути пасивними слухачами і не слідкувати за його ходом думки. Крім того, і в самого коментувальника здебільшого було задіяно «ситуативне мислення коротких інстанцій». Тогочасні педагоги вважали, що раціонально використовувати різні вправи, проте на практиці склалося так, що активно стали впроваджувати саме коментовані [9, 18-19].

Мусимо констатувати, що позитивні ідеї, що пропагувалися липецькими учителями, наштовхнулися на перешкоди, пов'язані також зі способами та обставинами впровадження цього досвіду у шкільну практику. Не було дотримано рекомендацій із застосування здобутків досвіду. Так, заступник міністра освіти Росії зауважив, що досвід треба ретельно вивчити, проаналізувати та запроваджувати, враховуючи місцеві умови та власний досвід [4, 7]. Суголосно висловлювались і українські вчені, обговорюючи липецький досвід. Завідувач відділу методики мови НДПІ УРСР О. М. Біляєв наголошував: «...варто нагадати, що липецький метод існує не для того, щоб ганити і зневажати все краще, набуте практикою учителів інших міст і творчою думкою наших методистів, а для того щоб збуджувати цю думку, гнучко й доречно користуватися уже відомими прийомами й шукати нових. Немає підстав відмовлятися від старого тільки тому, що воно старе, заради будь-якого нового, а з нового треба брати краще. Не можна користуватися липецьким досвідом сліпо, без ризику загубити все, зібране іншими, потрібно збагачувати його творчими знахідками, своєю видумкою, ініціативою. Слід пам'ятати, що головне в липецькому досвіді – творчість, а творчість повинна безупинно розвиватися, вдосконалюватись. Застосовувати досвід липецьких учителів треба з обов'язковим урахуванням особливостей школи, класу, учнів [1, 6].

Однак спостерігаємо існування тенденції до нав'язування досвіду, форсування його, що і стало однією із причин неуспішного впровадження та нівеляції того раціонального, що в цьому досвіді було. Часто виникала ситуація, коли липецький досвід розглядався як самодостатній, тільки як єдино можливий спосіб перебудови уроку і поза зв'язком із іншими виявами творчого пошуку вчителів [9, 20]. Цей факт констатував К. О. Москаленко, один із засновників цього методу, і зауважив, що деякі інспектори та директори шкіл, які самі не розібрались у сутності нових підходів до перебудови уроку, вимагають беззастережно його впроваджувати адміністративними методами [9, 39]. Про це ж говорить і журналіст, висвітлюючи здобутки й проблеми нововведення і переконує, що саме адміністративно-бюрократичний метод поширення досвіду, стає на заваді його успішному втіленню та викликає спротив у вчителів. Працівники освіти впадають в «адміністративний восторг», керівники різних рівнів скликають наради, використовують різні способи тиску на учителя, що викликає роздратування, перевтому, байдужість [8, 74]. Підтвердженням невмілого керівництва з використання досягнень липецького досвіду слугує фрагмент із праці В. О. Сухомлинського, де він переказує свій діалог із учителем: «Нещодавно я зустрів учителя із сусіднього району. Питаю: «Чим ви живете?». «У нас лютує липецький досвід, – відповів він. – Якщо у тебе на уроці директор або інспектор не побачив жодного липецького методу – то начувайся». Зустрічаюсь із цим учителем через півтора року. «Липецький досвід, – говорить, – пережили. Прийшла нова біда – технічні засоби навчання. Та нічого, – не журиться вчитель, – пережили липецький досвід, переживемо і технічні засоби» [16, 11–12].

При обговоренні і визнанні позитивних результатів цього досвіду звучали застереження про неприпустимість механічного копіювання досвіду, перенесенням його зовнішніх прийомів. Можемо спостерегти

неналежну увагу до недоліків липецького досвіду. Окремі учителі вважали, нововведення неперспективними. Учені наполягали на необхідності глибоко проаналізувати, що є позитивним і може бути використано кожним учителем, а також враховувати і негативні сторони, розгледіти внутрішні пружини, що приводять в рух організований по-новому процес [9, 12]. Таке ж застереження, яке постало із реальної практики, висловлюють і українські вчені. Науковці-методисти зауважили, що все нове і передове, що з'являється в теорії і практиці навчання і виховання учнів не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи перероджуються в шаблон і замість того, щоб сприяти педагогічному процесу, тільки шкодять справі: «Деякі вчителі засвоїли букву, а не дух творчості липецьких вчителів. Вони за липецький досвід, проти всього, що не входить в це поняття в їх особистому уявленні про нього. В такому разі виганяється все «не липецьке» [1, 3, 5].

Внаслідок механічного перенесення липецький досвід, багатий на інноваційні ідеї, став асоціюватися тільки з поурочним балом та коментованими вправами, що зводило нанівець справжню суть досвіду. Це визнають українські вчені-педагоги: «Навіть при умові використання досвіду липецьких учителів можна все-ж працювати не по-новому. Засвоївши «ази» липецького досвіду, деякі учителі починають будувати на них усі уроки, зловживають надмірним введенням коментованих вправ. Зовні такі уроки проводяться по-липецьки, а проходять нудно, зв'язують ініціативу дітей» [1, 5].

Механічне перенесення досвіду, неусвідомлення його дидактичної сутності ставало причиною того, що учителі не сприймали нововведень. На цьому констатували в перші роки після впровадження. «На адресу нового методу проведення уроків доводиться чути різні, навіть протилежні висловлювання, часом зовсім необґрунтовані і нігілістичні. Завдають

шкоди також різні перекручення липецького методу, чим багаті малокваліфіковані доповіді. При цьому буває, що доповідач сам як слід не розібрався у липецькому методі, багато що зрозумів по-своєму, що потім видає за липецьке. Усе це дезорієнтує вчителя, приводить до невдач» [1, 4]. Копіювання зовнішніх ознак і поверхове розуміння сутності призвело до компрометації досвіду, на що непоодинокі вказують педагоги. Порівняймо висловлювання О. М. Беляєва і В. О. Сухомлинського: «Наприкінці учитель зрозумів, що досить таки ефективний вид роботи був скомпроментований» [1, 5] і «Ось воно зло нашої педагогічної діяльності. Механічне пересадження досвіду компроментує і сам досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються. Замість того, щоб розібратися, що необхідно для застосування і розвитку ідеї досвіду, учителі і директор роблять поспішний висновок, що досвід не годиться» [16, 11]. Названі чинники зумовили швидку відмову від застосування липецького досвіду. В інтерв'ю з науковцем про використання новаторських методів у школі учитель згадує: «Хвилею пройшов «липецький метод», і бригадний, і проблемне навчання» [12, 68].

Проте після тривалого періоду забуття липецького досвіду спостерігаємо повернення зацікавленості ним. Наприклад, білоруський педагог Л. О. Козинець робить спробу оцінити липецький досвід із позиції сучасності і кваліфікує його як досвід інноваційного типу, якому властиві науковий пошук, реалізація і рефлексія нововведень, та переконує в можливості застосування липецького досвіду в нових історичних реаліях та здатності вирішити чимало проблем сучасної педагогіки [5, 7; 6].

Оцінюючи цей досвід з позиції сучасності, можемо констатувати, що він був за суттю новаторським, у ньому було багато раціонального і вартого до впровадження. Відмова від подальшого використання надбань липецького досвіду була спричинена не так його негативними сторонами, як особливостями впровадження в шкільну практику. Помітно

адміністративне нав'язування аналізованого досвіду, недостатнє розуміння і перекручування запропонованих методик, ігнорування інших творчих ініціатив заради липецького досвіду.

Ще одним оригінальним новаторським винаходом 60-х років минулого століття що стосувався уроку, була розробка серії уроків, присвячених вивченню певному розділу програми, яку запропонована українським учителем з тогочасної Кіровоградщини О. О. Хмурою. Учитель математики запропонував інноваційну ідею впровадити в практику навчального процесу лекційно-практичну систему навчання [Ауліна 2004, с. 52 – 55]. За даними В. Ауліної, починаючи з 1959 року, у школах Кіровограда й Кіровоградської області було проведено навчально-педагогічний експеримент, щоб виявити шляхи підвищення ефективності уроку як основної форми навчання [Міністерство освіти УРСР схвалило досвід роботи вчителів математики шкіл Кіровоградщини / Радянська школа . – 1962 – №9. – С. 58 –59.].

У 1961 році О. о. Хмура публікує статтю «Досвід лекційно-практичної форми навчання в школі», де обґрунтовує мету як розв'язання проблеми ефективного використання часу на уроці, підвищити ефективність навчання на уроці, розкриває недоліки комбінованого уроку В обговоренні статті на сторіках журналу . більшість погодилася з тим, що нова система дала змогу поліпшити якість знань учнів. взяли участь учителі, науковці, викладачі, директори шкіл.

Досвід обговорила колегія Міністерства. В наказі міністра освіти від 18 червня 1962 року вчителі успішно користуються системою вперше запровадженою в практику учителем Хмурою О. О., а потім опрацьована ним під керівництвом Науково-дослідного інституту педагогіки. Новації запропоновані Хмурою мала системний характер і передбачала проведення уроків лекцій, семінарів не як розрізнених, а в певній послідовності окремих типів. Вивчаючи тему спочатку треба було провести **підготовчий**

урок, мета якого полягала у відтворенні раніше вивчених знань, теоретичних правил, на яких буде ґрунтуватися вивчення нового матеріалу. Далі треба було проводити **урок вивчення наступного матеріалу**, цілої теми чи підтеми програми. Урок **практичних занять або тренувальних вправ**, метою яких закріпити набуті знання і прищеплення умінь використовувати їх на практиці. Потім проводили уроки-семінари, після достатньої кількості практичних занять та вправі мав на меті систематизацію, поглибленні і узагальнення матеріалу., встановлення логічних зв'язків між окремими темами програми. . контрольні-залікові уроки після вивчення тем, щоб глибоко перевірити знання уміння і навички. Міністерство освіти пропонувало поширення цієї системи і запровадження в школах., організувати масову популяризацію. [Міністерство освіти УРСР схвалило досвід роботи вчителів математики шкіл Кіровоградщини / Радянська школа . – 1962 – №9. – С. 58 - 59.].

Під час експерименту на практиці перевірялась лекційно-практична система навчання. У межах цієї системи новатори розробили нові типи уроків: підготовчий урок, урок засвоєння нових знань, тренувальні вправи, або практична робота, семінарські заняття, або урок-семінар, контрольні-заліковий урок, або урок-залік. Зазначимо, що на підставі проведеного дослідження В. Ауліна описала структуру названих уроків. Першою ланкою у лекційно-практичній системі був **підготовчий урок**. Він необхідний, щоб відновити знання, пов'язані з темою, розділом, набуті в попередніх класах. На підготовчому уроці треба розглянути найбільш складні, істотні питання. Роботу на уроці організовують різними способами: бесіда, поєднана з вправами, пояснення вчителя, практична робота учнів. Після підготовчого уроку проводять урок засвоєння нових знань. На цьому уроці переважно застосовують метод шкільної лекції. Крім того, у процесі вивчення нового відповідне місце повинно відводитись різним видам самостійної роботи, практичним роботам. Уроки вивчення

нового матеріалу чергують з уроками практичних занять. На практичних заняттях учні розв'язують задачі, виконують практичні й лабораторні заняття, працюють над текстами підручників. Значне місце на практичних заняттях відводять різним видам самостійної роботи, вчитель велику увагу приділяє індивідуальній роботі [Ауліна 2004, с.53].

Протягом 1962 року на сторінках журналу «Радянська школа» відбувалося обговорення доцільності впровадження у шкільну практику розробленої форми навчання. Учитель Завалівської середньої школи Гайворонського району зазначає, що експеримент із запровадження лекційно-практичної форми навчання триває другий рік. Описує структуру підготовчого та тренувального уроку та семінару, який проводили після кожної теми. Вважає, що переваги нової системи над п'ятиетапним уроком очевидні [С. І. Хазін Працюємо за новим методом / Радянська школа . – 1962 – № 1-3. – С. 71– 59.]. водночас звучали і протилежні думки. Учитель Ананьївської школи Одеської області вважав, що неправильно вилучати комбінований урок із шкільної практики. Констатує, що вчителі проводять уроки-лекції, присвячені виключно вивченню нового матеріалу, лабораторні роботи тощо. . наводить відомості, що форми уроків дуже різноманітні і при вмілому використанні можна забезпечити якість навчання і без запровадження нової лекційно-практичної форми і виступає проти запровадження нової системи, проти відмови від звичного уроку, але пропонує звернути увагу на правильне застосування різних методів навчання., ширше впроваджувати лабораторні роботи. [Ю. М. Більсен Не можемо погодитись / Радянська школа . – 1962 – № 1-3. – С. 73– 74.].

Директор Олександрійської школи також погоджується із нераціональною витратою часу на опитування і введення залікової системи школи, схвалює проведення підготовчих уроків, виступає проти лекційної системи як єдиної форми подання нового матеріалу. Називає учителів, які застосовують практичні заняття, тут є багато спірного і не перевіреного на

практиці, запропонована система не може бути використана для всіх тем, і заперечує проти повної відміни комбінованого уроку. Треба працювати над розробкою нових ефективних методів навчання [І. Є. Радченко експеримент треба продовжити/ Радянська школа . – 1962 – № 1-3. – С. 74].

Учитель математики Стеблівської школи подає зразок творчого застосування інноваційного методу, запропонованого О. Хмурою. Допис учителя цікавий тим, що він не сприймає усе беззастережно із запропонованої нової системи, наводить випадки, у яких вовін не погоджується із запропонованими новаціями та аргументує їх. Наприклад, не вважає за доцільне вдаватись до заліків: «Ми пересвідчилися, що й без заліку можна в процесі щоденного копіткого спостереженн за тим, як працюють учні як вони вионують письмові контрольні роботи, правильно оцінити рівень знань кожного з них по всіх розділах програмного матеріалу» аот пропозиції, О. О.Хмури щодо органіації семінарських завдань ми цілком схвалюємо . Особливо цінною є пропозиція замінити обовязкове щоурочне уусне опитування більш ефективними формами контролю.у звязку з цим хочеться поділитися івласним досвідом. а презентує досвід роботи своєї школи, у ідсумку зазначає:»Таку форму перевірки знань можна дуже легко сполучати з тими методами навчання, які пропонує О. Хмура і з якими в принципі можна погодитись» [Закревський 1962, с. 60].

Стаття О. О. Хмури містить цікаві пропозиції щодо застосування нових форм і методфів навчання, спрямованих на досягнення ефективності уроку, а водночас на поліпшення знань учнів . рекомендації автора можуть бути з успіхом застосовані не тільки на уроках математики. Застерігає, щоб новий метод не став пропагуватися як єдиним засобом набуття знаньдуже корисною видається пропозиція щодо впровадженн в шкільну практику уроків-лекцій з наступною практичною організацією роботи учнів. [Богуславський 1962, с. 61].

Зверемо увагу на цікавий, на наш погляд, момент в обговоренні, лекційно-практичної системи, запропонованої О. Хмурою. Новаторські ідеї вчителя збіглися в часі із масовим впровадженням липецького досвіду і навіть зувчали заперечення проти такої системи уроків, покликаючись на позитивний досвід липецьких учителів. Проте співробітник Кіровоградського інституту удосконалення кваліфікації учителів наполягав, що для учнів 9 –11 класів більше підходить система, розроблена О. О. Хмурою [Терлецький, с. 69].

Ще одним педагогом-новатором, який також розробив цілісну систему уроків був учитель хімії з Одеси М. П. Гузик. Система уроків М. П. Гузика включала п'ять основних типів уроків: урок повідомлення нових знань, урок самостійного розбору навчального матеріалу, урок-семінар, урок-практикум, урок-контроль. Це створює умови для оволодіння знаннями з урахуванням здібностей і підготовки кожного школяра. Засвоєння знань відбувається в основному на уроці. Домашні завдання мають переважно творчий характер: розробка проектів на задану тему, робота над індивідуальними завданнями, обробка додаткової літератури [Передовий педагогічний ...1990, с.11].

Як новаторське рішення розцінювали триелементну структуру уроку, яку запровадив у школі-інтернат с. П'ятигори на Київщині досвідчений педагог-новатор С. І. Білоусов, кандидат педагогічних наук. Запровадження структури дало змогу досягти високої якості навчально-виховного процесу, максимальної продуктивності праці школярів., відкриває можливості для творчої діяльності вчителя. Перший елемент цієї структури – виявлення, повторення і закріплення раніше набутих знань. На цьому етапі можна повторити і закріпити максимум матеріалу за темою програми навіть попередні роки. Другий елемент - підготовка до сприймання нового матеріалу (2-3 хв.). Третій елемент уроку – самостійне здобуття учнями знань під керівництвом, контролем і з

допомогою вчителя. Послідовником цієї системи стала вчителька М. О. Сукомел. Щоб досягти найвищої продуктивності на уроці мови, до багатьох тем, відповідно до трьохелементної структури уроку складає так звані подозові диференційовані тематичні картки, які забезпечують самостійну пошукову роботу учнів протягом усього уроку [Довга 1978 навчати всіх, с. 66]. У цей час висловлювали інші думки з приводу удосконалених методик уроку. Наведемо фрагмент із публікації у передметному журналі: «Урок не можна перетворювати на вияв учнівської самодіяльності, балаканини. **Урок є урок. На ньому діти мають здобувати певні знання, засвоювати, міцно і надовго тримати в пам'яті, вміти практично користуватися в житті.**». Далі автор публікації висловлює зауваження, яке є особливо актуальним для сучасності: «Дехто з учителів відверто заявляє, що нині в час науково-технічної революції, нестримної навали на людину зовнішньої інформації у вік кібернетики і космічних польотів важливо не стільки засвоювати знання, скільки навчитись їх здобувати. Але що ж маємо на практиці. Учні розучуються запам'ятовувати, звикають до верхоглядства і поверховості» [Ткаченко, Ходосов 1973, с.6].

У пункті 10 Постанови Центрального комітету компартії України і Ради міністрів Української РСР від 10 липня 1984 р. № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» було зазначено: «Підвищити ефективність уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу. Практикувати лекційні і семінарські заняття в старших класах».

Нестандартний урок у новаторських пошуках. Н.Є. Мойсеюк у підручнику з педагогіки зазначає, що в середині 70-х років минулого століття у практиці української школи з'являється нестандартний урок, який мав на меті пробудити і утримати інтерес учнів до навчальної праці. багато учителів, як стверджує автор, вбачають вважають нестандартний

урок прогрес педагогічної думки [Мойсеюк 2011, с. 289]. За спостереженнями О. М. Біляєва поняття *нестандартний урок* вводять в методику вчителі новатори наприкінці 80 років ХХ століття, який учений називає імпровізаційним навчальним заняттям, яке має нетрадиційну (невстановлену структуру) і специфічну цільову установку [Біляєв О. М. 2005, с. 27.]. Нестандартні уроки, на думку дослідників, сприяють оптимізації навчального процесу, дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, створюють умови для розвитку творчих здібностей школяра, розширюють функції учителя, дають змогу враховувати специфіку матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. Л. В. Шило вважає, що нестандартні уроки повинні носити системний характер і охоплювати усі етапи навчання [Шило 2014, с. 147].

У листопаді 1986 р. Центральний інститутом удосконалення кваліфікації учителів організував конференцію «Особа вчителя і урок». На цій же конференції один з учителів пропагував нестандартні форми проведення уроку. Серед них називає уроки-семінари, конкурси, конференції, творчі звіти, [Конференція з обміну досвідом 1987, с. 78]. У 1988 співробітник НДІ педагогіки УРСР В. І. Паламарчук запропонував учителям провести з ними без спеціальної підготовки, у залі один з нових типів уроків, наприклад урок-диспут [Неліна 1988, с. 76].

Спостерігаємо, що нестандартні уроки розцінювались як позитивне нововведення. Пропагуючи досвід передових учителів методисти, директори, науковці схвалюють практику проведення нестандартних уроків, що відповідно спонукає до активного їх застосування. У 1987 р досвідом ділиться учитель з Волинської обл.: «Не менш глибокі враження справляють уроки –концерти, які практикуютьс під час вивчення інтимної лірики письменників. Урок-концерт не тільки справжнє свято для учнів, а й засіб художнього виховання» [Фещак 1987, с.55-56].

У 1990 р. Н. Й. Волошина, яка у той час була завідувачем лабораторії навчання української і російської мови НДІ педагогіки УРСР, у збірнику, що містив узагальнення передового досвіду кращих українських учителів, презентує досвід учителя української мови В. І. Цимбалюка і так характеризує його уроки: «Уроки вчителя відповідають насущним вимогам дня. Вони нестандартні» [Волошина 1990, с. 74].

У 1994 р. директор школи № 173 м.Киева Н. В.Онацька знайомить з творчою лабораторією учителя початкових класів Л. Ф. Баклан. Директор неодноразово акцентує на тому, що високих результатів учитель досягає завдяки нестандартним урокам: «Л. Ф. Баклан змогла досягти значної економії часу авдяки нестандартній формі ведення уроків... Л. Ф. Баклан вважає, що розвиткові стійкого інтересу до вивчення математики сприяють нестандартні форми і методи ведення уроків...Учитель постійно у пошуках нового, цікавого, нестандартного, такого, що вносить у процес навчання та виховання творчу іскру і самобутність. У творчому доробку вчительки уроки з використанням казкових сюжетів, уроки-подорожі, уроки-звіти, уроки-конкурси, уроки-спектаклі. Практика переконує, що свідоме накопичення знань відбувається в процесі активної розумової діяльності учнів, а це досягається на таких нестандартних уроках, які напрацювала Людмила Федорівна». Завершуючи огляд системи роботи учителя початкових класів директор школи та голова методичного об'єднання оцінюють її досвід як передовий [Онацька 1994, с. 24-25].

У предметних фахових журналах вміщують розробки нестандартних уроків з різних дисциплін. Наприклад учитель української мови і літератури пропонує розробки трьох варіантів уроків за однією темою, вичення біографії письменника. Один з варіантів пропонує провести у формі літературно-музичної композиції [Свердан 1986, с. 62]. У доробку новаторів з'являються така форма роботи як нестандартні навчальні диктанти. Учитель початкових класів Великохутірської школи

Драбівського району Черкаської обл. Дорошенко О. А. презентує досвід проведення уроків нестандартних диктантів, до яких відносить диктанти повторюваної дії, диктанти безперервної дії, диктанти швидкої дії, диктанти усної дії, диктанти колективної дії. Учитель презентує основні методичні форми проведення запропонованих нестандартних диктантів [Дорошенко 1990, с. 24-25].

Предметні журнали, вміщуючи дописи про передових учителів рясніють відомостями про нестандартні уроки як ознаку високої кваліфікації учителя. 1991р. : «Учитель Л. В. Бетіна (м. Київ)– майстер нестандартного уроку, як приклад аналізують урок-суд над Чіпкою, на якому були присутні «судді, адвокати, прокурори» [Барановська 1991, с. 49].

Проте, зауважимо, що нестандартні уроки не завжди отримували схвальну оцінку і не завжди, надмірне захоплення ними було виправданим. У 1989р. учений-методист О. М. Біляєв зауважує, що із легкої руки заподалих журналістів традиційний урок став вважатися неефективним і на противагу їм пропагували нестандартні уроки.: урок-семінар, урок-диспут, урок-концерт, навіть урок-суд, урок-детектив. На думку вченого, уроком їх вважати не можна, бо вони є іншою формою занять. О. М. Біляєв застерігав, що не все традиційне треба кваліфікувати як негативне: «Традиції бувають різні прогресивні, які відповідають сучасним вимогам і відживаючі, що гальмують рух вперед» [Біляєв О. М. про перебудову 1989, с. 49]. Про шкідливість моди на нестандартний урок твердили й учителі: «Останнім часом в освітянській пресі стала модною рубрика «нестандартний урок». Залучати до уроку матеріал несподіваний, театралізувати епізоди з художніх творів, а ось просте вдумливе читання видається застарілим, нудним [Роїк 1990, с. 44.].

Нестандартні уроки не втратили актуальності і до сьогоднішнього дня. Заступник директора з методичної роботи Львівської спеціалізованої

школи вважає, що інтегровані уроки забезпечують інформаційне і та емоційне сприймання, що, на її думку, дає змогу зусібіч пізнати якість явища, досягнути цілісності знань і стверджує, що уроки треба вести нетрадиційно, інтегровано, виходячи за рамки того чи іншого предмета [Плукар 2009, с. 29]. Газета «Освіта» у 2012р. знайомить читачів із досвідом заслуженого учителя України Піщанської середньої Золотоніського району Черкаської обл. Олександра Василенка. У публікації зазначено, що уже понад десять років читачі газети визнають учителя-новатора кращим освітянином України. Сам О. Василенко вважає, що їх час від часу варто проводити, а на фоні буденних щоденних занять вони мусять виділятися як свято. Учитель називає їх по-різному: урок-ода, урок-бенефіс, урок-презентація та публікує фрагменти кількох нестандартних уроків математики [Фрагменти Василенко 2012, с.1-7].

Особливої уваги заслуговує дискусія, у якій брали участь і науковці, і вчителі, і методисти, про те, яким має бути урок літератури. Новаторські пошуки ідуть через призму усвідомлення специфічності предмета на тлі інших, що вивчаються в школі, пов'язаних із сутністю літератури як специфічної словесно-образної форми пізнання світу. Важлива вимога – зв'язок із життям (УМЛШ 1973, №10, с.3). В. І. Цимбалюк слід творчо проводити уроки, відходити від схематизму і шаблону. Кожен урок повинен відчиняти двері у світ чарівної краси мистецтва і викликати в учнів бажання висловити самостійно свої думки, власні переконання, виховувати в них високі моральні якості. Треба не забувати про таку важливу сторону навчально-виховного процесу, як збудження і розвиток інтересу школярів та мотивація навчальної діяльності. в руках учителя-словесника – незамінний скарб виховання – художнє слово, яке дає можливість посилити емоційно-естетичний бік уроку, адже без впливу на почуття важко формувати особистість. Цимбалюк цитує Сухомлинського. Невичерпним джерелом піднесення виховної спрямованості є тематичні

уроки, які ще не розроблені в нашій методичній літературі і над цікавим нововведенням почав працювати В. Цимбалюк і в плані поліпшення роздавального матеріалу. Тепер для найвідповідальніших і найважчих тем він готує зброшуровані картки з різноманітними творчим завданнями. Його творча думка спрямована не тільки на вдосконалення обліку й контролю знань, скільки на розвиток мислительної діяльності, дослідницько-пошукових навичок [Цимбалюк УМЛШ 1979, №7, с.71, 72]. На специфічності уроків літератури наголошував Ш. О. Амонашвілі. Згадуючи свою учительку, він зауважив «На її уроках ми засвоювали літературу не як галузь знань, а як особисту позицію, концепцію, світогляд. Це були не просто уроки словесності, а уроки людяності...її уроки дали крила духовності» [умлш, 1988, 8,с. 65]. Про специфіку уроків літератури писав Є. М. Ільїн. Зауважував, що словесник покликаний моралю літератури формувати етичні підвалини особистості, розвивати її душевний і духовний потенціал. Аналіз літературного твору повинен вирости в етичну проблему, а не в огляд, що було до й після книги. Для мене урок – урок мистецтва, бо воно здатне виховати юну душу. Тому урок будую на основі яскравої конструктивної деталі, складного морального питання, творчого прийому [Ільїн 1989, с. 189, 190].

Крім нестандартних уроків, як новації розцінювали **різноманітні форми проведення уроків**. У публікаціях різних років обстоювали доцільність уроків-лекцій, уроків-бесід, уроків-диспутів. У предметних фахових журналах подають зразки уроків-лекцій, уроків-семінарів з різних предметів. Учитель М. Р. Свердан пропонує одразу два варіанти урок-лекцію і урок-семінар для вивчення однієї теми [Свердан 1986, с.66-69].

Уроки-лекції .Рішення XXV зїзду КПРС та постанови ЦК КПРС і Ради Містрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці» спрямовують учителів і методистів на забезпечення відповідності методів навчання і

виховання новому змістові освіти, вимогам сучасності. Пошуки ових та вдосконалення традиційних методів і форм організації навчального процесу - один із шляхів досягнення міцних знань,самостійності суджень і розитку творчих здібностей учнів. Школа майбутнього передбачає організаціуроботи в старших класах за лекційно-лаборатроною системою занять. Це в сою чергу вимагає вдосконалення і пристосування традиційної шкільної лнекції до до нових умов розумного і ефективного поєднання її з іншими методами, що сприяють активізації розумової діяльності учнів. Потрібність лекції перевірена багаторічною практикою.робить акцент на тому, що учні мають зразок грамотної мови вчителя і самі підвищують рівень культури мовлення. Діапазон застосування широкий, вступною на початку вивчення теми, етапною у процесі розгляду теми і заключною с.38 [Шевченко 1979 шк лекц, с. 37].

Урок-диспут. 1975 У передовій статті журналу «Українська мова і література в школ», підписаній співробітниками сектору методики літератури НДІП УРСР зазначено, що дедалі ширше практикуються уроки-диспути за творами класиків української літератури1975 [мазуркевич, 1975, с. 4]. Сучасні педагоги практикують проведення диспутів уже в початкових класах [Самойленко 2008, №4, с. 7–9].

Урок-семінар. В окремих публікаціях знаходимо презентацію досвіду побудови уроків-семінарів, приблизний опис його структури. Таким досвідом ділиться В. І. Цимбалюк. Учитель-новатор переконує, що урок-семінар сприяє прищепленню навичок самостійної роботи. Потребує попередньої підготовки, готує доповідачів і опонентів. Добре підготовлені семінарські заняття несуть пізнавальний матеріал, розширюють кругозір, сприяють розвитку логічного та образного мислення, необхідність висловлювати власні міркування, думати над складними дискусійними питаннями [Цимбалюк В. 1974 №6, с. 54-56].

Бінарний урок – це урок, де проявляється творчість двох педагогів, яка переростає у творчість учнів. Вивчення будь-якої проблеми на межі двох наук – це завжди цікаво. Такий вид діяльності викликає високу мотивацію, спонукає до творчого пошуку і захоплює учнів. [Лисицька с. 231].

Уроки творчості. З 1970 року проводяться експериментальні уроки творчості. Мета сформувати якості творчої особистості молодших школярів, пробудити закладене в дитині творче начало [Волков 1989, 8,с. 90 –126].

Проведення уроків позакласного читання у формі *творчих звітів* є основою для впровадження прогресивної методики так званого альтернативного навчання. Схвалено проведення уроків *лекцій, семінарів, уроки у формі заліку*, пошуковий метод, *пошукова бесіда*, у практику старших класів увійшли семінарські і практичні заняття, *диспути і конференції* (УМЛШ 1977, №8, 13, 14) . обговорення нестандартних уроків відбувається на семінарах. «Урок-семінар і урок-конференція в школі» на започаткованому психолого-педагогічному семінарі, завершився семінар конференцією за творами В. О. Сухомлинського (УМЛШ 1979, №7, с.71). водночас констатують «У школі переважає чотириелементний комбінований урок, що утверджує одноманітність і шаблон у навчанні, сковує творчий пошук учителя, найбільше чомусь припала до душі учителям *бесіда*.. спостерігається невиправдане застосування на уроці якомога більшої кількості різних методів навчання, технічних засобів, внаслідок чого заняття перетворюється у своєрідний калейдоскоп [біляєв, УМЛШ1987, №8, с. 51, 52].

Кількість запропонованих питань на семінарі 3-, на кожне відповідає кілька учнів, продовжуючи розповідь товариша чи даючи свій варіант – відповідь на те саме питання. Як головну засаду проведення такого уроку учитель виокремлює ґрунтовні знання теми вчителем і учнями. Семінарам

мають передувати шкільні лекції та уроки-практичні заняття, під час яких працюють з художнім текстом, статтями [умлш, 1995, 1,с. 52]. **Урок-диспут** . він дає найширший простір для для активізації мислительної діяльності учнів, висловлення ними самостійних суджень. Розвиває естетичні смаки дітей, розвиває творчі здібності. Ефективна така форма з виховного погляду, внаслідок зіткнення протилежних думок знання перетворюються у переконання. Урок-диспут провідна форма проблемного навчання. У 30-ті роки диспути посідали помітне місце, потім випали з педагогічного арсеналу, однак, зауважує дослідник вимагає вмілої організації і може перерости за межі безпосередніх навчальних питань. . диспут доцільно поєднувати з бесідою, лекцією, коментуванням. Іноді диспутом вважають евристичну бесіду.

С. І. Векслер обґрунтовує доцільність застосування уроку-диспуту тим, що він розвиває здатність швидко виявляти і спростовувати неправильні судження іншого, доводити свої думки На уроках=дипутах учні учні зіставляють протилежні судження і,організовувати з різних навчальних предметів. [Векслер 1975, с. 57]. Найчастіше практикують учителі літератури. Дописувач наводить відомості про те, що у школах Одеси вивчався досвід проведення уроків-диспутів. Було проведено серію екпериментів. Констатуючий експеримент, щоб перевірити характер проведення уроків-диспутів в умовах традиційного навчання,він показав, що уроки –диспути в процесі традиційного навчання активізують мислинневу діяльність і школярів, надають їй критичної спрямованості. Під час навчального експерименту було організовано проведення диспутів за спеціальною програмою, спрямованою на формування вміння вести суперечку, на виховання критичності мислення. Шляхом спеціального навчання вести диспут формується уміння вибору і застосування критеріїв. Диспути – доступна й цікава для для старшокласників форма аналізу твору, що відповідає психологічним особливостям учнів цього віку.,в яких

формується відносно стійкі і самостійні погляди, оцінки навколишнього світу й себе, сприяє глибшому осмисленню школярами моральних проблем, вчинків людей, зіставляючи свої думки і поведінку з думками і поведінкою літературних героїв ...вони формують свої переконання та ідеали. Підготовку до диспуту слід проводити за місяць, щоб встигли прочитати, осмислити, дібрати необхідні аргументи для підтвердження відповідей на питання, щоб діти йшли від художнього твору до життя, щоб питання мали дискусійний характер і спонукали до висловлення неідентичних точок зору думок, наслідки диспуту не можна оцінити відразу, (андрусенко УМЛШ 1979, №7 с34, 35). Над проблемою уроку роздумувала О. Я. Савченко. Акцент в удосконаленні занять переноситься із зовнішньої виразності на глибоко методичну досконалу роботу з усіма учнями в межах системи уроків.. досягнення повної реалізації мети уроку – найперша і найвимогливіша вимога підвищення якості кінцевих результатів початкового навчання. Ставить вимоги традиційні до уроку : запорукою успіху є всебічна підготовка вчителя до уроків, продумування до дрібниць що і яким способом діти мають засвоїти [Савченко, ПШ, №1988 № 5, 8]. 1. добре підготовлені семінарські заняття завжди несуть у собі чималий пізнавальний матеріал, розширюють кругозір учнів, сприяють розвитку логічного і образного мислення, передбачає опрацювання додаткової літератури, заздалегідь підготовку до питань і участі у дискусії (УМЛШ 1974, 6, с.56) багатство роздавального матеріалу, висока емоційність уроку. (УМЛШ 1983, 5, с.60) Учителька часто проводить уроки-екскурсії в поле. (УМЛШ 1983, 5, с.60) у шостому класі проводить урок-бесіду у вигляді конференції. Частково розкрито структуру такого уроку. Конференція відбувається за планом. Конференцію кваліфікують і як вид позаурочної діяльності. конференція була змістовна і насичена, книжкова виставка, обговорення прочитаних творі, перегляд діяфільму, драматична сценка, вікторина, але найцікавіше в ній – це виступ

гостя. (УМЛШ 1983, №10, с.64, 65), у старших класах проводить уроки-семінари (УМЛШ 1984, №4, с.57), велику увагу приділяє проведенню диспутів, конференцій, семінарів (УМЛШ 1987, №4, с.62). кожен урок нестандартний, уже проведені численні уроки–екскурсії, уроки-диспути, уроки-конференції, вечорниці (УМЛШ 1991, №8, с.82), У 30-ті роки уроки-диспути посідали в школі помітне місце

1979 Учитель середньої школи № 26 м. Києва учитель А. М. Корольчук провела у формі конференції, учні більш вільні у судженнях, можливо поєднати індивідуальну роботу з колективною . Стимулює розумову працю, збуджує інтерес до навчання [Шапіро 1979, с. 56]. Важливою формою первинного повторення у В. Шаталова були «Ця робота проводилася за аркушами взаємоконтролю (**Уроки взаємоконтролю**». аркуші з питаннями з усіх вивчених розділів). Готуючись до відповідей, учні багаторазово контролювали один одного. Передпочатком уроку учні брали на столі вчителя прапорці-сигнали готовності та виставляли їх на своїх столиках. Перед кожним учнем лежав аркуш паперу з прізвищем та ім'ям. Учитель називав прізвище і пропонував учневі відповісти на перше питання. Ця відповідь супроводжувалася записом на дошці, тому учень готував до відповіді необхідні записи. Іншому учневі педагог пропонував наступне питання. У той час, коли двоє учнів виходило до дошки, третій відповідав з місця. Кожний наступний учень мав знати, на яке питання відповідатиме. Дозволялося розширювати межі кожного питання. Додаткові питання мали бути тісно пов'язані з основними питаннями аркуша. Після кожної відповіді вчитель оголошував оцінку, і учень виставляв її в аркуш, що лежав перед ним. Завершивши опитування, вчитель збирав аркуші й оголошував усі оцінки. Одну узагальнюючу він виставляв в аркуші відкритого обліку знань. Якщо учень не відповідав на одне із питань, то більше ніж «3» він не отримував. За відсутності двох відповідей з парти

учня знімався прапорець і опитування припинялося. Після закінчення опитування розпочинався другий цикл опитування за тими самими питаннями. У ньому брали участь лише учні, які впоралися з питаннями першого циклу. Школярі здавали вчителю свої аркуші і за сукупністю всіх оцінок отримували одну. Відмінні оцінки записувалися у відомості відкритого обліку знань чо-рником, хороші та посередні – олівцем: кожний учень мав право на повторну відповідь за цим же аркушем (під час опитування другої групи чи в позаурочний час у будь-який день). Це було проявом принципу відкритих перспектив та можливостей [Бондар 2008,, с. 54- 55 система інтенсивного] Серед елементів нової методики були **«уроки відкритих думок»**, на яких кожен учень мав право зробити будь-яке повідомлення щодо вивченого програмного матеріалу. Дозволялося користуватися планами, схемами, але віддавалась перевага відповідям, що не зачитувалися. «Нова методика закріплення матеріалу, – підкреслює В. Шаталов, – основа успішного руху вперед» [8, 134]. На «уроках відкритих думок» учні читали різноманітну науково-популярну літературу, приносили до школи брошури, газети, короткі записи радіо- і телепередач та виступали класі з повідомленнями [Бондар 2008,, с. 56 система інтенсивного].

У педагогічній практиці з'являється **інтегрований урок**. розробляють методику В основі інтегрованого уроку лежить певним чином зінтегрований зміст, дібраний з кількох предметів і об'єднаний навколо навколо однієї теми Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. О. Я. Савченко акцентує, що інтегровані курси є визначальною ознакою навчання у початкових класах у зарубіжних школах. Науковець зауважує, що ще К. Д.Ушинський інтеграцією читання і письма створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти.

Інтеграцію було покладено в основу комплексу програм 20-х років.

Вони виявилися непродуктивними через те, що були побудовані на основі широкої міждисциплінарної інтеграції і не давали міцних систематичних знань і вмінь. Вдалим прикладом інтеграції різних видів діяльності вчений вважає «Уроки мислення на природі» В. О. Сухомлинського. О. Я. Савченко вказує на відмінність інтегрованих уроків від уроків з використанням міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки – це окремі короткочасні елементи уроку, що сприяють глибшому сприйманню й осмисленню понять, що вивчаються [Савченко 1996, П Шк, урок..с. 32].

У фахових журналах з'являються публікації учителів, де вони діляться досвідом проведення інтегрованих уроків і пропонують розгорнуті конспекти таких уроків.

Крім того, учителі пропонують розробку інтегрованих курсів і пропонують їх для обговорення. Наприклад, у журналі «Початкова школа» (1991, №4) учитель-методист із м. Самбір Львівської обл. М. А. Щерба презентує авторський інтегрований курс із художньої праці. Важливо, що автор ініціює розробку регіональних варіантів програм, пристосованих до сільських і міських шкіл наповнених традиціями народної творчості [Щерба 1991, с. 55 – 58]. Інтегровані уроки з образотворчого мистецтва, апробовані студентами педучилища школах м. Макіївка Донецької обл. пропонує викладач Е. Калініна [Калініна2002, с. 37–39].

У новаторських пошуках виокремлюється урок **альтернативний за академічною тривалістю**. Традиційним шкільним уроком є урок, що триває 45 астрономічних хвилин. У 3 1991 року в Київському коледжі імені Василя Сухомлинського (школа № 272) розпочалося застосування нової структури уроку, названої «3 по 30 хвилин».

Керівник закладу – Заслужений учитель України, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України В. М. Хайруліна пояснює, що ідея перебудувати архітектуру уроку виникла задля

розвитку інтелектуального і духовного потенціалу дитини. Педагог висловлює незгоду із стандартною перевіркою домашнього завдання, яка забирає час і увагу до інших учнів, коли відбувається «доучування» тих, хто не вивчив домашнє завдання, хто не підготувався до уроку. Дійшли висновку що знання треба вирощувати саме на уроці, організувати навчальний процес так, щоб учень усе встиг зробити в класі. На першій тридцятихвилинці подається новий матеріал, на другій тридцятихвилинці триває робота над вирощуванням знань, над досягненням навчального матеріалу, відбувається занурення в предмет, учням не доводиться переключатися з однієї дисципліни на іншу. На уроці дитина повинна вивчити все і йти додому з відповідним багажем знань. На третій тридцятихвилинці виконують творчі завдання, здійснюється контроль. Обґрунтовує таке нововведення даними психологів про те, що людина активно сприймає інформацію протягом 20 хвилин, вважає таку структуру енергозберігаючою і здоров'язбережувальною. Виходять з позиції, що знання не можна подарувати, е можна налити знаннями, а можна тільки стимулювати, активізувати, сприяти, спонукати [Хайруліна 2011 с.5].

Результативність побудови уроку за схемою «3 по 30 хвилин» обґрунтовують і психологи цього ж навчального закладу. Вони стверджують, що за такої системи учні мають менше фізичне і психологічне навантаження, на уроці легше проходить процес запам'ятовування, є час після вивчення нового матеріалу закріпити його. Перевагою такого уроку, крім зручності, вважають особистісний підхід до дитини, бо за такий час педагог має змогу приділити увагу кожному.

У корпусі нестандартних уроків в окрему мікрогрупу об'єднуються уроки **альтернативні за місцем проведення**.

Урок – екскурсія на тему «ґрунт». Його проводить старший учитель великолугівської школи Н. І. Волощук . учитель вирушає з дітьми на колгоспне поле. Перед тим поставив низку запитань і завдань . учні

ознайомилися із шарами ґрунту, кольором [с. 28 - 29 О. М. Коберник. Виховуємо майбутніх хліборобів / О. М. Коберник., Р. О. Римська // Початкова школа – 1988. – №7. – С. 35]. У публікаціях про учителів уроки за межами школи набувають схвальної оцінки, супроводжуються коментарями, які позитивні емоції отримали учні і як вони сприяли вивченню програмного матеріалу. «Ми вирішили проводити урок у *весняному саду*...учні, як тільки увійшли в сад, таємниче примовкли. Кожен думав про щось своє» ідеться про те, що це останній урок випускників. [даценко, 44]. В окремих випадках йдеться про уроки на природі як форму позакласної діяльності . наприклад,

Навчальною лабораторією для Лідії Іванівни є *Голосіївський ліс*. Тут вона проводить цікаві уроки під назвою «поговори зі мною друже». Такі уроки-екскурсії доцільно проводити перед уроками зв'язного мовлення. Екскурсії до музею Архітектури і побуту. [Дивослово, 41].

Уроки на природі розцінюють як підготовчий етап, який має сприяти появі в учнів свіжих думок, думки і почуттів, які вони втілюють у творчих роботах. Після вивчення поезії М. Рильського вчителька йде з учнями до осіннього лісу. Цей похід за красою і водночас за образним словом Після екскурсії учні пишуть етюди, оповідання, вірші. (учитель А. М. Бондаренко, Погребище, Вінниччина, УМЛШ1983, 10, с.63 - 67.) [Борщевський, 1983, с.63].

Знову ж таки не зрозуміло, чи мають такі уроки системний характер. У публікаціях про учителів. Однак не могло бути застосованим у широку практику. Окрім того виведення учнів за межі школи пов'язано із масою інших проблем.

У публікаціях про учителів-новаторів спостерігаємо, що схвальної оцінки заслуговували не тільки незвичні уроки, а й уроки звичайні, але добре й сумлінно підготовлені. Н. Й. Волошина характеризує урок Ю. І. Павленка: «Його уроки – це правжнє мистецтво... кожен урок чіткий за

структурою, характеризується раціональним поєднанням різноманітних методів і прийомів. Уроки вчителя несуть високий ідейний заряд, мають пізнавальну й виховну цінність. З першої хвилини уроку Ю. І. Павленко намагається заволодіти увагою школярів. Він ставить перед ними конкретні завдання, завжди враховує реальні можливості учнів. Навчання й виховання в його роботі – це єдиний процес. Учитель прагне знайти ключик до серця дитини. Основне – зацікавити учнів, збудити в ній думку, активізувати увагу, зробити їх учасниками навчального процесу [Волошина 1990, інтпв з Павл, с. 66].

Н.П. Волкова до нетрадиційних уроків відносить: 1) уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції); 2) уроки на інтегративній основі (уроки- комплекси, уроки-панорами), яким властиве викладання матеріалу кількох тем укрупненими частинами, такі уроки проводять кілька вчителів, один із яких є ведучим; 3) міжпредметні уроки, мета яких – «спресувати» споріднений матеріал кількох предметів; 4) уроки-змагання (уроки- КВК, уроки-аукціони, уроки-вікторини, уроки-конкурси); 5) уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми); 6) уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки- репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси); 7) театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр); 8) уроки-подорожування, уроки-дослідження (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки- заочні подорожування, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження); 9) уроки з різновіковим складом учнів; 10) уроки-ділові, рольові ігри (уроки-захисти дисертацій, уроки-«слідство ведуть знавці», уроки-суди, уроки-імпровізації, уроки-імітації); 11) уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді,

імпровізована робота в пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками та маріонетками); 12) уроки-психотренінги [4, с. 324–349 Волкова Н.П. Педагогіка : пос. [для студ. вищих навч. закл.] / Волкова Н.П. – К. : Академія, 2001. – 576 с.]. Л.О.Варзацька іЛ.Дворецька розробили типологію інтегрованих уроків української мови за сукупністю основ: цільової (на якому етапі оволодіння мовними знаннями є доцільною інтеграція навчання); діяльнісної (який вид емоційно-образної діяльності є домінуючим, слугує засобом активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності); предметної (з яких навчальних предметів доцільно інтегрувати блоки знань навколо однієї теми); організаційної (тривалість інтегрованого уроку, варіативність організаційних форм – колективної, групової, індивідуальної діяльності); тематичної(урок на морально-етичну, культурологічну теми, про природу)[3, с. 32Варзацька Л. Методика інтегрованого уроку мови (5 клас) / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 31–50].

У сучасній школі бінарні уроки проводяться творчо працюючими вчителями. За класифікацією А.В.Хуторського [2] бінарні уроки належать до уроків комунікативного типу. Слово "бінарний" походить від латинського слова "bis", що означає "подвійний". Бінарний урок – це нетрадиційна форма навчання, яка має такі особливості: по-перше, дозволяє учням засвоїти знання з певного предмета та з інших наук; по-друге, сприяє формуванню пізнавального інтересу; по-третє, забезпечує узагальнення наявних знань, розвиває вміння використовувати їх у процесі вивчення інших наук. У ході бінарного уроку реалізується продуктивна співпраця вчителів та учнів.

3.2. Пропагування методу диференційованого навчання як одна із тенденцій новаторського педагогічного пошуку

Одним із потужних напрямів педагогічних новаторських пошуків стало втілення методики диференційованого навчання. Ідея диференційованого підходу має багаторічну історію, до неї вдавалися педагоги задовго до того, як в науковий обіг увійшов термін *диференційоване навчання*.

У 60-х роках елементи диференційованого навчання були розроблені учителем математики О. Хмурою, досвід якого відомий у педагогіці як *кіровоградський*. О. Хмура запровадив варіантну систему завдань. Їх використовували під час проведення письмових контрольних робіт, а також на практичних заняттях. Учням пропонували на вибір варіанти задач різних ступенів складності. Таких варіантів було три, вони розраховані на тогочасну шкалу оцінювання: «відмінно», «добре», «задовільно» [Ауліна].

У 70-ті роки минулого століття в педагогічній літературі з'являється серія публікацій про застосування диференційованого підходу у навчанні, який пов'язують з індивідуальним підходом до учнів. Учитель А. А. Білошенко (м. Дніпропетровськ) визначає індивідуальний підхід як цілеспрямовану роботу вчителя з кожним учнем у рамках колективної роботи з усім класом. Засобом реалізації цього педагогічного принципу є диференційоване навчання, у процесі якого враховуються подібні типові риси учнів. Вибір диференційованих завдань залежатиме від дидактичної і виховної мети. Обґрунтовуючи доцільність диференційованого підходу до навчання, учитель спирається на знання із психології про те, що відмінності у розумовій діяльності учнів зумовлені співвідношенням сигнальних систем, покликається на І. П. Павлова, який виокремив три типи вищої нервової діяльності: «художній тип» з відносною перевагою

першої сигнальної системи, з відносною перевагою другої сигнальної системи – «розумовий тип» і урівноваженістю сигнальних систем – середній тип. Учитель А. А. Білошенко рекомендує на підставі аналізу письмових робіт визначити тип учня. Зауважує, що такий поділ не є остаточним і припускає перехід з однієї групи в іншу, а завдання учителя вбачає в тому, щоб, беручи до уваги індивідуальні особливості розумової діяльності учнів, розвивати в одних логічне, в інших – образне мислення. Найбільший ефект застосування диференційованого підходу, на переконання А. А. Білошенко, відчутно під час самостійної роботи учнів. Учителька робить висновок про те, що диференціація самостійних робіт поряд з індивідуальними завданнями активізує навчальний процес, розвиває творче мислення учнів і цим сприяє підвищенню їх успішності. вважає, що увагу учнів «художнього типу» треба спрямовувати на логічне осмислення, учнів «логічного типу» на уважне читання літературного тексту і відтворення його в образних картинах [Білошенко, УМЛШ 1979 №6, с. 39 – 43] найти синиця І. О. Про ід. підх Літ в школі 1958 №2.

Схвальну оцінку використанню диференційованих завдань знаходимо на сторінках предметно-методичних журналів. Так у 1977 р. аналізуючи стан викладання української мови у всеукраїнському масштабі, зазначено: «Ураховуючи рівень знань, умінь і навичок учнів учителі планують діяльність кожного учня і всього класу на уроці. Вони розробили і використовують питання для повторення, картки консультації, картки з індивідуальними і **диференційованими** завданнями для пошукової, дослідницької роботи. (УМЛШ 1977, №4 с.13).

У фахових журналах з'являються публікації учителів, методистів, де вони діляться досвідом використання диференційованого підходу, а також методичні розробки для його реалізації, пропонують системи вправ, завдань, розроблений дидактичний матеріал. Індивідуальну роботу, диференціацію завдань відповідно до рівня пізнавальних можливостей

кожного, вміння працювати з дітьми, що мають різну підготовку, різні здібності автори публікацій розцінюють як важливий засіб підвищення якості навчання, як умову, що активізує навчальну діяльність є (УМЛШ 1980, №4, с.70, 72; УМЛШ 1989, №4, с.75).

Як позитивний оцінено досвід учителя української мови і літератури В. І. Цимбалюка, який з кожної важливої теми підготував багато карток з варіантами, що дає змогу забезпечити ними на уроці всіх учнів і диференційовано, індивідуально підійти до кожного, такі завдання набагато більше можуть зацікавити учня, ніж ті, що наведено в підручнику (УМЛШ 1979, №7, с.71, 72). Автори статті про індивідуалізацію навчання математики у початкових класах мету вбачають у тому, щоб запобігти **відставанню слабких учнів**, сприяти їхньому загальному розвитку, особливо інтелектуальному. Водночас, індивідуалізація навчання сприяє створенню оптимізації умов для успішного опанування знань здібними дітьми. Методисти пропонують проводити ознайомлення з дітьми перед початком навчання в школі. Створити атмосферу невимушеного спілкування, вчителям пропонують зробити висновок про загальний розвиток дитини. Розподілити дітей на групи. Основним у роботі класоводів зі *слабкими учнями*, яких у той час називали *слабовстигаючими*, є диференціація завдань і правильно дібраний темп навчання відповідно до пізнавальних можливостей кожного. Навчальний матеріал диференціюють за змістом і формою подання. Пропонують для слабких нарощувати складність, але повільнішим темпом. Ідеться про те, що внаслідок індивідуального навчання матеріал буде засвоєно. Пропонують диференційовані завдання з математики. Пропонуючи різні прийоми з реалізації індивідуального підходу, констатують, що це потребує додаткової затрати сил і часу [Салій, 1979 №9, с. 39- 43].

Зменшити рівень відставання учнів, – таку мету індивідуальної роботи вбачає учителька В. П. Антипець. Вважає, що додаткові заняття

після уроків малоефективні і сприймаються учнями як покарання. Учитель переконує, що запобігти цьому явищу допоможе опитування на кожному уроці, проведення уроків в ігровій формі [Антипець ПШ, 231988, №8, с.21]. Про індивідуальну роботу спроектовану саме на невстигаючого йдеться у публікації учительки С. М. Шклярської. Висловлюючи загальні зауваження про свій досвід, учитель підсумовує, що робота з невстигаючими потребує багато терпіння, сумлінності, щирого бажання, щоб усі вихованці засвоїли програмовий матеріал [Шклярська 1988, №2, Поч шк, с.31].

Епоха перебудови стала часом нової хвилі активізації пошуків в індивідуалізації навчання. О. С. Дубинчук вважає втілення індивідуального підходу одним із основних завдань перебудови. Дослідник вказує на спрощене розуміння шкільними учителями індивідуального підходу. Учений зауважує, що часто учителі зосереджують зусилля на роботі з дітьми, котрі виявляють підвищений інтерес до певного предмета або виду творчої діяльності і переконує, що більш важливим є врахування здібностей кожного школяра у процесі засвоєння знань [Дубинчук 1988, с. 17].

У 1988 р. О. Я. Савченко переконує, що реалізація навчальної мети уроку в сучасних умовах немислима без диференційованого навчання, школа не може бути орієнтована на абстрактного учня, на те, щоб усіх вчити однаково. Диференціацію треба починати з глибокого знання вчителем своїх вихованців для досягнення успіху конче потрібні прості і надійні тести, яких слід чекати від психологів. У практичному плані диференційований підхід може виявитися в неоднаковому темпі проходження матеріалу для різних груп школярів, багаторазовому поясненні нового слабшим учням, складніших завдань для обдарованих дітей.. диференціювати слід домашні завдання та спосіб їх перевірки [Савченко, ПШ, №1988 № 5, с.8]. Матеріали, представлені у фахових

предметних журналах, засвідчують, що на методичних об'єднаннях учителів обговорюють досвід індивідуальної роботи з учнями та застосування методів диференційованого навчання [Біличенко 1988, с.54].

Л. В. Скуратівський обґрунтовує необхідність диференціації через те, що учні мають різний рівень підготовки, те саме завдання для одних буде проблемним, а для інших ні, а тому доцільно застосовувати диференційовані за ступенем складності завдання, створенням проблемних ситуацій і зазначає, що якщо завдання занадто легкі чи важкі учні втрачають до нього інтерес .

Популяризуючи свій досвід педагоги-практики пов'язують диференційоване навчання з типом мислення учня. Педагог має враховувати особливості психіки своїх вихованців (увагу, пам'ять, інтереси, риси характеру і за основу диференційованого навчання брати тип їхнього мислення. Одним школярам давати вправи на розвиток відтворюючої уяви, іншим на розвиток логічного мислення, на вироблення вмінь узагальнювати явища. Значна кількість учнів має змішаний тип мислення як показав досвід, виконання системи відповідних завдань з групами учнів різних типів мислення, тобто диференційований, індивідуальний підхід, дає змогу розвинути і збагатити розумову діяльність школярів. Зробити її різноплановою, уникнути однобокості у сприйнятті художньої літератури, життя взагалі вправ 1989 №9 Спостерігаємо звернення до зарубіжного педагогічного досвіду. Так, у журналі «Дивослово» («Українська мова і література в школі»).

Дискутуючи з приводу диференційованого навчання, учителі наголошували і на тому, що надмірно захоплюватися ним недоречно, диференційовані завдання не варто вводити на всіх без винятку уроках і пропонують використовувати їх на уроках підготовки до опанування нового матеріалу, на уроках первинного закріплення нових знань. Диференціація можлива лише за умови, якщо вчитель щоденно стежить за

результатами роботи кожної дитини, її розвитком, знає слабкі і сильні сторони, потрібен постійний контакт між учителем і вихованцем, доброзичливі стосунки, побудовані на довірі, взаємоповазі і взаєморозумінні. Те, що ми нині називаємо співробітництвом учителя і школяра. [Логвин1987 №4, с. 5].

Наступною технологією, що також була досить поширеною у педагогічному колективі, стала технологія навчання на основі диференціації та колективних й групових форм організації навчальної діяльності учнів. Провідною ідеєю цієї системи на початкових етапах її існування була ідея підвищення активності учнів, повне завантаження кожного учня навчальною роботою, що можливе за умов індивідуального та диференційованого навчання.

У 1998 році вчитель початкових класів Балахівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Петрівської районної ради Кіровоградської області Логачевська Світлана Пилипівна захищає кандидатську дисертацію на тему «Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів». [Логачевська 1998, автореф]. Дисертація постала на основі багаторічного досвіду роботи учителя. Дослідниця довела позитивний вплив диференційованого навчання на якість знань учнів, на створення умов для розвиваючого навчання кожної особистості; розробила і науково обґрунтовано способи застосування диференційованих завдань на різних етапах уроку в звичайному класі. За результатами теоретичного аналізу і здобутків педагогічного досвіду С. П. Логачевська окреслила такі дидактичні основи організації диференційованого навчання:

– знання учителем індивідуальних особливостей учнів, уміння визначати рівень готовності школярів до засвоєння навчального матеріалу, міру розвитку учнів у процесі оволодіння ними;

– доцільне конструювання системи диференційованих завдань для учнів з різними навчальними можливостями;

– взаємопов'язане використання різноманітних способів диференційованого навчання в системі уроків різного змісту.

Автор дисертації акцентувала і на тому, що для запровадження диференційованого навчання треба вивчити індивідуальну специфіку психіки кожного учня та визначити рівень готовності учнів до навчальної діяльності, а потім на основі отриманих даних комплектувати групи за рівнем розвитку. На основі аналізу показників у галузі пізнавальної діяльності, сформованості навчальних умінь ми визначили три рівні готовності молодших школярів до вивчення нового матеріалу. С. П. Логачевська визначила три рівні готовності до навчальної діяльності, відповідно до яких можна поділити учнів на групи: **перший (високий) рівень** – це діти з високим інтелектуальним розвитком, до навчальної діяльності їх спонукає здебільшого пізнавальний інтерес, вчать з бажанням, охоче виконують справи з логічним навантаженням, ці учні вміють працювати самостійно і швидко; **другий (середній) рівень** – це учні з достатнім загальним розумовим розвитком. Темп виконання навчальних завдань середній. У самостійній роботі немає системи, тому в таких учнів може різко змінюватись рівень засвоєння матеріалу від «3» до «5», і такі учні потребують різних мір допомоги; **третій (низький) рівень** – це діти з низьким рівнем розумового розвитку. Вони швидко втомлюються, мають нестійку увагу. У них слабо розвинена здатність до абстрагування, низький рівень логічного мислення. У таких учнів у перші дні проявляється інтерес до навчання, але щоб цей інтерес не згас, учитель має систематично працювати з ними [Логачевська 1998, автореф с. 9-10]. Основні положення диференційованого навчання впроваджено в практику роботи педагогів України.

Диференціація навчання не втрачає актуальності і на сучасному етапі. Так, учитель Попільнянської гімназії О. Нечипоренко вважає, що компетентісно спрямована освіта створює передумови для індивідуалізації та диференціації навчання, запровадження особистісно зорієнтованих технологій. Заявляє про те, що впроваджує її досвід у свою роботу. Фронтальну та індивідуальну перевірку здійснює за допомогою планшетів. Потім учитель виділяє 2-3 варіанти груп дітей для виконання диференційованих завдань за ступенем складності і ступенем самостійності. Відповідно до рекомендацій С. П. Логачевської та власних спостережень поділяє клас на три групи. Перша група – діти з високим інтелектуальним розвитком. Вони вміють працювати самостійно, з захопленням виконують домашні завдання. Для таких дітей добирає творчі завдання, вправи з логічним навантаженням. Друга група – це діти з достатнім загальним та розумовим розвитком.

Попри усвідомлення переваг диференціації навчання, вона не стає звичною у щоденній праці вчителя.

Диференціація навчання стала основою організації навчального процесу в Старосамбірській середній школі. Директор зазначає, що у школі застосовують три форми диференціації: 1) динамічні групи; 2) групи на основі самовизначення учнів; 3) за градацією логічних завдань на основі їхньої трудності. У третьому випадку логічні завдання поділяють на навідні, спонукальні і проблемні. У висновку директор закликає, що не можна однаково вчити неоднакових дітей [Рашкевич 1999, с.8]. Заключне слово автора статті свідчить, що попри визнання доцільності диференціації навчання воно не займало належного місця в шкільній освіті. Гальмом для диференційованого навчання є відсутність диференційованих контрольних завдань, які

Проблеми застосування диференційованого навчання залишаються досі актуальними. З особистісно орієнтованою моделлю навчання

диференційований підхід розглядає Г. І. Коберник у посібнику «Основи індивідуалізації та диференціації навчання в початковій школі» [Коберник Г.І. 2014]. Автор зауважує, що принципи індивідуалізованого та диференційованого підходів ще не знайшли широкого втілення у практику сучасної школи і сьогодні можна говорити тільки про їхні елементи в умовах класно-урочної системи і цілісної системи у здійсненні індивідуалізації й диференціації в практичній педагогічній діяльності не спостережено. [Коберник Г.І. 2014, с.6]. У названому посібнику Г. І. Коберник розробляє методику здійснення індивідуалізації та диференціації навчання у процесі вивчення різних предметів у початковій школі.

Диференційоване навчання потребує системи, а отже іншого типу уроку, не могло бути успішно реалізовано у межах типової школи і звичайного уроку. Диференційоване навчання застосовували принагідно. Несистематичне використання не може дати очікуваного позитивного результату.

Результативність втілення диференційованого навчання можемо спостерігати у школах іншого типу: ліцєях, гімназіях, передбачених для учнів з високими розумовими здібностями.

Матеріали перевірок шкіл, де вимагалось досягнення високих показників. Так, у публікації в фаховому журналі «вивчення літератури і мови на рівень вимог сучасності» йдеться про те, що учителі повинні керуватися єдиними вимогами щодо проведення аналізу художнього твору, побудови усних відповідей. Для успішного набуття слід оволодіти такими основними розумовими операціями, як спостереження, зіставлення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків розмірковування, виділення головного, класифікація і систематизація фактів, обґрунтування, доведення і заперечення, вивід часткових висновків, узагальнення, синтез, формулювання правил і визначень, оцінювання фактів і явищ. У старших

класах мають досконаліше володіти цими й іншими операціями, зокрема й такою як формування суджень, умовиводів, положень літературознавчого характеру . учителі мають забезпечити засвоєння всіх, передбачених програмою теоретичних понять, домогтися в них умінь користуватися цими поняттями практично.

У невідповідності була система контролю. Іспити не були диференційованими. Диференційний підхід був повністю знівельованим системою оцінювання і видачі атестата єдиного зразка, «вага» оцінки була формально однаковою у випускника звичайної школи і випускника спеціалізованого ліцею чи гімназії, де за тим самим балом стояв дуже відмінний результат. У 2015 році з'являються тести з різного рівня, де учневі запропоновано самостійно визначити посильний рівень. Новаторство в межах урока. Розмаїттям назв, однак нема чітких критеріїв розрізнення, не описано чітко структури кожного різновиду, загальна оцінка видів і нема системи не всі погоджувалися.

Система Шаталова. Людмила Бондар Саме до таких педагогів належить Віктор Федорович Шаталов – викладач математики, директор школи, заслужений учитель УРСР (1987), народний учитель СРСР (1990), з 1987 р. завідуючий лабораторією проблем інтенсифікації навчально-виховного процесу НДІ змісту й методів навчання АПН СРСР в Донецьку. Його називають одним із найвизначніших педагогів ХХ ст. 1951 р. розпочав педагогічну діяльність. Працював учителем фізики й математики в школах м. Донецька. Працюючи за новою методикою В. Шаталова, учні навчалися логічно мислити й викладати навчальний матеріал, працювати вдумливо і зосереджено, з величезним захопленням. З 1956 р. В. Шаталов проводив експериментальну роботу з учнями. **Створив авторську освітню модель**, що дістала назву методики інтенсивного навчання Шаталова (1984). Розробив систему навчання з використанням опорних сигналів – взаємопов'язаних ключових слів, умовних знаків, малюнків і

формул з коротким висновком. Ця система дала змогу проводити повний курс загальної середньої освіти за 9 років з навантаженням не більше, як 30 навчальних годин на тиждень з двома вільними днями (четвер і неділя) [Бондар 2008., с. 51 система інтенсивного] .

У школі використовувалися авторські навчальні посібники, різноманітні нестандартні форми, орієнтовані на розвиток творчого мислення учнів. В. Шаталов нестандартно підходив до викладу нового матеріалу: давав складне через просте, спирався не на зубріння, а на розуміння. 40 років експерименту підтвердили перевагу запропонованої ним системи навчання. В опорних сигналах і в опорних конспектах багато спільного, але є й відмінності. В опорних конспектах містяться певні одиниці інформації, зв'язки між ними, а в опорних сигналах це зроблено за допомогою графіки і кольору [Бондар 2008., с. 52 система інтенсивного] За методикою В. Шаталова матеріал викладався великими блоками (тема, розділ). Це сприяло кращому його усвідомленню, з'ясуванню логічних зв'язків. [Бондар 2008., с. 53 система інтенсивного]

Головна мета опорних сигналів – викласти матеріал так, щоб на основі логічних зв'язків матеріал, що вивчається (теми, розділи), став доступним, зрозумілим для учня, залишився в пам'яті. Основне завдання аркушів з опорними сигналами – забезпечити логічну послідовність розкриття теми при викладі вчителем нового матеріалу, при підготовці учнів до уроку, при всіх видах усних відповідей, а також розвивати творче мислення школярів [Бондар 2008., с. 54 система інтенсивного] Система навчання В. Шаталова ґрунтується на педагогіці співробітництва «вчитель-учень» та використанні системи опорних сигналів і конспектів [Бондар 2008., с. 57 система інтенсивного] Віктор Федорович Шаталов – всесвітньо відомий педагог-новатор. Він є творцем нової методики навчання, за якою працюють у багатьох країнах світу, практиком, у котрого ніколи не було відстаючих учнів У педагогічній літературі є описання технологій

навчання за конспектами опорних сигналів шаталовського типу за шкільними навчальними предметами: російська мова (О. Меженко), географія (М. Винокур), хімія (С. Лисенко), біологія (Л. Анікеєва), німецька мова (О. Чоботарь), старослов'янська мова (С. Шулешко), інформатика (Т. Піддубна), кінематика і динаміка (В. Шаталов, В. Шейман, А. Хайт) та ін. [Бондар 2008,, с. 58 система інтенсивного].

Новаторські навчальні заклади. М. М. Фіцула зазначає, що однією з форм упровадження передового педагогічного досвіду є авторські школи, які попри вирішення загальних педагогічних проблем, особливу увагу зосереджують на актуальній, за їхнім переконанням, проблематиці. У них власна система опанування знань, практичних умінь і навичок, робота за новими технологіями. Авторство означає передусім глибоке вивчення особистості учня (інтелектуальних, психологічних, медичних, фізичних даних навчальних можливостей, здібностей, нахилів.

Авторські школи передбачають роботу за авторськими, експериментальними та оригінальними програмами на уроках, заняттях факультативів, використання нестандартних та оригінальних підходів до організації навчально-виховного процесу, орієнтацію на зв'язок з вищими закладами освіти [Фіцула 2005, с. 461].

Школа Захаренка. Виплекав у мріях і вибудував разом з усією громадою села унікальний навчально-виховний комплекс для всебічного розвитку дітей. педагогіка Захаренка педагогіка життя, педагогіка конкретної дії, що увібрала цінності гуманної педагогіки, української народної педагогіки і винятково багатий, глибоко осмислений досвід творчої праці, усіх, хто вірив директору, йшов за ним і наполегливо створював нову школу [Савченко 2006, сахнівський с. 3]. Зате в особі Захаренка на ширококодольній ниві народної освіти з'явився педагогз іменем. Талант, самродок, учитель, яких не так уже й густо [Колесник 2006, с. 7, школа над с.7]. Школа Хайруліної З 1991 року функціонує у м.

Києві функціонує Український колеж ім.В.О.Сухомлинського - це середній навчально-виховний заклад ліцейного типу з ранньою профілізацією та профорієнтацією, який є одним із провідних у системі середньої освіти України. За новим мисленням. Зміст – школа життя. Щасливого. Радісного. (за концепцією В. О. Сухомлинського). Викремлено п'ять пріоритетних напрямків роботи.

Позиціонують себе як продовжувачі ідей В. О. Сухомлинського. Духовною та науково-теоретичною основою діяльності педагогічного колективу є творча спадщина В.О.Сухомлинського.

У колежі розробляють та впроваджують новітні педагогічні технології навчально-виховного процесу та здійснюється його психологічний супровід.

Освітні пріоритети колежу

- плекання вільної, конкурентоспроможної Я-особистості, що вміє думати, аналізувати, відповідати за власний вибір;
- виховання і навчання на основі природних задатків учнів, розкриття і розвиток їх творчих здібностей та прагнення до самореалізації;
- спрямування дітей на пошук адекватного сучасному рівню розвитку суспільства розуміння смислу життя;
- формування навичок здорового способу життя та безпечної поведінки, усвідомлення колежанами відповідальності за власне життя та здоров'я;
- забезпечення учнів глибокими знаннями з базових та профільних дисциплін.

Завдання інноваційної діяльності

- відродження національної духовності учнів, залучення до її виховання учнів, учителів, батьків і громадськості;

- формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії, долю суспільства і людства;
- створення якісно нових умов для розвитку традицій української педагогічної думки;
- створення умов для самовдосконалення і самореалізації особистості та оволодіння учнями системою знань про природу, людину, суспільство;
- забезпечення загальноосвітньої, загальнокультурної підготовки учнів, що включає профілізацію у ліцейних класах старшої школи;
- формування в учнів практичних умінь і навичок у творчій та науково-дослідницькій діяльності;
- розробка і впровадження нових методів і форм організації навчально-виховної роботи;
- створення і апробація нових технологій навчання;
- проведення науково-дослідницької, експериментальної, пошукової роботи з проблем удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу.

З досвіду роботи Калениківської спеціалізованої школи I-III ступенів Решетилівської районної ради Полтавської області Радість Н.А., директор Калениківської спеціалізованої школи Решетилівської районної ради Полтавської області Саме тому, починаючи з 1998 року, школа почала працювати за семестрово-заліковою системою. Стає абсолютно очевидно, що виконання школою нових завдань неможливе без переосмислення основних дидактичних концепцій, побудови адекватної часу системи взаємовідносин між директором, учителем та учнем, використання сучасних підходів до змісту і методів управління, навчання та виховання. У 2003 році на базі Калениківської ЗОШ I-III ступенів створено заклад нового типу – Калениківську спеціалізовану школу, яка покликана

створити такі умови, в яких дитина могла б не тільки реалізувати свої можливості, а й досягти значних успіхів у сфері, що відповідає її особистим обдаруванням. Метою Калениківської спеціалізованої школи є виховання морально здорового покоління, розвиток прихованих здібностей і обдарувань учнівської молоді та її професійного самовизначення, сприяння збагаченню інтелектуального, творчого, культурного потенціалу України. Вся робота навчального закладу спрямована на гармонійний розвиток особистості, утвердження органічної єдності, гармонійного злиття окремої людини з природою, народом, космосом [з досвіду роботи Радість Н. А. с/ 99-108// моделюванняч]

3.3. Реалізація в Україні гуманістичних ідей педагогіки співробітництва

«Аналізуючи сутність гуманної педагогіки, науковці зазначають, що засновник «гуманної педагогіки» Ш.О. Амонашвілі визначає її як велику відкриту авторську педагогічну школу, а освіту в гуманно-особистісній педагогіці – як процес насичення душі і серця всім найкращим, таким, який підносить, людину, одухотворяє її досягненнями загальнолюдської культури. Гуманна педагогіка як педагогічна концепція Ш. Амонашвілі виступає як наслідок нового гуманного педагогічного мислення і включає у себе ідеї, що відкривають можливості безперервного оновлення педагогічного процесу, вдосконалення творчості, професійності педагога. Провідним постулатом гуманної педагогіки є віра у можливості особистості; розкриття її самобутньої природи, повага і ствердження особистості; спрямування її на шлях служіння добру, істині, красі, справедливості. Ця концепція містить й ідею єдності матеріального і духовного, раціонального та ірраціонального, наукового та релігійного, земного і космічного, вічності духу та спрямовує людину до такого

земного життя, яке немислиме без розвитку і вдосконалення духу. Положення цієї концепції спрямовані на набуття шляхетності душі та серця вихованця, а знання розглядаються як необхідна умова творення, зокрема творення блага. Ю. О. Шабанова акцентує, що сутність гуманної педагогіки полягає не лише у нових цілях та завданнях освітнього процесу, але і в засобах, за допомогою яких вони мають бути досягнуті. Таким засоб вважає різнобічну діяльність та спілкування, які несуть учням їм повсякденну радість, надають можливість вільного вибору, співпраці, творчості [Амонашвили 1990; Шабанова 2014, с.126]. Ю.О. Шабанова та А.О. Осипов проектуючи принципи гуманної педагогіки на сучасний етап трактують гуманну педагогіку як зміст та організацію навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу до студента з утвердженням його в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, в якому його особистість розвивається з урахуванням індивідуальних здібностей [Шабанова 2014, с.126]. Дослідники акцентували, що принцип співробітництва не був абсолютно новим у вітчизняній педагогіці. Оптимізм, демократизм, гуманізм, творчий пошук завжди були характерними їй. Досвід К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського свідчить: взявши за основу саме цей принцип, можна досягти значного виховного ефекту [Кичук 1989, с.55]. Педагогіка співробітництва дала імпульс творчій діяльності багатьох педагогів, ініціювала діяльність авторських шкіл.

Педагогічні ідеї Ш. Амонашвілі та інших прибічників педагогіки співробітництва пропагувались і в Україні та були позитивно сприйняті значною частиною українського учительства. Українські науковці пояснювали основні засади цього педагогічного напрямку. Кичук Н. В. завідувач кафедри педагогіки Ізмаїльського педінституту трактував педагогіку співробітництва як кардинально інший, новий погляд педагога на учня, демократизацію учительської професії. Наголошував, що це

відступ від авторитарності, імперативності, налагодження стосунків співробітництва з вихованцем, вплив на нього лише переконанням, умінням вислухати дитину, рахуватися з її думкою, а не нав'язувати свою. Атмосфера, що забезпечує принцип співробітництва це стосунки побудовані на взаєморозумінні, довіри, на реальному психологічному контакті, саме не вплив, а взаємодія. Оцінює нововведення педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Караковського, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. як прогресивні, що вдосконалюють людську практику.

Кичук Н. В. проводив анкету серед учителів Одеської обл. і виявив, що 72, 5 відсотків опитаних продемонстрували позитивно-активне сприйняття ідей педагогіки співробітництва, 27.5 – позитивне. Науковець повідомляє, що у Ізмаїльському педагогічному інституті народилася ідея створення учбово-педагогічного об'єднання, структурними підрозділами якого були базові сільські та міські школи. Основними напрямками діяльності стало творче втілення ідей педагогів-новаторів у шкільний навчально-виховний процес; робота батьківських університетів педагогічних знань. Залучити ж вчителів до провідних ідей педагогіки співробітництва, засвоїти ці ідеї, «дійти думки» на основі новаторського досвіду можна шляхом збагачення їхнього особистісного творчого потенціалу, відкриваючи творчу індивідуальність.

Одним зі свідчень значного інтересу до його педагогічних поглядів є інтерв'ю з педагогом-новатором, вміщене в журналі «Українська мова і література в школі» під промовистою назвою «Подолання імперативу» [Гончаренко 1988, с.64-67]. В інтерв'ю журналіст звертається з проханням до педагога розкрити сутність поняття «педагогіка співробітництва». Ш. О. Амонашвілі відповідає, що у школі весь процес виховання неодмінно має бути перейнятий ідеєю гуманізму. Головний акцент учений робить на творчому характері навчання і виховання: «Співробітництво – це праця однодумців. Співробітництво неможливе без поваги до особистості

учня, без творчості. У процесі виховання вчитель і учень – не керівник і підлеглий, вони обидва головні. Ми створюємо майбутнє нашого суспільства, і від нас залежить, кого ми виростимо: слухняних виконавців чи **творців**. Якщо будемо виховувати методами імперативної педагогіки, то, звичайно, творців ми не матимемо».

Основа сучасного уроку на її думку – спільна діяльність учителя, і учня. Вона не прагне сама все зробити . школярі її найперші помічники [УМЛш, 1989 №4, с75]. Розкріпачені форми спілкування учителя і учнів ...відчутно допомагають у пізнанні внутрішнього світу вихованців і виявленні попередніх педагогічних прорахунків, бо відбувається це в невимушених природних форматах. Як добре, що школа нарешті, взялася працювати не з уявним, не з вигаданим учнем, а з реальною дитячою особистістю особистістю, сформованою часом, оточенням, на ній, звичайно позначилось і сліпе захоплення постулатами авторитарної педагогіки, і складні соціальні процеси та парадокси епохи [Ковальчук УМЛш, 1990.№4, 65]

Педагогіка співробітництва знаходить широку підтримку у педагогів-практиків і науковців. Так, Е. П. Печерська пропонує методику впровадження ідеї про співробітництво на уроках музики у початкових класах. Одним із напрямів реалізації співробітництва – це співробітництво учителя та учнів: педагог працює, спираючись на життєвий і художній досвід дітей. Важливим вважає надання дітям вільного вибору. Іншим напрямом співробітництва вважає забезпечення співробітництва учнів між собою (спільне складання казки під враженням прослуханої музики) [Печерська 1991, пШ №10 с.44]. Продовжують використовувати ідеї Ш. Амонашвілі Чимало сучасних учителів та навчальних закладів позиціонують свою діяльність як продовження Проведені методичні заходи стали першим кроком на шляху практичного втілення філософії Великого Гуманіста Ш. Амонашвілі у освітній процес дошкільних і

загальноосвітніх навчальних закладів, створення Школи Гуманної Педагогіки (дошкільної і загальноосвітньої) у нашому місті.

Використовуючи інтерактивні методи з впровадженням принципів гуманної педагогіки Ш. О. Амонашвілі, вчитель зможе досягти таких результатів: учні на уроках швидше сприйматимуть новий матеріал, кожне завдання виконуватимуть із задоволенням; стануть доброзичливішими, уважнішими один до одного, допомагатимуть одне одному у навчанні, проявлятимуть почуття радості за успіхи інших. Гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі має стати для наших вчителів прикладом того, як потрібно вести сходами дитину, щоб вона відчувала радість від навчання і творчості.

Використання гуманної педагогіки допоможе вчителю створити таку атмосферу душевної щедрості, в якій кожен учень спрямований на самопізнання, прагне духовного самовдосконалення. Уроки мають починатися з посмішки. Посміхаючись, учитель подумки посиляє натхнення кожній дитині, бо саме в посмішці сила і мудрість учителя. Вона вчить дітей радіти за успіхи інших, позбуватися почуття заздрощів, співпереживати, бути милосердними. Проблема впровадження гуманної педагогіки Ш. О. Амонашвілі в сучасних умовах навчально-виховного процесу передбачає наступні завдання:

- розвивати творчу особистість;
- забезпечувати умови для розвитку «внутрішнього» я;
- вчити висловлювати свої думки, не ображаючи інших;
- формувати найкращі людські риси, бажання і вміння творити добро;
- створювати умови для отримання почуття радості і задоволення від навчання та бажання вчитися;

- не лише передавати учням певну суму тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання пізнавальних і практичних завдань.

Ідеї гуманізації освіти актуалізуються в Україні з часу її незалежності. Так, міністр освіти України П. М. Таланчук у виступі на I Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників, що проходив 23– 24 грудня 1992 року у Києві, зазначив, що «Гуманізація освіти – категорія багатогранна. Вона починається з подолання авторитарної педагогіки, що ґрунтувалася на страху та примусі, з утвердження принципів гуманістично-демократичної педагогіки. Це означає співвіднесення результатів освіти з можливостями та природними задатками дитини, перехід від менторського монологу до діалогічного спілкування рівноправних учасників навчально-виховного процесу, визнання того, що навіть найслабша дитина має відчувати, що таке гідність [Матеріали з'їзду 1993, с. 6] .

3.4. Недоліки і перешкоди впровадження новацій у педагогічну діяльність протягом ХХ ст.

У науковій літературі для позначення комплексу причин, що заважають успішному впровадженню новацій у практику, вживають термін антиінноваційні бар'єри. Як вважає дослідниця О.Остапчук, у зазначеному процесі найтипівішими утрудненнями є такі:

- складність поєднання новації як об'єктивного наукового знання з особистісним досвідом педагога як переймача новації;
- формалізація нових ідей: рідкісні освітні вміння важко перейняти;
- комплексний, багатогранний характер педагогічного досвіду та інновацій: інновація проростає на ґрунті досвіду;

– низька інформаційна інноваційна спроможність – практики завжди знають більше, аніж передають словами;

– велика значущість умов: для того, щоб досягти успіху в перейнятті інновації, необхідно швидше копіювати умови, які найперше дають поштовх реформам, а не саму реформу [12].

В.І.Слободчиков також визначає обмеження практичної інноваційної діяльності, серед яких визначальними є такі:

– неминуче зіткнення усталених та нових форм практики;

– прагматичність характеру інноваційної діяльності: інноваційний досвід певного суб'єкта має стати доступним суспільним надбанням; лише за такої умови діяльність окремого суб'єкта можна вважати інноваційною. Це, у свою чергу, передбачає культурне оформлення досвіду та розроблення механізмів його трансляції;

– необхідність організаційно-управлінського оформлення нововведень та їх нормативне закріплення у практиці, що змінюється.

О.А.Пуліна зазначає, що "будь-яка інновація під час її реалізації в загальноосвітній навчальний заклад потребує допоміжних інтелектуальних, матеріальних, часових затрат усіх учасників навчально-виховного та управлінського процесу" [27, с. 32] [Мірошник 2008, е-журнал].

Досліджуваний матеріал показує, що протягом багатьох десятиліть вагомою перешкодою для позитивного сприйняття новаторських починань і досягнення результатів від упровадження було механічне копіювання досвіду. Існування цієї проблеми визнають педагоги-практики, науковці, очільники освіти, проте вона, на жаль, залишається невирішеною. У 20-х роках минулого століття спостерігалось механічне перенесення на український освітній ґрунт зарубіжних методів і систем навчання, які не завжди відповідали освітнім національним традиціям та умовам, у яких вони діяли за кордоном. Наприклад, про невдале механічне

перенесення закордонного досвіду свідчить чимало публікацій у педагогічній пресі, де обговорювалась американська методика навчання грамоти, впровадження комплексової системи і дальтон-плану тощо. Неодноразово дописувачі акцентували на тому, що запозичений метод не може бути просто перенесеним, його треба адаптувати до нового середовища: «Цілком зрозуміло, що дальтон-план не може бути просто пересадженим на наш ґрунт» [22, с. 48]. Із матеріалів, опублікованих у 20-ті роки минулого століття під час обговорення нового методу навчання грамоти, постає також висновок про те, що механічне перенесення новацій, запозичених із практики зарубіжних освітніх систем, не дає бажаних результатів, нововведення потребують певних коректив, зумовлених національною специфікою освіти.

Механічне перенесення, копіювання досвіду відбувалось не тільки під час використання зарубіжних новацій, воно спостерігалось і при впровадженні досвіду, який виник на вітчизняному ґрунті. У 1952 році автор публікації в журналі «Радянська школа», аналізуючи проблеми впровадження передового досвіду, зауважує, що праця вчителя має творчий характер і повинна вивчатись, узагальнюватись і поширюватись теж творчо, педагог вважає абсолютно неприпустимим механічне копіювання зразків роботи передових учителів [11, с. 4]. Застереження проти механічного копіювання неодноразово звучали у 60-х роках минулого століття під час обговорення липецького досвіду. Визнання позитивних результатів цього досвіду поєднувалось із нагадуваннями про неприпустимість його механічного копіювання, перенесенням його зовнішніх прийомів. Науковці-методисти зауважували, що все нове і передове, що з'являється в теорії і практиці навчання і виховання, учнів не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи перероджуються в шаблон і замість того, щоб сприяти педагогічному процесу, тільки шкодять справі

[1, сс. 3, 5]. Механічне перенесення досвіду, неусвідомлення його дидактичної сутності ставало причиною того, що учителі не сприймали нововведень.

Проблему механічного втілення педагогічної теорії і досвіду в шкільну практику порушував В. О. Сухомлинський. Особливо гостро він акцентував на ній у статті «Іти вперед», яку підготував ще у 1967 році для всесоюзного журналу «Советская педагогика», але редакція не прийняла її до друку [13, с. 11]. У названій статті В. О. Сухомлинський зазначив: «Механічне бездумне втілення теоретичного положення у факт практичного досвіду ...призводить до спустошення живої думки вчителя, перетворює його на байдужого ремісника, вихолощує з нашої педагогічної праці її серцевину, її душу. Механічне пересадження досвіду компроментує і сам досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються» [16, с. 12]. У 1969 р., оприлюднюючи та систематизуючи досвід Павлиської школи, В. О. Сухомлинський писав: «Ми сподіваємося, що педагогічні колективи, які запозичують наш досвід, не будуть механічно копіювати його деталі. Творче впровадження досвіду – це розвиток педагогічних ідей, а також формування власних педагогічних переконань [17, с. 390]. Однак, можемо констатувати, що цей недолік не був подоланим і в подальшому.

У 1982 застереження проти механічного копіювання висловлював міністр освіти Української РСР М. В. Фоменко. Доповідь міністра на республіканській науково-практичній конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови в школах республіки» була присвячена проблемам вивчення української мови, але її зміст містив узагальнення, які стосувалися багатьох проблем освітньої практики, зокрема і передового педагогічного досвіду. Тогочасний очільник міністерства освіти зауважив, що використання передового педагогічного досвіду – процес творчий. Досвід можна пересадити лише на

добре підготовлений ґрунт. І тут учитель не повинен вдаватися до сліпого копіювання прийомів і методів з практики роботи іншого вчителя. Треба насамперед оволодіти ідеєю досвіду, а не сукупністю прийомів. Міністр підтвердив свою думку цитатами К. Д. Ушинського про те, що передається думка, виведена з досвіду, а не сам досвід, і зауважив, що саме такий підхід до впровадження передового досвіду вважали правильним А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський [20, с. 15]. Хронологія наведених висловлювань свідчить, що механічне копіювання не вдається подолати, і воно стає значною перешкодою для досягнення позитивних результатів від упровадження новацій.

Ще однією перешкодою до провадження новацій, об'єктивної оцінки їхньої ефективності ставало нав'язування досвіду. Про це зауважували ще учителі у 20-ті роки минулого століття. Вони скаржилися, що нові методи авансом визнавались за найкращі, що інспектура освіти категорично забороняла вдаватися до традиційних і наполягала на використанні тільки нових [7, с. 6].

Такі ж думки висловлюють педагоги і в другій половині ХХ ст. У 1961 р. на сторінках всесоюзного журналу «Советская педагогика» співробітник Луганського обласного інституту удосконалення вчителів А. І. Можаяєв стверджував, що впровадження в практику передового досвіду є справою делікатною, воно дасть ефект тільки в тому випадку, коли буде базуватися на творчому осмисленні та супроводжуватися дискусіями. Нема нічого більш помилкового, як нав'язування вчителю готових форм роботи з навчання і виховання. На підтвердження наводить вислів К. Д. Ушинського про те, що будь-який метод, який не переріс у переконання залишиться мертвою буквою. Вихователь не може бути сліпим виконавцем інструкції, не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили [10, с. 111]. У публікації, підготовленій у шістдесяті роки, В. О. Сухомлинський наводить емоційні

оцінки факту нав'язування новацій, переказуючи свій діалог з учителем у період панування липецького методу: «Нещодавно я зустрів учителя із сусіднього району. Питаю: «Чим ви живете?». «У нас лютує липецький досвід», – відповів він.– Якщо у тебе на уроці директор або інспектор не побачив жодного липецького методу – то начувайся». Зустрічаюсь із цим учителем через півтора року. «Липецький досвід, – говорить, – пережили. Прийшла нова біда – технічні засоби навчання. Та нічого, – не журиться вчитель, – пережили липецький досвід, переживемо і технічні засоби» [16, с. 11].

Спостерігаємо, що практика нав'язування новацій міцно вкоренилася в освітню діяльність і супроводжує новаторські починання протягом усього двадцятого століття. У 1982 році нав'язування досвіду засуджував міністр освіти М. В. Фоменко, він кваліфікував його, як рецептурність, категоричність і менторство та вважав дуже небезпечним, бо нав'язування сковує ініціативу, творчість учителя [20, с. 8]. У 1987 р. про існування проблеми нав'язування досвіду переконувало інтерв'ю кореспондента журналу «Початкова школа» з орденоносним учителем Раїсою Іванівною Куриленко, яка працювала у Глухівській середній школі № 3 Сумської області. Учитель негативно ставиться до гонитви за новаціями. Р. І. Куриленко нарікала, що телебачення, публікації, присвячені поодиноким іменам, штучно створюють культ людей, нехай і талановитих. Засуджувала те, що педагогів змушували наслідувати їх в усьому, вважала, що їхній досвід треба пропагувати, а не нав'язувати. Учитель аргументувала це тим, що будь-який досвід – категорія індивідуальна, особистісна, переносити його від однієї людини до іншої вкрай тяжко або і неможливо. Крім того, наголошувала, що категоричність у вимозі наслідувати досвід новатора створює психологічний бар'єр для рядового вчителя, який вважає, що йому ніколи не досягнути майстерності відомих і визнаних новаторів. Учитель вважає доцільним упроваджувати нове

аргументовано, дохідливо, доброзичливо і творчо застосовувати окремі новаторські методичні елементи [9, с. 4].

Суголосні думки в 1990 році висловлював Н. Й. Волошиній в інтерв'ю новатор, учитель української мови і літератури школи №1 м. Комунарського Ю. І. Павленко. На запитання, про те, як ставиться до впровадження досвіду і зокрема до педагогічного співробітництва, Ю. І. Павленко відповів, що ніколи не можна нав'язувати досвід, нав'язувати своє всім. «Я за педагогічне співробітництво, без сліпого наслідування» [3, с. 67 – 69].

У взаємозв'язку з проблемою нав'язування перебуває явище швидкоплинності новацій і моди на них. Протягом короткого проміжку часу чимало нововведень набували статусу обов'язкових, але так само швидко минало захоплення ними. Усе це часто поєднувалось із різкою поляризацією оцінки нововведення перед початком і після застосування, що як наслідок викликало у практиків сумніви в ефективності та доцільності наступного нововведення. Наведемо для прикладу кілька, висловлених у різні роки, коментарів учителів про сучасні їм нововведення. Так у 1927 році учитель, висловлюючи сумнів у доцільності нової методики навчання у початковій школі, наводить паралель із введенням комплексової системи: «Візьмемо для прикладу хоч комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому виді і про формальні знання навіть не згадувалося, вони мовляв органічно самі по собі засвоються в процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ з математики, граматики і т. д.». Свої роздуми вчитель завершує питанням: «А що буде завтра з комплексами?» [7, с. 7]. Як відомо, комплексова система згодом була відмінена ще й засуджена. У 1931 у постанові ЦК ВКП (б) «Про початкову

та середню школу» від 5 вересня 1931 року викривалась буржуазна суть навчання за «комплексами». Програми, побудовані на засадах комплексності, були кваліфіковані як абсолютно непридатні, як такі, що руйнували систему знань, диференційованих за окремими науками, пропонуючи натомість штучні суміші з різнорідних відомостей, які не могли давати учням глибоких міцних знань. У постанові стояла вимога повністю відмовитися від легковажного застосування так званого методу проектів і комплексів [13, с. 4 – 7].

Публікації в педагогічних журналах свідчать про існування моди і на технічні засоби навчання, і розмаїття вправ, моди на нестандартні уроки тощо. Моду на новаторство засуджував В. О. Сухомлинський: «Цей формалізм породжує жахливе явище: у педагогічну творчість проникає мода. Сьогодні модно захоплюватися липецьким досвідом, завтра – ростовським. Сьогодні модно говорити про роботу без другорічників – завтра про високу вимогливість» [16, с. 11]. Порівняймо із подібною оцінкою швидкоплинності новацій, озвученою ще у 1927 році: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу, лабораторний план, комплексна система, метода цілих слів, метода проектів, ланкова система, німе читання і таке інше» [8, с. 6].

Про живучість педагогічної моди і її масштаби свідчить чимало зауважень, висловлених у різні роки і від очільників освіти, і від науковців, і учителів-практиків. Із публікацій дізнаємося, що мода перетворювала доцільні новації на самоціль, занадто перевищувала їх ефективність, зумовлювала порушення розумної межі застосування і невиправдану відмову від усього традиційного. У наведеній далі цитаті вчитель у 1974 році висловлює занепокоєння: «Візьмемо унаочнення літератури: сьогодні тільки й мови грампластинки, діафільми, телеуроки, уроки літератури в кабінеті технічних засобів. Усе це прекрасно, але за умови, що в класі не перестає діяти найголовніша наочність – текст художнього твору.

Хвилююче слово вчителя, його не в силі замінити найдосконаліша техніка» [4, с. 73]. Такої ж думки дотримувався й очільник міністерства освіти, який у 1982 році зауважив: «Мода на різні інновації зумовила жонгливання різними етапами уроку, урізноманітнення заради урізноманітнення, підміну ефективного уроку уроком ефектним, показовим, розцяцькованим різними блискітками й брязкальцями» [20, с. 8] і згодом знову констатував: «Буває, що й такі чинники навчання, як системність, проблемність бездумно перетворюють на моду» [19, с. 14]. У 1989 році в інтерв'ю з науковцем про використання новаторських методів у школі учитель нагадує: «Хвилею пройшов «липецький метод», і бригадний, і проблемне навчання. Зараз на педпрапорах «опорні сигнали» Шаталова, «деталь» Ільїна» [11, с. 68].

У 1989 р. відомий учений-методист О. М. Біляєв несхвально відгукувався про моду на нестандартні уроки: «Із легкої руки запопадливих журналістів традиційний урок став уважатися неефективним, на противагу йому стали пропагувати нестандартні уроки: урок-семінар, урок-диспут, урок-концерт, навіть урок-суд, урок-детектив». На думку вченого, уроком їх вважати не можна, бо вони є іншою формою занять [2, с. 49]. Про існування необдуманого застосування «модних методів» заради методів ішлося в доповідях на конференції «Особа вчителя і урок», організованій Центральним інститутом удосконалення кваліфікації вчителів у листопаді 1986 р. Учасники конференції учителі-практики скаржились, що часто адміністрація та інспектори нав'язували методи роботи, наполягали, щоб від учителів не вимагали застосовувати на кожному уроці калейдоскоп методів чи прийомів, різних технічних засобів, і констатували, що штучне урізноманітнення дає зворотний ефект [6, с. 77 – 78].

Названі перешкоди, як свідчать дослідження науковців, залишаються актуальними і дотепер. Проблеми впровадження та причини, що

заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі, вивчав О. С. Толков і встановив, що основна причина, яка негативно впливає на процес уведення змін, це те, що «зміни диктуються “згори”, потреби працівників при цьому не враховуються». Ще одна причина полягає в тому, що не завжди забезпечується процес пояснення суті та основних етапів нововведень. Нерідко опір змінам в освітніх організаціях виникає внаслідок того, що співробітники не мають у своєму розпорядженні достовірної інформації про характер й особливості майбутніх змін. Дослідник також указує і на факт досить інтенсивного введення змін, що не дозволяє здійснювати результативної інноваційної діяльності. Він зауважує, що не призвичаївшись до діяльності в одних умовах, науково-педагогічним працівникам необхідно готуватися до роботи в інших та впроваджувати нові зміни, а це зумовлює психологічне виснаження, часта зміна викликає зневіру в ефективності введення новацій, працівники, фактично, звикають до роботи в постійних нововведеннях, частих змінах ритму й режиму роботи та нерідко не зважають на них [18].

Окремі дослідження науковців містять перелік причин, що заважають успішному впровадженню. Н. В. Кичук називає їх факторами, що гальмують розвиток ініціативно-творчого характеру професійної діяльності, серед них, на підставі проведених опитувань, називає такі:

1. Пеихолого-педагогічна невідготовленість самого вчителя («не вміє узагальнювати досвід», «відсутність ініціативи», «не-впевненість, бо творчість – справа важка», «відсутність стимулу» і т. ін.).

2. Застарілі, «чисто авторитарні» методи управління школою («заборони на нововведення», «заперечення дій без інструкцій», «перевірки по-старому» і т. ін.)

3. Нездорове ставлення до творчого вчителя («завалюють перевітками», «заздрість», «вважається за краще не помічати» тощо).

4. Стереотипи громадської думки в колективі (живучість традицій «бути як усі», «не висуватися» і т. ін.).
5. Застаріла матеріальна база школи.
6. Перевантаження вчителя «непрямими професійними обов'язками».

Засобом, здатним подолати названі негативні чинники вважає активні форми навчання студентів, акцент на передове, нове в педагогічній теорії і практиці, цілеспрямований розвиток науково-педагогічного мислення. Дослідник вважає, що навчання творчістю дасть змогу забезпечити майбутньому вчителю своєрідний запас випередження в його професійній підготовці, а відтак – і орієнтир на завтрашній день школи [Кичук 1989, с.57].

Отже, спостерігаємо, що протягом тривалого періоду новаторські починання супроводжуються чималою кількістю перешкод у процесі впровадження. Можемо стверджувати, що у різні роки тільки констатували наявність недоліків, проте не розробляли заходів із їх подолання.

Проаналізований матеріал дає підстави для висновків, що для успішного впровадження нововведень на сучасному етапі необхідне беззастережне врахування досвіду минулих років, удосконалення керівництва інноваційною діяльністю на сучасному етапі.

Висновки до 3 розділу

Друга половина ХХ ст. стає часом відліку системного наукового вивчення надбань передового педагогічного досвіду. Науковці звертаються до розробки теоретичних та методологічних основ вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, обґрунтовують його

сутність, спираючись на методологічний принцип взаємозв'язку педагогічної науки і практики та кваліфікують його як такий, що виникає із практичної діяльності учителя, а потім стає об'єктом наукового пізнання протягом другої половини ХХ століття проблема уроку, його якості та ефективності не втрачала актуальності. Вона була в полі зору учителів-практиків та педагогів-науковців директорів шкіл, інститутів удосконалення учителів та очільників Міністерства освіти. Одним із потужних напрямів новаторської діяльності в українській освіті були пошуки, спрямовані на удосконалення уроку, його форм, структури, ефективності тощо. На сучасному етапі, який характеризується посиленою активністю у застосуванні різноманітних інновацій, актуальним є вивчення і врахування ретроспективного досвіду впровадження нововведень. Можемо стверджувати, що такий посилений інтерес слугував стимулом до пошуків новацій, які б сприяли удосконаленню структури уроку. Аналіз новаторських ідей, спрямованих на інноваційні зміни уроку, засвідчує пошуки його модифікаційних форм, але не заміну самого уроку як форми організації навчально-виховного процесу. Зумовлено пошуки засобів ефективності за відведений час. Новаторським винаходом стали нестандартні уроки, які, думку дослідників, сприяють оптимізації навчального процесу, дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, створюють умови для розвитку творчих здібностей школяра, розширюють функції учителя, дають змогу враховувати специфіку матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. Але в педагогічній літературі не описано їх типологічних особливостей. Окремі залишаються тільки авторськими. Одним із потужних напрямів педагогічних новаторських пошуків стало втілення методики диференційованого навчання. Ідея диференційованого підходу має багаторічну історію, до неї вдавалися

педагоги задовго до того, як в науковий обіг увійшов термін на його позначення.

Новаторською концепцією стала гуманна педагогіка як педагогічна концепція. Вона виступає як наслідок нового гуманного педагогічного мислення і включає у себе ідеї, що відкривають можливості безперервного оновлення педагогічного процесу, вдосконалення творчості, професійності педагога. Провідним постулатом гуманної педагогіки є віра у можливості особистості; розкриття її самобутньої природи, повага і ствердження особистості; спрямування її на шлях служіння добру, істині, красі, справедливості. Ця концепція містить й ідею єдності матеріального і духовного, раціонального та ірраціонального, наукового та релігійного, земного і космічного, вічності духу та спрямовує людину до такого земного життя, яке немислиме без розвитку і вдосконалення духу. протягом тривалого періоду новаторські починання супроводжуються чималою кількістю перешкод у процесі впровадження. Можемо стверджувати, що у різні роки тільки констатували наявність недоліків, проте не розробляли заходів із їх подолання.

Проаналізований матеріал дає підстави для висновків, що для успішного впровадження нововведень на сучасному етапі необхідне беззастережне врахування досвіду минулих років, удосконалення керівництва інноваційною діяльністю на сучасному етапі.

РОЗДІЛ 4

ІСТОРІЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В ПРАКТИКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

4.1. Обґрунтування необхідності вивчення і впровадження передового досвіду в освітню практику в історії освіти

Друга половина ХХ ст. стає часом відліку системного наукового вивчення надбань передового педагогічного досвіду. Науковці звертаються до розробки теоретичних та методологічних основ вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, обґрунтовують його сутність, спираючись на методологічний принцип взаємозв'язку педагогічної науки і практики та кваліфікують його як такий, що виникає із практичної діяльності учителя, а потім стає об'єктом наукового пізнання [Козинец 2016, с.16].

У 50-х роках минулого спостерігаємо посилення інтересу до феномену передового досвіду, усвідомлення його як чинника, здатного вирішити чимало педагогічних проблем тогочасної школи. У публікаціях звучать настійні рекомендації різним освітнім інституціям старанно вивчати та впроваджувати передовий досвід і широко його висвітлювати.

Високо цінити і вміло використовувати передовий досвід майстрів педагогічної справи у боротьбі за високу успішність учнів у всіх школах – найважливіше завдання керівників шкіл, органів народної освіти, науково-дослідних інститутів. Треба організувати всебічне вивчення творчого досвіду передових учителів, стилю і системи їх роботи, і все краще, перевірене на практиці, зробити надбанням широких мас учительства.

Радянська наука покликана узагальнювати найбільш цінний досвід практичних працівників. Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і **множити ряди педагогів-новаторів.**

У вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка обумовлюється творчим характером роботи педагога і виявляється в системі викладу основ наук до відповідно до вікових особливостей дітей, у методичній доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення матеріалу, у відповідних виховних засобах впливу на дітей [Присяжнюк 1952, с. 4]. Найважливішим завданням вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду є розкриття закономірних зв'язків у педагогічній системі роботи вчителя, зв'язків між засобами, методами, що застосовуються у навчанні та вихованні і тими результатами, яких досягає педагог, а також зв'язків між хибами в знаннях, навичках і поведінці дітей та причинами, що їх викликали. Вчителі вносять значний вклад у розроблення педагогічної теорії виховання. Цей вклад іде по лінії відкриття нових прийомів навчально-виховної роботи, на основі застосування загальних педагогічних принципів і правил узагальнення численних фактів, у яких учитель знайшов закономірності, що риводять до поліпшення навчання. Передовий досвід, що породжує нові прийоми – це найвища форма педагогічного досвіду. такий досвід можливий тільки тоді, коли він спирається на передову теорію і спрямовується цією теорією. [Присяжнюк 1952, с. 5].

Перед педагогічною пресою, науковими працівниками, видавництвами ставили завдання допомагати зростанню педагогічної культури і майстерності учителів [Передова №8 1952, с. 6]. У школах передовий досвід поширюється через педагогічні ради, предметні комісії,

методичні об'єднання, відкриті уроки, науково-практичні конференції, шкільні виставки кращих робіт учнів. Саме в школі є всі можливості використати конкретні умови для перенесення передового досвіду, запобігти механічному копіюванню його, творчо втілювати в практику передові зразки педагогічної майстерності. Поширення досвіду здійснюється також шляхом проведення науково-практичних конференцій, «Днів учителя», різних нарад, семінарів. Передовий досвід узагальнюється в звітах райвно, облвно, обласних і міських інститутах удосконалення учителів, та на педагогічних виставках [Присяжнюк 1952, с. 5].

1955. На проблеми передового досвіду звертає увагу голова Центрального комітету професійної спілки працівників початкової і середньої школи Української РСР З.С. Нечипорук і публікує статтю «Ширити передовий педагогічний досвід». Повідомляє про те, що серед учителів є багато сміливих новаторів, людей, які працюють творчо, водночас зауважує, що Міністерство освіти та відділи народної освіти «ще слабо вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід. Вважає втілення передового досвіду дієвим чинником підвищення якості знань учнів.

З. С. Нечипорук зауважує, що щороку констатується, що в школах України все ще низька успішність з української і російської мов та математики, але у звітах облвно називають чимало учителів, які забезпечують високу якість з цих предметів, однак ще досі зовсім недостатньо праць, у яких науково, всебічно узагальнювався б досвід передових учителів мови чи математики, рекомендувався б до широкого впровадження науково-перевірені прийоми й методи їх роботи, шляхи боротьби за піднесення успішності [Нечипорук 1955, с. 58-59].

Однак у 1958 році ще визнають факт недостатньої уваги до передового досвіду. У всесоюзному журналі «Советская педагогика» С. М. Язиков намагається розкрити сутність передового досвіду і зазначає,

що досвід можна трактувати як позитивний приклад для учителів та учнів та як зародження нового в педагогічній теорії і практиці. Передовий педагогічний досвід свідчить про те, що у масового вчительства існують реальні можливості покращити роботу в наявних умовах та творчо вирішувати проблеми навчання і виховання. (програми., підручники, обладнання навчальних кабінетів. Вважає, що низькі результати у багатьох школах зумовлено значною мірою суб'єктивними причинами. Переймаючи передовий досвід учителів-новаторів, більшість шкіл можуть покращити свої результати. Тому передовий педагогічний досвід є передусім позитивним прикладом, який мобілізує учителів на виявлення і подолання суб'єктивних причин, які, які гальмують розвиток школи [Язиков 1958, с.45]. Виявлення досвіду кращих учителів, ґрунтовний аналіз, теоретичне узагальнення, та широке використання в школах повинно стати завдання Академії педагогічних наук, кафедр педагогічних інститутів. Пропонує відбирати для наукового вивчення тільки той педагогічний досвід, який забезпечує високі результати., бо саме в такому досвіді можна виявити справді нове, прогресивне, здатне розвинути теорію і практику навчання і виховання [Язиков 1958, с.47 - 48]. Передовий досвід постає у більшості випадків в емпіричній формі, він повинен ставати предметом глибокого наукового вивчення . треба зуміти розкрити закономірності, що зумовлюють високі результати педагогічного процесу, встановити зв'язки між педагогічними засобами, які використовує учитель і і результатами, з'ясувати причини цих зв'язків. Здійснити теоретичні узагальнення передового досвіду. Водночас передовий досвід базується на педагогічній теорії. Учителі, що володіють теоретичними знаннями не вдоволені тільки емпіричними досягненнями, вони прагнуть аналізувати досягнення. Автор подає поетапні пропозиції щодо вивчення досвіду, насамперед його треба виявити. Потім вивчити яким засобами досягнуто високих результатів [Язиков 1958, с.47 - 48].

У 1961 р. питання вивчення ще стояло на часі. У передовій статті «Поднять роль педагогической науки и передового опыта в перестройке школы» журналу «Советская педагогика» наголошено, що треба підняти роль педагогічної науки та передового досвіду навчання і виховання для перебудови школи. Покладають надію на Педагогічне товариство, діяльність якого треба спрямувати на те, щоб виявляти передовий досвід і, а потім сприяти тому, щоб цей досвід було впроваджено. Поширення набули також школи передового досвіду. Їхня мете знайомити учителів із кращим досвідом, пробуджувати творчу ініціативу та . констатують, що уже є школи передового досвіду, добре зарекомендували себе науково-практичні конференції учителів, семінари-практикуми [Поднять роль..., 5-7].

У 1962 на особливій ролі інститутів удосконалення учителів у поширенні передового педагогічного досвіду було акцентовано у передовій статті «Творчо розв'язувати назрілі питання роботи» школи березневого випуску центрального республіканського педагогічного журналу «Радянська школа». У ній зазначено, що інститути удосконалення кваліфікації учителів повинні відкривати дорогу всьому цінному й передовому, сміливо впроваджувати його в практику. Узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду кваліфікувалося найважливішою запорукою успішного здійснення завдань поставлених перед школою XXII з'їздом партії [Творчо розв'язувати...с. 7]. Не можна обмежуватися звичайними інформаціями про досвід того чи іншого вчителя, школи треба перейти до широкого впровадження кращих зразків у життя шкіл республіки . однак це треба робити після кваліфікованого вивчення й аналізу, а можливо й апробації досвіду зокрема в базових школах і науково-дослідних та вищих педагогічних навчальних закладів. У перевірці, узагальненні й поширенні передового досвіду повинна бути координація всіх дій усіх ланок, що ведуть цю роботу – науково-дослідних

і педагогічних інститутів, інститутів удосконалення учителів, педагогічних кабінетів. Необхідно також організувати кваліфіковану, більш вимогливу апробацію літератури про досвід. Ішлося про те, що видавництво «Радянська школа» випустило у 1962 році 170 методичних книжок і брошур. Треба, щоб керівники шкіл, органів народної освіти виховували в собі почуття нового, не тільки вивчали а і впроваджували все те передове, що виникло в школах, а й самі ставали ініціаторами перебудови змісту і форм навчального-виховного процесу. При цьому дуже важливо враховувати колективний досвід, думки й пропозиції практичних працівників.

У публікації висловлено зауваження і незадоволення рівнем опрацювання надбань передового досвіду. «Поки що, на жаль, розмов про запровадження передового досвіду багато, а наслідки малі. Поряд з педагогічними маяками працюють школи, вчителі показники яких дуже далекі від досягнутих передовиками. Поширення передового педагогічного досвіду ще не стало службовим обов'язком керівників шкіл і відділів народної освіти потрібно щоб робота вчителя вимірювалась його творчістю, вмінням знайти, узагальнити нове, передове, і запровадити його в життя [Творчо розв'язувати 1962, с. 7].

1970 р. Автори зазначають, що методисти по-різному підходять до визначення поняття передовий педагогічний досвід, мають різні погляди на вивчення та узагальнення істотного та неістотного, об'єктивного і суб'єктивного, постійного і тимчасового, в діяльності передового вчителя-новатора та експериментатора. Аналіз виданих матеріалів засвідчує, що методисти здебільшого констатують, реєструють певні факти без глибокого проникнення у їхню суть. Іноді другорядне сприймається як головне [Трубій 1970, с. 92]. Відсутність методики чи ґрунтовних рекомендацій щодо вивчення та узагальнення передового досвіду, різні погляди у визначенні його - фактори об'єктивні, які негативно впливають

на якість вивчення та узагальнення роботи кращих учителів . при аналізі друкованих і рукописних матеріалів можна виявити поверхове ознайомлення методиста на місці, невміння чітко відрізнити оригінальне, передове від звичайного, давно відомого. Надає поради і вважає, що при виборі об'єктів для вивчення треба надавати перевагу тим, де викладання проводиться в звичайних умовах, де навчальний процес здійснюється відповідно до навчального плану і програми, усі учні забезпечені підручниками а вчителі мінімумом посібників, у класі нема другорічників. Після вибору об'єкта доцільно насамперед перевірити результативність досвіду, і залежно від наслідків перевірки, або продовжити вивчення, або припинити, щоб не витратити час. Досвід реалізації дидактичних принципів навчання на практиці і є основним об'єктом дослідження, але це зовсім не означає, що треба підганяти досвід під теорію, а практичну роботу учителя під принципи.

Особливу увагу слід звернути, якими педагогічними засобами і формами оперує вчитель . вчителя, який знайомиться з передовим досвідом насамперед цікавить, яке навчальне завдання поставлено перед учнем, як вчитель готує школярів до його виконання, які навчальні вправи застосовуються.

Не менш важлива справа це поширення досвіду, публічні повідомлення, методичні рекомендації, практичний показ, видання спеціальної літератури - ефективні засоби доведення досвіду до маси учителів з метою творчого використання [Трубій 1970, с. 92-95].

У 1986 р. на конференції «Особа вчителя і урок», організованій Центральним інститутом удосконалення кваліфікації учителів у листопаді 1986 р. С. В. Крисюк заступник директора з науково-методичної роботи ЦІУВ відзначив про велику користь обмінку досвідом, закликав впроваджувати передовий педагогічний досвід у практику, постійно

впроваджувати свою фахову майстерність [Конференція з обміну досвідом 1986, с. 78].

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти приходить до висновку, що запровадження нових інформаційних технологій потребує нових способів організації співпраці вчителя та учнів, зокрема вдосконалення та підвищення рівня традиційних методик навчально-виховного процесу та пропонує педагогічній громадськості поділитися досвідом роботи у створенні педагогічних інновацій у рубриці «Педагогічні інновації у змісті початкової освіти: теорія і практика» [Древаль 2008, с. 63]

4.2. Освітні установи та інституції, громадські об'єднання, які займалися вивченням, впровадженням і поширенням досвіду

Значну роль у поширенні кращого досвіду роботи вчителів відіграють **шкільні методичні об'єднання**, одним із завдань яких є глибокий аналіз і узагальнення накопиченого вчителями досвіду, виявлення перспектив удосконалення педагогічної майстерності. Обговорюючи на засіданнях методичних об'єднань такі питання, як огляд новин психолого-педагогічної і методичної літератури, результати взаємовідвідувань уроків, учителі дізнаються про нове, передове, що помітили в діяльності своїх колег, про що довідалися з преси. Важливою складовою частиною роботи методоб'єднань є практичний показ досвіду навчання та виховання школярів, що здійснюється, як правило, на відкритих уроках та позакласних заходах. На засіданнях методоб'єднань вирішуються питання взаємодопомоги педагогів.

Значну роботу по вивченню узагальненню і поширенню провів Український науково-дослідний інститут педагогіки 1952 рік Рік у рік у

нашій республіці зростає число педагогів-новаторів. С. 3 [Присяжнюк 1952, с. 3,].

Підносячи свій ідейно-теоретичний рівень і фахову кваліфікацію, вони працюють над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, домагаючись повної успішності своїх учнів [Присяжнюк 1952, с. 3, 4]. Характерною рисою кожного передового вчителя є постійне прагнення до педагогічної майстерності.

Високо цінити і вміло використовувати передовий досвід майстрів педагогічної справи у боротьбі за високу успішність учнів у всіх школах – найважливіше завдання керівників шкіл, органів народної освіти, науково-дослідних інститутів. Треба організувати всебічне вивчення творчого досвіду передових учителів, стилю і системи їх роботи, і все краще, перевірене на практиці, зробити надбанням широких мас учительства.

Радянська наука покликана узагальнювати найбільш цінний досвід практичних працівників. Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і **множити ряди педагогів-новаторів.**

У вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка обумовлюється творчим характером роботи педагога і виявляється в системі викладу основ наук до відповідно до вікових особливостей дітей, у методичній доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення матеріалу, у відповідних виховних засобах впливу на дітей [Присяжнюк 1952, с. 4].

Найважливішим завданням вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду є розкриття закономірних зв'язків у педагогічній системі роботи вчителя, зв'язків між засобами, методами, що застосовуються у навчанні та вихованні і тими результатами, яких досягає

педагог, а також зв'язків між хибами в знаннях, навичках і поведінці дітей та причинами, що їх викликали. Вчителі вносять значний вклад у розроблення педагогічної теорії виховання. Цей вклад іде по лінії відкриття нових прийомів навчально-виховної роботи, на основі застосування загальних педагогічних принципів і правил узагальнення численних фактів, у яких учитель знайшов закономірності, що риводять до поліпшення навчання. Передовий досвід, що породжує нові прийоми – це найвища форма педагогічного досвіду . такий досвід можливий тільки тоді, коли він спирається на передову теорію і спрямовується цією теорією. [Присяжнюк 1952, с. 5]. Директор школи №1 М. Ніжина подає відомості, що питання методики, опитування, організації самостійної роботи на уроці, пояснення програмного матеріалу опрацьовувались на педагогічних радах, предметних комісіях, ілюструвались на відкритих уроках. Методика проведення уроків постійно удосконалюється. Заходи, які здійснюються в школах з вивчення, поширення, не можна назвати достатніми.

Досі немає певної і чіткої педагогічної чіткості в вивченні передового педагогічного досвіду . вивчення розглядають як особисту і добровільну справу педагогів, часто досвід учителів залишається тільки їхнім власним надбанням. Керівники шкіл тільки декларують приділяти увагу поширенню досвіду і цим обмежуються кропіткої роботи і систематичної роботи немає. С. 6.

Заслуговує на увагу практика вивчення і поширення досвіду в харківській області.

Підсумовуючи роботу за рік школи готують педагогічні виставки, на яких демонструють кращі роботи учителів і учнів

Виставки і звіт школи це завершальний етап у вивченні й узагальненні передовоо педагогічного досвіду . Деякі школи практикують випуск рукописних журналів де описують досвід передових учителів.

Слід всіляко заохочувати вчителів висвітлювати свій досвід у періодичній пресі, у збірниках, що їх видають обласні відділи, обласні інститути удосконалення учителів., Український науково-дослідний інститут педагогіки.

Районний відділ народної освіти, педагогічний кабінет виступають організаторами і проагандистами кращого досвіду

Популяризація передового досвіду одне із важливих завдань шкільних інспекторів.

Створення районних педагогічних кабінетів мало на меті вивчення передового педагогічного досвіду . кожний районний кабінет повинен мати постійну виставку кращих зразків педагогічної роботи.

Білоцерківський районний відділ зібрав матеріали, але не систематизував.

Районні педкабінети. Основним структурним підрозділом єдиної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, їх фахового рівня й педагогічної майстерності у зазначений період (1945 - 1956 рр.) був районний педагогічний кабінет, який відіграв позитивну роль у цій справі. Окремі райпедкабінети видають найкращі зразки передових учителів як рукописні збірники і передають для ознайомлення у школи.

Однак у зв'язку зі скороченням кадрів управлінського апарату в 1956 р. районні педагогічні кабінети були ліквідовані, що негативно вплинуло на рівень підготовки вчителів. Логічним державним актом було прийняття "Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах" (1964 р.). Залежно від потреб і специфіки регіону створювалися міжшкільні і зональні педагогічні кабінети. Робота педагогічних кабінетів спрямовувалася на підвищення ідейно- теоретичного рівня вчителів,

поглиблення їх фахових знань, ознайомлення з досягненнями науки, техніки, мистецтва, виявлення, узагальнення та поширення передового досвіду і методичної майстерності. [Капченко 1999, с. 11].

Відомості про роботу конкретних педагогічних кабінетів знаходимо у публікаціях *«Передача досвіду»* йдеться про районний педагогічний кабінет тогочасного Дніпропетровського району. Методичні розробки передового учителя Сурсько-Литовського школи Г. А. Ковури побудовані на довголітній педагогічній практиці надсилаються сотням учителів та інститутам удосконалення учителів, читають його статті в періодичній пресі [11 жовтня 1940 р. РО, с.3].

Кожен райпедкабінет повинен мати картотеку досвіду роботи учителів 1-4 класіві по окремих навчальних предметах 5-11 класів., що полегшувало б ознаомлення із досвідм передових учителів. Фіксація передового досвіду в картототеці визначає ставлення райпедкабінету до цього досвіду. У сорокових роках минулого століття відповідно до постанови РНК УРСР від 17 березня 1939 року № 956 «Про реорганізацію обласних методичних кабінетів в інститути» та наказу Народного комісаріату освіти УРСР від 9 лютого 1940 року № 512 «Про організацію обласних інститутів удосконалення вчителів» в обласних центрах України стали засновувати обласні інститути удосконалення кваліфікації учителів.

Так, знаходимо відомості про появу названих установ у різних областях республіки: у 1940 році на базі обласного шкільного методичного кабінету було засновано Полтавський обласний інститут удосконалення вчителів,

На початку жовтня 1937 року при Житомирському обласному відділі народної освіти було створено обласний педагогічний кабінет, що став базою для заснування у вересні 1939 року інституту підвищення кваліфікації вчителів. http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=2
Створення Волинського у 1940 р. обласного інституту вдосконалення

кваліфікації. Головним напрямом роботи інституту від початку його діяльності стало проведення [Кот 2014, с. 3-5].

Їхнє завдання полягало насамперед у системній перепідготовці усіх категорій педагогічних працівників шляхом проведенні курсів підвищення кваліфікації, надання консультацій, проведення обласних та районних семінарів. Водночас названі установи покладають на себе обов'язки пропагувати і поширювати передовий педагогічний досвід. [швидун[http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_01\(8\)/11svmppo.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_01(8)/11svmppo.pdf) історичніаспекти державного управління розвитком системи післядипломної педагогічної освіти освіти].

У 1940 році директор новосвореного Чернігівського обласного інституту удосконалення вчителів В. Міляновський на обласній нараді завідувачів райвно зазначив, що основне завдання закладу полягає у всебічному удосконалення вчителів області в частині педагогічних і спеціальних наук. Інститут проводитиме семінари і педагогічні консультації з питань навчальної роботи, лекції, конференції, наради, будуть організовані виставки, присвячені обміну кращим педагогічним досвідом. Дослідники історії функціонування інституту зазначають, що Інститут збирав кращі напрацювання, досвід роботи райвно, інспекторів, учителів, завпедів, вивчав роботу заслужених учителів УРСР, які працювали в Чернігівській області. У серпні 1949 року при інституті була організована педагогічна виставка, на якій було представлено 1500 одиниць різних експонатів, зібраних методистами інституту через актив учителів шкіл області. Сіверянський літопис № 76, при У Чернігівському обласному інституті удосконалення кваліфікації вчителів було створено раду для обговорення питань науково-методичної роботи в школах області, висвітлення кращого досвіду вчителів та опрацювання заходів щодо покращення методики викладання основ наук [13] [ольховик с. 139, 160, 162, 163, 171].

Вчителі нашої школи вважають, що необхідною запорукою успішного здійснення лекційно-практичної форми навчання є чітке планування поетапне планування кожної теми, тому було б корисним, якби інститут удосконалення кваліфікації учителів вже тепер дав нам конкретні рекомендації щодо планування програмного матеріалу по темах відповідно до вимог лекційно-практичної форми навчання [ткаченко І. Г. учитель математики Богданівської школи 1962, с. 63]. Львівський інститут удосконалення використовував різноманітні форми поширення передового педагогічного досвіду . *практикуми*, під час яких директори і завучі знайомилися з кращими зразками діяльності класних керівників, постановкою методичної роботи в школі. [котко 1952, с., с. 27]. Інститут приділяє увагу ознайомленню із методикою і формами вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду.

Колектив інституту приділяє особливу увагу проведення серпневих і січневих нарад учителів на яких є можливість з найбільшою ефективністю популяризувати передовий педагогічний досвід. [котко 1952, с., с. 27]. Відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР від 15 липня 1977 року № 135 та Чернігівського обласного відділу народної освіти від 5 вересня 1977 року № 538, з метою піднесення ролі інституту удосконалення вчителів як провідного навчально- методичного центру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду було впорядковано його штат та затвер- джено такий перелік кабінетів інституту: курсової перепідготовки і школознавства; початкового навчання; російської мови і літератури; української мови і літератури; математики; фізики і астрономії; історії, суспільствознавства, основ Радянської держави і права; географії; хімії; біології; іноземних мов; трудового політехнічного навчання і профорієнтації; технічних засобів навчання; дошкільного виховання; вечірніх (змінних) і заочних шкіл; шкіл-інтернатів, дитячих будинків і спецшкіл; фізкультури і початкової

військової підготовки; музики; виховної роботи і шкільних бібліотек; креслення і образотворчого мистецтва [15].

У 1989 році в Чернігівському обласному інституті удосконалення вчителів діяло 22 навчально-методичних кабінети з усіх навчальних предметів, дошкільного виховання і початкового навчання, інтернатних установ, виховної роботи і шкільних бібліотек, школознавства та курсової перепідготовки, технічних засобів навчання. Однією з найважливіших ділянок діяльності закладу з перепідготовки кадрів у цей час було вивчення, узагальнення, поширення і впровадження передового педагогічного досвіду [17]. Д. Ушинського, Б. Д. Грінченка, С. Ф. Русової, Г. Г. Ващенко та інших. Д. Ушинського, Б. Д. Грінченка, С. Ф. Русової, Г. Г. Ващенко та інших. Щороку інститут проводить обласний конкурс «Учитель року», педагогічний ярмарок «Інноваційна освітня діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах Чернігівщини», обласний конкурс-захист педагогічних освітніх інновацій, презентації творчих портретів переможців цих конкурсів [ольховик с. 139, 160, 162, 163, 171]. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського є правонаступником комісаріату освіти УРСР від 9 лютого 1940 року № 512 «Про організацію обласних інститутів удосконалення вчителів» та «Положення про обласні інститути удосконалення вчителів УРСР» (додаток до наказу НКО УРСР від 21 лютого 1939 року № 1203).

4 листопада 1940 року відбулося засідання колегії Народного комісаріату освіти УРСР під головуванням комісара С. М. Бухало. Було обговорено питання про роботу обласних інститутів удосконалення учителів. Відзначено, що за 1940 рік інститути підготували збірки, монографії та методичні розробки з досвіду роботи передових учителів. Вказувалось на

У 1952 році директор Львівського обласного інституту удосконалення вчителів П. А. Котко, декларує, що одне із основних завдань їхньої установи є масовва методична робота і поширення передового педагогічного досвіду [Котко, с. 22].

У 1962 на особливій ролі інститутів удосконалення учителів у поширенні передового педагогічного досвіду було акцентовано у передовій статті березневого випуску центрального республіканського педагогічного журналу «Радянська школа» [передова 1962 № 3]. У ній зазначено, що інститути удосконалення кваліфікації учителів повинні відкривати дорогу всьому цінному й передовому, сміливо впроваджувати його в практику. Узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду кваліфікувалося найважливішою запорукою успішного здійснення завдань поставлених перед школою XXII з'їздом партії. [передова 1962 № 3, 7].

Не можна обмежуватися звичайними інформаціями про досвід того чи іншого вчителя, школи треба перейти до широкого впровадження кращих зразків у життя шкіл республіки . однак це треба робити після кваліфікованого вивчення й аналізу, а можливо й апробації досвіду зокрема в базових школах і науково-дослідних та вищих педагогічних навчальних закладів. У перевірці, узагальненні й поширенні передового досвіду повинна бути координація всіх дій усіх ланок, що ведуть цю роботу – науково-дослідних і педагогічних інститутів, інститутів удосконалення учителів, педагогічних кабінетів. Необхідно також організувати кваліфіковану, більш вимогливу апробацію літератури про досвід . видво-во 2Радянська школа» випустило у 1962 році 170 методичних книжок і брошур. Треба, щоб керівники шкіл, органів народної освіти виховували в собі почуття нового, не тільки вивчали а і впроваджували все те передове, що виникло в школах, а й самі ставали ініціаторами перебудови змісту і форм навчального-виховного процесу.

При цьому дуже важливо враховувати колективний досвід, думки й пропозиції практичних працівників. Поки що, на жаль, розмов про запровадження передового досвіду багато, а наслідки малі. Поряд з педагогічними маяками працюють школи, вчителі показники яких дуже далекі від досягнутих передовиками. Поширення передового педагогічного досвіду ще не стало службовим обов'язком керівників шкіл і відділів народної освіти потрібно щоб робота вчителя вимірювалась його творчістю, вмінням знайти, узагальнити нове, передове, і запровадити його в життя с. 7 [передова творчо розв'язувати 1962 № 3, с. 7].

Білоруська дослідниця Л. І. Козинець слушно зауважила, що знахідки передових учителів у 20-ті роки могли вплинути на розвиток педагогічної теорії і практики, проте недостатнє наукове осмислення і не завжди виправдане впровадження в масову практику звели нанівець цінні починання новаторів, а в наступне десятиліття настав період, який називають методичним догматизмом [2, с. 56].

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. на хвилі перебудови у педагогічній науці велися дискусії, предметом яких були: авторитаризм офіційної радянської педагогіки, шляхи його подолання та перспективи радикальної гуманізації вітчизняної освіти. У ході цього процесу гуманна педагогіка набула свого розвитку. Практичного впровадження і застосування вона набула, зокрема, у концепції Шалви Олександровича Амонашвілі. Його однодумця-ми у розробці гуманної педагогіки стали І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, С.Н. Лисенкова, В.Ф. Матвеев, Л.А. і Б.П. Нікітіни, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін.

Працівники апарату міністерства повинні по своїх галкузях знати вчителів –новаторів, їх досвід і наполегливо його пропагувати, Міністерство освіти повинно підтримувати ініціативу учителів і спрямовувати її. науково-методичний відділ має щорічно орацьовувати організаційно-методичні заходи з вивчення ... передового досвіду,

контролювати діяльність шкіл і відділів народної освіти як вони використовують передовий педагогічний досвід. При опрацюванні тематики для всієї республіки з питань вивчення передового досвіду слід зважити 1) визначення проблемних питань з педагогічного досвіду і визначення конкретної тематики для шкіл, позашкільних закладів, відділів народної освіти. Постановкою проблемних питань визначається основний напрям науково-методичної роботи з питань передового педагогічного досвіду. Визначення конкретної тематики орієнтує учителів і окремі школи над чим їм слід працювати. Ця тематика [Присяжнюк 1952, с. 10].

У деяких школах систематизація передового досвіду здійснюється тематично. [Присяжнюк 1952, с. 8].

Так, рішенням колегії Міністерства освіти України №9/108 від 23.11.1987р. «Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду» розроблені чіткі рекомендації про порядок вивчення, узагальнення і поширення ППД на всіх рівнях. Головне в ньому – це те, що відділи освіти, методичні служби спільно з керівниками освітніх закладів зобов'язані відшукувати, готувати, ґрунтовно вивчати передовий педагогічний досвід, виявляти нове, раціональне в роботі окремих педагогів і вихователів та сприяти впровадженню результатів у педагогічну практику.

К. Ф. Присяжнюк Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду 149. Присяжнюк К. Ф. / К. Ф. Присяжнюк //Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3 – 10.

Необхідність пропаганди і поширення передового педагогічного досвіду усвідомлювалась і керівними органами освіти. У Наказі №5507 Народного комісара освіти УРСР тов. Редько Ф. А. від 17. 10. 1939 р. «Про поліпшення керівництва і контролю роботи шкіл і учителів» зазначено, що учительство радянської України активно працює над

покращенням роботи школи. Із тексту наказу постає, що поштовхом до новаторських пошуків була організація між передовими школами і учителями соціалістичних змагань, під час яких педагоги демонстрували професійну майстерність.

Звернено увагу на те, що керівні органи освіти визнавали важливість методичної роботи, її розцінювали як основний чинник, що здатен підняти на вищій щабель навчально-виховну роботу школи. Важливо, що осуду піддано той факт, що не проводилась систематична робота з вивчення досвіду кращих шкіл. У наказі наркома освіти окремим пунктом виділено заходи в справі методичної роботи. Була поставлена вимога створити районні педагогічні кабінети, у тих місцях де вони були відсутні, на обласному рівні реорганізувати облметодкабінети на обласні інститути удосконалення вчителів. Завідувачів відділами народної освіти та директорів шкіл зобов'язували організувати предметні методичні об'єднання, якими б керували кращі учителі. Робота кабінетів повинна була спрямовуватись на підвищення загальнонаукового, теоретичного та практичного фахового рівня. При обласних та районних методкабінетах вимагалось організувати постійно діючі методичні комісії, завдання яких полягали в апробації методичних розробок, аналізі та узагальненні навчально-виховної і методичної роботи в школі, робота над програмами, підручниками, і що головне – висвітлення досвіду кращих учителів і шкіл. Директорів шкіл зобов'язували широко оприлюднювати досвід кращих учителів [9, с. 12- 15]. Ця ж вимога не втрачає актуальності і через десять років, про що свідчить наказ «Про підсумки проведення січневих нарад учителів шкіл УРСР у 1948 році», де обласним відділам освіти та інститутам удосконалення кваліфікації вчителів рекомендують підготувати і провести в II півріччі науково-педагогічні конференції, щоб обговорити передовий досвід роботи шкіл області [10, арк. 102].

1979 Міністерство освіти УРСР організувало проведення республіканського семінару з 21 по 23 травня 1979 р. у м. Луцьку, де завідувач кабінету української мови Львівського ОІУВ з про роботу кабінетів української мови з вивчення, впровадження та узагальнення передового досвіду [респ семінар 1979, с. 80].

22 листопада 1986 року в Центральному Інституті вдосконалення кваліфікації вчителів відбулася конференція з обміну досвідом фахівців української мови і літератури . на конференції обговорювали питання «Особа вчителя і урок». Досвід шкіл та учителів пропагують через **методичні об'єднання, інститути удосконалення учителів, педагогічні кабінети**, розвинену систему **педагогічних читань**. Однак у 1958 році ще визнають факт недостатньої уваги до передового досвіду С. М. Язиков намагається розкрити сутність передового досвіду і зазначає, що досвід можна трактувати як позитивний приклад для учителів та учнів та як зародження нового в педагогічній теорії і практиці. Передовий педагогічний досвід свідчить про те, що у масового вчительства існують реальні можливості покращити роботу в наявних умовах та творчо вирішувати проблеми навчання і виховання. (програми., підручники, обладнання навчальних кабінетів. Вважає, що низькі результати у багатьох школах зумовлено значною мірою суб'єктивними причинами. Переймаючи передовий досвід учителів-новаторів, більшість шкіл можуть покращити свої результати. Тому передовий педагогічний досвід є передусім позитивним прикладом, який мобілізує учителів на виявлення і подолання суб'єктивних причин, які, які гальмують розвиток школи [язиков, 45]. Виявлення досвіду кращих учителів, ґрунтовний аналіз, теоретичне узагальнення, та широке використання в школах завдання Академії педагогічних наук, кафедр педагогічних інститутів, Пропонує відбирати для наукового вивчення тільки той педагогічний досвід, який забезпечує високі результати., бо саме в такому досвіді можна виявити справді нове,

прогресивне, здатне розвинути теорію і практику навчання і виховання. [язиков, 47 - 48]. Передовий досвід постає у більшості випадків в емпіричній формі, він повинен ставати предметом глибокого наукового вивчення . треба зуміти розкрити закономірності, що зумовлюють високі результати педагогічного процесу, встановити зв'язки між педагогічними засобами, які використовує учитель і і результатами, з'ясувати причини цих зв'язків. Здійснити теоретичні узагальнення передового досвіду. Водночас передовий досвід базується на педагогічній теорії. Учителі, що володіють теоретичними знаннями не вдоволені тільки емпіричними досягненнями, вони прагнуть аналізувати досягнення. [язиков, 48].

У 1961 р. питання вивчення ще стояло на часі. У передовій статті журналу «Советская педагогика» наголошено, що треба підняти роль педагогічної науки та передового досвіду навчання і виховання для перебудови школи. Покладають надію на Педагогічне товариство, діяльність якого треба спрямувати на те, щоб виявляти передовий досвід і, а потім сприяти тому, щоб цей досвід було впроваджено. Поширення набули також школи передового досвіду. Їхня мета знайомити учителів із кращим досвідом, пробуджувати творчу ініціативу та . констатують, що уже є школи передового досвіду . добре зарекомендували себе науково-практичні конференції учителів, семінари-практикуми [Передовая. // Советская педагогика. – 1961. – №6. – С.5, 7].

1962 р. Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи / передова стаття // Радянська школа . – 1970. – № 12. – С. 3 – 8. треба всіляко розвивати й заохочувати творчі починання, цікаві форми роботи школи.. відділи освіти, інститути удосконалення учителів повинні відкрити дорогу. Відомо, що у 80-х роках минулого століття було завершено формування системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів системи освіти України, яка активно і в оптимальному

режимі діяла і впроваджувала в своїй діяльності новаторські педагогічні ідеї.

Цієї стабільно прогресивної тенденції, яку очолив Центральний інститут удосконалення учителів Міносвіти УРСР, не могло не помінити Міністерство освіти СРСР і уже на самому початку 80-х років схвалило досвід Центрального інституту України з підготовки резерву директорів шкіл і рекомендувало всій системі управління освітою в СРСР впроваджувати цей досвід. А в кінці 1982 року Міністерство освіти СРСР провело в Центральному інституті України тижневий Всесоюзний семінар-нараду з питань впровадження цього досвіду. Склад учасників семінару – директори обласних і центральних інститутів удосконалення учителів всього СРСР, заступники Міністрів освіти з кадрових питань союзних республік – всього понад 220 чол. Очолив роботу семінару-наради і виступив з основною доповіддю заступник Міністра освіти СРСР В.Н. Ягодін. Роботу секції на семінарі-наradі очолив член колегії Міносвіти СРСР (начальник управління кадрів) В.Т. Петров, академік АПН – директор НДІ дорослих В.Г. Онушкін.

Вдруге досвід роботи Центрального інституту України тепер з проблеми науково-методичного керівництва вивченням, узагальненням і поширенням передового і новаторського педагогічного досвіду було схвалено Міністерством освіти СРСР у 1989 році і рекомендовано для впровадження по всій країні.

Ці факти не тільки відкривають одну із важливих сторінок історії розвитку освіти України але, на мій погляд, свідчать, що набутий досвід має і сьогодні важливе значення, окремі його ідеї мають бути використані в діяльності сучасної школи України.

І. Жерносек здійснив публікацію документа, який засвідчує, що навчально-методична рада з проблем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шкіл Міністерства освіти Радянського Союзу заслухав

і схвалив досвід Центрального інституту удосконалення учителів Міністерства освіти УРСР з науково-методичного керівництва та поширення передового і новаторського педагогічного досвіду [Іван Жерносек? 2009? с/71, документ]. Згідно з даними, наведеними у документі, український Центральний Інститут удосконалення учителів постійно проводив роботу з виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду учителів, педагогічних колективів, закладів методичної служби. Центральний інститут координував і спрямовував роботу обласних інститутів та районних методичних кабінетів на вивчення та учителями та іншими педагогічними працівниками досвіду учителів-новаторів з метою використання у власній діяльності. з тексту документу можемо почерпнути відомості про те, що робота з вивчення передового досвіду мала планомірний характер Міністерство освіти української республіки затвердило єдиний перспективний план вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду . план передбачав узгоджену роботу управлінь та відділів Міністерства освіти, Центрального та обласних інститутів удосконалення, Науково-дослідного інституту педагогіки і психології, республіканських навчально-методичних кабінетів, педагогічних інститутів. У плані було передбачено вивчення проблем, що відповідають потребам розвитку народної освіти, форми і терміни узагальнення досвіду, шляхи його збагачення, підготовка матеріалів на виставку досягнень народного господарства України та Центральної картотеки передового педагогічного досвіду, інформаційно-методичних листів, методичних рекомендацій, буклетів, проведення семінарів. Внаслідок планування вдалося уникнути стихійності в пошуку та узагальненні кращих зразків практичного педагогічного, скоординувати вивчення між органами народної освіти і науково-методичними службами. На засіданнях колегії Міністерства розглядали виконання стан виконання плану, планування було втіленням

комплексно-цільового підходу і було важливою рисою в науково-методичному вивченні передового досвіду. Відповідно до спільно прийнятої постанови колегії Міністерства освіти України і Президії українського республіканського комітету працівників освіти, вищої школи та наукових установ головною організацією, на яку покладалося здійснення науково-методичного керівництва роботою зі збагачення і поширення передового педагогічного досвіду, ставав Центральний інститут удосконалення учителів.

Запорукою успішної пропаганди і використання передового досвіду стало створення у 1979 році Центральної картотеки передового досвіду України. У картотеці були зосереджені матеріали про вивчений та узагальнений педагогічний досвід, використання в практичній та науковій діяльності. До картотеки включали матеріали про передовий досвід шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, відділів народної освіти, який було вивчили та узагальнили методичні кабінети, науково-дослідні інститути педагогіки і психології. Матеріали картотеки містили опис досвіду, відомості про автора досвіду, пропозиції щодо використання досвіду. Матеріали внесені до картотеки затверджували на раді обласних інститутів удосконалення або колегії обласного відділу народної освіти. Остаточне рішення про внесення до Центральної картотеки приймала колегія Міністерства освіти і рада ЦІУВ після ретельного вивчення та апробації. Наслідки вивчення та узагальнення були висвітлені в методичних рекомендаціях, інформаційно-методичних листах, буклетах. Міністерством освіти Радянського Союзу відзначило новаторський досвід таких українських учителів .

Картотеки передового педагогічного досвіду стали створювати в обласних інститутах удосконалення учителів. Щоб пропагувати досвід було засновано видання анотованого інформаційного каталогу матеріалів картотеки передового досвіду, він висвітлювався також у журналах

«Радянська школа», «Початкова школа», «Русский язык и литература в национальной школе» та інших виданнях.

Керівники шкіл виявляли передовий досвід, який відповідав критеріям, розробленим Центральним інститутом удосконалення і заповняв інформаційну картку для районного чи міського методичного кабінету. Методисти повинні були виїхати в школу і провести попередню апробацію виявленого досвіду, з'ясували можливість використання у школах району. Якщо досвід можна було використовувати то матеріали направлялись до обласних інститутів, щоб використовувати його на обласному рівні. На обласному рівні приймали рішення про форми організації і поширення досвіду. У документі схвалено роботу методичних служб Черкаської області, які проводили систематичне виявлення кращого досвіду педагогів на основі діагностування : за допомогою діагностичних карт виявляли учителів, досвід яких заслуговував на увагу. Таким чином було створено систему роботи для удосконалення педагогічної майстерності учителів . центральним інститутом було узагальнено досвід учителів Черкаської та Донецької областей та рекомендований до практичного застосування.

Важливим напрямом роботи була пропаганда передового педагогічного досвіду. Під час лекцій, практичних занять методисти висвітлювали сутність досвіду, аргументовано доводили переваги пропагованих методів. Планування знаходило вияв і в тому, що проводили практичні заняття із вивчення досвіду, конференції і круглі столи.

Стало традицією проведення спеціальних двотижневих курсів і семінарів для послідовників конкретного передового педагогічного досвіду за участю автора досвіду. Такі курси було проведено для послідовників досвіду

У практику увійшли форми підведення підсумків роботи педагогічних колективів у формі творчих звітів, творчих портретів

учителів. Оригінальною формою був захист передового досвіду апробований міським методкабінетом м. Комсомольська Полтавської області.

Картотека передового досвіду Центрального інституту удосконалення учителів

В Україні було розроблено положення про Центральну картотеку передового досвіду Української РСР. У Центральному інституті удосконалення вона комплектується картками, які в обов'язковому порядку надсилали обласні інститути удосконалення учителів. Полтавська обласна картотека налічувала понад 50 матеріалів., їх створювали і при міських та районних відділах освіти.

Досвід М. В. Шевчук давно перестав бути надбанням тільки школи, району, області. Узагальнений він поповнив республіканську картотеку передового педагогічного досвіду Центрального інституту удосконалення учителів . М. В. Шевчук учасниця всіх обласних педчитань, приймає голів районних методоб'єднань,, керівників шкіл передового педагогічного досвіду [1982 с., 64].

1970 рік автори зазначають, що методисти по-різному підходять до визначення поняття передовий педагогічний досвід, мають різні погляди на вивчення та узагальнення істотного та неістотного, об'єктивного і суб'єктивного, постійного і тимчасового, в діяльності передового вчителя-новатора та експериментатора. Аналіз виданих матеріалів засвідчує, що методисти здебільшого констатують, реєструють певні факти без глибокого проникнення у їхню суть. Іноді другорядне сприймається як головне [трубій с. 92]. Відсутність методики чи ґрунтовних рекомендацій щодо вивчення та узагальнення передового досвіду, різні погляди у визначенні його - фактори об'єктивні, які негативно впливають на на якість вивчення та узагальнення роботи кращих учителів . при аналізі друкованих

і рукописних матеріалів можна виявити поверхове ознайомлення методистана місці, невміння чітко відрізнити оригінальне, передове від звичайного, давно відомого. Надає поради і вважає, що при виборі об'єктів для вивчення треба надавати перевагу тим, де викладання проводиться в звичайних умовах, де навчальний процес здійснюється відповідно до навчального плану і програми, усі учні забезпечені підручниками а вчителі мінімумом посібників, у класі нема другорічників. Після вибору об'єкта доцільно насамперед перевірити результативність досвіду, і залежно від наслідків перевірки, або продовжити вивчення, або припинити, щоб не витратити час. с. 94 досвід **реалізації** дидактичних принципів навчання на практиці і є основним об'єктом дослідження, але це зовсім не означає, що треба підганяти досвід під теорію, а практичну роботу учителя під принципи.

Особливу увагу слід звернути, якими педагогічними засобами і формами оперує вчитель . вчителя, який знайомиться з передовим досвідом насамперед цікавить, яке навчальне завдання поставлено перед учнем, як вчитель готує школярів до його виконання, які навчальні вправи застосовуються.

Не менш важлива справа це поширення досвіду . публічні повідомлення, методичні рекомендації, практичний показ, видання спеціальної літератури - ефективні засоби доведення досвіду до маси учителів з метою творчого використання. С. 95 Трубій Г. Г., Козловський Т. М., Павлів Б. Д. Методист і творча лабораторія передового вчителя / Трубій Г. Г., Козловський Т. М., Павлів Б. Д. // Радянська школа . – 1970. – № 12. – С. 92 – 95.

2008 р. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти приходить до висновку, що запровадження нових інформаційних технологій потребує нових способів організації співпраці вчителя та учнів, зокрема вдосконалення та підвищення рівня традиційних методик навчально-

виховного процесу та пропонує педагогічній громадськості поділитися досвідом роботи у створенні педагогічних інновацій у рубриці «Педагогічні інновації у змісті початкової освіти: теорія і практика» [Древаль 2008?, с. 63 Древаль Г. Інновації в початковій освіті : теорія і практика/ Галина Древаль// Початкова школа. – 2008. – № 3. – С. 63.]

Школи загальної політехнічної освіти з виробничим навчанням перетворюється на потужний засіб всебічного розвитку молоді, повноцінної підготовки до праці. зростає кількість шкіл із виробничим навчанням. З'являються такі форми роботи як навчальні цехи на підприємствах у містах, учнівські виробничі бригади та навчально-дослідні господарства у селах. Це сформує бажання брати участь у виробництві матеріальних цінностей. В тих школах, де зв'язок не був формальним

Педагогічні товариства. Продовженням давніх педагогічних традицій була діяльність в Україні педагогічного товариства. Педагогічні товариства — добро-вільні громадські організації вчителів, діячів педагогічної науки й народної освіти, які сприяють розробці актуальних проблем і питань теорії і практики навчання та виховання. В Україні діяли товариства "Рідна школа" (1881) у Льво-ві, яке до 1926 називалося "Українське педагогічне товариство"; "Руська школа" (1877) і "Педагогічне товариство імені Г. Сковороди" в Чернівцях; Київське педагогічне товариство імені К. Д. Ушинського (1899); Київське фребелівське педагогічне товариство (1908); Київське облас-не педагогічне товариство (1916) та ін. Організовували їх зазвичай представ-ники прогресивної інтелігенції.

У 1960 засноване Педагогічне товариство України у Києві — добровільна науково-громадська організація. З-поміж інших завдань товариство займалося проблемами зміцнення зв'язку науки з практикою, школи з життям, вивчення й узагальнення передового досвіду навчання і виховання дітей у школі, сім'ї, дошкільних і позашкільних установах.

Товариство мало відділення в усіх областях, районах і залучало до свого складу передових учителів, вихователів, науковців. Уре М. Д. Ярмаченко.

Періодично відбувалися з'їзди педагогічного товариства. У березні 1979 р. відбувся VI з'їзд Педагогічного товариства УРСР, крім українських делегацій були представники інших республік. З доповіддю на ньому виступав директор НДІ педагогіки УРСР М. Д. Ярмаченко і порушив питання необхідності удосконалення форм і методів навчально-виховного процесу і необхідності вивчення і поширення передового педагогічного досвіду. З'їзд визнав, що дальшого поліпшення потребує вивчення передового досвіду, залучення до наукових пошуків та експериментаторства і постановив організувати народний університет для учителів, де б вони слухали лекції про сучасні методи навчання [З'їзд 1979. с. 79- 80].

У 1995 р. було засновано Всеукраїнське Педагогічне Товариство імені Григорія Ващенка, яке втілювало концепції українського національного виховання [Логвиненко 2011].

Школи передового досвіду. В організації процесу впровадження значну роль відіграють школи передового досвіду, які створюються на базі тієї школи, де працює вчитель, чий досвід впроваджується. Форми роботи такої школи включають: відвідання і обговорення уроків керівника школи; вивчення та обговорення теоретичних і методичних матеріалів з проблеми; колективна розробка рекомендацій, уроків, пам'яток; відвідання і обговорення уроків членів школи передового досвіду. Однією з важливих форм поширення передових методів роботи кращих керівників шкіл, вчителів і методичного активу є опорні школи. На базі таких шкіл проводяться обласні та районні семінари- практикуми, заняття проблемних семінарів, організується робота творчих груп, проводяться науково-практичні конференції, педагогічні читання, влаштовуються педагогічні виставки. Ефективність впровадження значною мірою залежить від того,

які форми і методи використовуються в опорній школі [Передовий педагогічний. 1999, с.72-73].

Новою формою освоєння та популяризації передового досвіду, що з'явилась у другій половині ХХ століття стали *школи передового педагогічного досвіду*, які мали на меті знайомити учителів із кращим досвідом, пробуджувати творчу ініціативу. Саме як нові їх кваліфікують дописувачі педагогічних журналів у 60-х роках минулого століття і зазначають, що вони стали дієвим засобом популяризації усього нового, що народжується у шкільній практиці [Самсоненко 1960, с. 76].

У 1960 році заступник завідуючого Полтавським облвнр, заслужений учитель України С. С. Самсоненко зазначав, що школи передового педагогічного досвіду створювались за зразком шкіл передовиків промисловості і сільського господарства, а також школи відкритих дверей і групи із вивчення досвіду набули в області значної популярності і знайомив із діяльністю школи передового досвіду в м. Кременчуку, до складу якої входили група учителів початкових класів і учителі-предметники [Самсоненко 1960, с. 76].

Діяльність шкіл передового педагогічного досвіду в Україні у 60-х роках ХХ століття детально висвітлює співробітник Луганського обласного інституту удосконалення учителів А. І. Можаяєв. Автор зазначив, що появу шкіл передового педагогічного досвіду зумовило посилення ролі передового педагогічного досвіду учителів та колективів. Завдання вивчення і поширення цього досвіду стало актуальним для науки, органів народної освіти, керівників шкіл. Школи передового педагогічного досвіду діяли на громадських засадах і виникали за ініціативою педагогічних рад., їх очолювали передові учителі, «маяки», вони діяли на обласному і районному рівнях, а також в окремих школах [8, с. 109]. Матеріал, представлений у публікації засвідчує, про чітку сплановану роботу шкіл передового досвіду, під час проведення занять у цих школах слухачі

аналізували уроки, розглядали важливі теоретичні питання методики, кожна школа торкалась тем, які зумовлені індивідуальними особливостями педагогічної майстерності керівника школи і ступенем кваліфікації слухачів. Наведені плани роботи шкіл передового досвіду засвідчують, що педагогічні працівники розглядали різноманітні питання підвищення ефективності уроку, проводили, зустрічі з передовими учителями, обмінювались досвідом. У школах передового досвіду організовувались педагогічні виставки, де були представлені роботи учнів перед керівництвом учителя, методичні розробки, статті та інші матеріали. Оволодіння передовим досвідом поєднувалось із його теоретичним поясненням, а однією із форм роботи у школах передового педагогічного досвіду було обговорення педагогічної теоретичної літератури [Можаяєв 1961, с. 114].

Із 1964 року діяльність шкіл передового педагогічного досвіду відбувається згідно з положенням про школи передового педагогічного досвіду Української РСР. У цьому документі школи передового педагогічного досвіду визначали як одну з форм роботи з удосконалення педагогічної кваліфікації вчителів і керівників шкіл та поширення передового педагогічного досвіду. Їхньою організацією повинні були займатись районні і міські відділи освіти, залучаючи до співпраці профспілки працівників освіти, працівників вищої школи і наукових установ. Школа передового досвіду повинна була мати свій план, який погоджували з інститутами удосконалення кваліфікації учителів і затверджували районним (міським) відділом народної освіти. Для вивчення і освоєння досвіду пропонували такі форми роботи:

- а) взаємовідвідування уроків, проведення відкритих уроків, екскурсій, лабораторних і практичних робіт та позакласних заходів;
- б) лекції і семінарські заняття;
- в) практичні заняття.

До читання лекцій і проведення інших занять у школі передового досвіду, крім учителів, досвід яких вивчається, можуть залучатися інші досвідчені вчителі, методисти і науковці. Педагогічні кабінети на громадських засадах та інститути удосконалення кваліфікації вчителів надають їм практичну допомогу [Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 6 (березень). – 24 с.с. 11-12]. 1962 університет передового педагогічного досвіду Данилов С. А., Ковура П. А. Університет передового педагогічного досвіду / // Радянська школа. – 1962. – № 4. – С. 71. У 1960 році в місті Дніпропетровську було створено на громадських засадах Університет передового педагогічного досвіду. метою його діяльності була допомога органам освіти у вивченні й узагальненні кращого досвіду. Керівництво роботою університету здійснювала рада, до складу якої увійшли керівники міського відділу освіти, інституту удосконалення кваліфікації учителів, члени педагогічного товариства, працівники вищої школи. Рада аналізувала все нове, що з'являлося в роботі шкіл, дошкільних установ, організувала апробацію досвіду. Ті форми і методи, що отримали позитивну оцінку виносили на широке обговорення та поширювали через пресу, педагогічні читання тощо. Заняття проходили два рази на місяць, на них обговорювали наукові доповіді з педагогіки, про нові досягнення науки і техніки. На цих заняттях популяризували передовий досвід шкіл. Слухачі мали змогу обговорювати досвід і вивчати його і спостерігати, як він діє. В університеті опрацьовували досвід з вивчення морального виховання учнів, організації самостійної роботи, виробниче навчання на базі підприємств [Данилов, Ковура 1962 № 4, с. 71]. Університети передового педагогічного досвіду створювались і при Педагогічних товариствах. Наприклад, Охнянське районне відділення педагогічного товариства запланувало у 1962 році створити в районному центрі університет

передового педагогічного досвіду, а також бібліотеку [Комановський 1962. с. 74].

Школи передового педагогічного досвіду продовжували діяльність і в наступні десятиліття. У 1982 р. І. Ф. Кривонос констатував, що важливу роль у поширенні і впровадженні відіграють школи передового педагогічного досвіду і їхня роль в обміні новими досягненнями значно зросла їх. Дослідник переконував, що навчаючись у цих школах, учителі крок за кроком оволодівали педагогічною майстерністю і презентували порядок організації їхньої діяльності: учителі відвідують уроки передового вчителя, який знайомить інших зі своїм досвідом, із передовими прийомами і методами праці, демонструє дидактичний і методичний матеріал. Слухачі шкіл отримували завдання, для них проводили співбесіди з різних питань, практикуми. Керівник школи передового досвіду особисто знайомився з досвідом роботи усіх слухачів, як вони застосовують набуті у школі знання. Називає керівників шкіл: М. М. Харевич, Лазорівська середня школа, Оржицького району Полтавської області [Кривонос 1982, с. 30].

На важливості шкіл передового досвіду наголошував на Республіканській науково-практичній конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови школах республіки в у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС начальник управління народної освіти виконкому Київської міської ради А. І. Тимчик і ставив за приклад багато Київських шкіл, у яких учителі вивчають передовий досвід і впроваджують у практику [Тимчик 1982, с.52].

Особливості діяльності шкіл передового педагогічного досвіду розкриває Н. Є. Мойсеюк. Автор зазначає, що школи передового педагогічного досвіду реалізують ідею наставництва. Ці школи створюють у тих навчальних закладах, де є педагоги- майстри педагогічної справи і служать для передачі досвіду іншим педагогам. Вони можуть охоплювати

роботою учителі своєї школи та інших . важливим складником діяльності є планування роботи школи та взаємовідвідування уроків. Передовий учитель може надавати консультації з теорії і методики виховної роботи, брати участь в обговоренні наукової літератури, зміст якої відповідає змісту досвіду [Мойсеюк 2011, с.598].

У сучасний період продовжується існування шкіл передового педагогічного досвіду 30 травня 2017 року на базі Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Полтавській області відбулося заняття № 2 школи передового педагогічного досвіду «Інтегроване навчання як засіб досягнення цілісної системи знань учнів та запорука успішного опанування професії».

Школа передового педагогічного досвіду “Секрети майстерності”, організована при Центрі творчості дітей та юнацтва у м. Прилуки. Школа ППД – це базовий майданчик, діяльність якого передбачає систематизацію й популяризацію передового педагогічного досвіду, вирішення окремої освітньої проблеми та підвищення професійної майстерності педагогічних працівників. Школу ППД створено на базі індивідуального досвіду педагогічної діяльності, який характеризується високою ефективністю та результативністю. Метою діяльності Школи ППД є прискорення процесу трансформації передового педагогічного досвіду керівника гуртка театрального мистецтва «Малютко» П’ятигорець Наталії Михайлівни в широку педагогічну практику, сприяння розвитку професійної майстерності педагогів ЦТДЮ. <http://ctdu.in.ua/shkola-peredovogo-pedagogichnogo-dosvidu-sekreti-majsternosti/>.

У сучасний період поряд зі школами передового педагогічного досвіду діє **Всеукраїнська школа новаторства** керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників, заснована при Університеті менеджменту освіти національної академії педагогічних наук України. Відповідно до положення про роботу школи новаторства ця інституція є

формою підвищення фахового рівня працівників навчальних закладів усіх типів: дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів. Діяльність школи здійснюється за наукового консультування Національної академії педагогічних наук України. Метою і завданням діяльності школи є виявлення, вивчення і популяризація інноваційних педагогічних технологій та всебічне впровадження їх у педагогічну практику, пропаганда новаторського досвіду для підвищення фахового рівня керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників навчальних закладів України всіх типів. До участі в роботі школи залучають наукових та науково-педагогічних працівників установ Національної академії педагогічних наук України, працівників центральних органів виконавчої влади в галузі освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, досвідчених фахівців освіти, авторів інноваційного досвіду, представників засобів масової інформації.

Діяльність роботи школи новаторства засвідчує розширення форм популяризації інноваційних здобутків. Серед них науково-практичні конференції, семінари-практикуми, лекції, тренінги, форуми, «круглі столи», консультації, творчі звіти тощо; презентації авторських лабораторій, обговорення та рецензування педагогічних та управлінських проектів; виставки педагогічних ідей і технологій; створення творчих груп (педагоги, які бажають розробити методичний матеріал за певною темою); створення «проблемних» груп (вивчення й аналіз конкретної педагогічної проблеми).

За підсумками роботи організовуються літні школи – виїзні засідання, у програмі яких можливі навчальні тренінги з методики використання інноваційних психолого-педагогічних технологій про всеукраїнську школу новаторства керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників [Примірне положення... 2011].

У 2012 році професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського Білик Н.І. запропонувала ідею створити регіональні і зональні школи новаторства. Спочатку було створено регіональну школу новаторства, яка об'єднувала 11 зональних шкіл на Полтавщині. Метою діяльності цих шкіл стало посилення новаторського руху в освітньому просторі регіону, виявлення, популяризація педагогічних технологій, проектів тощо та всебічне впровадження їх у педагогічну практику, підвищення фахового рівня керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти Полтавської області. Полтавська регіональна школа новаторства працює над педагогічною проблемою «Впровадження технологій новаторської діяльності в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіті». [Всеукраїнська... 2012]. .

У засобах масової інформації, галузевих виданнях та офіційних сайтах знаходимо широке висвітлення діяльності регіональних шкіл новаторства. Нині активно функціонує Полтавська регіональна школа новаторства. Заняття в школі називають методичними студіями, завданням яких є вивчення й популяризація інноваційних педагогічних технологій, вирішення проблем оновлення й модернізації науково-методичного забезпечення навчальних закладів, пропаганда перспективних моделей новаторського досвіду з проблем педагогічної та управлінської діяльності [Білик 2013, с. 2].

Учасники школи новаторства проводять семінари. наприклад Так, 21–22 березня 2012 р. на базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти відбулося чергове засідання Всеукраїнської школи новаторства було проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічний досвід як фактор оновлення

змісту науково-методичної діяльності в установах і закладах освіти: вектори випереджувального розвитку. Учасниками семінару піднято проблеми впровадження та поширення педагогічного досвіду як необхідної умови створення інноваційного освітнього середовища; педагогічного досвіду як продукту пошуково-експериментальної діяльності педагогів-новаторів і визначального чинника формування професійної компетентності педагогічного працівника; акмеологічних детермінант в освітній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів Рівненщини; визначення векторів випереджального розвитку вчителів регіону тощо [Всеукраїнська школа 2012 https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/80/].

4.3.Форми популяризації і пропаганди передового досвіду

Ефективність впровадження передового педагогічного досвіду значною мірою залежить від удосконалення його форм і методів. Найпоширенішими формами є: курси підвищення кваліфікації; науково-практичні семінари й кон-ференції; педагогічні читання; школи передового педагогічного досвіду; опорні школи; творчі групи вчителів з окремих предметів; захисти передового досвіду; наставництво [Передовий педагогіч..1990, с.67].

До форм і методів втілення передового досвіду належать відкриті уроки, усні повідомлення, узагальнення передового досвіду у виступах педагогів у школі, на нарадах, на курсах, на методичних розробках, на виставках [Фіцула 2005, с. 458-459].

Наради як форма вивчення і популяризації передового досвіду. Популяризації різноманітних нововведень відбувалася у рамках традиційними були січневих та серпневих учительських нарад. Про їхню

вагомість свідчить публікація народного комісара освіти УРСР С. Бухало *«До нових успіхів»*. Нарком освіти великі надії в розвитку освіти на поточний рік покладає на січневі наради, на яких мають бути обговорені актуальні питання освіти. З-поміж інших важливих питань нарком освіти акцентує, що результати якості навчання учнів залежать від підвищення фахового рівня учителів (РО 1 01. 1941, с. 2). Результати нарад висвітлювали у педагогічній пресі, матеріали, які на них мали бути обговорені, поміщали задовго до проведення нарад. Одним із завдань нарад стояло поширення і висвітлення передового досвіду учителів. Так у *«Радянській освіті»* за 15. 01. 41. під рубрикою *«Січневі районні наради учителів»* вміщено дописи учителів з різних регіонів України (м. Києва, м. Харкова, Дніпропетровського району і Львівської обл.), що торкаються проблем освоєння кращого досвіду. Наприклад у публікації *«Ініціатива і досвід»* дописувач розповідає про січневу нараду учителів російської мови м. Києва і вважає, що Інститут удосконалення, методкабінети повинні узагальнити досвід і надати матеріали до Наркому освіти для врахування рекомендацій. (РО, 15. 01. 41, с. 2). *«На районних нарадах учителів м. Києва»* показали, що серед учительства є багато прекрасних майстрів своєї справи, які невтомно працюють над збагаченням свого досвіду, такі вчителі зуміли значно піднести успішність учнів, знайшли правильні форми і методи навчання і виховання. У публікації названо прізвища багатьох учителів, які ділились досвідом своєї роботи. Промовистим є висновок автора допису: «Ці виступи повинні підказати керівникам районних відділів освіти необхідно в практичній роботі ширше ширше вивчати кожну зернину нового, корисного, важливого. Сміливіше і ширше впроваджувати досвід кращих майстрів педагогічної справи в учительську масу, зробити його здобутком усіх» (РО, 15. 01. 41, с. 1).

Великі завдання покладались на січневі наради у 1954 році. У публікації *«Забезпечити всебічну підготовку січневих нарад учителів»*

окреслювались завдання нарад, на яких слід було завдання шкіл у зв'язку з рішенням вересневого пленуму у публікації було розкритиковано тих, яку не вивчають і не узагальнюють передовий досвід. [Радянська освіта 12. 12. 1953.с. 3]

Про роль серпневих і січневих нарад учителів ідеться у передовій «Радянська школа» 1954 №8. Наголошено, що серпневі наради мають стати трибуною узагальнення і поширення передового досвіду роботи кращих шкіл, учителів, класних керівників. Поширенню досвіду повинна сприяти продумана організація педагогічних виставок при районних методичних кабінетах, міських і обласних інститутах удосконалення учителів. У передовій статті піддавалось осуду те, що в минулі роки в доповідях і виступах на засіданнях методоб'єднань не розкривали усю систему роботи педагога-майстра і чітко ставилась вимога щоб на нарадах завідуючих, директрів шкіл і класних керівників було заслухано виступи з обміну передовим досвідом керівництва школою, колективом учнів класу [рад школасерпневі 1954 №8, с.4-6]. У фаховому журналі «Українська мова і література в школі» також постійною була рубрика «*До серпневих конференцій*». У пропонованих для обговорення статтях досвідчені учителі ділилися досвідом проведення різних типів уроків, досвідом гурткової роботи тощо [Стріляна 1988, с.3-9]. У таких рубриках знаходимо опису досвіду роботи районних методичних об'єднань [Біличенко 1988, с.53-60].

Конференції, семінари. Семінар-практикум Сумський інститут удосконалення учителів учасники семінару обмінялися досвідом запровадження політехнічного навчання [ро, 21.02. 1953, с. 2]. Засобом популяризації і вивчення педагогічного досвіду були різного рівня конференції завідувач Харківським обласним відділом народної освіти подає інформацію, що у 19430 р. провели конференцію, на якій обговорювали роль А. Макаренка, після чого у практиці шкіл будуть використовувати спадщину педагога [1 січня 1941, с. 4]У ряді шкіл

провадять тематичні конференції по висвітленню передового педагогічного досвіду . У 1951/52 навч. році відбулася конференція у школі №65 м. Києва, де обговорювалось питання про забезпечення дидактичних вимог до уроку [Присяжнюк 1952, с.7- 8].

Педагогічні читання. Вищою формою узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду в районі є проведення науково-практичних конференцій і педагогічних читань [Присяжнюк 1952, с. 8]. Серед різноманітних форм вивчення і поширення кращого педагогічного досвіду особливе місце належить «Педагогічним читанням».у 1952 році Львівський інститут удосконалення учителів уперше провів педагогічні читання. . примірна тематика і Положення були розповсюджені, районні педагогічні кабінети надавали консультації після попереднього ознайомлення з представленими на доповідях. На обласних читаннях було виголошено 39 доповідей [Котко 1952, с. 27].

В масштабі області організують поширення передового педагогічного досвіду з району в район шляхом проведення обласних нарад учителів із різних предметів, семінарів, конференцій, видання наказів і методичних листів, влаштування педагогічних виставок і випуску спеціальних збірників.

Педагогічні дискусії. Поширеною формою освоєння нововведень у 20-х роках минулого століття були педагогічні дискусії. Дискусії та обговорення педагогічних проблем відбувалися на сторінках педагогічної та центральної преси, серед них були журнал «Шлях освіти», газета «Народній учитель» та додаток до неї, додаток до газети «Вісти ВУЦВК» «Культура і побут» тощо. На сторінках газети «Культура і побут» у 20-х роках минулого століття було вміщення матеріали дискусії з приводу запровадження в українських школах нової американської методики навчання грамоти, така ж дискусія велася і на шпальтах часопису «Народній учитель» [14]. Дискутуючи, шкільні учителі висвітлювали

позитивні і негативні сторони нововведень, висловлювали слушні зауваження про специфіку впровадження інновацій загалом, про взаємодію шкільної практики з педагогічною наукою [4]. На сторінках педагогічних журналів учителі-практики ділилися своїми досягненнями в реалізації комплексової системи навчання, далтон-плану тощо. Матеріали преси 20-х років ХХ століття засвідчують усвідомлення учителями необхідності ознайомлення з досвідом впровадження якогось нового методу. Наприклад, один з дописувачів ставить вимогу «утворити умови, щоб робітники з місць охоче ділилися своїм досвідом» [7, с. 7]. Інший – розповідає про форми роботи, спрямовані на пропагування досвіду у впровадженні дальтон-плану, розповідає про проведену конференцію між кількома навчальними закладами, присвячену особливостям впровадження нової системи навчання, та анонімне анкетування для з'ясування його ефективності. Автор з власного досвіду констатував, що конференція виявила низку спільних проблем, з якими стикалися викладачі різних закладів, а тому було вирішено створити бюро, яке б об'єднувало зусилля, спрямовані на втілення нововведення в практику, надавало консультації та вело облік досягнутих результатів [15, с. 146].

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. на хвилі перебудови у педагогічній науці велися дискусії, предметом яких були: авторитаризм офіційної радянської педагогіки, шляхи його подолання та перспективи радикальної гуманізації вітчизняної освіти. У ході цього процесу гуманна педагогіка набула свого розвитку. Практичного впровадження і застосування вона набула, зокрема, у концепції Шалви Олександровича Амонашвілі. Його однодумця-ми у розробці гуманної педагогіки стали І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, С.Н. Лисенкова, В.Ф. Матвеев, Л.А. і Б.П. Нікітіни, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетінін. Педагогічні дискусії на сторінках журналу розгорнулася дискусія про удосконалення уроку літератури, стимулювала дискусію стаття Є. А. Пасічника «Проблеми

сучасного уроку літератури» 1986 №2. Педагогічна дискусія про те, яким маєбути учитель літератури 1983 № 6 започаткована 1986 на республіканському семінарі методистів редактор відділу методики журналу Українська мова і література в школі ініціює дискусію про навчальну ефективність уроків української мови і літератури, розпочату у журналі 1986 № 2. [Довга 1986, с. 75].

Педагогічні виставки. «Педагогічна виставка» Дарницького району м. Києва виставка заохочуватиме школи поліпшувати свою роботу і сприятиме обміну досвідом роботи між школами і вчителями району [ро, 15.09. 1940, с. 4] .

«Виставка досягнень народної освіти», яка відбулась в нарком освіти [ро, 21.02. 1941, с. 2]. Найбільш шанованою постаттю в історії українського новаторського руху, беззаперечно був і залишається В. О. Сухомлинський. Популяризація його ідей здійснювалась у різноманітних формах. За свідченням О. В. Сухомлинської, вчителі, студенти, педагоги об'єднувались у гуртки, товариства, спілки для поглибленого вивчення творчості Василя Олександровича, розповсюдження його ідей, визначення шляхів їх застосування в школі. Особливо широкого розвитку набув цей рух у педучилищах та педінститутах, університетах. Він вилився у створенні при кафедрах педагогіки та психології клубів і гуртків В. О. Сухомлинського.

4.4.Педагогічна періодика як засіб популяризації передового досвіду та активізації новаторського руху

Перед педагогічною пресою, науковими працівниками, видавництвами ставили завдання допомагати зростанню педагогічної культури і майстерності учителів [Передова №8 1952, с. 6].

Для розвитку педагогічної науки важливе значення має система представлення та розповсюдження науково-педагогічних результатів, однією зі складових якої є наукова педагогічна періодика. Вона посідає в цій системі одне з провідних місць: саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових розроблень. Наукова педагогічна періодика забезпечує реципієнтів оперативною інформацією щодо нових розробок в освітянській галузі; надає можливість стежити за проміжними результатами досліджень, які ще тривають, за розвитком педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково-педагогічних досліджень у широку освітньо-виховну практику, підвищенню теоретичного і професійного рівня як науковців, так і вчителів-практиків, працівників народної освіти тощо. З одного боку, наукові педагогічні періодичні видання розкривають реалії науково-педагогічного життя країни, а з іншого – впливають на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому. Тому ми вважаємо, що звернення до вивчення тенденцій розвитку української науково-педагогічної періодики як засобу науково-педагогічної комунікації є вкрай необхідним завданням. Осилаючись на дослідження В.Зябкина, зауважимо, що зазначені тенденції мали свій початок у 1931 році, коли Центральним комітетом ВКП (б) було прийнято постанову “Про видавничу роботу” [2]. У ній звернено увагу на низку серйозних недоліків у періодичній видавничій справі: редакції не завжди мали плани, журнали страждали від нестачі авторських кадрів. Це було притаманним не лише суспільно-політичній, а й педагогічній періодиці. Так, у постанові ЦК ВКП (б) “Про початкову і середню школу” (1931 рік) було започатковано реорганізацію журнально-видавничої справи, головною метою якої було “переглянути

існуючі періодичні видання з питань педагогіки з метою рішучого покращення якості й повернення обличчям до школи та її потреб, з обов'язковим залученням у редакційний апарат учителів” [3, с. 358]. У зв'язку з цими реорганізаціями в 30-ті роки ХХ ст. кількість педагогічних журналів помітно скоротилася. Периферійні журнали припинили своє існування [4].

На заідеологізованість преси вказував і С.Сірополко: “... в Україні вся преса – загальна й спеціальна – є пресою комуністичної партії, що бореться за соціалізм, за світову пролетарську революцію” [5, с. 852]. Для прикладу він наводить журнал “Шлях освіти”, який з 1931 року перетворився на журнал “Комуністична освіта”. Цитуючи статтю від редакції, він вказує на те, що назву журнал змінив “...для того, щоб підкреслити цей бойовий більшовицький комуністичний характер завдань, що стоять перед журналом” [5, с. 852].

На наш погляд, такі ж тенденції мали місце й у середині ХХ ст. Незважаючи на історичні реалії періоду, який ми розглядаємо, в Україні діяли власні науково-дослідні педагогічні установи, наукові школи зі своїми педагогами-науковцями та педагогами-практиками, які інтегрували педагогічні знання, що поширювали їх різними засобами науково-педагогічної комунікації.

У 1951 році Міністерством освіти Української РСР було засновано два науково-методичних журнали – “Українська мова в школі” та “Література в школі”. Ці журнали у 1963 році припинили своє існування: замість них було створено науково-методичний журнал „Українська мова і література в школі”, який і продовжив традиції своїх попередників.

Свою діяльність після довготривалої перерви в 1951 році відновив методичний журнал Міністерства освіти УРСР “Дошкільне виховання”. Історія “Дошкільного виховання” почалася в травні 1931 року, коли в Харкові було видано перший номер журналу “За комуністичне виховання

дошкільника” – органу НКО УРСР. Тоді, у 30-ті роки ХХ ст., журнал відіграв важливу роль у становленні й зміцненні дошкільного виховання в республіці, підготовці нових кадрів спеціалістів, у їх теоретичному і методичному озброєнні. У роки Великої Вітчизняної війни журнал не видавався [6, с. 92].

На початку 1969 року систему науково-педагогічної періодики України доповнив методичний журнал з проблем початкової освіти – “Початкова школа”. Відзначимо, що до появи видання проблеми початкової освіти педагоги-науковці та вчителі-практики мали можливість обговорювати на сторінках “Радянської школи” у рубриці “Початкове навчання”. Але кількість статей, починаючи з моменту заснування рубрики в журналі, з кожним роком зростала, що, на наш погляд, сприяло появі нового педагогічного журналу.

У 1976 році в Україні було започатковано видання ще одного методичного журналу, засновником якого виступило Міністерство освіти Української РСР “Русский язык и литература в школах УССР” (з 1984 року – “Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР”, а з січня 1993 по квітень 1996 року – “Відродження”, з травня 1996 року і дотепер – “Всесвітня література в середніх навчальних закладах України”).

На сторінках усіх зазначених журналів друкувалися статті, що сприяли ознайомленню освітян з передовим досвідом кращих учителів, вихователів та шкіл республіки щодо розв’язання найважливіших питань шкільної освіти. Майже в кожному номері містилися методичні матеріали і поради, що були розраховані на допомогу вчителям; рецензії на підручники та нову методичну літературу; статті-звіти з педагогічних заходів, які відбувалися в республіці. Ці журнали допомагали освітянам-практикам у підвищенні їх фахового рівня, зростанні педагогічної майстерності тощо [Хміль 2008, е-журнал].

Аналізуючи роль педагогічної періодики в активізації новаторських пошуків та популяризації передового педагогічного досвіду, поділяємо думку дослідниці Л. О. Вайди про те, що педагогічна періодична преса на рівні індивідуальної свідомості ініціює усвідомлений акт творчості, спрямований на розв'язання соціально значущих завдань, які потребують педагогічного вирішення, одночасно сприяє впливу самостійної творчої ініціативи під час усвідомленого продукування. На рівні суспільної свідомості педагогічна публіцистика дозволяє здійснити рух педагогічних знань і їх концептуалізацію [Вайда 2013, с.103]. Проблему вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси у 70-ті роки ХХ ст. аналізував А. В. Ткач. Автор проводить дослідження на матеріалі всесоюзних педагогічних видань, які розповсюджувались і в Україні. Дослідник наводить приклади назв публікацій із журналів «Советская педагогика» та «Народное образование», у яких було порушено проблеми передового педагогічного досвіду, наприклад, «Досвід передових - усім» (1970р., Г. Мизиковський), «Організатор і пропагандист нового» (1972р., М.Погодін), «Чому вчить досвід сільських шкіл» (О.Володін, 1973р.), «Досвід що заслуговує розповсюдження» (1972р., О.Володін), «Видатний педагог-новатор», «До 85 річчя з дня народження А.С.Макаренка» (1973р., Н.Нежинський); «Про взаємозв'язок творчої активності і майстерності вчителя» (1974р., О. Демінцев); «Досягнення і досвід кращих - у масову практику» (1975р., Ю.Коробков); «А.С.Макаренко про педагогічний досвід» (1978р., О.Кривонос); «Творчий пошук» (1978р., С.Курило); «Досвід кращих - усім» (1978р., Т.Сорокіна, А.Горелова); «Творчі пошуки вчителів» (1979р., І.Качуровський) тощо. Автор не зазначає, чи були серед цих публікацій статті українських авторів і висвітлення досвіду українських педагогів. Про використання досвіду українських новаторів свідчать тільки статті, присвячені А. С. Макаренкові [Ткач 2011, с. 169- 170].

В. В. Примакова досліджувала періодичні фахові видання як джерельну основу історико-педагогічних досліджень з проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні [Примакова 2013]. Авторка висловлює слушні зауваги, які стосуються педагогічної періодики загалом, а не тільки заявленої проблеми і зазначає, що періодичні фахові видання завжди були потужним засобом науково-педагогічної комунікації, а для дослідження історії розвитку педагогічної науки є цінним те, що статті, опубліковані в педагогічних журналах, на відміну від газетних, носили науковий, науково-популярний, методологічний характер. У другій половині ХХст. їх основними функціями було висвітлення основних педагогічних проблем, відбиття пошуку шляхів їх розв'язання, обмін науковими поглядами та популяризація перспективного досвіду вчителів. Ці видання й сьогодні мають велике значення і вагомий вплив на розвиток вітчизняної педагогічної науки й практики. Публікації журналів віддзеркалюють сучасну громадську думку з актуальних проблем, формують педагогічну свідомість читачів, розширюють уявлення про педагогічний досвід колег, існуючі інновації в освіті, сприяють прискоренню розвитку науки тощо [Примакова 2013]. Л. О. Вайда вважає педагогічну пресу носієм і хранителем інформації про розвиток педагогічної теорії практики, про історію провідних педагогічних ідей, що дозволяє не тільки збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, але й дає можливість творчо використовувати історичну спадщину в удосконалюванні навчально-виховного процесу в сучасних умовах [Вайда 2013, с.104].

Як рушійні елементи розвитку української педагогічної преси С. М. Лобода виділяє такі педагогічні ідеї, як українська національна школа; педоцентризм; трудова школа; комуністичне виховання; інноваційні ідеї вчителів-новаторів; єдиний інформаційно-освітній простір [Лобода 2012, с. 42].

У поширенні досвіду, обміну ним відігравали роль і газети. Більшість публікацій носила практичний характер. Учителі описували свій досвід роботи, розповідали про труднощі в реалізації нового методу. Окремі нариси мали наприклад, «З досвіду викладання української мови» [Народний учитель 24.10. 1926].

Одним із засобів поширення передового педагогічного досвіду були публікації у щомісячних фахових науково-методичних журналах Міністерство освіти УРСР, а потім Міністерства науки і освіти України. У журналі **«Початкова школа»** засновано рубрики «Увага: передовий досвід», «Люди творчої праці», «З передового педагогічного досвіду», «Творча лабораторія вчителя». У щомісячнику **«Українська мова і література в школі»** постійними стають рубрики «Розповіді про майстрів», «Зернини педагогічного досвіду», «З досвіду», «Педагогіка перебудови».

Автори публікацій не завжди позиціонують себе чи учителя про якого пишуть як послідовників певної ідеї. Зазначимо, що певною мірою публікації занадто переобтяжені зайвим риторичним матеріалом, описом вражень, переживань, конкретний досвід, засоби його досягнення, система роботи не завжди відтворена у таких статтях. Зауважимо, що майже кожен номер журналу містив розповідь про передового учителя, причому були представлені і сільські, і міські учителі з усіх регіонів України.

Вичерпним і глибоким є опис передового досвіду учителя початкових класів № 173 м. Києва у рубриці «Творча лабораторія учителя» [Онацька 1994, с. 25-28].

Опубліковані матеріали про передових учителів були не тільки засобом популяризації досвіду учителя про якого писали, а й інших українських педагогів-новаторів. Учителі, з досвідом яких знайомили, могли позиціонувати себе як послідовника відомого педагога-новатора, найчастіше В. О. Сухомлинського.

У публікаціях спостерігаємо, що пропагуючи передовий досвід, автори імпліцитно стверджують, що засобом осягнення успіху є все-таки особистісні якості учителя, наприклад, у рубриці «З передового педагогічного досвіду» у журналі «Початкова школа» вміщено розповідь про З. І. Бойко, орденоносного учителя молодших класів з Тернопільської області. Учителька уважно вивчає досвід роботи інших педагогів-новаторів, творчо використовуючи його у своїй роботі, а також ділиться власним набутком на курсах підвищення кваліфікації. Вона керівник районного методоб'єднання класоводів, керівник творчої групи з використання гри на уроках, і підсумовують, що ознайомившись із досвідом З. І. Бойко багато вчителів відзначають, що такі її якості, як наполегливість, працьовитість, глибоке розуміння специфіки професії педагога, любов до малят [Мандрика 1987, 6]. Таку ж думку висловлює О. В. Сухомлинська : «Мені здається притягували особистісні якості Василя Олександровича – повсякденна копітка праця в сільській школі, аскетичний спосіб життя попри всю його популярність високі, моральні якості, які накладалися на його творчість і викликали великий інтерес [Сухомлинська 1993, об'єднує учителів, с.13].

За спостереженнями Л. О. Вайди в останні два десятиліття у педагогічній періодиці активно висвітлюють інноваційні педагогічні ідеї. Серед великої кількості педагогічних видань нашу увагу привернули ті, які на своїх сторінках певною мірою відображають інноваційні педагогічні ідеї. Таких журналів налічуємо понад двадцять: «Рідна школа», «Початкова школа», «Педагогіка і психологія», «Дивослово», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Урок Української», «Дайджест: Школа-парк педагогічних ідей та технологій», «Дошкільне виховання», «Історія в школі», «Історія в школах України», «Наша школа», «Нові технології навчання», «Освіта і управління», «Слово і час», «Трибуна», «Трудова підготовка в закладах освіти», «Українська література в загальноосвітній

школі», «Українська мова й література в середніх школах, ліцеях та колегіумах», «Шлях освіти», «Шкільна бібліотека», «Фізичне виховання в школі», «Відродження», «Директор школи» [Вайда 2013, с.104].

Крім всеукраїнських журналів засобом поширення новаторських ідей були регіональні видання. У 1994 р. учитель Яворівської середньої школи, заслужений учитель України П. В. Лосюк започаткував регіональний науково-педагогічний часопис «Гуцульська школа». Часопис став органом Гуцульської освітянської ради – об'єднання освітян гуцульських районів Івано-Франківської, Чернівецької та Закарпатської областей. Засновник часопису розробив концепцію організаційно-педагогічних основ діяльності школи, яка базується на впровадженні системи трудового навчання естетичного й інтелектуального виховання на основі декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини. Перед цим у 1989 р. досвід учителя було заслухано і схвалено на вченій раді Інституту педагогіки України і прийнято рішення про його пропагування. Таким чином, заснований часопис став засобом поширення досвіду П. Лосюка [Хлебнікова 2006, м. 6].

Окрім публікацій у педагогічних журналах, поширення передового досвіду відбувалось шляхом оприлюднення матеріалів у спеціальних збірках і брошурах. Однак сучасники не завжди схвально відгукувались про рівень тих видань. Знаходимо відомості про те, що виданням матеріалів про передовий досвід займалися Український науково-дослідний інститут педагогіки, обласні і міські інститути удосконалення учителів, республіканська станція юних натуралістів.. брошури і збірники видавали також Міністерство освіти. Однак автори тих видань часто обмежувались загальним матеріалами, не давали глибокого аналізу і чітких рекомендацій, що і як саме слід запозичити і запровадити в практику [Нечипорук 1955, с. 22].

Початкова школа на Україні та за кордоном Першоджерело нова школа- школа трудова тільки через шість лет после Октябрьской революциипонятие трудова школа получило свое полное віражение в комплексні програмах, центральнім стержнем которіх является общественно-полезній труд. .. в комплексні програмах труд является основнім об'єктом изучения и одним из главніх методов работі. Новая школа непосредственно подводит ребенка к самой ...Это приближение жизни выражается не только в самой комплексной системе, но и так называемых укланах школы- сельском, городском, транспортном и др. Шлях освіти яковлев 1924 №10 с. 41

Первоначальный лозунг трудова школа получил в комплексной системе дальнейшее развитие.

Наркомос і Всеукраїнське товариство культзвязку за кордоном у приміщенні будинку робітників освіти відкрили велику педагогічну виставку «Початкова школа на Україні та за кордоном», що має головні відділи: політехнізована школа, 1-й концентр та комдитрух. Поруч з українським відділом розташовано закордонний відділ, де беруть участь одинадцять країн [Культфронт №9, березень 1931 с. 16] Завдання окреслює С. Х.Чавдаров. Методичні збірники ІНДІП повинні відіграти значну роль у вивченні, популяризації й узагальненні передового педагогічного досвіду . такі збірники мають бути тематичними. Розмірковує над тим, який досвід повинен бути об'єктом педагогічної науки. Вивчати треба не тільки факти, які найчастіше зустрічаються і дають позитивні наслідки, а й а й поодинокі, яким належить майбутнє. Новаторські методи і прийоми, що народжуються в практиці педагогів майстрів своєї справи повинні бути в практиці десятків учителів і їх треба вивчати і популяризувати [чавдаров, завдання с24-26].

Саме в школі є всі можливості викристати конкретні умови для перенесення передового досвіду, запобігти механічному копіюванню його,

творчо втілювати в практику передові зразки педагогічної майстерності . поширення досвіду здійснюється також шляхом проведення науково-практичних конференцій, «Днів учителя», різних нарад, семінарів. Передовий досвід узагальнюється в звітах райвно, облвно, обласних і міських інститутах удосконалення учителів, та на педагогічних виставках [Присяжнюк 1952, с. 5].

Висновки до 4 розділу

Отже, протягом тривалого часу в педагогічній практиці було вироблено різні організаційні форми пропаганди і популяризації передового педагогічного досвіду. У першій половині минулого століття найбільш поширеною формою були педагогічні дискусії на сторінках періодичних видань, організовані здебільшого учителями-практиками. У другій половині ХХ століття відбувається значне розширення і урізноманітнення форм пропаганди і поширення передового досвіду, проблеми його впровадження стають об'єктом наукового вивчення. З'явилися такі форми як конференції, семінари з обміну досвідом, творчі звіти, педагогічні виставки та школи передового педагогічного досвіду, опорні школи для вивчення передового досвіду. Найбільш результативною формою фіксації, вивчення і пропагування стало створення картотек передового педагогічного досвіду, організованих при обласних та республіканському інституті удосконалення учителів.

Потужним чинником популяризації передового досвіду та нововведень були українські фахові журнали: «Радянська школа», «Початкова школа», предметний журнал «Українська мова і література в школі». Вони містили спеціальні рубрики, під якими розкривали

передовий досвід учителів. Майже кожен номер журналу містив розповідь про передового учителя, причому були представлені і сільські, і міські учителі з усіх регіонів України, що свідчить про поширення новаторського руху по всій території України.

Висвітлення передового досвіду у названих рубриках не завжди було глибоким і системним, конкретний досвід, засоби його досягнення, система роботи не завжди відтворена у таких статтях. Значною перешкодою до розкриття сутності передового досвіду був ідеологічний чинник. У публікаціях спостерігаємо заміщення опису конкретних рис досвіду розповідями про ідейні переконання вчителя, возвеличення партії, яку оцінювали як головну рушійну силу, що спонукала учителя до новаторської діяльності.

Чимало публікацій були занадто переобтяжені зайвим риторичним матеріалом, описом вражень, переживань, емоційних оцінок, створенням романтичного ореолу. Такі дописи наближались більше до художніх біографічних оповідань, ніж до науково-популярного викладу з чітким виокремленням конкретних рис і новизни досвіду.

Опубліковані матеріали про передових учителів були не тільки засобом популяризації досвіду учителя про якого писали, а й інших українських педагогів-новаторів. Учителі, з досвідом яких знайомили, могли позиціонувати себе як послідовника відомого педагога-новатора, найчастіше В. О. Сухомлинського. Однак це спостерігаємо не в усіх публікаціях.

Часте нагадування протягом різних років про необхідність вивчати, популяризувати і узагальнювати досвід свідчить про наявність проблем, існування перешкод, які заважали успішній реалізації цього завдання.

Висновки

Отже, вивчення новаторства в історії засвідчує, що це явище до певної міри суперечливе, введення інновацій апріорно передбачає позитивні зрушення, але дісний стан не завжди відповідає очікуванням. Ми виокремлюємо кілька періодів новаторського руху в Україні. Перший з них охоплює хронологічний проміжок 1920 – 1930 рр. Розвиток освіти в цей час є етапом експериментаторства й новаторства, педагогіка була відкрита для діалогу й міжнародних контактів, взаємовпливів, але до певної межі. Цей період розвитку українського шкільництва відзначився розмаїттям науково-педагогічних поглядів, запровадженням нових педагогічних ідей, в основу яких було покладено творчі методи навчання та інтенсивною розбудовою української національної школи й педагогічної науки. Саме тому 20-рр. ХХ ст. в історії розвитку школи й освіти в Україні називають новаторськими» .

Наступний період у розвитку новаторства охоплює часовий проміжок 1930 – 1955 рр. Це час затухання новаторських пошуків, що було зумовлено суспільно-політичними обставинами, які вплинули на стан українського шкільництва і педагогічного новаторства як його складника. Розвиток педагогічних цінностей, теоретичних засад і освітніх орієнтирів здійснювався не лише на засадах безперервного процесу збагачення педагогічного знання науково-педагогічними засобами його накопичення, а й, насамперед, партійними постановами, які авторитарно визначали основні напрями перебудови школи, організаційні й управлінські умови її розвитку, отже, заперечували плюралістичний характер пошуків перетворень, об'єктивних процесів створення та застосування нововведень.

У ході дослідження зроблено висновок: визначення сутності педагогічних змін, у контексті орієнтації на ідеологічні та економічні завдання розвитку країни, призвело до перегляду концепції освіти. У цьому зв'язку актуалізувалася мета підвищення якості навчальної

підготовки, яка відповідала темпам індустріального будівництва. Стимулом до новаторських пошуків в Україні у 20–30 роках минулого століття стало широке ознайомлення з освітніми системами зарубіжних країн. Саме завдяки зарубіжній реформаторській педагогіці в Україні почала розроблятися принципово нова освітньо-виховна концепція. Це проявлялось у вираженні різних теорій щодо виховання і навчання підростаючого покоління, пошуках нетрадиційних способів впливу на становлення особистості дитини. Все це відображало відповідну зміну освітньо-педагогічних парадигм і було характерною ознакою наукових пошуків багатьох вітчизняних вчених даного періоду. запровадження нового методу спричинило хвилю щирих сподівань на його ефективність і пожвавило працю учителів у пошуках нових форм роботи. Наступний етап у розвитку новаторства розпочинається із середини 50-х років минулого століття. Цей час ознаменувався початком науково-технічної революції, яка потребувала висококваліфікованих і високоосвічених працівників. Задля цього уряд країни переглянув чинну систему освіти. У країні відбулися політичні зміни. Політична відлига кінця 50-х рр. ХХ ст. сприяла відновленню гуманістичної спрямованості вітчизняної педагогіки. У 1953 році заявляють про великі народногосподарські заходи, здійснені керівництвом країни. Очікувалось, що вони мають забезпечити всемірне розгортання виробництва предметів народного споживання, була накреслена програма «крутого піднесення всіх галузей сільськогосподарського виробництва». Увагу освітян звертали на те, що перспективи розвитку сільського господарства вимагають докорінного поліпшення роботи шкіл і з цього учителі повинні зробити подальші висновки для своєї педагогічної діяльності. Перед працівниками відділів освіти стояла вимога «накреслити заходи для рішучого поліпшення всіх ланок шкільної діяльності». Наступний період розвитку новаторства починається у 1991 році, що пов'язано зі здобуттям Україною статусу

незалежної держави. Ця подія спричинила зміни на багатьох рівнях суспільно-політичного і культурного життя, включаючи й освіту. Новаторські пошуки в педагогіці набули широкого масштабу, вони відображали зміну політичних, ідеологічних, ціннісних орієнтацій.

Новаторство значною мірою пов'язано з особистісними характеристиками учителя. На підставі проведених досліджень польські науковці стверджують, що такі особистісні характеристики, учителя, як амбіції, успіх за незалежність, висока самооцінка, психологічна чутливість сприяють творчій діяльності. Для такого учителя властиві високі інтелектуальні здібності і творчі таланти, відкритість для нових ідей, чутливість до проблем, велику цікавість, сильна мотивація, щоб використовувати свій власний творчий потенціал. Феномен новаторського руху формували не тільки величні відомі постаті, а й звичайні учителі практики, які були послідовниками певних новаторських ідей, при цьому автор описує не тільки суть новаторської ідеї, а більше особливості її реалізації та сприйняття учителями-практиками у повсякденному житті.

Друга половина XX ст. стає часом відліку системного наукового вивчення надбань передового педагогічного досвіду. Науковці звертаються до розробки теоретичних та методологічних основ вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, обґрунтовують його сутність, спираючись на методологічний принцип взаємозв'язку педагогічної науки і практики та кваліфікують його як такий, що виникає із практичної діяльності учителя, а потім стає об'єктом наукового пізнання. Новаторської ідеєю, яку реалізували протягом XX ст. було диференційоване навчання. Диференційоване навчання потребує системи, а отже іншого типу уроку, не могло бути успішно реалізовано у межах типової школи і звичайного уроку. Диференційоване навчання застосовували принагідно. Несистематичне використання не може дати очікуваного позитивного результату. Спільним для всіх періодів є

прагнення удосконалювати початкові програми, методи, організаційну діяльність, які мають на меті вибудувати найбільш досконалу модель освіти, покращити її ефективність, зробити її такою, щоб вона була найбільш корисною для особи. Науковці єдині в тому, що педагогічне новаторство пов'язано із творчою особистістю педагога. Завдяки новаторській діяльності освіта перестає бути синонімом рутини, шаблонності, закостенілості, замість цього широко сприяє розвитку винахідливості і таланту вчителя. відкидає стереотипи і створення нових методів.

Ефективність впровадження передового педагогічного досвіду значною мірою залежить від удосконалення його форм і методів. Найпоширенішими формами є: курси підвищення кваліфікації; науково-практичні семінари й конференції; педагогічні читання; школи передового педагогічного досвіду; опорні школи; творчі групи вчителів з окремих предметів; захисти передового досвіду; наставництво

Основу інноваційних процесів складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Аналіз засвідчує тяглість педагогічних традицій. Слід підкреслити, що частина інноваційних ідей “втрачається” на певний час не з причин їхньої “неспроможності”, а через те, що вони стають заручниками соціально-політичних, економічних та інших об'єктивних умов. Для розвитку педагогічної науки важливе значення має система представлення та розповсюдження науково-педагогічних результатів, однією зі складових якої є наукова педагогічна періодика. Вона посідає в цій системі одне з провідних місць: саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових розроблень. Проаналізований матеріал дає підстави для визначення умов, дотримання яких сприятиме успішному впровадженню: новації повинні впроваджуватись у практику

тільки після належної апробації, об'єктивної перевірки їхньої ефективності. Впровадження новації не повинно мати характеру директивного припису, негайного примусового виконання. Після визнання доцільності введення новації необхідна належна популяризація, переконливе обґрунтування користі нового методу, детальне роз'яснення методики його застосування. Запровадження новацій, запозичених із практики зарубіжних освітніх систем, не може бути механічно перенесеним на новий ґрунт, вони обов'язково потребуватимуть певних коректив, зумовлених національною специфікою освіти. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв визначення доцільної межі інноваційних упроваджень та дієвих заходів для ліквідації антиінноваційних бар'єрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Б. Інноваційний рух та проблеми підготовки майбутнього вчителя / К. Б. Авраменко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв : МДУ, 2008. – Вип. 20. –Т. 2. – С. 54–58.
2. Адаменко О. В. Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історико-педагогічного аналізу новаторства в освіті [Електронний ресурс] / Адаменко О. В., Хриков Є. М. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1805/1/3.pdf>.
3. Алешина Т. Н. Тесты как форма контроля / Т. Н. Алешина, Н. В. Савинцева // Начальная школа. – 2012. – № 1. – С. 42–45.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Изд-во Университетское, 1990. – 560 с.
5. Амонашвілі Ш. О. До школи – у шість років / Ш. О. Амонашвілі // Педагогічний пошук / упоряд. І. М. Баженова; пер. з рос. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 3–47.
6. Ампілогова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу / Л. Ампілогова // Завуч. – 2003. – № 11. – С. 4–5.
7. Ангеловски К. Учителя и инновации : книга для учителя / Кресте Ангеловски ; перевод с македонского. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
8. Андрущенко В. Аксіологічна платформа підготовки сучасного вчителя / В. Андрущенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 36. – С. 5–8.
9. Андрущенко В. Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 6–12.

10. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5–16.
11. Андрущенко В. П. Освіта має плекати духовність / В. П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наукових праць. – Вип. 11 (24). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 3-7.
12. Андрущенко В. П. Світанок Європи. Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2013. – 1099 с.
13. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, В. Паламарчук // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
14. Антологія педагогічної думки. Шалва Олександрович Амонашвілі / Початкова освіта. Методичний порадник. Наша вкладка. – 2007. – № 36.
15. Антонець М. Законодавча і нормативно-правова база виробничого навчання в школах Української РСР (50–80-ті роки ХХ ст.) [Електронний ресурс] / М. Антонець // Рідна школа. – 2013. – №3. – С. 32–36. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2013_3_7.pdf.
16. Антонець М. Я. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в авторській школі М. П. Гузика / М. Я. Антонець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 36. – С. 43–47.
17. Арапов А. І. Диференціація навчання в історії вітчизняної педагогіки і школи / А. І. Арапов. – К. : МДПУ, 2003. – 243 с.
18. Ауліна В. О. О. Хмура – педагог-новатор Кіровоградщини (1923–1970) / В. Ауліна // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2004. – № 4. – С. 52–55.

19. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский // Избр. пед. труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 436–546.
20. Бабич Н. Д. Психологічні умови викладання і вивчення української мови / Н. Д. Бабич // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 8. – С. 26–32.
21. Бадья Л. А. М. О. Корф – педагог-новатор, вихователь поколінь творчих вчителів / Л. А. Бадья // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – Серія 16. – Вип. 8 (18). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 39–42.
22. Бакум З. Сава Чавдаров і лінгводидактика / Зінаїда Бакум // Початкова школа. – 1997. – № 2. – 53–55.
23. Барановська К. І. На спільній ниві / К. І. Барановська // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 1. – С. 48–52.
24. Батечко Н. Г. Інноваційний вектор модернізації вищої освіти України [Електронний ресурс] / Н. Г. Батечко // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 188, вип. 176. – С. 22–26. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2012_188_176_6.pdf.
25. Баханов К. Педагогічні інновації: навчання історії за комбінованою системою М. Гузика / К. Баханов // Історія в школах України. – 2000. – № 2. – С. 25–31.
26. Березівська Л. Наслідки та досвід реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. [Електронний ресурс] / Л. Березівська // Рідна

- школа. – 2010. – № 1–2. – С. 45–49. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2010_1-2_13.pdf.
27. Березівська Л. Тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець XIX ст. – 1932 р.) [Електронний ресурс] / Л. Березівська // Рідна школа. – 2013. – № 1–2. – С. 66–71. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2013_1-2_14.pdf.
28. Березівська Л. Д. Державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – 80-ті роки XX ст.): історіографія та джерела дослідження / Л. Д. Березівська // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 45–50.
29. Бех І. Ідея життєтворчості особистості у виховному універсумі В. Сухомлинського [Електронний ресурс] / І. Бех // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123 (1). – С. 5–7. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_123\(1\)_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_123(1)_4.pdf).
30. Беляєв О. М. Навчання мови: здобутки, досвід, проблеми / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 3. – С. 49–58.
31. Беляєв О. М. За творче використання липецького досвіду [учителів] / О. М. Беляєв, І. І. Ярмак // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
32. Беляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник / О. М. Беляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
33. Беляєв О. М. Порадник учителя мови [Про роль журналу Українська мова і література в школі в роботі вчителів України] /

- О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 3. – С. 73–78.
34. Беляєв О. М. Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1962. – № 3. – С. 83–86.
35. Беляєв О. М. Про перебудову навчання мови в школі / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 8. – С. 46–53.
36. Беляєв О. М. Сучасний урок мови / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1972. – № 9. – С. 1–10.
37. Біда О. О. А. Захаренко про роль учителя в самореалізації учня [Електронний ресурс] / О. Біда, Л. Прокопенко // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 17–19. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2010_3_7.pdf.
38. Біда О. А. Роль учителя у самореалізації учня / Біда О. А., Прокопенко Л. І. // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 176. – С. 26–29.
39. Білик Н. Перша методична студія Полтавської обласної школи новаторства [Електронний ресурс] / Н. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 2. – С. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_2_22.
40. Білик Н. Школа новаторства – трансформатор новацій в освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Електронний ресурс] / Н. Білик // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 3. – С. 106–110. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2015_3_29.
41. Біличенко Т. А. Районне методичне об'єднання вчителів-словесників на новому етапі (з досвіду) / Біличенко Т. А.,

- Калашник О. П., Остаф. І. Я. // Українська мова і література в школі. – 1988. – № 8. – С. 53-61.
42. Білодід І. К. Величні завдання / І. К. Білодід // Радянська школа – 1962. – № 1. – С. 3-10.
43. Білодід І. К. Виконаємо свій обов'язок перед Батьківщиною / І. К. Білодід // Радянська школа – 1960. – № 9. – С. 3-12.
44. Білошенко А. А. Диференційоване навчання на уроках літератури / А. А. Білошенко // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 6. – С. 39–44.
45. Біляковська О. Психологічні аспекти оцінювання успішності учнів / Ольга Біляковська // Вісник Львів. ун-ту. Серія педаг. – 2012. – Вип. 28. – С.53–58.
46. Богуславський В. Г. Практика стверджує доцільність лекційно-практичної форми навчання / Богуславський В. Г. // Радянська школа – 1962. – № 4. – С. 60-61.
47. Бойко А. М. Гуманізація початкової школи – основа розбудови цілісної системи національної освіти / А. М. Бойко // Початкова школа. – 1993. – № 12. – С. 3–5.
48. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в масову практику виховної діяльності / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка: Педагогічні науки. – 03/2011. – Вип.3: Педагогічні науки. – С. 5-16.
49. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко. – Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2011. – 384 с.
50. Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики / А. Бойко // Рідна

- школа. – 2011. – № 8-9. – С. 15-22. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2011_8-9_6.pdf.
51. Бойко А.М. «Служба Богові й Батьківщині». Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок : монографія /А.М. Бойко. – К., 2001.
 52. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне : монографія / А.М. Бойко. – Полтава, 2006.
 53. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – К., 1996.
 54. Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія / А.М. Бойко. – Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2011. – 384 с.
 55. Больсен Ю. М. Не можемо погодитись / Ю. М. Больсен //Радянська школа. – 1962 – № 1-3. – С. 73– 74.].
 56. Бондар А. Д. Важливі передумови підвищення ефективності уроку // Радянська школа – 1958. – № 7. – С. 33-38.
 57. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967) / А. Д. Бондар. – К. : вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
 58. Бондарев Л. Я., Носач В. Е., Плотников П. В. Опыт и мастерство педагогов-новаторов : учебное пособие по спецкурсу для студентов педвузов: Донецк, 1990. – 232с.
 59. Бондаренко А. І. Про підсумки роботи шкіл Харківської області за першу чверть 1939/1940 навчального року // Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). Видавництво Харківського облвно і Інституту удосконалення учителів, 1939. – №2. – С. 3 – 7.
 60. Бондаренко О. А. Педагогічні погляди О. Захаренка на роль учителя в українському суспільстві / Бондаренко А. О // Вісник

Черкаського університету. Випуск № 6 (219). Серія “Педагогічні науки”, 2012. – С. 21 – 24.

61. Борщевський В. М., Подолинський А. М. З вірою в силу слова // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 10. – С. 63–67.
62. Бриль Г. К., Бесарабова Т. В. Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи / Г. К. Бриль, Т. В. Бесарабова // Наука і освіта. – №1-2. – 2013. – С. 134-149.
63. Вайда Л. О. Українська педагогічна преса як джерело відображення інноваційних педагогічних ідей (1991-2013 рр.) / Л. О. Вайда // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 102-105. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_23.
64. [Василенко О.] Фрагменти нетрадиційних уроків від Заслуженого учителя України Олександра Василенка Освіта газета (25липня – 1 серпня) №33. 2012. – С. 1-7.
65. Векслер С. І. Уроки-диспути і розвиток критичності мислення учнів / С. І. Векслер // Радянська школа. – 1975. – №2. – С. 57 – 64.
66. Венцева Н. О. Реформування вищої педагогічної школи України в 50-х рр. ХХ ст. / Н. О. Венцева // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 1. – С. 26-33. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nzbdpufn_2015_1_7.pdf.
67. Вивчення літератури і мови в школі – на рівень вимог сучасності // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С. 11–23.
68. Войтко В.І. В.О. Сухомлинський і сучасна педагогічна психологія / В. І. Войтко // Початкова школа. – 1979. – № 9. – С. 69–74.
69. Войтович М. Є., Корнієнко С. М., Кравець В. П. Філіал кафедри – важлива умова реалізації шкільної реформи / М. Є. Войтович, С.

- М. Корнієнко, В. П. Кравець // Початкова школа. – 1989. – № 1. – С. 44–46.
70. Волков І. П. Вчимо творчості / І. П. Волков // Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова; пер. з рос. – К. : Рад. шк., 1988. – С.90 – 127.
71. Волобуїв П. Спроба вивчення ланкової системи Ланкова праця в п'ятій групі // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927р. – с. 77-102.
72. Волошина Н. Й [Учні – творці уроку] // Грані творчості: кн. для вчителя / відп. Ред. М. Д. Ярмаченко. Упорядн. В. Ф. Паламарчук – К. : Рад. школа, 1990. – С. 44 – 54.
73. Впровадження гуманної педагогіки Ш. О. Амонашвілі в сучасних умовах навчально-виховного процесу. Блог учителя початкових класів КЗШ № 37 Лукіної Наталі Сергіївни. 26 лютого 2016 р. – Режим доступу: http://lukinanatalya.blogspot.com/2016/02/blog-post_26.html
74. Всесоюзний з'їзд учителів 1978 р. Звернення до вчителів, працівників народної освіти, батьків і громадськості // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С. 6–10.
75. Всесоюзний з'їзд учителів 1978 р. Центральному комітетові КПРС, Президії верховної Ради СРСР // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С. 4–6.
76. Всеукраїнська інтернет-конференція «Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку» <http://poippo.pl.ua/novynypoippo-blohom/item/906-vseukrainska-internet-konferentsiia-vseukrainska-shkola-novatorstva-kerivnykh-naukovo-pedahohichnykh->

i-pedahohichnykh-pratsivnykiv-iak-forma-pidvyshchennia-fakhovoi-maisternosti-problemy-perspektyvy-rozvytku

77. Всеукраїнська школа новаторства – школа професійної майстерності й творчості [https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/80/].
78. Гаврилов П. Т. Життя – відкритий урок / П. Т. Гаврилов // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 6. – С. 71–75
79. Гмир І. С. Урок – бесіда за повістю Якуба Коласа «Дід Талаш» / Гмир І. С. // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 4. – С. 63–69.
80. Гончаренко Н. Б. Подолання імперативу. Інтерв'ю з членом-кореспондентом АПН СРСР, доктором педагогічних наук Ш. О. Амонашвілі / Гончаренко Н. Б. // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 1. – С. 64–67.
81. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] : довідкове вид. / С. У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. – 374 с.
82. Гончаров В. Проблеми підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти / Володимир Гончаров // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 22–27.
83. Гринько В. Основні критерії передового педагогічного досвіду / В. Гринько // Рідна шк. – 2007. – №3. – С.13-15.
84. Групові робочі конференції на облік праці ланків // Народній учитель (17 листопада 1926 року). – С. 2-3.
85. Гудовсек О. А. Авторські інноваційні технології початкової школи / О. А. Гудовсек // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 6 (72). Педагогічні науки. – С.122 – 125.
86. Гузенко И. Г. Опыт липецкой школы: комментированное обучение, поурочный балл, объединенный урок с воодушевляющим началом и динамичным продолжением в современном образовании. 142 – 153 Научная библиотека

КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-lipetskoy-shkoly-kommentirovannoe-obuchenie-pourochnyy-ball-obedinennyu-urok-s-voodushevlyayuschim-nachalom-i-dinamichnym>

87. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т пед. АПН України. – К., 2004. – 22 с.
88. Гузик Н. В. Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії: Загально-дидактичний і методичний аспекти. – К.: Плеяди, 2005. – 149 с.
89. Даниленко Л. І. Інновації у педагогічній спадщині О. А. Захаренка / Даниленко Л. І. // Вісник Черкаського університету. Випуск № 1 (214). Серія “Педагогічні науки”, 2012. – С. 75 – 78.
90. Данилов С. А., Ковура П. А. Університет передового педагогічного досвіду / // Радянська школа. – 1962. – № 4. – С. 71.
91. Дічек Н. До питання теоретичного узагальнення феномену педагогічного новаторства (ретроспективний вимір) [Електронний ресурс] / Н. Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 2. – С. 4-42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Іра_2009_2_3.pdf.
92. Дічек Н. Педагогічне новаторство як історико-педагогічна проблема: підходи до вивчення / Н. Дічек // Рідна школа. - 2009. - № 10. - С. 40-44. - Бібліогр.: 12 назв.
93. Дічек Н. Поняттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторста [Електронний ресурс] / Н. Дічек // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 62-68. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/osvit_2012_1_10.pdf.
94. Дічек Н. Універсальність педагогічного новаторства В. О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 8-11.

95. До техніки проробки навчального матеріалу в ланках // Народній учитель (10 листопада 1926 року). – С. 4.
96. Довга О. М. Навчати всіх і кожного / О. М. Довга // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 3. – С. 65–74.
97. Довга О. М. Республіканський семінар методистів / О. М. Довга // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 5. – С. 78–79.
98. Дорошенко О. А. Нестандартні навчальні диктанти / О. А. Дорошенко // Початкова школа. – 1990. – № 3. – С. 24–26.
99. Древаль Г. Інновації в початковій освіті : теорія і практика / Галина Древаль // Початкова школа. – 2008. – № 3. – С. 63.
100. Дроб'язко П. І. Орієнтація на перспективу / П. І. Дроб'язко // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 1. – С. 50–54.
101. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті / //Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12– 29.
102. Дубинчук О. С. Індивідуальний підхід до учнів – справа невідкладна / О. С. Дубинчук // Початкова школа. – 1988. – № 8. – С. 17–21.
103. Дудник П. Т. За високу міцність і знання учнів / П. Т. Дудник// Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 8 – 15.
104. Елліс І. О. Образ вчителя в контексті актуальних проблем педагогічної науки в період 70–80-х рр. ХХ століття: Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – Харків, 2010. – Вип. 37. – С. 123 – 129.
105. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. Василь Григорович Кремінь]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
106. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України :

Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2006. – № 2. – С. 62-66.

107. Жерносек І. П. Передовий педагогічний досвід: проблеми й пропозиції / І. П. Жерносек // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 111 –117.
108. Жовтяк Ф. До нових успіхів / Радянська освіта. – 1940. –15 листопада 1940 року. – с. 1.
109. Жовтяк Ф. До нових успіхів / Ф. Жовтяк // Радянська освіта. – 1940. – 15 листопада 1940 року. – С. 1.
110. Жорова І. Я. Джерельна база проблеми впровадження передового педагогічного досвіду (II половина XX століття) / І. Я. Жорова // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 242-246. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_
111. З досвіду роботи Калениківської спеціалізованої школи I-III ступенів Решетилівської районної ради Полтавської області //
112. З'їзд педагогічного товариства УРСР // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 6. – С. 79–80.
113. Забезпечити всебічну підготовку січневих нарад учителів / Радянська освіта 12. 12. 1953.с. 3
114. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія / О. А. Заболотна. – Умань : ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.
115. Заболотна О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі // Порівняльно-педагогічні студії №1, 2009 с. 31 – 37.
116. Заболотна О. Альтернативна педагогіка Селестена Френе: між традицією й інноваційністю // Порівняльно-педагогічні студії № 1(15), 2013 С. 49-55.

117. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності / Юрій Завалевський // Педагогічний дискурс. – Випуск 17. – 2014. – С. 63 -70.
118. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании : [сборник научных трудов] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1990. – С.5-14.
119. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с.
120. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-ге вид./ Зайченко І. В. – К. : «Освіта України», 2008. – 528с.
121. Закревський А. М. Творчо проводити кожен урок / Закревський А. М. // Радянська школа. – 1962. – № 4. – С. 59 – 60.
122. Залужний О. Передмова // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927р. – с.3- 4.
123. Заріцька О. Ланкова праця в п'ятій групі // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927р. – с. 32-56.
124. Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). – Видавництво Харківського облвно ті Інституту удосконалення учителів, 1940. – №4.
125. Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). Видавництво Харківського облвно ті Інституту удосконалення учителів, 1939. – №2.
126. Звернення всеукраїнському до вчителів із закликом взяти участь у будівництві нової радянської школи 29. 12. 1919 // Культурне

будівництво в Українській РСР 1917 – 1927 : збірник документів.
К. : Наукова думка, 1979. – С. 130 – 131.

127. Землянська В. Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття): Автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Ф. Землянська; Слов'ян. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2005. – 19 с
128. Зерна педагогічної інновації: Хрестоматія / Уклад.: Л.В. Буркова, Н.Ф. Федорова. – К.: Київ. правда, 2001. – 120 с.
129. Зозуля Н. А. Про роботу методичних об'єднань // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 7. – С. 83–85.
130. Золотарьова Г. М. Інноваційна педагогічна діяльність як рушійна сила розвитку науки та освіти України / Г. М. Золотарьова // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2010. – Вип. 24. – С. 79-85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzkr_2010_24_12.pdf.
131. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Х. : Держ. вид-в України, 1926. – 214 с.
132. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 492 с.
133. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно- методичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 124с.
134. Калініченко Н. А. Василь Сухомлинський, Іван Ткаченко, Олександр Захаренко: концепти продуктивної педагогіки / Н.А. Калініченко. Наукове видання. – Кіровоград, «ІМЕКС-ЛТД», 2013. – 188 с.
135. Калініченко Н. І. Шлях до дитячих сердець /Н. І. Калініченко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 1. – С. 63 – 66.

136. Калініченко Н. Провідні напрями діяльності Івана Гуровича Ткаченка (1919-1994) / Н. Калініченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 6-11.
137. Калініченко Н. Уроки історії: трудової підготовки учнів у авторських сільських школах В. О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка, О. А. Захаренка (друга половина ХХ століття) / Н. Калініченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 120. – С. 34-41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_120_8.pdf.
138. Каменська Н. П. Проблемність у вивченні роману М. Стельмаха «Кров людська – не водиця» / Н. П. Каменська // Українська мова і література в школі. – 1984. – № 4. – С. 13 – 20.
139. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945-1990 рр.) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1999. – 21с.
140. Караченцева М. М. Щедра нива вчительки // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 5. – С. 60 – 63.
141. Кемінь Г. М. Розвиток ідей “нового виховання” у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ століття) Автореф (13.00.07 — теорія і методика виховання: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 21с.

142. Кичук Н. В. Педагогіка співробітництва і формування особистості вчителя / Н. В. Кичук // Початкова школа. – 1989. – № 1. – С. 55–57.
143. Климчук Л. Є бажання змінити ситуацію. Інтерв'ю з Г. Г. Науменком /// Початкова школа. – 1993. – № 4. – С. 41–42.
144. Коберник Г. І. Основи індивідуалізації та диференціації навчання в початковій школі: навч. посібник / Коберник Г. І. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – 230с.
145. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.О. Коваленко ; АПН України. Ін-т педагогіки. — К., 2000. — 19 с.
146. Коваль Є. У. Посилити практичну спрямованість у підготовці вчителів-слесників / Є. У. Коваль // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 10. – С. 57 – 58.
147. Ковальова С. В. Концепт передового педагогічного досвіду як соціально-педагогічної категорії [Електронний ресурс] / С. В. Ковальова. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2708.
148. Ковальчк О. Г. Урок-конференція за збірками Андрія Малишка «Далекі орбіти» та «Дорога під яворами» / // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 2. – С. 43 – 48.
149. Ковальчук Людмила. Проблеми організації навчального процесу в педологічній науці України (перша третина ХХ століття) http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_29.pdf
150. Ковальчук О. Г. Уроки співробітництва / Ковальчук О. Г // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 4. – С. 59 – 63.

151. Коган О. Современные опытные школы в Германии / Коган О. // Шлях освіти. – 1925. – № 9. – С. 140–154.
152. Козинец Л. А. Инновационный педагогический опыт как объект научного познания / Л. А. Козинец // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2016. – Вип. 66. – С. 55-63.
153. Комановський І. В. З досвіду роботи педагогічного товариства / І. В. Комановський // Радянська школа. – 1962. – № 4. – С. 72–75.
154. Коноваленко О. Я. Я буду для тебе надією / Ольга Коноваленко // Початкова школа. – 1988. – № 9. – С. 2–8.
155. Конференція з обміну досвідом // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 2. – С. 77–78.
156. Концепція Державної цільової соціальної програми “Школа майбутнього” на 2007—2010 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2007 р. № 160-р
157. Коротова В. М. Уроки Миколи Петровича Гузика. Дидактичні замітки / В. М. Коротова // Хімія в школі. – 1984. – № 1. – С. 35–40.
158. Кот Н. М. Сторінки історії Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (1960-ті – початок 70-х років) / Н. М. Кот // Педагогічний пошук. – 2015. – № 2. – С. 17–22. –
159. Кот Н. М. Сторінки історії Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (1940–1941 роки) / Н. М. Кот // Педагогічний пошук. – 2014. – № 4. – С. 3–5.
160. Котко П. А. Інститут удосконалення учителів – центр постійного підвищення кваліфікації педагогів / П. А. Котко // Радянська школа. – 1952. – №1. – С. 22 – 27.

161. Кравець І. Л. Альтернатива як педагогічне поняття / І. Л. Кравець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 3. – С. 190-194.
162. Кравчук О. В. Американська технологія навчання грамоти: дискусія 1920-х років / О.В.Кравчук // ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: збірник наукових праць. – Полтава, 2015. – Випуск 64. – С.117-122.
163. Кравчук О. В. Антиінноваційні бар'єри в історії педагогічного новаторського руху в Україні у ХХ ст. / О.В.Кравчук // Збірник наукових праць педагогічні науки. – Херсон, 2017. – Випуск LXXVII Том 1. – С.23-28.
164. Кравчук О. В. Вивчення проблеми новаторства в науковій літературі / О.В.Кравчук // Вісник польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Яна Амоса Коменського. Дидактика Яна Амоса Коменського: від минулого до сьогодення : матеріали Інтернет-конференції 6 листопада 2015 року. – Умань, 2015. – С.81-84.
165. Кравчук О. В. Впровадження нових державних стандартів у початкову школу / О.В.Кравчук // Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 травня 2014 року, м. Умань. – Умань: ФОП Жовтий, 2014. – С. 57-59.
166. Кравчук О. В. Громадянське виховання як складова професійної підготовки майбутнього вчителя. / О.В.Кравчук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – №14 (239), 2012. – С. 122-126.
167. Кравчук О. В. Гуманне виховання молодших школярів: співробітництво учителя і учня / О.В.Кравчук // Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти:

матеріали міжвузівської науково-методичної конференції студентів, аспірантів, викладачів і науковців. – Умань.: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – С. 103-105.

168. Кравчук О. В. Дидактичні аспекти комп'ютерного програмування в початковій школі як засіб формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі / О.В.Кравчук // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2012. – №1. – С. 165-171.
169. Кравчук О. В. Дидактичные аспекты компьютерного программирования процесса изучения обществоведческо-природоведческих дисциплин в начальной школе. / О.В.Кравчук // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – №2 (9). – 2012. – С. 164-167.
170. Кравчук О. В. До проблеми розмежування хронологічних періодів в інноваційній діяльності в освіті України. / О.В.Кравчук // Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи, 27-28 вересня 2017 року. – С. 81-83.
171. Кравчук О. В. Застосування зарубіжних методів навчання в історії української школи (20-30 рр. ХХ ст.) / О.В.Кравчук// Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: Матеріали міжнародного дискусійного форуму. – Умань, 2016. – С.148-151.
172. Кравчук О. В. Застосування інтерактивних технологій на уроках з курсу «Я і Україна» / О.В.Кравчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Вип. 36. – С. 100-108.

173. Кравчук О. В. Конструювання змісту ті вибір форм навчання студентів спецкурсу «Застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна»» / О.В.Кравчук // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. Частина I. – Херсон: Айлант, 2011. – С.75-80.
174. Кравчук О. В. Липецький досвід у новаторському русі в Україні у другій половині ХХ ст. / О.В.Кравчук // Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – №2 (66). – С.214-225.
175. Кравчук О. В. Методичні рекомендації щодо вивчення студентами спецкурсу «Застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна»». / О.В.Кравчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. – Випуск 31. – С.103-109.
176. Кравчук О. В. Нетрадиційні уроки в історії педагогічних новаторських пошуків. / О.В.Кравчук // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного Конгресу [м. Одеса, 18-21 травня 2017 року] / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С.173-174.
177. Кравчук О. В. Новаторські пошуки методів підготовки молодших школярів: ретроспектива і сьогодення / О.В.Кравчук// Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т М.П.Драгоманова; упор. Л.Л.Макаренко. – Київ:

Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – Випуск СХХХІІ (132). – С.122-129.

178. Кравчук О. В. Педагогічна інноватика у світовому освітньому просторі / О.В.Кравчук// АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ: збірник наукових праць. – Київ, 2015. – №3(28) Том 2. – С.24-31.
179. Кравчук О. В. Періодизація новаторського педагогічного руху в Україні у ХХ столітті. / О.В.Кравчук // Історико-педагогічний альманах. – Умань, 2016. – Випуск 2. – С.32-40.
180. Кравчук О. В. Питання передового досвіду у державних документах першої половини ХХ ст. / О.В.Кравчук // Інновації в освіті: здобутки та перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 11 жовтня 2017р. – Умань, 2017. – С.75-80.
181. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках з курсу «Я і Україна». / О.В.Кравчук // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010р. – Тематичний випуск «педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.3. – С. 120-127.
182. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з обдарованими дітьми на уроках з природознавчого спрямування із застосуванням ІТ / О.В.Кравчук // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 25-29 вересня 2012 року, смт. Гаспра, АР Крим. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – С. 124-133.
183. Кравчук О. В. Показники результативності та рівні підготовки майбутніх учителів до застосування сучасних інформаційних технологій/ О.В.Кравчук // Педагогічна практика як перша ланка

практичного засвоєння педагогічної професії. Матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) 15 березня 2016 року. – Хмельницький. – 2016. – С.98-101.

184. Кравчук О. В. Пропагування методу диференційованого навчання як одна із тенденцій новаторського педагогічного пошуку/ О.В.Кравчук// Матеріали Третьої всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» (м. Дніпро, 1 жовтня 2016р.) – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – С. 71-73.
185. Кравчук О. В. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у шкільну практику 20-роки ХХ ст. / О.В.Кравчук // Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – №8 (62). – С.43-54.
186. Кравчук О. В. Розробка уроку з елементами інтерактивних технологій. / О.В.Кравчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. – Ч.3. – С.96-101.
187. Кравчук О. В. Творчий шлях С.П.Логачевської / О.В.Кравчук/ / Неперервна педагогічна освіта: стан, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 24 квітня 2015 р. – Умань, 2015. – С.58-60.
188. Кравчук О. В. Технологія розробки та застосування комп'ютерних програм на уроках при вивченні учнями початкових класів тем природознавчого та суспільствознавчого спрямування / О.В.Кравчук // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти. Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції 6-7 травня 2010 р.
– Херсон, 2010. – С. 150-156.

189. Кравчук О. В. Упровадження дальтон-плану як втілення новаторських пошуків українських педагогів у 20-30-х роках ХХ ст. / О.В.Кравчук // Історико-педагогічний альманах. – Умань, 2016. – Випуск 1. – С.10-15.
190. Кравчук О. В. Формування патріотичних цінностей у майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Людина і світ з методикою викладання» / О.В.Кравчук // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси. – №6 (259), 2013. – С. 46-49.
191. Кравчук О. Феномен педагогічного новаторства у працях сучасних дослідників: багатоаспектність і різновекторність трактувань / Оксана Кравчук // Рідна школа. – 2016.-№1 (січень). – С.25 – 30.
192. Кравчук О. В. Впровадження нових державних стандартів у початкову школу / О. В. Кравчук // Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22–23 травня 2014 року, м. Умань. – Умань : ФОП Жовтий, 2014. – С. 57–59.
193. Кравчук О. В. Громадянське виховання як складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. В. Кравчук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2012. – № 14 (239). – С. 122–126.
194. Кравчук О. В. Гуманне виховання молодших школярів: співробітництво учителя і учня / О. В. Кравчук // Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти : матеріали міжвузівської науково-методичної конференції студентів, аспірантів, викладачів і науковців. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – С. 103–105.

195. Кравчук О. В. Дидактичні аспекти комп'ютерного програмування в початковій школі як засіб формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі / О. В. Кравчук // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 1. – С. 165–171.
196. Кравчук О. В. Дидактичные аспекты компьютерного программирования процесса изучения обществоведческо-природоведческих дисциплин в начальной школе / О. В. Кравчук // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2 (9). – С. 164–167.
197. Кравчук О. В. Застосування інтерактивних технологій на уроках з курсу «Я і Україна» / О. В. Кравчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Випуск 36. – С. 100–108.
198. Кравчук О. В. Конструювання змісту ті вибір форм навчання студентів спецкурсу «Застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу “Я і Україна”» / О. В. Кравчук // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 58. Ч. I. – Херсон : Айлант, 2011. – С. 75–80.
199. Кравчук О. В. Методичні рекомендації щодо вивчення студентами спецкурсу «Застосування комп'ютерних програм на уроках з курсу «Я і Україна»». / О. В. Кравчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Вип. 31. – С. 103–109.

200. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках з курсу «Я і Україна» / О. В. Кравчук // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010 р. – Тематичний випуск «педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 3. – С. 120–127.
201. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з обдарованими дітьми на уроках з природознавчого спрямування із застосуванням ІТ / О. В. Кравчук // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 25–29 вересня 2012 року, смт. Гаспра, АР Крим. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – С. 124–133.
202. Кравчук О. В. Розробка уроку з елементами інтерактивних технологій. / О. В. Кравчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Ч. 3. – С. 96–101.
203. Кравчук О. В. Технологія розробки та застосування комп'ютерних програм на уроках при вивченні учнями початкових класів тем природознавчого та суспільствознавчого спрямування / О. В. Кравчук // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Херсон, 6–7 травня 2010 р. – Херсон, 2010. – С. 150–156.
204. Кравчук О. В. Формування патріотичних цінностей у майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Людина і світ з методикою викладання» / О. В. Кравчук // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2013. – № 6 (259). – С. 46–49.

205. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943-1953 рр.) : Автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / Н. Г. Красножон; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2002. – 17 с. – укр.
206. Кремень В. Г. Нові вимоги до людини і освіти Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2007. – №1. режим доступу https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/index1.htm
207. Кривонос І. Ф. Передовий педагогічний досвід у школу / Кривонос І. Ф. К. : Товариство «Знання» Української РСР, 1982. – 48с.
208. Кривонос І. Ф. Порівняльний аналіз понять «педагогічний досвід», «передовий досвід» і «новаторський досвід» / І. Ф. Кривонос // Вища і середня педагогічна освіта : республ. наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1991. – Вип. 15. – С. 26-35.
209. Кривошия О. Ф. Боротьба школи за високу успішність учнів / О. Ф. Кривошия // Радянська школа. – 1952. – № 4. – С. 9–15.
210. Кричевська Ю. Упровадження інноваційних освітніх технологій у початковій школі гімназії / Ю. Кричевська // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 64-65. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_3_18.pdf.
211. Крутко О. Навчальне телебачення: погляд у минуле (на матеріалах фахових педагогічних видань України 50-80-х років ХХ ст.) / О. Крутко // Рідна школа. – 2011. – № 1/2. – С. 44-48. – Бібліогр. : 10 назв.
212. Кубрак В. І. Організація та керівництво диференційованим навчанням / В. І. Кубрак // Початкова школа. – 1991. – № 4. – С. 52–55.
213. Кузнецова О. Ю. Модернізація організації педагогічної освіти у Великій Британії у другій половині ХХ ст. / О. Ю. Кузнецова //

- Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 34. – С. 150-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzkr_2014_34_22.pdf.
214. Кузь В. Г. Перебудова школи – перебудова вузу / В. Г. Кузь // Початкова школа. – 1990. – № 6. – С. 4–8.
215. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335с.
216. Кузьмінський А. Феномен педагогічного успіху О. А. Захаренка / А. Кузьмінський // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 12-13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2010_3_5.pdf.
217. Кулик Б. М. професійна підготовка словесника / Кулик Б. М. // Українська мова і література в школі. – 1964. – № 5. – С. 76 – 78.
218. Кулінич О. С. Про основні засади побудови програми з педагогіки для педвишів / О.С.Кулінич // Комуністична освіта. – 1931. – № 7-8. – С.160-167.
219. Курило В. М. Освіта України і науково–технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки: моногр. / В. М. Курило, В. П. Шепотько. – К.: Деміур, 2006. – 432 с.
220. Кучеренко Є. М. Проблеми сучасного уроку / Є.М. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 6. – С. 57 – 60.
221. Лавріненко О. А. Особливості володіння педагогічною технікою в системі практичної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України 30-40-х років ХХ ст. / Лавріненко О. А. // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота : зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-т. – С. 103 – 106.
222. Лаврут О. О. Реалізація освітньої політики в УРСР у другій половині 1940–х – першій половині 1980–х років: історіографія питання / Лаврут О. О. // Гілея – 2016. – Вип. 106. – С. 79 – 86.

223. Лисицька О. О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання / О. О. Лисицька // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №2. – Ч. I. – С. 231–236.
224. Литвин Л. В. Ідеї Вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті. : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Литвин Лілія Володимирівна ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2011. – 20 с.
225. Литвиненко Г. Становлення та перспективи розвитку районних (міських) методичних кабінетів / Г. Литвиненко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 75-78.
226. Литнєва Т. Періодизація історії розвитку загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / Т. Литнєва // Історико – педагогічний альманах. – 2010. – № 2. – С. 68-72. – Бібліогр.: 7 назв.
227. Літвінчук С. Б. Інноваційна педагогічна діяльність у вищій школі: модульно-компетентнісний підхід / С. Б. Літвінчук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2010. – Т. 144, Вип. 131. – С. 38-42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2010_144_131_9.pdf.
228. Лобода С. М. Новаторський пошук вчителів в умовах стагнації суспільства: [1960–1990 рр.] / С.М. Лобода // Вісн. Житомир. Держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 65-69. <http://eprints.zu.edu.ua/2112/1/5.pdf>
229. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей: монографія / С. М. Лобода; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 503 с.

230. Лобода С.М. Періодизація становлення й розвитку української педагогічної преси ХХ століття як віддзеркалення проблеми педагогічної творчості вчителя Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : Педагогічні науки : наук. журн. / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка,
231. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі. Посібник для вчителів методистів, студентів. За ред. акад. О.Я. Савченко / С. П. Логачевська. – Донецьк: Центр підготовки абітурієнтів, 1998. – 288с.
232. Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.П. Логачевська ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1998. – 17 с. – укр.
233. Логвин В. Якість – категорія головна / В. Логвин // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 3–6.
234. Логвиненко Т. Всеукраїнське педагогічне товариство імені Григорія Ващенка: 15 років діяльності на ниві освіти / Т. Логвиненко, О. Гук // Молодь і ринок. – 2011. – № 3. – С. 56-60. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_3_13.
235. Лукашенко П. Соціалістичне змагання в школі / П. Лукашенко // Радянська освіта. – 1929. – №11. – С. 11–17.
236. Лухтай Л. К. Нестандартний урок // Початкова школа. – 1992. – № 3-4. – С.31-32.
237. Львова Ю. В. Дбати про ефективність кожного уроку. / Ю.В. Львова // Радянська школа – 1962. – № 9. – С. 26-28.
238. Мазуркевич О. Р. Комуністична ідейність – джерело творчої праці вчителя літератури / О. Р. Мазуркевич, О. М. Бандура, Н. Й.

- Волошина // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 8. – С. 3 – 8.
239. Мазуркевич О. Р. Програма спрямовує – вирішує учитель / Мазуркевич О. Р., Падалка Н. І., Бандура О. М. та ін. // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 7. – С. 3 – 12.
240. Мандрика М. Л. Людину творить учитель / Л. М. Мандрика, З. М. Онишків // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 6 – 11.
241. Мандрика М. Л. Уроки миру і добротворення / Мандрика М. Л. // Початкова школа. – 1986. – № 5. – С. 3 – 6.
242. Маргулис Д. Съезд учителей Советской Украины. / Д. Маргулис // Народное образование. – 1960. – № 1. – С. 140-141.
243. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації / О. Мариновська // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 28-32. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_8-9_8.pdf.
244. Марусечко І. П. Ретроспектива становлення новаторської педагогіки в Україні (60–80 роки ХХ ст.) Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка №140. Серія : ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. – С. 377 – 380.
245. Матеріали І з'їзду педагогічних працівників України «Україна ХХІ» століття / Початкова школа 1993. – № 4. – С. 3-8.
246. Меленець Л. Школа передового педагогічного досвіду як форма підвищення кваліфікації працівників сільських дошкільних закладів (II пол. ХХ ст.) / Л. Меленець // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121(2). – С. 102-106. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121\(2\)_27.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121(2)_27.pdf).

247. Мельник Н. А. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища // Видавнича група «Основа» № 34–36 (406–408) грудень 2013 р. с. 88- 93
248. Мета: високий рівень знань і всебічне виховання // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 6. – С. 8 – 9.
249. Митник О. Народження нетрадиційного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11 – 23.
250. Митник О. Технологія розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкових класів / Олександр Митник // Початкова школа. – 2008. – № 4. – С. 11 – 23.
251. Міністерство освіти УРСР схвалило досвід роботи вчителів математики шкіл Кіровоградщини / Радянська школа. – 1962 – №9. – С. 58 –59.
252. Мірошник С.І. Інноваційні процеси в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2008. – №1. режим доступу https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/index4.htm
253. Моделювання в теорії та практиці управління навчально-виховним процесом. Освіта Полтавщини: Часопис / [ред. С.В.Королюк] – Полтава: ПОІППО, 2008. – № 17. – 116 с. <http://poippo.pl.ua/file/book/chasopus17.pdf>
254. Можаяев А. И. Школы передового педагогического опыта / А. И. Можаяев // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – С.109 – 116].
255. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посвбник. Вид. 3-тє, доп. – К. : Ват «КДНК», 2001. – 608 с.
256. Мосензон І. Паростки нового / Радянська освіта. – 1941. –14 березня 1941 року. – с. 3.

257. Музиченко Ол. Краєзнавство в програмах та його метод // Шлях освіти. – 1925. – № 5–6. – С. 59–.
258. Мушка О. Діяльність Наркомосу УСРР щодо українізації шкільної освіти у 1919 — поч. 30-х рр. ХХ ст. / О. Мушка // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2010. – № 2. – С. 4-9. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_2_3.
259. Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня д-ра соціол. наук : 22.00.04 / О.І. Навроцький ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2006. – 36 с.
260. Назаренко Г. А. Передовий педагогічний досвід в контексті інноватики / Г. А. Назаренко // Педагогічний вісник. –2008. – №2. – С.20 – 21.
261. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття): посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко, Н. Б. Антонець, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонець, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с.
262. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919 – 1967) / за ред. А.Г.Бондар. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
263. Научно-практическая конференция по вопросам перестройки урока. // Советская педагогика. – 1962. – №4. – С. 149-154. 4.
264. Неділько В. Я. Вчитель з університетським дипломом / Неділько В. Я. // Українська мова і література в школі. – 1964. – № 5. – С. 76 – 78.

265. Неживий О. І., Шевченко П. М. Щедрість серця – дітям (штрихи до портрета Ю. І. Павленка) // Українська мова і література в школі. –1989. № 9. – с. 66 – 71.
266. Неліна Т. П. Роздуми між конференціями // Українська мова і література в школі. – 1988. – № 12. – С. 75 – 76.
267. Неліна Т. П. Учімося разом. Міжнародна конференція в Яремчі / Т. П. Неліна // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 1. – С. 48 – 50.
268. Нечипорук З. С. Ширити передовий педагогічний досвід / // Радянська школа. – 1955 – №3. – С. 58 –59.
269. Николин М. М. Співавтор уроку – учень (ще раз про педагогіку співробітництва) // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 23 – 26.
270. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 16 – 21.
271. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки: перспективний напрям / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.32. – С. 10–15.
272. Ничкало Н. Г. Проблеми педагогічної освіти у діяльності наукових шкіл / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 27–36.
273. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна //Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. Монографія.-К., 2003.-С.3-10.
274. Ничкало Н. Г. Спадщина академіка Олександра Захаренка: прогностичний аспект / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник

- Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1.36. – С. 12–16. Z
275. Ніжинський М. В школах Чернівецької області / М. Ніжинський // Радянська освіта. – 1941. – 14 березня 1941 року. – С. 3.
276. Ніжинський М. В школах Чернівецької області / Радянська освіта. – 1941. – 14 березня 1941 року. – с. 3.
277. Ніжинський М. В школах Чернівецької області // Радянська освіта. – 1941. – 14 березня 1941 року. – С. 3.
278. Нова школа. Проект <http://mon.gov.ua>
279. Овдієнко В. Б. Щедрий засів / Овдієнко В. Б., Жиденко Г. Г. // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 4. – С. 69 – 73.
280. Огієнко О. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття / // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 31–38.
281. Огнев'юк В. Освіта – важіль економіки / Віктор Огнев'юк // Освіта. – №1 –2 (5540 – 5541). – С. 12.
282. Олексін Ю. Розвиток ідеї диференціації навчання школярів у радянській педагогічній науці (30–70-ті роки ХХ ст.) / Ю. Олексін // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 71-76. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_8-9_17.pdf.
283. Олійник А. Поняття й реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні в контексті Болонських декларацій / А. Олійник // Вища освіта України. – 2007. – № 1.
284. Ольховик О. Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського (до 75-річчя з нагоди його заснування) / Любов Ольховик / Сіверянський літопис С. 157 – 174.

285. Онацька Н. В. Творча лабораторія вчителя / Онацька Н. В., Ільєнко // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 24–28.
286. Онищенко Н. П. Інноваційні педагогічні технології в системі професійної підготовки майбутніх учителів // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. VI, 2012. С.36- 41.
287. Онищук В. О. Вправи учнів на уроках» / В. О. Онищук. – К. : Рад. школа, 1966.
288. Онищук Л. Школа М.П. Гузика – скарбниця творчої педагогіки // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 77-79.
289. Опыт ростовских учителей – всем школам // Советская педагогика. – 1963. – № 1. – С. 3-9.
290. Осьмук Н. Теоретико-практичні засади реформаторської діяльності Григорія Гринька на посаді наркома освіти УСРР / Н. Осьмук // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 55-58. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_9.
291. Павловський В. До справи ланкової організації праці в школах соцвиху // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927р. – с.102-112.
292. Павлюк О. М. Педагогічний досвід учителів-новаторів як чинник розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина ХХ століття) / О. М. Павлюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 11 (270), Ч. II, 2013. – С.24 –31.
293. Павлюк О. М. Розвиток шкільної математичної освіти в Україні (друга половина ХХ століття): автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Павлюк ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2011. — 20 с. — укр.

294. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики : в 2 т. / Валентина Федорівна Паламарчук. – К. : Знання України, 2005 Т. 1. – 419 с. Т. 2. – 502 с.
295. Паламарчук В. Ф. Проблеми освоєння педагогічного досвіду / В. Ф. Паламарчук, Е. Б. Бочковський, В. В. Сгадова, О. Г. Ярошенко // Початкова школа. – 1988. – №. – 2. – С. 48–52.
296. Пантюк М. П. Аксіологічні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання (історичний аспект) / М. П. Пантюк // Педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 20. – С. 273-279. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pedalm_2013_20_45.pdf.
297. Пащенко Д. І. Життєвий шлях учителя-академіка О.А. Захаренка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред.кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.8 (18). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – С. 68 –71.
298. Педагогічний словник [Текст] / АПН, Ін-т педагогіки ; підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.] ; відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
299. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика/ під. ред. Л. Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1990. – 141с.
300. Печерська Е. П. Педагогіка співробітництва на уроках музики / Печерська Е. П. // Початкова школа. – 1991. – № 10. – С. 44 – 49.
301. Петухова І. О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки / І.О. Петухова. – Ірпінь, Національний університет державної податкової служби України, 2014. – 197 с.

302. Петухова Л. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти / Любов Петухова // Початкова школа. – 2007. – № 3. – С. 1 – 4.
303. Пироженко Л. Генеза підходів до побудови навчальних планів вітчизняної загальноосвітньої школи в 30-х – на поч. 50-х рр. ХХ ст./ Л. Пироженко / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Вип. 17. – Умань, 2006.
304. Підласий І. Педагогічні інновації / Підласий І., Підласий А. // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
305. Піднести ефективність і якість роботи словесників [Передова] // Українська мова і література в школі. – 1977. – № 8. – С. 9 – 16.
306. Плукар Г. Учитель не урокодавець, а вихователь і наставник / Галина Плукар // Початкова школа. – 2009. – № 10. – С. 29.
307. Побірченко Н. С. Змістовий аспект поняття «авторська школа» / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів / Випуск №2 [2008] http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_7/
308. Поднять роль педагогической науки и передового опыта в перестройке школы // Советская педагогика. – 1961. – №6. – С.3 – 8.
309. Положення про інспектора шкіл УРСР / Постанови партії та уряду про школу / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 122- 129.
310. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності Затверджено Наказ Міністерства освіти і науки України 07.11.2000 № 522 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України 11.07.2017 № 994). zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00.

311. Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти № 538 від 17.11.2000.
312. Положення про школу передового педагогічного досвіду // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1987. – № 1 – С. 11–13.
313. Помагайба В. Спроба оцінити техніку «типового» урока» в трудшколі за даними автофіксації поведінки учнів / В. Помагайба // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології
314. Пономаренко В. М. До проблеми сучасного уроку української мови Пономаренко В. М. // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 2. – С. 53 – 61.
315. Попереду – велика робота (до підсумків обговорення питання «Яким має бути учитель-словесник») // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 6. – С. 52 – 59.
316. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: Автореф. ... докт. пед. наук. – Харків, 2001. – 38 с.
317. Попова О. Перспективи розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх закладах України / О. Попова // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 2. – С. 64-68. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2009_2_15.
318. Постанова № 1593 Президії Харківського Обласного Виконавчого Комітету від 25 листопада 1939 року // Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). Видавництво Харківського облвно і Інституту удосконалення учителів, 1939. – №2. – С. 8 – 11.

319. Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – 151, [1] с. – (Бібліотека учителя).
320. Працюємо за новим методом / Радянська школа. – 1962 – № 1-3. – С. 71– 59.
321. Примакова В. В. Новаторський педагогічний рух у 80-і роки ХХ століття / В. В. Примакова // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(2). – С. 5-9. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tvo_2014_1\(2\)_3.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tvo_2014_1(2)_3.pdf).
322. Примакова В. В. Періодичні фахові видання як джерельна основа історико-педагогічних досліджень з проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні / В. В. Примакова // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 578-582. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_117.
323. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні(1948 – 2012 рр.) автореферат дис. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки Тернопіль – 2016. – 40с.
324. Примірне положення про Всеукраїнську школу новаторства керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників <http://umo.edu.ua/pologen-pro-shkolu>
325. Присяжнюк К. Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду / К. Ф. Присяжнюк // Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3 – 10.
326. Приходько А. С. Пошуки нових методів та організаційних форм навчання на уроках історії у вітчизняній школі на зламі ХІХ-ХХ ст. // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005, – №4. – С. 122-130.

327. Про викладання географії в початковій і середній школах СРСР. Постанова РНК СРСР від і ЦК КП(б) від 16 травня 1934р. / Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С.38- 40.
328. Про викладання громадянської історії в школах СРСР. Постанова РНК СРСР від і ЦК КП(б) від 16 травня 1934р. / Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 37–38.
329. Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР Постанова ЦК КП(б)У (листопад 1946р.) / Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 90–95.
330. Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932р. / Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 27–33.
331. «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УРСР» // Збірник законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України : за 1935 рік. – [Київ]: Вид. ВУЦВК «Радянське будівництво і право», 1935–1936. – Т. 1. Вип. 1–47. – С. 407–416.
332. «Про поліпшення керівництва і контролю роботи шкіл і учителів». Наказ №5507 Народного комісара освіти УРСР тов. Редько Ф.А. від 17. 10. 1939 р. // Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). Видавництво Харківського облвно ті Інституту удосконалення учителів, 1939. – №2. – С. 12 – 17.
333. Про початкову та середню школу. Постанова ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 р. / Постанови партії та уряду про школу [Текст] /

- [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 11–20.
334. Про соціалістичне змагання в школі. Наказ народного комісара освіти УРСР від 12 лютого 1944 р. / Постанови партії та уряду про школу [Текст] / [упоряд. О. Г. Сивець]. – К. ; Х. : Радянська школа, 1947. – С. 123- 124.
335. Програмний документ в історії радянської школи / [Передова стаття] // Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 4 – 7.
336. Проц М. О. Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). : автореф. дис. к.. пед. наук: 13.00.01 / Проц Марія Орестівна. – Дрогобич, 2015. – 19 с.
337. Радченко І. Є. Експеримент треба продовжити / І. Є. Радченко // Радянська школа. – 1962 – № 1-3. – С. 74.
338. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Растригіна. – К., 2004. – 41 с.
339. Рашкевич М. Класична педагогіка і диференціація навчання / Михайло Рашкевич // Директор школи – 1999. – №38 – С.8.
340. Рекомендації республіканської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень ХХVІ з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 15 – 19.
341. Рекомендації республіканської науково-практичної конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови у світлі рішень ХХVІ з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 15 – 19.

342. Республіканський семінар завідуючих кабінетами української мови і літератури та методистів ОІУВ // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 8. – С. 79 – 80.
343. Решетова І. Учена рада в освітньому просторі вітчизняних педагогічних ВНЗ (друга половина ХХ ст.) / І. Решетова // Рідна школа. – 2013. – № 4-5. – С. 57-62. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2013_4-5_11.pdf.
344. Роїк Є. М. Виховання розуму й почуттів / // Грані творчості: кн. для вчителя / відп. Ред. М. Д. Ярмаченко. Упорядн. В. Ф. Паламарчук – К. : Рад. школа, 1990. – С. 44 – 54.
345. Савич Л. П. Вивчення й використання передового педагогічного досвіду у світлі праць О.М.Біляєва. Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 1. С.29–34.
346. Савченко О. Вихователь має знати і розуміти світ дитинства / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 4. – С. 1–5.
347. Савченко О. Впровадження інновацій – об'єкт педагогічної теорії і практики / О. Савченко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 79-80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_10_22.pdf
348. Савченко О. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2010. – № 1-2. – С. 3-7. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2010_1-2_3.pdf.
349. Савченко О. Уміння учнів вчитися у дидактичній системі В. О. Сухомлинського / О. Савченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123(1). – С. 7-11. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_123\(1\)_5.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_123(1)_5.pdf).
350. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 3–7.

351. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / // К. : Грамота, 2012– 503с.
352. Савченко О. Я. Напрями оновлення початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1991. – № 10. – С. 2–8.
353. Савченко О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти. // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Пе-реяслав – Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав – Хмельницький. – 2004. – Вип. 10 С. 109 – 117.
354. Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1990. – № 1. – С. 2–7.
355. Савченко О. Я. Урок у початкових класах / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. – № 6. – С. 31–36.
356. Садовий М. Богданівський учитель / М. Садовий, О. Трифонова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 26-30. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2014_131_9.pdf.
357. Саксонова Т. Відкриті уроки // Радянська освіта. – 1946. – № 45. – С. 2.
358. Салій В. Б., Бетіна Н. П. Індивідуалізація навчання математики / В. Б Салій., Н. П. Бетіна // Початкова школа. – 1979. – № 9. – С. 39–44.
359. Самсоненко С. С. Школи передового педагогічного досвіду / Радянська школа. – 1960 – № 6. – С. 73– 76.
360. Свердан М. Р. Три варіанти одного уроку// Українська мова і література в школі. – 1986. – № 6. – С. 65 – 71.

361. Сгадова В. В. [без назви] / В. В. Сгадова // Грані творчості: книга для вчителя. – К. : Рад. Школа, 1990. – С. 18 –25.
362. Сгадова В. В. Організація творчого пошуку вчителів у школі як умова її інноваційного розвитку/ // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – Випуск №2(23) – 2014 р. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2458.
363. Сергійчук О. М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя. 1953 – 1964 рр. : Автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / О. М. Сергійчук; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2002. – 17 с. – укр.
364. Серпневі учительські наради [Передова стаття] // Радянська школа. – 1954. – 8. – С. 3 – 6.
365. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / Сисоєва С.О. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
366. Сірополко С. Народня освіта на совєцькій Україні (Праці українського наукового інституту. Т. 22. Серія: Педагогіка). – Варшава, 1934 – 240с.
367. Сірополко С. О. Завдання нової школи / С. О. Сірополко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. К. : Наук. світ, 2003. – С. 155 –164.
368. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / підготував Ю. Вільчинський 2. – гев ид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
369. Сісецький П. В., Коберник Г. І. Психолого-педагогічні основи диференційованого підходу до учнів / П. В. Сісецький, Г. І. Коберник // Початкова школа. – 1990. – №. – С. 8–11.
370. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152. – С. 7-10

371. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / Слостенин В. А., Подымова Л. С. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
372. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/25.php
373. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 1–11.
374. Слущка О. Методичні розробки уроків / О. Слущка // Радянська освіта. – 1941. – 1 січня 1941 року. – С. 2.
375. Слущка О. Методичні розробки уроків / Радянська освіта. – 1941. – 1 січня 1941 року. – с. 2.
376. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття / М. І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 22–29.
377. Соколова Н. О. Питання структури уроку в педагогічних журналах 60–х років ХХ ст. // Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. – Харків, 2010. – Вип.36. – С.115–120.
378. Степаненко М. Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність До 125-ї річниці від дня народження видатного українського педагога / М. Степаненко, А. Бойко // Рідна школа. – 2013. – № 1-2. – С. 23-29. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2013_1-2_6.pdf.
379. Степанець І. О. Передумови становлення системи вищої педагогічної освіти України / І. О. Степанець // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 36. – С. 152-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzkr_2014_36_21.pdf.
380. Степанишин Б. І. Виявлення знань – могутній засіб їх здобування і осмислення / Б. І. Степанишин // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 11. – С. 66 – 73.

381. Стріляна А. М. Щасливої вам учительської долі, молоді / Стріляна А. М. // Українська мова і література в школі. – 1988. – № 8. – С. 3 – 9.
382. Сухомлинська О. В. В. О. Сухомлинський об'єднує учителів / Ольга Сухомлинська // Початкова школа. – 1993. – № 10 – С. 13-15.
383. Сухомлинська О. В. О. Сухомлинський і моральне виховання: трансформація педагогічних цінностей / О. Сухомлинська // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 3-7. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2010_3_3.pdf.
384. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А. П. Н., 2003. – 68 с.
385. Сухомлинська О. В. Міжнародні зв'язки педагогів України у 20-х – на початку 30-х рр. // Український історичний журнал. – 1991. – № 10. – С. 52–57.
386. Сухомлинська О. В. Новаторські навчальні заклади в історії розвитку освіти в Україні (XX ст.) / Сухомлинська О. В. // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко, Н. Б. Антонець, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонець, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с. – С.5 – 12.
387. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 39–43.

388. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико–педагогічних реалій другої половини ХХ ст. // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С.7–12
389. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 10–19.
390. Сухомлинська О. Чи були школи В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка альтернативними існуючим? /Ольга Сухомлинська // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 13–17.
391. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С.
392. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Василь Сухомлинський. Видавництво «Акта», 2012. – 537с.
393. Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи / передова стаття // Радянська школа. – 1962. – № 12. – С. 3 – 8.
394. Терно С. Дискусії новаторів і консерваторів у першій чверті ХХ ст. стосовно розвитку мислення учнів: які уроки маємо винести / С. Терно // Історія в школах України. – 2011. – №11/12. – С. 32-40. – Бібліогр.: 19 назв.
395. Терно С. Методичні дискусії ХІХ – початку ХХ століття та сьогодення: біг по колу? / С. Терно // Історія в школах України. – 2010. – № 4. – С. 23-28.
396. Тимчик А. І. З досвіду оптимізації навчання української мови у школах м. Києва/ // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 6. – С. 50 – 53.
397. Тішечкіна К. В. Психолого-педагогічні аспекти диференційованого навчання на заняттях іноземної мови / К. В. Тішечкіна // Науковий вісник Миколаївського державного

- університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1.38(1). – С. 70–74.
398. Ткач А. В. Проблема вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси у 70 роки ХХ ст. / А. В. Ткач // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40(3). – С. 168-174. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40\(3\)__29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40(3)__29).
399. Ткаченко Н. С. Урок літератури / Н. С. Ткаченко, К. О. Ходосов // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 10. – С. 1 – 11.
400. Трубій Г. Г. Методист і творча лабораторія передового вчителя / Трубій Г. Г., Козловський Т. М., Павлів Б. Д. // Радянська школа. – 1970. – № 12. – С. 92–95.
401. Український колеж ім. В. О. Сухомлинського –
402. Урок – основна форма організації навчально-виховної роботи» [Рад. освіта, 1953 №9,с.3].
403. Усенко Є. Г. У боротьбі за повну успішність / Є. Г. Усенко // Радянська школа. – 1952 – № 5. – С. 9 – 13.
404. «Успіх вирішується на уроці» // Радянська освіта. – 1952 – № 5.
405. Участь школи у здійсненні накреслень березневого пленуму ЦК КПРС/ Радянська школа. – 1962. – № 4. – С. 5-7.
406. Федорук Е. І. Трудовий потенціал слова / Е. І. Федорук // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 4. – С. 45 – 48.
407. Фецак В. В. Учительські роздуми / В. В. Фецак // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 4. – С. 53 – 58.
408. Філоненко О. Педагогічне новаторство В. І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі / О. Філоненко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. :

Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 125. – С. 215-219. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2014_125_54.pdf.

409. Фоменко М. В. Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 3 – 15.
410. Фоменко М. В. Про даліше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 3 – 15.
411. Хайруліна В. М. Не боятися змін, а прагнути їх / Васирина Хайруліна // Освіта. – 19 – 26 жовтня 2011 р. – С. 5.
412. Хайруліна В. Простір краси і любові – необхідна вимога виховання дитини / В. Хайруліна // Початкова школа. – 2010. – № 4. – С. 66-67.
413. Хлебникова Л. Модель сучасної сільської школи / Педагогічна газета. Спецвипуск. 2006, №3 (березень). С. 6
414. Хміль Н. А. Науково-педагогічні журнали: регіональний вимір (1991–2005 рр.) / Н. А. Хміль // Вісн. Луган. нац. пед ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Ч. 1. – 2006. – № 19 (114). – С. 55-59.
415. Хміль Н. А. Розвиток та функціонування української науково-педагогічної періодики в 50–80-х роках ХХ століття. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2008. – №2. режим доступу
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/index5.htm
416. Хміль Н. Діяльність журналу “Радянська школа” у 50-60-ті роки ХХ ст. // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 69-71.
417. Цимбалюк В. І. З досвіду проведення семінарських занять // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 6. – С. 54 – 57.

418. Чавдаров С. «Запобігання неуспішності учнів – обов'язок кожного вчителя» // Радянська освіта. – 1950. № 36.с. 1
419. Чавдаров С. Х. Завдання педагогічної науки в світлі рішень ХІХ зїзду КПРС/ проф. С.Х. Чавдаров // Радянська школа. – 1953. – № 1. – С. 9 – 30.
420. Чередниченко В. І. З чого починається авторитет / В. І. Чередниченко // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 10. – С. 5 – 63.
421. Шабанова Ю. О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи / Шабанова Ю.О., Осипов А.О. // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. –2014. – № 2 (8). – С.123-130.
422. Шапіро С. Ю. Донести до розуму і серця / С. Ю. Шапіро // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 12. – С. 56 – 60.
423. Шаповалова Е. О. Урок-літератури-урок життя / Е. О. Шаповалова // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 6. – С. 72 – 77.
424. Шатунов М. Чергові завдання педагогічної освіти / М.Шатунов // Комуністична освіта. – 1931. – № 7-8. – С.148-160.
425. Швардак М. Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи / М. Швардак // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121(1). – С. 62-65. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121\(1\)__17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121(1)__17.pdf).
426. Швидун В. М. Особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917–1941 рр.) [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна

- педагогіка та історія педагогіки / Швидун Віктор Миколайович ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.
427. Шевченко З. О. Шкільна лекція на підсумкових заняттях у 9 класі / З. О. Шевченко // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 4. – С. 37 – 43.
428. Шило Н. В. Нестандартний урок як ефективна форма організації вивчення мови молодшими школярами // Молодий вчений. – 2014. – № 5(08) – С. 145 – 148.
429. Шинкарук Н. І. Повніше використовувати навчальні, розвиваючі і виховні можливості вдосконаленої програми / Шинкарук Н. І., Симоненкова Л. М., Скуратівський Л. В. та ін. // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 7. – С. – 16.
430. Шкіль М. Мої педагогічні університети / Микола Шкіль // Освіта. – (5 – 12 грудня 2012). – С. 6 – 7.
431. Шклярська С. М. Індивідуальна робота зі слабовстигаючими / С. М. Шклярська // Початкова школа. – 1988. – № 2. – С. 29 – 31.
432. Школа Гуманної Педагогіки в Новій Каховці <http://nk-online.tv/shkola-gumannoyi-pedagogiki-v-noviy-кахovtsi/> 20. 04. 2016.
433. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91 с.
434. Ягоднікова В. В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів / В. В. Ягоднікова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволенко Д. Г., 2013. – Вип. 13 – С. 162-167.

435. Якименко С. І. Казка у навчально-виховному процесі / С. І. Якименко // Початкова школа. – 1988. – № 2. – С.31-35.
436. Яковлев В. Комплексная система и дальтон-план Шлях освіти 1924.№10. С. 39 –48.
437. Яновская Є. Новые искания в преподавании грамоты Шлях освіти 1924.№6. С. 88 –106.
438. Ящук І. П. Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття / І. П. Ящук // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 4. – С. 187-192. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_4_45.
439. Dudel B. Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej (na przykładzie województwa podlaskiego) / Barbara Dudel Marta Kowalczyk-Walędziak Katarzyna Maria Łogwiniuk Katarzyna Szorc Urszula Wróblewska. – Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok 2014 148 с.
440. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Т. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 2004. –1075с.
441. Kravchuk O. History of the forms of popularization and introduction of advanced pedagogical experience into practice of Ukrainian schools / Kravchuk Oksana // Slovak international scientific journal. – №6, 2017. – part 1. – С.94-98.
442. Kravchuk O. Implementarion of Innovative Foreign Teaching Methods in the Ukrainian School in the 1920 s. / Kravchuk Oksana // Social Studies:Theory and Practice. – Vol. 2, No. 1/2017. – С.55-63.
443. Kravchuk O. New information technologies at the lessons of nature studies and civi education, at an elementary school / O. Kravchuk // International Science Ukrainian Edition. Volume 2. – Decemder 2010. – P. 67–69.

444. Kravchuk O. The Phenomenon of Pedagogical Innovation / Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology/ Kravchuk Oksana // III(35), Issue71,2015. – C.12-14.
445. Morzyszek-Banaszczyk E. Nowatorstwo pedagogiczne w teorii i praktyce / Ewa Morzyszek-Banaszczyk, Anna Iwicka-Okońska // Przegląd Edukacyjny. – 2007, nr 3, s. 2-6
www.wodn.lodz.pl/wodn/.../pe0307_art.pdf
446. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Okoń Wincenty / Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak", 2007. – 490c.
447. Palka S. Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje, [w:] Teoretyczne podstawy pedagogiki, pod red. S. Palki, Skrypty Uczelniane UJ, nr 562, Kraków 1987, s. 111.
448. Pólturzycki J. Innowacja pedagogiczna, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, dz. cyt., t. 2, s. 332.