

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**НАРИСИ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ  
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО  
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

*(кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.)*

**П о с і б н и к**

Київ – 2018



*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 11 від 26 листопада 2015 р.)*

**Рецензенти:**

*М. Б. Євтух*, доктор педагогічних наук, професор,  
академік-секретар Відділення вищої школи НАПН України,  
дійсний член НАПН України;

*О. Б. Петренко*, доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики виховання  
Рівненського державного гуманітарного університету

**Колектив авторів:**

Сухомлинська Ольга Василівна  
Дічек Наталія Петрівна  
Березівська Лариса Дмитрівна  
Гупан Нестор Миколайович  
Пироженко Лідія Володимирівна  
Антоненць Наталія Борисівна  
Бондар Людмила Семенівна  
Шевченко Світлана Миколаївна  
Міхно Олександр Петрович  
Куліш Тетяна Іванівна  
Заліток Людмила Михайлівна

**Нариси** з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.) : посібник / Кол.-в авт. : О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. В. Пироженко та ін. ; за заг. ред. д. п. н., проф. Н. П. Дічек. – К. : Педагогічна думка, 2018. – 768 с.

У посібнику розкрито розвиток процесів диференціації в організації шкільної освіти України в зазначений період. Із сучасних методологічних позицій висвітлено освітню політику держави щодо зовнішньої і внутрішньошкільної диференціації в галузі середньої освіти та її ідеологічне підґрунтя, внесок українських психологів у вивчення й поглиблення індивідуалізації шкільного навчального процесу, відображення диференційованого підходу в трансформації змісту початкової і середньої освіти, представлено ідеї видатного українського педагога В. О. Сухомлинського щодо індивідуального підходу до дитини у процесі її навчання й виховання. Посібник є логічним продовженням створеної в попередні роки монографії «Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)» (2013).

Посібник буде корисним для впровадження у ВНЗ України з метою поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів і викладачів. Його матеріали можуть бути використані також у лекційній і методичній роботі інститутів ППО України, у дослідженнях науковців, аспірантів, освітян-практиків.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ І. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ЯК СКЛАДНИК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ (КІНЕЦЬ 30-Х – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)</b>	<b>7</b>
1.1. Уплив радянської ідеології на організацію освітнього процесу в загальноосвітній школі (О. В. Сухомлинська)	7
1.2. Державна освітня політика щодо диференціації організації й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Д. Березівська)	27
1.2.1. Елементи диференціації шкільної освіти в умовах уніфікаційних процесів (кінець 30-х – перша половина 50-х років ХХ ст.)	27
1.2.2. Актуалізація ідеї диференціації шкільної освіти в період «відлиги» (друга половина 50-х рр. – 1964 р.)	46
1.2.3. Види й форми диференціації шкільної освіти у період «розвинутого соціалізму» (1964 р. – початок 80-х рр. ХХ ст.)	63
1.2.4. Утвердження ідеї диференціації шкільної освіти в умовах зародження демократичних змін (1985 – 1991 років)	76
<b>РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ – ОДИН ІЗ РУШІВ РОЗВИТКУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (40 – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)</b>	<b>87</b>
2.1. Психолого-педагогічні дослідження про індивідуалізацію шкільного навчального процесу в різних типах навчальних закладів (1945 – 1950-ті рр.) (Н. П. Дічек)	87
2.1.1. Організація науково-методичного супроводу діяльності спеціальної школи в країні як вияву зовнішньої диференціації середньої освіти (1944 – 1954 рр.)	114
2.2. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (1960 – 1980-ті рр.) (Н. П. Дічек)	147
2.3. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940 – 1980-ті рр.) (О. П. Міхно)	196
<b>РОЗДІЛ ІІІ. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (40 – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)</b>	<b>213</b>
3.1. Розвиток різних типів загальноосвітніх шкіл (Н. Б. Антонець)	213
3.1.1. Розвиток типів загальноосвітніх шкіл як реалізація диференційованого підходу до навчання в УРСР (1943 – 1950-ті рр.)	213
3.1.2. Розвиток типів загальноосвітніх шкіл як реалізація диференційованого підходу до навчання в УРСР (1960 – 1980-ті рр.)	228
3.2. Школи національних меншин – одна з форм диференціації навчального процесу в УРСР (С. М. Шевченко)	254
3.2.1. Діяльність національних шкіл в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (кінець 30-х – 40-ві рр. ХХ ст.)	254

3.2.2. Діяльність національних шкіл в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (50 – 60-ті рр. ХХ ст.)	281
3.2.3. Діяльність шкіл національних меншин в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (70 – 80-ті роки ХХ ст.)	302
3.3. Підходи до організації педагогічного процесу в початковій школі УРСР (Л. С. Бондар)	318
3.3.1. Диференціація змісту початкової освіти в УРСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)	318
3.3.2. Реалізація диференційованого підходу в підручниках для початкової школи (40 – 80-ті роки ХХ ст.)	342
3.3.3. Відображення ідей про диференційований підхід до навчання в діяльності початкової школи в УРСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)	364
3.4. Диференціація змісту навчання в середній загальноосвітній школі УРСР (Л. В. Пироженко)	384
3.4.1. Організація навчальної діяльності школярів у процесі вивчення предметів естетичного (Т. І. Куліш)	435
3.5. Підручники суспільствознавчого циклу: засади, структура (Н. М. Гупан)	454
3.5.1. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (40 – 50-ті рр. ХХ ст.)	454
3.5.2. Відображення диференціації в методичному апараті шкільних підручників (40 – 50-ті рр. ХХ ст.)	464
3.5.3. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.)	481
3.5.4. Відображення диференціації у методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.)	490
<b>РОЗДІЛ IV. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ПОЄДНАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ЇЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ</b>	<b>501</b>
4.1. Індивідуалізація навчання й виховання в середній школі за В. Сухомлинським (Л. М. Заліток)	501
4.2. В. Сухомлинський про «інших» дітей крізь призму педагогіки толерантності (О. В. Сухомлинська)	509
4.3. В. О. Сухомлинський про індивідуалізований підхід до «важких» дітей (Н. П. Дічек)	518
4.4. Проблема психо-педагогічної характеристики учня у спадщині В. Сухомлинського (О. П. Міхно)	527

## ВСТУП

Характерною ознакою сучасної освіти є поєднання традицій, досвіду з інноваціями. Історико-педагогічні дослідження й покликані, висвітлюючи сторінки минулої педагогічної дійсності, зберігати зв'язок часів.

У посібнику «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.)» (автори: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Антоненко Н. Б., Бондар Л. С., Шевченко С. М., Міхно О.П., Заліток Л.М., Куліш Т. І.) узагальнено результати досліджень, здійснюваних під час виконання протягом 2013 – 2015 рр. теми НДР «Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи: від уніфікації до диференціації (40-80-ті рр. ХХ ст.)», що є продовженням студій, реалізованих відділом історії педагогіки у попередні роки, коли було розпочато дослідження розвитку української школи і педагогічної думки (праця «Українська педагогіка в персоналіях» (у 2-х тт., 2005 р.)). Відтоді науково-дослідну роботу науковців відділу спрямовано на вивчення ключових питань в історії української шкільної освіти й педагогічної науки.

Тематично й хронологічно зміст пропонованого посібника безпосередньо логічно продовжує розкриття попередньої теми «Диференційований підхід до організації педагогічного процесу в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)», досліджуваної в 2010 – 2012 рр. (результати оприлюднено й опубліковано в 2013 р. у однойменному посібнику).

Вибір для вивчення проблеми розвитку в історичній тяглоті багатоаспектного явища диференціації в шкільній освіті зумовлений її науковою значущістю й актуальністю як для самого історико-педагогічного знання, так і для сучасної теорії та практики навчання школярів.

Із огляду на історіографічну специфіку репрезентованих досліджень і з метою якнайповнішого й точного відображення суспільно-політичних, соціокультурних та інших історичних особливостей досліджуваного педагогічного явища в пропонованому посібнику використовується лексика й терміносистема, які функціонували в педагогічному дискурсі (наукових статтях, офіційних документах тощо) описуваного історичного періоду (радянське виховання, Велика Вітчизняна війна, «важкі» діти, трудящі маси та ін.). В усіх наведених цитатах збережено автентичну мову й авторські переклади використаних джерел.

## **РОЗДІЛ I. Диференціація шкільної освітньої галузі в Україні як складник державної політики (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.)**

### **1.1. Уплив радянської ідеології на організацію освітнього процесу в загальноосвітній школі (О. В. Сухомлинська)**

Поняття «радянський» як узагальнення подій, явищ, матеріальних і духовних феноменів епохи Радянського Союзу широко застосовується для означення матеріальних об'єктів – закладів, організацій, установ, і в лексичному значенні є катойконімом, тобто поняттям, що співвідноситься з топонімом. Оскільки Радянський Союз називався ще й Країною Рад<sup>1</sup>, то в назві «радянський» поєдналися як топонімічні, так і ідеологічні складники.

Слово «радянський» слугує для позначення усієї сукупності явищ, що зародилися та існували за часів радянської влади, зокрема характеризує галузі науки (радянська психологія, радянська педагогіка), галузі виробництва (радянська металургія), установи і організації (радянська міліція, радянська освіта), а також живі істоти (радянська жінка).

Отже, воно узагальнює ті ознаки, якості, властивості предметів, явищ, які зумовлені належністю до СРСР як до окремого цивілізаційного утворення. Зважаючи на це, поняття «радянська педагогіка» охоплює, на наш погляд, усю сукупність ідей, поглядів, думок, концепцій і парадигм, які виникли й розвивались у межах Радянського Союзу впродовж усього періоду його існування, без виокремлення національних і регіональних особливостей окремих республік. Тобто, це була єдина за методологією, за змістом і методами дослідження наука, яка розвивалася відповідно до освітніх завдань, які поставали в різні періоди існування СРСР. Це явище – радянська педагогіка, – як і його визначення, хоча й поширювалося всією територією Радянського Союзу, формувалося, звичайно, у Москві й загалом підпорядковувалося ідеї створення і функціонування освіти, завданням якої було формування радянської людини.

Розглядаючи радянську педагогіку як єдине ціле, ми висвітлюватимемо відмінні від її загальних положень погляди, ідеї, позиції української педагогіки радянського періоду, а також розкриватимемо тогочасні українські реалії у разі необхідності пояснень або ж для підсилення загальної аргументації.

Як свідчать джерела (здебільшого збірники документів про освіту різних років), термін «радянська педагогіка» ствердився у середині 30-х років, тоді ж став ідеологічно наповнюватися, використовуватися в ідеологічному сенсі. Після офіційного застосування його в наказах Й. Сталіна, партійних документах він набув загальноновживаного характеру.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Рада народних депутатів (спочатку Рада робітничих, солдатських і селянських депутатів) – система державної влади в СРСР, до якої належали ради різних рівнів – від Верховної Ради до сільських рад. Фактично була підпорядкованою комуністичній партії й цілковито залежала від неї.

<sup>2</sup> Директиви ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917 – 1947 гг. – М., Ленинград, 1947; Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 320 с.

Термін «радянська педагогіка» використовувався на позначення нового типу педагогіки, розвиток якої був зумовлений насамперед потребами освіти в СРСР і втілював освітню політику комуністичної партії. Важливим і визначальним складником розвитку радянської педагогіки стало формування й закріплення відповідної лексики, яка мала відображати й інтерпретувати ідеологізовану реальність, тобто для радянської педагогіки створювалась і «радянська мова».

Зауважимо, що питання мови радянської педагогіки, яке є надзвичайно цікавим, багатоаспектним і потребує окремого вивчення, ми торкнемося побіжно, відповідно до теми нашого дослідження. У дискурсі радянської педагогіки широко використовувалися слова з політичним та ідеологічним підтекстом, як от: «вказувати» (Маркс, Ленін вказують..., навіть будь-який більш-менш відомий педагог теж «вказує»); визначення «прогресивні» педагоги і протилежні їм «буржуазні» педагоги, «буржуазні націоналісти», «комуністичне виховання», «комуністичний» світогляд, «соціалістичний» гуманізм тощо. Характерною ознакою мови радянської педагогіки було й те, що на кожен термін чи поняття з позитивним значенням, одразу, майже автоматично виникало і закріплювалося поняття з антонімічним негативним за змістом значенням. Найчастіше це були означення «буржуазний», «імперіалістичний» або «націоналістичний», що вбирали в себе всі відтінки негативного.

Процес формування тогочасної педагогічної мови був досить тривалим, тому другим пунктом, на якому зупинимось, є зв'язок радянської педагогіки не стільки з соціумом, скільки з політикою та ідеологією – партійною, класовою, державницькою, а отже, її доктринальним наповненням. Політичні кліше й канони часто переважали над власне педагогічним змістом і спрямованістю. Впродовж усіх років існування радянської педагогіки, окрім раннього її етапу, простежується пряма, навіть педагогічно не опосередкована залежність між рішеннями, постановами КПРС щодо освіти й педагогічною наукою, яка миттєво реагувала, «відгукувалася» на них, наповнювала їх педагогічним змістом, технологізувала.

Саме тому аналіз розвитку радянської педагогіки як окремого специфічного явища потребує не лише постійного аналізу соціально-політичного контексту, а й опертя на нього для роз'яснення тих чи інших положень, фактів або явищ.

Отже, від початку існування радянської педагогіки, тобто з часів жовтневої революції, власне педагогічна наука була відсунута, знецінена, а освітня ідеологія формувалася поза наукою більшовиками та членами інших партій – меншовиками й есерами (соціалістами-революціонерами) – у той час рівноправними учасниками політичного процесу.

Більшовики поставили завдання цілком змінити освіту, школу, виховання і шляхом упровадження своїх декларацій про освіту (або стосовно освіти) почали здійснювати небачений в історії педагогічний переворот. Перед педагогами й освітньою системою загалом було поставлене завдання глобального масштабу, яке можна класифікувати як унікальне явище, як революцію в освіті й вихованні дітей та молоді, що мала ідеологічне підґрунтя. «В галузі ідеології, – зазначає один із сучасних авторів, – це були уявлення про закономірну зміну капіталізму безкласовим устроєм шляхом глибокої революційної трансформації, з опорою на



рух пролетаріату. Для теорії марксизму найважливішими були установки на матеріалістичний аналіз, бачення світу в його системності й діалектично суперечливій динаміці, класовий підхід... і примат економічного начала в розумінні суспільної еволюції».<sup>3</sup>

З 1924 р. розпочинається власне розвиток радянської педагогічної науки – в розмаїтті думок, ідей, завдань і в умовах досить вільного вираження власних поглядів, власної професійної позиції, але за обов'язкової наявності політичної (марксистської, пролетарської, класової) приналежності. Кризові явища в педагогіці (коли наука цілком відмовляється від попереднього й розробляє кардинально нове), хоча й із запізненням, але збіглися з процесами, що відбувалися на Заході – із розповсюдженням реформаторської педагогіки, яка також стала результатом загальносуспільних процесів.

Така тенденція свідчить про відкритість радянської педагогічної науки світовому загалу. Це пояснюється, на наш погляд, не лише визнаною усіма учасниками освітнього процесу недостатньою розробленістю власної теорії, власних канонів або їх пустотілістю, що також було вагомим чинником, а й тими загальнополітичними, загальноідеологічними настановами очікування світової пролетарської революції, підтримкою учительства всього світу, підкріплюваних відчутним похваленням опозиційних і революційних тенденцій в Європі й на інших континентах.

Власне радянська педагогіка в цей період розвивається практично урівні з процесами, що відбуваються за кордоном, а в деяких напрямках і випереджаючи їх: в СРСР виникають або ж плідно розвиваються нові наукові напрями, тенденції, нові наукові дисципліни (наприклад, рефлексологія, теорія Бехтерева В., вчення про вищу нервову діяльність Павлова І.). Характерною ознакою цього часу є майже повне злиття радянської педагогіки з психологією і навіть сьогодні неможливо провести чітку межу між цими науками, поєднання яких дало поштовх для активного на той час розвитку педології, рефлексології, психогієни, психотехніки, психотерапії.

У досвідних школах, особливо в першому концентрі, панувала комплексна, а не предметна система, що вважалося останнім словом радянської науки про дитину, не було класів, уроків, єдиних програм, оцінювання, заохочення й покарання, єдиних планів і підручників тощо. Оскільки було поширене тестування, то все вимірювалося, подавалося у відсотках, діаграмах, графіках; за цих умов перевагу надавали кількісному підходу перед якісними критеріями оцінювання, що, було характерним для всієї педагогіки того часу, особливо реформаторської. У центрі цього радянського експериментаторства ще, як і в попередньому періоді розвитку педагогіки, залишалась дитина, індивідуальність, формування «нової людини».

Крім «запозичених», перенесених у радянську педагогіку і освіту розглядуваного періоду зарубіжних ідей стрімко насаджуються політична освіта –

---

<sup>3</sup> Дмитриев А. «Академический марксизм» 1920 – 1930-х годов : западный контекст и советские обстоятельства [Электронный ресурс] / А. Дмитриев // НЛО. – 2007. – № 88. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/88/dm2.html>.

марксизм, партійність, класовість, колективізм; вони закріплюють і стверджують у змісті навчально-виховного процесу особливий науковий підхід (навіть сцієнтизм), ідею прогресу, агресивну матеріалістичність. Пустотилий до цього часу радянський канон наповнюється реальним змістом у педагогіці – інтерпретаційними працями, що коментують ідеї Маркса-Леніна про освіту й виховання, а також тематичними добірками цитат із їхніх окремих праць.

Поняття «колектив», «колективізм» стали найбільш вживаними, найбільш «радянськими» визначеннями і набули значення включеності людини, групи, великої кількості індивідів у спільноту на основі спільної діяльності, спільної ідеології, що спиралася на чітко визначену систему залежностей і підпорядкувань.

Виразником нового підходу став А. Макаренко, який провів чіткі, виразні паралелі між розумінням колективізму, властивого радянському суспільству, і розумінням колективізму в радянській освіті. «Соціалістичне суспільство, – писав він, – засноване на принципі колективності. В ньому не повинно бути усамітненої особистості, то випнутої у вигляді прища, то подрібненої в придорожній пил, а є член соціалістичного колективу».<sup>4</sup>

Отже, узагальнюючи особливості розвитку радянської педагогіки і відповідно освіти до 1940-х рр., перелічимо найхарактерніші для нього риси: науковість (сцієнтизм), ідея наукового й соціального прогресу, соціальність (колективізм як основа життєдіяльності дитини), інтернаціоналізм (намагання опосередковано вчитись у західних фахівців), розмаїття думок, позицій, поглядів у рамках розуміння марксизму як демократичного вчення, національна ідея в її радянській інтерпретації,

Схема «партійність – класовість – соціологізм (колективізм)» вкладалася в поняття «радянськість», невід’ємними складниками якої стали винятковість, паннаціоналізм, зверхність усього радянського. Діалектичний матеріалізм і теорія відображення ставали єдино можливими інструментами «упорядкованої» науки.

Ці процеси переформатували, змінили всі науки, але особливо вони вплинули на радянську педагогіку як особливу науку, яка більше, ніж інші, була пов’язана з реальною можливістю виховання радянської людини шляхом навчання дітей і молоді, створення підручників, посібників.

Викресливши із переліку психолого-педагогічних наук такі з них, як рефлексологія, психогігієна, психотехніка, впритул підібравшись до педології, на початку 1930-х рр. партія оприлюднила низку законів про школу, які можна характеризувати (і так вони класифікувалися в радянській історіографії) як повернення до системної, упорядкованої роботи школи зі стабільними програмами, підручниками, що спиралась на наступність, послідовність, цілісність і т. ін. Це, звичайно, абсолютно правильні, педагогічно доцільні підходи, але не вони були основними у проведенні контрреформи початку 30-х рр. Провідним було завдання політизації та ідеологізації дітей, виховання в дусі радянської винятковості,

---

<sup>4</sup> Макаренко А. С. Сочинения : в 7 томах / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т.5. – С. 353 – 354.

ненависті до всього буржуазного, перетворення державної радянської ідеології та її носіїв, особливо Й. Сталіна, в її «богів».

Прийняття низки постанов ЦК ВКП (б)<sup>5</sup> щодо школи трактується сучасними істориками педагогіки як приховані реформи,<sup>6</sup> реставраційні процеси, бо ці всі «удосконалення», приведення до «ладу» мали виразну тенденцію відновлення дореволюційної схеми шкільної освіти з оновленим, ідеологізованим і політизованим, препарованим змістом.

Дитячий комуністичний рух, який у 20-х рр. діяв автономно, на початок 30-х рр. у вигляді піонерської та комсомольської організацій також був запроваджений до школи й значно підсилив політичне й ідеологічне виховання дітей і молоді. У цей період піднялася найбільша хвиля ревізійістського перегляду навчальних програм і швидкого видання оновлених підручників і посібників для школи. Найбільш помітними змінами були такі: частково реставрується й реабілітується дореволюційна епоха – історія (наголошується на важливій ролі діяльності певних історичних осіб, зокрема підносяться постаті Петра I, Івана Грозного), література, музика. У педагогіці пересортовується, перекласифіковується минуле, підносяться революційні демократи, або ті, які рухалися «правильним» матеріалістичним шляхом, але «не доросли» до матеріалізму й марксизму.

Ми розглядаємо наведені процеси як першу хвилю радянського ревізійізму.

У дихотомічному протистоянні розташовуються: прогрес – це все радянське, марксистське, комуністичне; з минулого – революційні демократи, загалом матеріалізм, який почали ототожнювати з марксизмом, сцієнтизм як зв'язок науки з практикою; реакція – все, що не є марксистсько-ленінським всередині країни або зарубіжжі, навіть ті особи і факти, які в 20-ті рр. вважалися «прогресивними».

У 1930-х рр. склалася обов'язкова схема функціонування суспільних наук як суто радянських. Її обов'язковими елементами були передусім партійність, класовість, які передбачали «активну критику всієї буржуазної культури».<sup>7</sup> Тому в цей період заклалася традиція більше уваги надавати критиці «буржуазних» теорій і практик, ніж власне конструктивному розвитку радянської науки.

Важливим складником радянської педагогічної науки стає атеїзм, який тлумачиться як «партійний» матеріалізм.<sup>8</sup> Це також відмінна, специфічна риса радянської освіти, яка, задекларувавши світський характер, перейшла межі світськості, поставивши знак рівності між матеріалізмом і атеїзмом, до того ж «радянський» матеріалізм став войовничим і агресивним.

---

<sup>5</sup> Див. постанови ЦК ВКП(б): «Про загальну обов'язкову початкову освіту» (1930), «Про початкову і середню школу» (1931); «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» (1932); «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933); «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» (1934); «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (1934); «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок в початковій, неповній середній і середній школі» (1935); «Про педологічні переключення в системі наркомосів» (4 липня 1936 р.).

<sup>6</sup> Днепров Э. Д. Образование и политика : в 2-х томах / Э. Д. Днепров. – М., 2006. – Т. I. – С. 61 – 74.

<sup>7</sup> Философская энциклопедия : в 5-ти томах. – Т. 4. – М., 1967. – С. 219.

<sup>8</sup> Там само, Т. 3. – М., 1964. – С. 346.

У процесі формування змісту і методик викладання окремих предметів у школі і вищих навчальних закладах особлива увага приділялась марксистсько-ленінській філософії, яку було задекларовано засадничою для всіх без винятку наук і запроваджено в усі галузі. На початку 30-х рр. було видано декілька підручників філософії, які «сформували специфічний образ марксистської філософії, де гносеологія ототожнювалась із теорією відображення, обстоювався принцип партійності й підкреслювалася роль класової боротьби в історії суспільства. Написаний Сталіним розділ «Про діалектичний і історичний матеріалізм в «Короткому курсі історії ВКП (б)» (1938) став офіційним канонем філософії».<sup>9</sup>

Атмосфера страху і непевності, фізичне знищення багатьох людей, безперервні процеси над організаціями й окремими людьми, часто надуманими (яскравий приклад – процес 1930 р. над членами Спілки визволення України, які переважно були педагогами – учителями й викладачами ВНЗ), призвели до того, що розвиток наукових пошуків і наукової думки майже припинився. Радянська педагогіка перетворилася на коментувальну літературу, цитування класиків марксизму-ленізму про освіту й виховання, у хрестоматійний матеріал, а наукові прогалини заповнювала популяризація передового досвіду вчителів щодо викладання того чи іншого предмета.<sup>10</sup>

Події Другої світової війни, особливо її останніх років, дали надії на зміни в ізольованості радянського життя, але вони були марними, їх перекреслив початок «холодної війни» (1946). Розпочалася нова хвиля ідеологічних кампаній морально-політичного тиску на науку – генетику (1948), нові напрями у фізіології (1948), квантову фізику (1949-1951), резонансну теорію у хімії, кампанія боротьби проти «космополітизму», що позначилося на розвитку культури й мистецтва – творчість багатьох українських митців критикували й забороняли, ідеологічного наступу зазнали музика С. Прокоф'єва, твори М. Зощенка і поезії А. Ахматової. Усе це впливало на розвиток радянської педагогіки.

Здавалось би, яке відношення мають усі ці масовані пропагандистські кампанії до радянської педагогічної науки? Пряме й безпосереднє, оскільки, наголошуємо, що педагогіка завжди, а в ці роки особливо тісно була пов'язана з навчально-виховним процесом, де виховний складник спрямовувався на формування борця за соціалістичну батьківщину, за ідеали комунізму, пильності й непримиренності стосовно ворогів, які оточують радянську людину з усіх боків.

Як свідчать ці кампанії, боротьба з «буржуазною» наукою в 40-х рр. суттєво поглибилася: партія добиралась уже до тих наук, які пройшли «відбраковку» в «дискусіях» початку 30-х рр.

---

<sup>9</sup> Лекторский В. А. Философия СССР и постсоветской России [Электронный ресурс] / В. А. Лекторский, А. П. Огурцов // Большевицкая философия / [сост. В. И. Овчаренко]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/bolshevistphilosophy/Home/tom-3/soderzanie/lektorskij-ogurcov>

<sup>10</sup> Корніїв О. Дещо з практики викладання природознавства в Березанській семирічці / О. Корніїв // Шлях освіти. – 1930. – № 1 – 2. – С. 127 - 132; Лук'янець І. Наш безперервний п'ятиденний тиждень / І. Лук'янець // Рад. освіта. – 1930. – С. 57 – 59; Шевчук А. Кращий досвід політехнізації школи передати масам А. Шевчук // Рад. освіта. – 1931. – № 6. – С. 33 – 35.

Особливо вплинули на розвиток радянської педагогіки і школи рішення сесії Всесоюзної академії сільськогосподарських наук ім. В. І. Леніна (ВАСХНІЛ), що відбулася влітку 1948 р. Вони були спрямовані на боротьбу з генетикою, «вейсманізмом-морганізмом», «ідеалістичною біологією», за утвердження «мічурінського вчення». На жаль, історико-педагогічна наука не відреагувала на це явище, але йому присвячено статтю російського вченого М. Кременцова «Рівняння на ВАСХНІЛ», де розкривається вплив рішень цієї сесії на діяльність Академії педагогічних наук РФСР, створеної в 1943 р.<sup>11</sup>.

У вересні 1948 р. Президія АПН на своєму засіданні розглянула рішення сесії ВАСХНІЛ, які розглядалися всіма академіями, що існували на той час в СРСР. Президент Академії І. Каїров перерахував найважливіші заходи щодо «викорінення ідеалістичної біології» в закладах і установах АПН, різко критикував співробітників академії, що відстоювали «хибні вейсманістичні позиції», а також сформулював завдання АПН «в світлі рішень сесії ВАСХНІЛ». Критичну оцінку здобули праці членів Академії або її працівників не лише з біології, анатомії й фізіології, ботаніки й зоології, а й праці істориків педагогіки, зокрема Г. Жураковського, за некритичність щодо спадщини Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо. Президент АПН зазначав: «Особливо неприпустимі намагання деяких істориків педагогіки будь-що знайти позитивні сторони в педагогічних системах таких представників реакційної буржуазної педагогіки, як Герbart, Спенсер, Дьюї та ін. Недосвічений читач наших статей і книг з історії педагогіки і з педагогіки з подивом виявить, що педагогіка як наука вперше конструюється в працях Герbart, теорія уроку – в працях Коменського, теорія дошкільного виховання – в працях Фребеля і Монтеcсорі, методика початкової освіти – в працях Песталоцці, система удосконалення вчителів – у працях Дістервега. Радянська педагогічна наука, безумовно, не може ігнорувати й не ігнорує педагогічну спадщину минулого. Вона критично відбирає і творчо використовує все цінне й прогресивне із педагогічних систем минулого. Разом з тим, радянська педагогіка рішуче відкидає все помилкове, антинаукове, реакційне, далеке нашому устрою, нашій системі комуністичного виховання»<sup>12</sup>.

Результатом цього зібрання стало «виявлення» біологів, які поділяли «вейсманістичні» погляди, звільнення їх із роботи, особливо наукових керівників дисертаційних досліджень; перегляд планів науково-дослідної роботи, тематики дисертацій із методики викладання біології, із педагогіки, психології і шкільної гігієни, а також розгляд питань залучення до аспірантури «учителів-мічурінців».

Але головним підсумком засідання Президії АПН було рішення про перегляд навчальних програм, підручників, усієї навчальної літератури з природничих дисциплін для середньої і вищої школи, зокрема, підручників

---

<sup>11</sup> Кременцов Н.Л. Равнение на ВАСХНИЛ [Электронный ресурс] / Н. Л. Кременцов. – Режим доступа : [http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social\\_history\\_pedagogic/VASCHNIL/VASCHNIL\\_1948\\_Kremenzov\\_APN\\_posle.pdf](http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/VASCHNIL/VASCHNIL_1948_Kremenzov_APN_posle.pdf).

<sup>12</sup> Каиров И. А. Итоги сессии Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В. И. Ленина и задачи Академии педагогических наук // Советская педагогика. – 1948. – № 11. – С.41 – 42.

дарвінізму й генетики для ВНЗ, «Хрестоматії з дарвінізму», підручників для середньої школи «Основи дарвінізму», «Анатомія і фізіологія людини». Натомість терміново створювалися нові підручники й посібники<sup>13</sup>.

Потрібно було також «перекрити кисень» для «розповсюдження інакодумства», особливо в молодих, «незміцнених умах». Тому академія «не обійшла своєю увагою не лише середню школу, а й юннатські гуртки. Так, наприкінці серпня (1949 р. – прим. авт. О. С.) в Мічурінську пройшов Всесоюзний зліт юних садоводів, де оспівувались успіхи Лисенка і «таврувалась» буржуазна генетика»<sup>14</sup>.

Радянська педагогіка сприйняла нове біологічне вчення Т. Лисенка як керівництво до дії: його твердження про можливість «виховувати рослини, тварини, впливаючи на них», переносились АПН у теорію виховання дітей і молоді («наслідування набутих ознак», «наслідування задатків»).

Особливого значення для педагогіки набувала ідея Т. Лисенка про «стадіальний розвиток рослин», що відповідала ідеї формування «нової людини», людини-борця, особистісні якості якої залежали лише від виховання, від соціалістичного оточення, різноманітних позитивних соціальних впливів. Під час політичної кампанії, спрямованої на поширення таких ідей, Академія педагогічних наук висунула тезу: «Для радянської педагогіки і радянської психології А. Макаренко є тим, ким І. Мічурін є в біологічній науці»<sup>15</sup>.

У своїй статті М. Кременцов називає педагогічну науку «мічурінською» педагогікою», підкреслюючи її ідеологічність, яка на початку 50-х рр. набула вже якогось карикатурного вигляду, однак сприймалася надзвичайно серйозно всіма освітянами, оскільки, великою мірою, йшлося не про підручники і програми, а про життя і смерть.

«Мічурінська» педагогіка ще раз наголосила на винятковій пріоритетності свого практичного складника, а таке «закріплення пріоритету практики перед теорією фіксувало більш низький соціальний статус професійних учених порівняно з іншими соціальними групами: робітниками, колгоспниками, не говорячи вже про партійних і державних функціонерів, – зазначає М. Кременцов. – Це допомагало видавати неграмотні рекомендації дилетантів, а то й просто невігласів за останнє слово науки»<sup>16</sup>.

Докладний розгляд розвитку радянської педагогіки кінця 40-х – початку 50-х рр. зумовлений тим що два попередні періоди (зокрема 20-ті – початок 30-х рр.) уже висвітлювалися в історико-педагогічних дослідженнях, вони відрефлексовані

---

<sup>13</sup> Кременцов Н. Л. Равнение на ВАСХНИЛ [Электронный ресурс] / Н. Л. Кременцов // Репрессированная наука. – Выпуск 2. – СПб. : Наука, 1994. – С. 83 – 96. – Режим доступа: <http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/krem94os.htm>.

<sup>14</sup> Там само.

<sup>15</sup> Обсуждение доклада президента Академии педагогических наук И. А. Каирова ... // Советская педагогика. – 1948. – № 11. – С. 51.

<sup>16</sup> Кременцов Н. Л. Равнение на ВАСХНИЛ [Электронный ресурс] / Н. Л. Кременцов // Репрессированная наука. – Выпуск 2. – СПб. : Наука, 1994. – С. 83 – 96. – Режим доступа: <http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/krem94os.htm>.

часом і частково оновлені уявленнями про тогочасні педагогічні явища й концепції. Кінець розглядуваного періоду, занепад сталінізму («високий сталінізм» 30-х і гротескний, звороднілий кінець 40-х – початку 50-х рр.) ще належним чином не оцінений педагогами.

Американський дослідник Л. Грехем у книзі «Наука, філософія, людинознавство у Радянському Союзі» (1985, рос. переклад, М. : Политиздат, 1991; в 1989 р. окремі розділи з цієї праці публікував український журнал «Філософська і соціологічна думка») писав: «... однією з важливих рис, які визначали вплив суспільства на науку і характеризували стан у науці після Другої світової війни був високий ступінь централізації контролю над суспільною інформацією, над призначенням і просуванням працівників над академічними дослідженнями і підготовкою кадрів, над науковими публікаціями... Призначення службових осіб, які мали вплив у науці та освіті – міністрів освіти і сільського господарства, президентів Академії наук та інших спеціалізованих академій, ректорів університетів, редакційних колегій журналів – все це було під контролем партійних органів. Прийняття підручників для використання в шкільній мережі і навіть надання наукових звань конкретним ученим були також під політичним контролем»<sup>17</sup>.

Отже, акумуляція, концентрація партійності, ідеологічності та зв'язку з практикою як підпорядкування наукових ідей, відкриттів до державних виробничих потреб, підтримка ідей, що йшли від «робітників і селян» (у педагогіці це був передовий досвід) – такою була радянська педагогіка на кінець розглядуваного періоду. Вона продовжила й поглибила лінію ізоляціонізму, засудження «буржуазної» науки, вивищення радянської як найпередовішої й найпрогресивнішої.

Український складник, особливо після прийняття постанови «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» (1934) та низки інших, які уніфікували оригінальну українську систему освіти в радянську, проголосивши російську взірцем, взагалі зник із науково-дослідницького поля. Він великою мірою набув декоративного характеру, а педагоги-науковці почали виступати ретрансляторами, тлумачами ідей, продукованими в Москві. Крім, звичайно, передового педагогічного досвіду, який народжувався власне на території УРСР.

Великою мірою ретрансляційні функції виконували Наркомос УРСР (пізніше – Міністерство народної освіти УРСР) і Український науково-дослідний інститут педагогіки, який підпорядковувався профільному міністерству. Оригінальних підручників для школи, як правило, українські автори й, зокрема, працівники УНДІПу не створювали (крім навчально-методичного забезпечення початкової школи, української мови і літератури, історії УРСР, окремих розділів із географії, читанок і окремих тем до окремих предметів).

У наступному періоді (1953 р. – кінець 1960-х рр.) з'явилися нові тенденції та відбулися якісні зміни в розвитку радянської науки. Він пов'язаний зі смертю

---

<sup>17</sup> Грехем Л. Р. Историчний огляд / Л. Р. Грехем // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С. 116.

Й. Сталіна й тим, що до влади прийшли хоча практично ті ж керівні кадри, але в новій конфігурації. Велику роль тогочасних змінах відіграла особистість нового керівника держави – М. Хрущова – парадоксального, імпульсивного, непередбачуваного і на початку своєї діяльності справді налаштованого на реформи. Звичайно, не можна зводити всі суспільно-політичні, економічні й культурні трансформації до особистісних якостей керівника, але ж традиційно вони відігравали надзвичайно велику роль як у Російській, так і в Радянській імперії.

Отже, прихід у 1953 р. до влади М. Хрущова як першого секретаря ЦК КПРС, пізніше – голови Ради міністрів СРСР, що надало йому практично необмежені можливості, став початком задекларованих ним особисто кардинальних реформ у всіх галузях життя країни – економіці, політиці, ідеології, культурі, освіті. Центральною подією цього періоду став XX з'їзд КПРС (1956), на якому був розвінчаний культ Сталіна. В політичному житті відбулося масове повернення репресованих із таборів ГУЛАГу, почалися реабілітаційні процеси, відновлювалися права депортованих народів, розширювалися права союзних республік.

У ці роки, можливо вперше за часи існування СРСР, партія зайнялася проектуванням майбутнього держави, колективного майбутнього, висунувши ідею про те, що за 20 років радянські люди будуть жити при комунізмі й випередять найрозвиненішу на той час країну – США за всіма показниками виробництва на душу населення. Радянські люди досить скептично сприйняли цю утопічну ідею.

Однак багато що й змінилося: припинилася ізоляціоністська політика, зійшла на нівець (нанівець) ідеологія «холодної війни»; в країні почали виникати «товсті» суспільно-публіцистичні й художні журнали, публікуватися переклади зарубіжної літератури, відбувся міжнародний фестиваль молоді й студентів у Москві (1957), Ю. Гагарін полетів у космос, радянська література й мистецтво почали бурхливо розвиватися. Всі ці зміни пізніше назвали «відлигою», а людей, які активно брали в цьому участь, – «шістдесятниками».

Радянська освіта, педагогіка також почали трансформуватися, реформуватися. І, може, вперше за роки радянської влади ідеї реформи були винесені на громадське, всесоюзне обговорення, дискусії були ініційовані саме партією, яка чітко регулювала всі процеси.

Прийнятий у 1958 р. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» задекларував докорінні перетворення в освіті, а нова Програма КПРС з Моральним кодексом будівника комунізму стала не лише ідеологією, як було до цього, а й почала наповнюватися новим конкретним змістом, тобто перейшла на новий якісний рівень, сприяючи розвитку всієї радянської педагогіки, збагачуючи її.

Завданням радянської педагогічної науки цього періоду було брати участь у реформаційних процесах в освіті, супроводжувати їх, коментувати, розкривати методіку цього процесу. Завдяки включенню до державної ідеологічної системи морально-етичної тематики, ідей політехнізму, професіоналізму і всеохоплюючого трудового принципу, радянські науковці отримали завдання впровадити цю ідеологію в науку й освіту майже одночасно. Головною причиною реформування освіти, за логікою її реформаторів, стало те, що тогочасна школа «навчання» була відірваною від життя, від практики, спрямованою на продовження навчання,



здобуття вищої освіти. Планувалося замінити тогочасну структуру школи на двоступеневу (восьмирічка й одинадцятирічка) трудову політехнічну школу з виробничим навчанням, завданням якої мало бути не лише надання знань, а й підготовка учнів за досить широким вибором професій, а головне – пробудження у школяра любові до праці, формування працелюбності як провідної моральної риси радянської людини. В партійних документах наголошувалося: «Підготовка нашого підростаючого покоління до життя, до корисної праці, виховання у нашої молоді глибокої поваги до принципів соціалістичного суспільства – це завдання повинно стати головним завданням нашої школи. Школа покликана готувати різнобічно освічених людей, добре обізнаних з основами наук і разом з тим здатних до систематичної фізичної праці, виховувати у молоді бажання бути корисним суспільству, брати активну участь у виробництві цінностей, необхідних для суспільства».<sup>18</sup>

Як же, власне, трансформувалася ідеологія радянської педагогіки порівняно з експериментальним і сталінським періодами? Насамперед відбулися такі зміни: відмова від «сталінських гімназій» (шкіл із роздільним навчанням); запровадження праці і як навчального предмета, і як принципу побудови всієї шкільної системи освіти (трудоий принцип); поширення ідеї професіоналізації, надання певної професії за умов збереження фундаменталізму в освіті; і, звичайно, ствердження політехнічного принципу як суто радянського атрибуту будь-яких змін щодо практико-орієнтованого навчання, незмінного супутника трудового навчання і трудового принципу в їх радянській інтерпретації.

Усі ці ідеї були новими навіть порівняно з періодом експериментаторства 20-х рр., бо тоді радянська педагогіка і шкільна освіта здебільшого вибудовувалися за західноєвропейськими й американськими зразками, а в 60-х рр. ідеї і проекти щодо реформування освіти, її трудового і професійного спрямування, зв'язку із життям вже були наповнені суто радянськими концепціями, радянським змістом, похідними від радянської ідеології.

Що ж стосується ідеї виробничого навчання в загальноосвітній школі, надання випускникам певної професії, то цей напрям реформи кінця 50-х рр. швидше нагадує проект української радянської системи освіти 20-х рр. Г. Гринька і Я. Ряппо з їхніми пропозиціями варіативності підходів до здобуття загальної освіти разом із оволодінням професією в умовах 50-х рр., коли суспільство потребувало фахівців із робітничих професій, робочих рук у сільському господарстві, колгоспах, які внаслідок хрущовських реформ були позбавлені рабської, підневільної праці шляхом видачі паспортів колгоспникам.

Але, мабуть, найбільші трансформації відбулися в наповненні радянської ідеології новим змістом – комуністичною мораллю, яка, можливо, вперше за радянський період історії, хоча й у специфічно радянській, тобто марксистсько-

---

<sup>18</sup> Хрущов Н. С. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране / Н. С. Хрущов // Новая система народного образования в СССР. – М., 1960. – С.13 – 14.

ленінській і відверто ідеологізованій формі, але почала розвиватися від моральної ідеології до теорії моралі.

У цей період розвитку радянської педагогіки багато уваги приділялося проблемам виховання моральності (крізь призму Морального кодексу будівника комунізму). Пізніше про Моральний кодекс забули, сьогодні взагалі не згадують, але постулати, задекларовані в цьому документі, залишилися незмінними. Як і етична думка розглядуваного історичного періоду загалом, радянська педагогічна етика, що зароджувалась, відрізнялась 1) світоглядною єдністю етичних досліджень; 2) моральним теоретизуванням як основним способом функціонування етичного знання. Разом із тим у рамках радянської етики продовжували діяти й механізми «моральної ідеології» 30 – 50-х рр.: партійно-державне управління моральними процесами суспільства (особливо процесом морального виховання) і тотальне функціонування моральних ідей, що становили реальний компонент світогляду і побутової свідомості радянських людей.<sup>19</sup>

Як зазначають зарубіжні дослідники, наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. відновилась традиція (20-х рр.) невтручання офіційних кіл у розвиток науки.<sup>20</sup> І хоча наукові пошуки розвивалися, звичайно, в рамках марксистсько-ленінського вчення як методології, наукова думка всіх галузей гуманітарної науки виходила за рамки ідеології 30 – 50-х рр., вчені шукали нові теми у ранніх працях К. Маркса, в онтології і гносеології (Льєнков Е., Копнін П.), у етиці, зокрема, розробці педагогічних проблем морального виховання (Сухомлинський В.) та створенні педагогічної етики (Гришин Е., Писаренко А., Писаренко В., Сухомлинський В.)<sup>21</sup>. У 60-х роках розпочали новий відлік свого розвитку такі науки як соціологія, кібернетика, генетика, які раніше були заборонені сталінським режимом.

У суспільно-політичних і художньо-публіцистичних журналах почали друкувати твори репресованих поетів, письменників, на сторінки педагогічних друкованих видань повернулися імена, тавровані в сталінські часи як «буржуазні націоналісти», різного роду «шпигуни», серед них – І. Соколянський, Я. Чепіга<sup>22</sup>.

Цей процес реабілітації досить швидко закінчився: у 1964 р. М. Хрущова зняли з усіх посад і відправили на пенсію, хоча наприкінці свого десятиріччя при владі він сам відмовився від багатьох своїх починань. Але основною причиною була потреба партійного апарату в збереженні політичної системи сталінізму,

---

<sup>19</sup> Назаров В. Н. Опыт хронологии русской этики XX в. : третий период (1960 – 1990) / В. Н. Назаров // Этическая мысль. – Вып. 4. – М. : ИФ РАН, 2003. – 205 с. – С. 179 – 196.

<sup>20</sup> Грехем Л. Р. Цитована праця / Л. Р. Грехем // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С. 113.

<sup>21</sup> Назаров В. Н. Опыт хронологии русской этики XX в. : третий период (1960 – 1990) / В. Н. Назаров // Этическая мысль. – Вып. 4. – М. : ИФ РАН, 2003. – 205 с. – С. 179 – 196.

<sup>22</sup> Савицька Г. І. Невтомний борець за початкову освіту на Україні Я. Ф. Чепіга (1875 – 1938) / Г. І. Савицька // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. – Випуск 5. – Київ : Рад. школа, 1967. – С. 122 – 130; Горбенко Ю. П. Іван Панасович Соколянський – видатний радянський вчений-педагог / Ю. П. Горбунко // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. – Випуск 5. – Київ : Рад. школа, 1967. – С. 114 – 121; Помагайба В. І. Із історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР / В. І. Помагайба // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. – Випуск 5. – Київ : Рад. школа, 1967. – С. 17 – 45.

тоталітаризму. Відсторонення М. Хрущова від влади стало початком реставраційних та контрреформаційних процесів у всіх галузях суспільно-економічного життя, в тому числі й у педагогіці, що було спровоковано тимчасовою втратою контролю і, отже, частковою втратою влади правлячим класом – партійною номенклатурою та чиновниками різного гатунку. Емансипаційні процеси в суспільному житті, їх бурхливий і загалом непередбачуваний розвиток швидко показав владі, що проектоване «комуністичне майбутнє» влади дуже відрізняється від «комуністичного майбутнього» «шістдесятників», інтелігенції, якими не завжди можна керувати, бо вони розсунули рамки дозволеного, висуваючи й розвиваючи ідеї, які виходили за межі навіть дещо оновленого марксизму.

Прикладом таких процесів стала творчість В. Сухомлинського в галузі педагогічної етики, яка вже на злеті «відлиги» викликала тривалу дискусію. Але все ж часи змінилися, дискусія про «абстрактний гуманізм» у вихованні вже не нагадувала ексекуючі 30-х рр., хоча й була досить різкою і брутальною<sup>23</sup>.

В освіті дуже швидко відбулися контрреформаційні процеси: шкільну освіту знову було обмежено 10-річним терміном навчання, було відмінено професіоналізацію освіти, водночас трудове навчання й політехнічний підхід збережено; залишено й восьмирічну школу. Поступово припинилися пошуки «білих плям» у педагогічній думці, до шкільних курсів історії поверталися «видатні» особистості, а про Й. Сталіна вважали за краще мовчати, ніж говорити.

Наступний період розвитку радянської педагогічної науки, що припадає на 1970 – 1985 рр., визначаємо як «закручування гайок», формування застійних явищ, що загалом призвели, за висловом російського соціолога Ю. Левади, до «підточування моноліту», двозначності й різномудства, тобто формування подвійної моралі (для себе й для влади), погоджувального, пасивного, реактивного й адаптивного характеру співжиття, співіснування насамперед інтелігенції, науковців із владою, із офіційною ідеологією, що уособлювало особливий тип «радянської людини» (зараз його називають «совок») пізньорадянського періоду<sup>24</sup>.

Таке явище є свідченням того, що ідеологічний інструментарій все гірше виконував свої функції, а влада не змогла не лише запропонувати привабливі проекти майбутнього, а й підтримувати тогочасну ідеологію на належному рівні, тому редукувала свої функції лише до охоронно-заборонних.

Влада вже не могла утримувати суспільство в цілковитій ізоляції, і контакти радянських людей все розширювалися значною мірою через країни соціалістичного табору, які змушені були стати країнами «народної демократії», проте зберегли високу культуру, – як історичну, так і повсякденного побуту.

У гуманітарних науках розпочалися процеси, що свідчили про подвійні тенденції. З одного боку, стагнаційно-реставраційні процеси змушували

---

<sup>23</sup> Етюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы. – Харьков : Акта, 2008. – 436 с.

<sup>24</sup> Дубин Б. Позднесоветское общество в социологии Юрия Левады 1970-х гг. [Электронный ресурс] / Б. Дубин // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 4. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/article/2010/06/18/dubin/>.

повертатись до звично догматичного прочитання, сприйняття й тлумачення марксизму-ленінізму, до старого річища, в рамках якого відбувався розвиток науки, а з другого – поштовх 60-х рр. і його інерційний рух, які надавали можливість, хоча і в рамках тогочасних парадигм, змінити спосіб мислення, вийти за запропоновані рамки, творити нове, хоча б «у шухляду», не оприлюднюючи результати. Філософія, літературознавство, соціологія, генетика продовжували розвиватися, але характерною особливістю цього періоду стає переміщення наукових статей, наукових відкриттів і досягнень із фахових видань до публіцистики, яка ще мала простір для маневрування. В цей період досить поширеним був і «самовидав», де друкувалися найрадикальніші твори, дисидентська публіцистика, а підцензурна література й мистецтво набували алегоричного характеру. Ось як про це говорить соціолог І. Кон: «Преса була тоді дуже важлива. Іноземні журнали були нам не доступні, західне радіо доводилося слухати через глушилки... Газети і журнали були зв'язані жорсткими рамками офіційної ідеології... Інколи в газеті чи літературному журналі можна було сказати більше, ніж у професійному виданні... Якийсь час найліберальнішим органом друку була «Літературка». ... Навіть в «Правде» можна було інколи друкуватися. До речі, шкільний відділ там був кращий, ніж в усіх інших газетах... Ніякої особливої крамоли науковці в газети не протягали, це було неможливо. Але в підцензурному друці все було заборонено, читач був вдячний за дрібненьке живе слово, а для автора це була корисна школа якщо не літературної майстерності, то хоча б елементарної зрозумілості, на відміну від офіційної канцелярщини»<sup>25</sup>.

Педагогічна наука цього періоду, як і всі інші, пристосувалася до консерваційних і стагнаційних процесів, ідеологічно законсервувалась і вільно оперувала радянською термінологією, і, зокрема, обов'язковими посиланнями на твори класиків марксизму-ленінізму й тогочасних керівників держави (Л. Брежнєва); це було не дуже обтяжливим, обов'язковим складником наукових праць. Цитування слів класиків, що постійно перекочовували з однієї праці до іншої, було повсякденною практикою, прийнятними правилами гри, обов'язковим елементом авторського тексту, в який не дуже вчитувалися.

Разом із тим процеси, започатковані в попередній період, тривали, і радянська педагогічна наука розвивалась, особливо це стосувалося змісту освіти. Якщо взяти до уваги той факт, що змістом освіти впродовж існування радянської держави вчені займалися, приділяючи увагу переважно його політико-ідеологічному складнику, то реформування змісту освіти 60-х – початку 70-х рр. стало більш науково виваженим, продуманим і, наскільки це було можливим в тогочасних умовах, позбавленим прямого ідеологічного впливу, як це було в 30 – 40-х рр. У кожній галузі знань над змістом освіти працювали спеціально створені комісії, до роботи яких залучались представники Академії наук СРСР, Академії

---

<sup>25</sup> Кон І. С. Соціологія і преса. Відповіді на питання [Електронний ресурс] / І. С. Кон. – Режим доступу: <http://pseudology.org/kon/Zametki/SociologyPressa.htm>

педагогічних наук СРСР, учителі-практики, які формували наукові підходи до власне змісту освіти, складала програми, працювали над створенням підручників, навчальної літератури, і все це проходило серйозний етап експериментування. Була започаткована наука про написання підручників – підручничознавство. Такі поняття, як програмоване, проблемне, розвивальне навчання, пізнавальна активність школяра, поетапне формування знань, ідеї розвитку й навчання дитини, теорії про їх взаємозалежність і відмінності між ними тощо загалом становили радянську дидактику (побудовану на ленінській теорії відображення та марксистсько-ленінських законах діалектики), яка вперше в такому системному й логічно вмотивованому вигляді була розроблена радянською педагогікою.

У цьому аспекті радянська педагогічна наука, хоч і не йшла врівень із зарубіжною, бо ідеї, що розглядалися нашими дидактами, уже були освоєні на Заході, але почала інтернаціоналізуватися, що було додатковим позитивним чинником її розвитку.

Щодо виховної проблематики, яка найбільше відображає ідеологічний складник як державну вимогу до змісту освіти, включаючи сюди й виховальне навчання, його політико-ідеологічну спрямованість, то в цей період найбільше проявилось вихолощення й опустошення радянського канону, його пустотно риторичне наповнення, розходження з реаліями. Дієслова «покрашити», «оптимізувати», «удосконалити», «поглибити», «розширити» стають звичною лексикою для педагогічної науки, за якою ховалось повторення давно відомих істин, бажання імітувати діяльність, тупцювання на місці.

Стан справ в економіці, ідеології, політиці ставав критичним, що змусило керівників держави провести чергову реформу освіти, яка була задекларована 1984 р. й закріплена постановою ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи». Згідно з цією постановою передбачалося повернення до 11-річної освіти, водночас збільшення тривалості навчання мало йти знизу, тобто розпочинатися з 1-го класу, до якого приймалися учні віком 6 років, що не було новиною, бо експериментування з шестирічками розпочалось ще на початку 70-х рр. і до 1984 р. воно практично вже завершилось<sup>26</sup>. Але найпріоритетнішим завданням реформи було узгодження школи і професійно-технічної освіти за цілями, завданнями й освітніми рівнями у зв'язку з гострою потребою в масових професіях, робітничих кадрах, що зумовило повернення до професіоналізації, підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, політехнізації освіти тощо. Тобто вкотре внаслідок непослідовності освітньої політики, підпорядкування її ідеологічним інтересам, політичним резонам, особистим симпатіям і антипатіям, радянська освіта і наука знову опинилися в кризовому стані.

Як показує історичний екскурс, найбільші невдачі й прорахунки радянської педагогіки в шкільній освіті, її науковому забезпеченні полягали саме в реалізації трудового принципу. Влада «робітників і селян» так і не змогла розбудувати

---

<sup>26</sup> Учебно-воспитательная работа в подготовительных классах : метод. письмо Минпрос УССР / [сост. А. Я. Савченко]. – К., 1976.

трудова школа, сформувати в учнів любов до праці, хоча без упину ці ідеологеми декларувала.

Але машина «підточування моноліту» була вже запущена, і в кінці 70-х – на початку 80-х рр. серед широкого вчительського загалу зростало невдоволення станом справ у освіті, здійснювалися ініціативні пошуки зміни й заміни організації та методики навчання, особливо окремих шкільних предметів.

Що ж до УРСР, то ідеологічному складнику педагогічної науки цього періоду тут приділялося значно більше уваги, ніж у центрі, особливо щодо виховної проблематики – вона потихеньку перетворювалася в закостенілий набір майже ритуальних фраз, словосполучень. Українці, «навчені» попередніми процесами, виявляли найбільшу пильність, вишукуючи ідейних противників і боячись навіть тіні тих, кого називали «буржуазними націоналістами», якими вважали майже всіх дореволюційних діячів і педагогів 20-х рр. Навіть у Москві в той час думали й писали значно вільніше, ніж в Україні. Ось як про це в своїй доповіді «Історик. Громадянин. Держава. Досвід націєтворення» сказав сучасний український історик А. Портнов: «В цілому ступінь ідеологізації йшов на спад відповідно до хронологічного заглиблення тематики, а тиск згори ріс відповідно до географічного віддалення від центру. Саме в Москві захищались докторські дисертації, забраковані в Києві за підозрою в «буржуазному націоналізмі» (у радянській пропаганді націоналізм завжди був буржуазним). Зокрема, в Москві захищався Микола Ковальський, засновник «дніпропетровської школи» вивчення джерел з історії України XV-XVII століть. Однією з причин, за якою Дніпропетровський університет зміг стати своєрідним центром української археографії в брежнєвські часи, було його пряме підпорядкування всесоюзному, а не київському міністерству. Що, в свою чергу, було викликано стратегічною важливістю розробок університетського фізтеху для ракетної промисловості. Так фізики несподівано допомагали лірикам»<sup>27</sup>.

Такими були загальні тенденції, що відбувалися перед останнім, завершальним періодом існування радянської педагогіки.

Новий період розвитку розпочинається 1985 р., коли відбулася радикальна зміна політичного курсу СРСР, пов'язана із приходом до влади М. Горбачова, з перебудовою і «гласністю». Проголошена й офіційно дозволена демократизація була ініційована згори, але підхоплена, розширена знизу і до початку 90-х набула лавиноподібного характеру. Вона зачепила усі сторони життя людей, і, звичайно ж, освітню галузь і педагогічну науку.

У цей період педагогічна наука значно відставала у своєму поступі від ініціативи й творчості вчителів, які, об'єднавшись в громадські спілки, висунули нову ідеологію освіти, яка сконцентрувалася на ідеях демократизації, гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини, задекларувавши свободу і співробітництво наріжними каменями нової ідеології. Педагоги, здебільшого вчителі, об'єднані навколо «Учительской газеты» як рупора і

---

<sup>27</sup> Портнов А. Историк. Гражданин. Государство. Опыт нациестроительства : лекция [Электронный ресурс] / А. Портнов // *Публичные лекции «Полит. UA»*. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/article/2010/07/29/natsiestroitelstvo/> .

провідника реформаційних змін, виступали з маніфестами, проводили зустрічі, конференції, фестивалі, на яких популяризували свої ідеї у всесоюзному масштабі<sup>28</sup>.

Якщо на початку періоду (у середині 80-х рр.) офіційна педагогічна наука виявила значний супротив цим ідеям, особливо ідеям співробітництва, то наприкінці 80-х вона вже шукала точки дотику, співпраці, і багато науковців, академіків АПН (Давидов В., Дніпров Е., Зінченко В., Неменський Б.) почали активно співпрацювати з нею, розробляючи нову стратегію освіти, її нову мету і методи діяльності.

КПРС уже не змогла очолити цей процес, але вона намагалася й не йти у фарватері, а брати активну участь і контролювати цей процес. Так, у лютому 1988 р. відбувся пленум ЦК КПРС з питань освіти, на якому було прийнято рішення про загальне реформування всього освітнього простору Радянського Союзу. Внаслідок цього було створено Державний комітет СРСР з народної освіти, якому підпорядковувалися усі типи й рівні освітньо-виховних закладів. Під його керівництвом був створений Тимчасовий науково-дослідницький колектив (ТНДК) «Школа», який розпочав розроблення програмних документів, визначивши пріоритетні принципи розвитку освітнього процесу: демократизацію освіти, інноваційність, регіоналізацію, гуманізацію та гуманітаризацію, диференціацію освіти тощо.

Така ідеологія реформування була сприйнята і в Україні. Власне, це була чергова директива «згори», але великою мірою й ініціатива знизу, оскільки українські учителі (Гузик М., Захаренко О., Шаталов В, Рєзник А. та ін.) були активними учасниками руху співробітництва<sup>29</sup>.

Іншою потужною тенденцією цього періоду стало звернення українських педагогів до національних джерел, до народознавства як до провідного складника демократизації, свободи та особистісної спрямованості навчального процесу. Радянська педагогічна наука почала включати в свою структуру народознавство як методологічну засаду розвитку освіти й виховання дітей<sup>30</sup>, насичувала шкільну й позашкільну роботу різноманітними формами й методами долучення до народної творчості та народних традицій. При школах, дошкільних та позашкільних закладах масово створювалися краєзнавчі музеї, куточки побуту, етнографічні та народознавчі кімнати.

Українські історики педагогіки, як і вся історична наука загалом, у ці роки відкривають «білі плями», заборонені персоналії або цілі напрями, над якими тяжіли різні «табу» (наприклад, краєзнавство). Переважна більшість праць стосувалася українських діячів, національних проблем, які в той період набули особливої гостроти. У науково-публіцистичний обіг почали повертатися праці

---

<sup>28</sup> Див. про це: Учительская газета. – 1986. – 18 октября; Уч. газета. – 1986. – 25 декабря; Уч. газета. – 1987. – 17 октября; Уч. газета. – 1988. – 19 марта, тощо.

<sup>29</sup> Див., наприклад: Педагогический поиск. – М. : Педагогика, 1987; 1988; 1989; 1990.

<sup>30</sup> Див. наукові дослідження М. Г. Стельмаховича «Народна педагогіка» (1985); «Народна дидактика» (1985); «Народне дитинознавство» (1991).

представників української діаспори, до цього часу цілком заборонені. Загалом було започатковано перегляд усієї історії радянської педагогіки.

Ці процеси були складником розпаду Радянського Союзу, зникнення такого утворення, як «радянський народ» і, відповідно, вичерпаності такого терміна й такого явища, як радянська педагогіка.

Отже, підводячи підсумки розглянутого – генези радянської педагогіки як окремого явища в історії розвитку педагогічної думки крізь призму ідеології, – можемо зробити певні узагальнення, а саме:

- ідеологія як система концептуально оформлених поглядів і ідей про педагогіку як науку, освіту, виховання дітей та молоді в радянський час надбудовувалась над суто науковими поглядами, підґрунтям яких був об'єктивний і аргументований підхід. Педагогічна ідеологія радянського періоду визнавалася більш вагомою й більш значущою, ніж справжні наукові знання. Це сталося тому, що радянська держава була тоталітарно-авторитарним утворенням, яке контролювало й спрямовувало розвиток усіх наук, особливо гуманітарних, у потрібному політичному апараті на прями;

- ідеологія радянської педагогіки була віддзеркаленням і водночас вульгаризацією власних теоретико-методологічних засад. Комуністична партія, яка створила радянську державу й одноосібно керувала нею, обрала марксизм-ленінізм як наукову систему поглядів на світ і людину, створила на цій основі свою програму, стратегію і тактику всієї діяльності і втілила її у життя, у розбудову Радянського Союзу. В радянській інтерпретації марксизм-ленінізм охоплював три складники: діалектичний матеріалізм, історичний матеріалізм і політична економія. Найбільш повно у радянській педагогічній науці були представлені перші два з них – діалектичний матеріалізм (теорія відображення, закони «заперечення заперечення», єдність і боротьба протилежностей, перехід кількісних змін у якісні) та історичний матеріалізм (поділ розвитку суспільства на 5 суспільно-економічних формацій), на підґрунті яких була побудована ідеологія педагогічної (історико-педагогічної) науки й, відповідно, уся навчально-методична література, яка використовувалась у навчальних закладах усіх рівнів;

- як показав наш аналіз, ідеологічний складник радянської педагогічної науки і його відображення в навчально-виховному процесі освітніх закладів мали різний ступінь інтенсивності в різні історичні періоди. Він розвивався від пустотного й декларативного свого змістового наповнення через короткочасний період справді наукового пошуку в рамках марксизму як потужної інтелектуальної течії загальносвітового масштабу до вульгаризованого, пропагандистського, вихолощеного свого варіанту;

- у програмному, навчально-методичному забезпеченні освіти радянську ідеологію було представлено спочатку як пролетарсько-марксистську «культурну гегемонію» (Грамші А.), пізніше – як ідеологію «радянського народу», що була істотним складником знань і спрямовувалась на формування ідеологічної свідомості радянської людини.

Керівництво процесами ідеологічної індоктринації відбувалося за допомогою указів, постанов, резолюцій, розпоряджень і наказів партії (після неї –



урядів, які приймалися чітко ієрархізованою системою влади), що були обов'язковими до виконання на всіх рівнях, бо директори шкіл і завідувачі відділів науково-дослідних установ були членами партії, номенклатурою. В освіті цей процес відбувався ширше – за допомогою реформ – контрреформ, також ініційованих згори вниз. Ми зауважуємо на їх взаємозв'язку й циклічності: революціонування й експериментаторство науки й освіти, що розпочалося 1917 р. й контрреформування початку – середини 1930-х рр., реформи «відлиги» – контрреформи брежнєвського реставраційного періоду; нові реформи, розпочаті М. Горбачовим. Кожен із цих періодів характеризується своєю ідеологією, своєю аргументацією, проте лише в рамках «дозволених» модифікацій;

- незважаючи на намагання втримати педагогічну науку в лещатах державно-партійної марксистсько-ленінської ідеології, радянська педагогічна наука еволюціонувала, розвивалась, ускладнювалась, модернізувалась шляхом цих-таки реформ-контрреформ, коли освіта й наука наповнювались новими цінностями, які на наступному етапі розвитку ставали базовими. Значну роль у цьому відіграло й різне ставлення діячів радянської педагогіки до здобутків західної педагогічної думки і школи (від майже повного сприйняття й адаптації зарубіжного досвіду до відкидання, заперечення й критики);

- радянська педагогіка зі своєю ідеологією була наслідком ізоляційної стратегії Радянського Союзу, політичної абсолютизації влади, канонізації всього можливого, підміни науки ідеологією і неминуче мала припинити своє існування з розпадом СРСР.

#### **Список використаних джерел**

1. Грехем Л.Р. Історичний огляд // Філософська і соціологічна думка, 1989. – № 7. – С.116.
2. Грехем Л.Р. Цитована праця // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С.113.
3. Горбенко Ю.П. Іван Панасович Соколянський – видатний радянський вчений-педагог. У зб.: Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 5. – Київ : Рад. школа, 1967. – С. 114-121.
4. Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917 -1947 гг. – Москва, Ленинград, 1947; Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 320 с.
5. Дмитриев Александр. «Академический марксизм» 1920-1930-х годов: западный контекст и советские обстоятельства // НЛО. – 2007. – № 88. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/88/dm2.html> [зчитано 12.03.2010].
6. Дубин.Б. Позднесоветское общество в социологии Юрия Левады 1970-х гг. // Вестник общественного мнения. – 2009. - № 4. // Режим доступа: <http://polit.ru/research/2010/06/18/dubin.html>. [Зчитано 18.06.2010]
7. Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы. – Харьков, Акта, 2008. – 436 с.
8. Днепров Э. Д. Образование и политика. В 2-х т. – Т. I, Москва, 2006. – С.61-74.

9. Каиров И.А. Итоги сессии Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В.И.Ленина и задачи Академии педагогических наук // Советская педагогика. – 1948. - № 11. – С.41-42.
10. Корнійв О. Дещо з практики викладання природознавства в Березанській семирічці // Шлях освіти. – 1930. - № 1-2. – С.127-132;
11. Кременцов Н.Л. Равнение на ВАСХНИЛ // (Режим доступу) <http://www.russcience.euro.ru/papers/krem94os.htm>. [зчитано 25.02.2009].
12. Лекторский В.А., Огурцов А.П.. Философия СССР и постсоветской России. – Режим доступу: <http://www.library.by/portalus/modules|philosophy/showarchives.php?subaction=snowf...> [зчитано 23.08.2010]
13. Лекция Андрея Портнова. Историк. Гражданин. Государство. Опыт наукостроительства // Режим доступу: <http://www.polit.ru/lectures/2010/07/29/hatsiestroiterstvo.htm>. [Зчитано 02.08.2010].
14. Лук'янець І. Наш безперервний п'ятиденний тиждень // Рад. освіта. – 1930. – № . – С.57-59;
15. Макаренко А.С. Сочинения. В 7-ми т.- Москва. Изд-во АПН РСФСР. 1957. – Т.5. – С.353-354.
16. Назаров В.Н. Опыт хронологии русской этики XX в.: третий период (1960-1990) // Этическая мысль. Вып. 4. – М., ИФ РАН. 2003. – Режим доступу: [file:///C:/Documents and Settings\x/My Documents \11. ntm](file:///C:/Documents%20and%20Settings/x/My%20Documents/11.ntm). [зчитано 18.10.2007]
17. Обсуждение доклада президента Академии педагогических наук И.А. Каирова ... // Советская педагогика. - 1948. – № 11. – С.51.
18. Педагогический поиск. М., Педагогика, 1987; наступні видання 1988, 1989, 1990.
19. Помагайба В.І. Из історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР. У зб.: Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 5. – Київ: Рад. школа, 1967. – С. 17-45.
20. Савицька Г.І. Невтомний борець за початкову освіту на Україні Я.Ф. Чепіга (1875-1938). У зб. : Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 5. – Київ : Рад. школа, 1967. – С.122-130.
21. Соціологія і преса. Відповіді на питання. І.С. Кон // Режим доступу: [http://www./neuro.net.ru/sexology/info.033./html](http://www.neuro.net.ru/sexology/info.033./html). [Зчитано 17.06.2008]
22. Учебно-воспитательная работа в подготовительных классах: Метод. письмо. Минпрос УССР. Сост. А.Я. Савченко. – К., 1976.
23. Учительская газета, 1986, 18 октября; Уч. газета. – 1986, 25 декабря; Уч. газета, 1987, 17 октября; Уч. газета, 1988, 19 марта.
24. Философская энциклопедия. В 5-ти т. Т.4.- М., 1967. – С.219.
25. Хрущов Н.С. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. – В кн. : Новая система народного образования в СССР. – М., 1960. – С.13-14.
26. Шевчук А. Крайній досвід політехнізації школи передати масам // Рад. освіта. – 1931. – № 6. – С.33-35.

## **1.2. Державна освітня політика щодо диференціації організації й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Д. Березівська)**

### **1.2.1. Елементи диференціації шкільної освіти в умовах уніфікаційних процесів (кінець 30-х – перша половина 50-х років ХХ ст.)**

Нині одним із пріоритетних завдань державної освітньої політики України є створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів та здібностей<sup>31</sup>. З огляду на важливість завдання виправданим є погляд у минуле, а саме – осмислення державної освітньої політики радянського уряду наприкінці 30-х – у першій половині 50-х років ХХ ст. – складний час, позначений суспільно-політичними та соціально-економічними змінами довоєнного, воєнного і післявоєнного періодів.

У ході попередніх досліджень ми виявили, що ідея диференціації шкільної освіти знайшла відображення в діяльності керівних органів освіти України кінця ХІХ ст. – 1932 р. як чинник підвищення ефективності навчального процесу з метою створення максимально сприятливих умов для розвитку індивідуальних можливостей, нахилів і здібностей кожного учня. Державна політика різних за своєю ідеологією урядів більшою чи меншою мірою спрямовувалася на створення умов для здійснення диференціації шкільної освіти за двома основними напрямками: диференціація організації та диференціація змісту. Водночас критерії внутрішньої та зовнішньої диференціації трансформувалися, урізноманітнювалися, удосконалювалися.

Зі зміцненням радянської влади, посиленням уніфікаційних процесів ситуація змінювалася. На початку 30-х рр. ХХ ст. уніфікація української системи освіти в загальнорадянську набирала обертів у контексті соціально-економічних змін (форсована індустріалізація, суцільна колективізація, голодомор) та політичних чинників (формування тоталітарного суспільства, утвердження комуністичної ідеології, монополізації більшовицької партії, зрощення комуністичної партії з державним апаратом, масові репресії, «чистка» Наркомосу УСРР, поступове згортання українізації тощо). На той час система шкільної освіти не відповідала новим суспільним ідеалам, зокрема формуванню « нової радянської людини », що мала здійснювати школа для функціонування тоталітарної уніфікованої держави. Такими були основні чинники, які впливали на цілі, принципи, напрями державної освітньої політики 30-х років, зокрема щодо диференціації шкільної освіти.

У ситуації, що склалася, Наркомос зазнав нищівної критики й перетворився на придаток Відділу шкіл ЦК ВКП (б), яким безпосередньо керував Й. Сталін.

---

<sup>31</sup> Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // Матеріали ІІІ Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.; Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с. – С. 317 – 376, с. 335 – 336.

Російські вчені (Дніпров Е., Шакиров Р.) довели, що Й. Сталін особисто ініціював, ретельно вивчав і рецензував основоположні освітні документи, які без обговорення педагогічною громадськістю приймалися не Наркомосом, а ЦК ВКП(б)<sup>32</sup>.

З появою постанови «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (25 липня 1930 р.), де стан роботи союзних наркомосів, партійних органів оцінювався як незадовільний і намічалось ввести протягом 1930 – 1931 рр. загальне обов'язкове початкове навчання для дітей 8 – 11 років, переростків 11 – 15 років за допомогою прискорених форм навчання (дворічні й однорічні школи-курси), запроваджувати загальне обов'язкове навчання у школах-семирічках, посилити розгортання шкіл колгоспної молоді<sup>33</sup>, розпочався процес дублювання російських освітніх законодавчих документів в УСРР, освітня політика взяла курс на створення єдиної державної системи освіти.

Протягом 30-х років ЦК ВКП(б) та РНК СРСР прийняли низку постанов, які кардинально змінили структуру, систему управління та зміст шкільної освіти в УСРР («Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932), «Про підручники для початкової й середньої школи» (1933), «Про структуру початкової і середньої школи» (1934), «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (1934), «Про викладання географії в початковій і середній школі СРСР» (1934), «Про антирелігійну роботу в школі й серед дорослих» (1934), «Про видання і продаж підручників для початкової, неповної середньої і середньої школи» (1935), «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935), «Про педологічні викривлення в системі наркомосів» (1936) та ін.)<sup>34</sup>. Про диференціацію шкільної освіти й розвиток національної школи в постановах не йшлося.

Результатом загальносоюзної освітньої політики стала єдина загальнодержавна система шкільної освіти, яка ґрунтувалася на принципах: єдиної школи (насправді уніфікації), політехнічний, комуністичний, ідеологічний, централізації та регламентації, атеїстичний. Принцип диференціації перестав діяти в теорії та практиці шкільної освіти. Загалом школу «праці» 20-х рр. поступово змінила школа «навчання» (початкова школа (1 – 4 класи), неповна середня (1 – 7 класи) із правом вступу до технікумів, середня школа (1 – 10 класи) із правом вступу до вищих навчальних закладів). Новостворену шкільну систему освіти було закріплено в Конституції СРСР (1936).

---

<sup>32</sup> Дніпров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Дніпров. – М. : Интерпракс, 1994. – 248 с.; Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего и среднего образования в России в XX веке : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шакиров Роберт Вафич. – Казань, 1997. – 282 с.

<sup>33</sup> Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП (б) від 25 липня 1930 р. // За загальне навчання : зб. директив та інструкцій. – Харків : Держ. вид-во України, 1930. – Вип. I. – 56 с.

<sup>34</sup> Постановления партии и правительства о школе : сб. постановлений ЦК ВКП (б) и Совнаркомов СССР и РСФСР за 1931 – 1939 гг. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 104 с.; Постанови партії та уряду про школу. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с.

Варто наголосити, що марксистсько-ленінський принцип політехнізму (політехнічної освіти або навчання) не знайшов поміж освітян спільного розуміння й перестав відігравати провідну роль у державній освітній політиці 30-х років. В основному його трактували як максимальне поєднання навчання з продуктивною працею, що мала відповідати запитам суспільства, але не завжди відповідала віковим особливостям учнів<sup>35</sup>.

Водночас аналіз нормативно-правових документів цього суперечливого періоду свідчить про наявність у них елементів диференційованого підходу. Так, у постанові ЦК ВКП(б) «Про початкову й середню школу» (1931) для шкіл II ступеня (учні 12 – 17 років) пріоритетним ставилося завдання підготувати випускника з широкою загальною освітою, здатного стати майстром (столяром, теслярем, слюсарем тощо); для реалізації політехнічного навчання, тобто поєднання навчання з продуктивною працею, – широко розгорнути створення майстерень і робітничих кімнат при школах із прикріпленням їх до підприємств, радгоспів, МТС, колгоспів на основі договорів<sup>36</sup>; створити в кожному районі, місті мережу зразкових шкіл зі сприятливими матеріальними умовами і кваліфікованими педагогічними кадрами для забезпечення набуття досвіду іншими вчителями.

Наркомос УСРР схвально оцінив ідею створення зразкових шкіл і доручив секторові Соцвиху для їх організації використати досвід чинних опорних шкіл, але без ототожнення їх із зразковими, перед якими ставилися ширші організаційні й політехнічні завдання; водночас запропонував визначити, які саме ФЗС і ШКМ мають стати зразковими<sup>37</sup>.

На виконання постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню школу» (1931) планувалося створити мережу зразкових шкіл (у кожному адміністративному районі не менше, як дві); організувати оздоровчі школи-санаторії, школи на свіжому повітрі, школи в лісі для перебування кволих дітей; запровадити у 8 – 10 класах 10-річної школи та в 7 класі 7-річної школи військово-навчання учнів; для мережі шкіл загального навчання дефективного дитинства у великих містах організувати школи без інтернатів, а в сільській місцевості – школи інтернатного типу з умовою створення шкіл окремих типів для сліпих і глухонімих дітей; розробити мережу інтернатних закладів для нормального дитинства – безпритульних дітей, соціально-занедбаних та правопорушників. Планувалося забезпечити подальшу діяльність шкіл національних меншин<sup>38</sup>.

У 1934 р. встановлено загальний і єдиний розпорядок шкільних занять і режим для учнів початкової, неповної середньої та середньої школи. Водночас рекомендувалося під час планування навчальних занять урахувувати вікові

---

<sup>35</sup> История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 512 с., с. 463 – 464.

<sup>36</sup> Збірник документів, виданих у розвиток постанови ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу / упоряд. Ю. Г. Черченко та О. М. Кошель. – Харків: Рад. шк., 1932. – 168 с., с. 14.

<sup>37</sup> Там само, с. 24.

<sup>38</sup> Про основні засади п'ятирічного плану культурноосвітнього будівництва УСРР на 1933 – 1937 рр. / НКО КСРР. Плановий сектор. – Харків, 1932. – 79 с., с. 18 – 20.

особливості дітей, правильно чергуючи легкі та складні уроки й заняття, не допускаючи концентрації складних уроків протягом дня чи в якійсь одній половині навчального тижня<sup>39</sup>.

Відповідно до постанови РНК УСРР «Про фізичне виховання в початковій і середній школі» (1935) Наркомосу УСРР спільно зі Всесоюзним Радянським Фізкультурним Комітетом УСРР пропонувалося організувати для найкращих дітей-фізкультурників дитячі спортивні школи з відділами (гімнастичний, стрілецький, легкої атлетики, зимового й водного спорту, шахів та шашок) при палацах і клубах піонерів, філіях науково-дослідного інституту фізкультури тощо<sup>40</sup>.

Про застосування індивідуального підходу до учнів і в цей суперечливий період свідчить наказ заступника наркома освіти А. Хвилі «Про підсумування роботи шкіл за 1934/35 навчальний рік» (1935), який рекомендував директорам та завідувачам шкіл «визначити учнів, що не встигають у навчанні, причину їх відставання з тим, щоб під час літньої перерви організувати допомогу цим учням (робота з ними учителів, учнів старших класів, організація консультації), щоб попередити неуспішність учнів у новому навчальному році»<sup>41</sup>.

Відповідно до державної освітньої політики, спрямованої на створення «школи навчання», наказом заступника народного комісара освіти УРСР С. Дитюка «Про відміну викладання труда в школах» (27 лютого 1937 р.) із навчального плану початкової, неповної середньої і середньої школи вилучалося трудове навчання, яке за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання<sup>42</sup>. Скасування праці як самостійного предмета пояснювалося передусім завданням підвищити рівень загальноосвітньої підготовки учнів для продовження навчання в технікумах та ВНЗ, а також недостатністю матеріальної бази майстерень. Проте трудове виховання учнів здійснювалося у процесі ознайомлення з науковими основами виробництва на уроках природничо-математичного циклу, екскурсій тощо<sup>43</sup>.

Негативною тенденцією державної політики кінця 30-х рр. стала глибока русифікація шкільної освіти, яку забезпечувала постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» (1938) відповідно до постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей». Обов'язкове запровадження російської мови пояснювалося «посиленням братерського зв'язку та

---

<sup>39</sup> Типовий розпорядок шкільних занять і режим для учнів початкової, неповної середньої та середньої школи // Зб. наказів та розпоряджень Нар. комісаріату освіти УСРР. – 1934. – № 2. – С. 3 – 4, с. 3.

<sup>40</sup> Постанова РНК УСРР «Про фізичне виховання в початковій і середній школі» (1935) // Зб. наказів та розпоряджень Нар. комісаріату освіти УСРР. – 1935. – № 24. – С. 4 – 6, с. 5.

<sup>41</sup> Наказ заступника наркома освіти А. Хвилі «Про підсумування роботи шкіл за 1934 – 35 навчальний рік» // Зб. наказів та розпоряджень Нар. комісаріату освіти УСРР. – 1935. – № 18. – С. 2 – 4, с. 2.

<sup>42</sup> Наказ заступника народного комісара освіти УРСР Дитюка С. Ю. «Про відміну викладання труда в школах» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1937. – № 5. – С. 6 – 7.

<sup>43</sup> Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с., с. 162.

єднання між українським народом, російським народом і народами Союзу РСР для їх подальшого господарського і культурного росту»; вдосконаленням українських кадрів у науково-технічних галузях; створенням необхідних умов для проходження громадянами СРСР служби в рядах Червоної армії та флоту<sup>44</sup>. Згідно з постановою до чинних навчальних планів українських шкіл і шкіл національних меншин вводилася російська мова як обов'язковий предмет із відповідним розподілом годин протягом навчального тижня: початкова школа: 2 клас – 2 год, 3 клас – 4 год, 4 клас – 4 год; неповна середня і середня школа: 3 клас – 4 год, 4 клас – 4 год, 5 клас – 5 год, 6 клас – 5 год, 7 клас – 5 год, 8 клас – 4 год, 9 клас – 4 год, 10 клас – 4 год.

Перед Наркомосом УРСР ставилися завдання: розробити проект навчальних планів із російської мови для початкових, неповних середніх і середніх неросійських шкіл на 1938/39 н.р.; переглянути програми з російської мови; для 5 – 7 класів передбачити у змісті російського літературного читання вивчення кращих зразків російської літератури, для 8 – 10 класів – систематичний курс російської літератури; видати відповідні буквар, підручники з граматики, методичну літературу, наочні посібники; увести російську мову до педагогічних навчальних закладів; організувати семінари для підвищення кваліфікації викладачів російської мови й літератури та масову перепідготовку вчителів російської мови.

Постановою №1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 р. «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» (9 жовтня 1938) збільшувалася кількість годин для вивчення російської мови на 1938/39 н. р. (семиденний робочий тиждень) для початкової школи: 2 клас – 3 год, 3 клас – 5 год, 4 клас – 5 год; для неповної середньої і середньої школи: 3 клас – 5 год, 4 клас – 5 год, 5 клас – 6 год, 6 клас – 6 год, 7 клас – 6 год, 8 клас – 5 год, 9 клас – 5 год, 10 клас – 5 год<sup>45</sup>. Факти свідчать, що освітня політика радянського уряду визначалася суто політичною метою – за допомогою русифікації освіти асимілювати неросійські народи, зокрема український, у єдиний радянський народ як гарант функціонування єдиної унітарної держави.

Після приєднання Західної України (1939) до УРСР, а фактично до СРСР, уряд утілював свою освітню політику й на цих землях, незважаючи на реальний стан і потреби школи. Відповідно до Інструкції про порядок реорганізації шкіл в західних областях України (1939) Наркомосу УРСР було реорганізовано народні школи, гімназії і ліцеї в початкові, неповні середні (семирічні) і середні школи; переведено школи на рідну мову навчання; запроваджено обов'язкове вивчення української та російської мов і літератури; уведено спільне навчання дівчат і хлопців; запроваджено в школи навчальні плани, програми, правила внутрішнього

---

<sup>44</sup> Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1938. – № 33. – С. 5 – 7, с. 5.

<sup>45</sup> Постанова № 1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 р. “Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України”» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 33. – С. 7.

розпорядку, шкільну документацію, структуру навчального року, п'ятиступеневу словесну систему оцінювання (відмінно, добре, посередньо, погано, дуже погано), затверджені Наркомосом УРСР; створено учнівські організації, батьківські комітети відповідно до положення для шкіл УРСР; організовано методичну роботу згідно з документами Наркомосу УРСР<sup>46</sup>.

До шкільної освіти УРСР запроваджувалися нові навчальні плани (1939), що відображали усі декларовані зміни в партійних постановах (уведення трудового навчання, запровадження військового навчання, обов'язкового вивчення російської мови, історії та Конституції СРСР та ін.)<sup>47</sup>. Постановою Наркомосу УРСР «Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР» (1940) внесено корективи до навчальних планів шкіл з українською, російською, єврейською, польською та іншими мовами навчання щодо розподілу годин на вивчення української, російської мов та літератури. Кількість годин, відведених на вивчення української мови в школах із російською мовою навчання, залишилася незмінною, а в 10 класі зменшилася, проте кількість годин для вивчення російської мови в школах з українською мовою навчання зросла порівняно зі школами з російською мовою навчання<sup>48</sup>.

Як бачимо, наприкінці 30-х рр. ХХ ст. українська система шкільної освіти втратила свої особливості в контексті суспільно-політичних трансформацій, підпорядкування педагогічної науки офіційній ідеології, згортання українзації та посилення русифікації, створення одноманітної школи (єдина 10-річна з 4-річною початковою школою, неповна 7-річна школа). Загальносоюзну державну політику було спрямовано на:

- регламентацію й політичну ідеологізацію змісту навчально-виховного процесу, що мало вияв у введенні єдиних навчальних планів, програм стосовно вивчення історії та географії СРСР і підпорядкуванні цим курсам історії та географії України, вилученні національного матеріалу;
- уніфікацію шкільного режиму, системи оцінювання, підходів до підручникотворення; збільшення кількості годин для вивчення російської мови;
- запровадження обов'язкового вивчення російської мови в українських школах, паралельного функціонування російських та українських шкіл; уроку як основної форми організації навчання;
- ліквідацію активних методів навчання, професійних ухилів;
- вилучення праці як самостійного навчального предмета, перетворення шкіл сільської (із 1930 р. – колгоспної) молоді, фабрично-заводських семирічок у неповні середні загальноосвітні школи;

---

<sup>46</sup> Інструкція про порядок реорганізації шкіл у західних областях України. – К. : НКО УРСР. Упр. шкіл, 1939. – 19 с., с. 3 – 4.

<sup>47</sup> Там само, с. 5 – 9.

<sup>48</sup> Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 20/21. – С. 20 – 21.



- ігнорування справжніх потреб та нахилів, вікових і психологічних особливостей учнів на користь підвищення якості освіти;

- боротьбу з «методичним прожекторством», «буржуазно-національними елементами», «педологічними викривленнями» тощо.

Зазначимо, що Наркомос УРСР не мав можливості діяти самостійно й виступав у ролі ретранслятора загальнорадянської освітньої політики, а шкільна освіта на теренах України розвивалася відповідно до розробленої в Москві нормативної бази.

Варто звернути увагу й на той факт, що протягом 30-х рр. репресій зазнали наркоми освіти (Гринько Г., Затонський В., Скрипник М., Шумський О.), їхні заступники, вчені секретарі, співробітники й директори УНДПУ (Пасіка Т., Попов О., Соколянський І. та ін.); вчительство (у 1929 –1934 рр. – 30%). Тому в 1937 р. школі бракувало 30 тис. учителів<sup>49</sup>. Ці й інші факти дають підстави стверджувати про цілеспрямоване й системне знищення сталінським урядом української інтелігенції, зокрема освітян, що призвело до катастрофічних утрат в українській освіті.

Якою ж була структура шкільної освіти в УРСР напередодні Великої Вітчизняної війни? Звернімося до статистичних даних. У 1940/41 н. р. в містах України налічувалося 3079 шкіл, у селах – 18593. Основна чисельність дітей у 1940/1941 н. р. навчалася в неповних середніх (семирічних) і середніх (десятирічних) школах<sup>50</sup>. На кошти держави в 1938/39 н. р. створюються школи з інтернатами для глухонімих дітей – 46, для сліпих – 10, для дітей із іншими фізичними вадами – 27 (диференціація за станом здоров'я)<sup>51</sup>.

Мережа шкіл України за мовами навчання на 1939/40 н. р. була такою: з українською мовою навчання – 18661; російською – 2145; молдовською – 163; з іншими мовами навчання (єврейська, білоруська, татарська, казахська, туркменська та ін.) – 919<sup>52</sup>.

Як повідомляв учений М. Гриценко, крім масових шкіл (30702), у 1940/41 н.р. в Україні діяло 179 спеціальних шкіл у системі Наркомосу УРСР та багато шкіл і курсів у системі інших відомств: школи ФЗУ, гірпромучу, сільгоспучу, робітничо-технічні школи, виробничо-політехнічні школи, школи кустпрокооперації, художньо-керамічні школи, промислово-художні школи, різні курси масових професій та ін.<sup>53</sup>. Як бачимо, наприкінці 30-х – на початку 40-х рр. загалом масова школа в УРСР була однотипною. Можна говорити лише про зовнішню диференціацію за станом здоров'я, національним і професійно

---

<sup>49</sup> Марочко В. Репресовані педагоги України : жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. – К. : Наук. світ, 2003. – 302 с., с. 21, с. 92, с. 255, с. 286.

<sup>50</sup> Бухало С. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К. : Укр. держ. вид-во, 1945. – 15 с., с. 6 – 7.

<sup>51</sup> Там само, с. 9.

<sup>52</sup> Редько Ф. А. До нових перемог / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – № 9. – С. 21 – 33, с. 22.

<sup>53</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / Гриценко М. С. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с., с. 120.

орієнтованим критеріями, що мала локальний характер (кількість таких шкіл була обмеженою).

Варто згадати і про те, що постановою «Про встановлення платного навчання в старших класах середніх шкіл і у вищих навчальних закладах СРСР і про зміни порядку призначення стипендій» (2 жовтня 1940 р.) запроваджувалася з 1 вересня 1940 р. плата за навчання для учнів 8 – 10 класів середніх шкіл, що зумовлювало додаткові труднощі в здобутті молоддю освіти (скасовано 6 липня 1956 р.)<sup>54</sup>.

Проте, як свідчать джерела, уже наприкінці 30-х років почали з'являтися перші сигнали про хиби тогочасної шкільної системи освіти. Так, нарком освіти УРСР Ф. Редько, підбиваючи підсумки проведених іспитів у 1938/39 н. р., наголосив на виявлених недоліках: школа не дає учням достатніх практичних умінь, потрібних для роботи на підприємствах чи в апараті державних установ, куди вони приходять після закінчення школи; навчальні плани середніх шкіл не містять таких предметів, які знайомили б учнів із основами промислового чи сільськогосподарського виробництва; програми здебільшого теоретизовані, недостатньо пов'язані з практикою й виробництвом. Він вважав, що настав час переглянути навчальні плани і програми для учнів старших класів середньої школи з метою введення спеціальних предметів і практичних занять, які забезпечили б підготовку випускників середніх шкіл до практичної діяльності<sup>55</sup>.

У статті «Про практичну підготовку випускників середніх шкіл» (1939) Ф. Редько обґрунтував ідею про необхідність надання середньою школою водночас із глибокими знаннями й загальною високою середньою освітою «деякої підготовки до життя, до майбутньої практичної роботи». За аргументацією автора, що спиралася на доповідь голови радянського уряду В. Молотова на XVIII з'їзді партії, це зумовлено передусім потребою забезпечення народного господарства освіченими висококваліфікованими кадрами, що свідчило про зміну орієнтирів державної шкільної політики й «необхідність перебудови навчання в середніх школах», навчальних планів, програм і підручників<sup>56</sup>.

Питання про підготовку учнів середньої школи до майбутньої практичної роботи стало предметом обговорення пленуму Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (10 червня 1939 р.), широкої наради Наркомосу УРСР (14 червня 1939 р.) з участю представників наркоматів, підприємств, науковців, педагогів. Воно широко дискутувалося у пресі, серед батьків і учнів. Загалом усі думки сходилися на тому, що «школа відставала від практичних вимог нашого життя, від темпів розвитку нашої промисловості»<sup>57</sup>. Цікаво, що Ф. Редько пригадав дискусію, яка розгорілася ще в 1920 р. на I Всесоюзній партійній нараді: НКО РРФСР

---

<sup>54</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 45, с. 176 – 177.

<sup>55</sup> Редько Ф. А. Испити в школах / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – № 7. – С. 3 – 12., с. 8

<sup>56</sup> Редько Ф. А. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – № 8. – С. 6 – 13, с. 7.

<sup>57</sup> Там само, с. 8.

відстоював загальноосвітню політехнічну дев'ятирічну школу, НКО УСРР – систему професіоналізму (7-річна школа з професійними середніми школами на її базі). Він зазначив, що перша система була відірвана від виробництва й господарства і по суті стояла на позиціях царської гімназії, а от «НКО України кинувся в другу крайність, у бік вузького професіоналізму»<sup>58</sup>. З огляду на це нарком освіти наголосив на необхідності перебудувати шкільні програми й підручники, дотримуючись принципу зв'язку теоретичного навчання з виробництвом. Наводимо його міркування: «Чимало товаришів – педагогів і наукових працівників – висувають пропозицію про фуркацію в старших класах середньої школи. Ця пропозиція, очевидно, наближає виконання того завдання, яке стоїть перед нами. Звичайно, повертатись до суто професійної системи загальноосвітнього рівня ми не можемо, але ми в навчальних планах мусимо знайти місце для невеличкого запровадження спеціальних дисциплін»<sup>59</sup>.

Ф. Редько запропонував ліквідувати концентричність програм середньої школи й знайти час для спеціальних предметів; запровадити практичні заняття в 9 – 10 класах; порушити питання про підготовку в середніх школах вихователів для дитячих садків і дитячих будинків, шоферів, трактористів, кіномеханіків, лаборантів; організувати систематичні виробничі екскурсії; створити кабінети й лабораторії у школах для запровадження фуркацій; особливу увагу приділити трудовому вихованню<sup>60</sup>.

Радянський уряд поставив завдання «підняти культурно-технічний рівень робітничого класу до рівня працівників інженерно-технічної праці» (виступ В. Молотова на XVIII з'їзді ВКП(б)). В опублікованій статті «Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи» (1939), присвяченій обговоренню цього завдання, науковець С. Чавдаров, спираючись на міркування вчителів, учнів середньої школи і робітників, висловив міркування, що середня школа значною мірою відірвана від практики, викладання основ наук великою мірою формалізоване. Їхні пропозиції автор статті узагальнив так: перебудувати викладання фізики, хімії, природознавства; запровадити в школі спеціальні ухили (індустріальний, сільськогосподарський, адміністративно-діловодський, педагогічний), спеціалізацію шкіл за одним із напрямів; увести додаткове навчання з окремих видів робіт на вибір школярів (фуркації); знайомити учнів у школі з професіями<sup>61</sup>.

С. Чавдаров зосередив увагу на тому, що такі пропозиції не є новими. Він критично оцінив досвід спеціалізації середньої школи в Російській імперії та ранньої спеціалізації в американській шкільній освіті, що, на його думку, негативно вплинуло на рівень загальноосвітньої підготовки учнів; позитивно схарактеризував

---

<sup>58</sup> Там само, с. 9.

<sup>59</sup> Редько Ф. А. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – № 8. – С. 6 – 13, с. 11.

<sup>60</sup> Редько Ф. А. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Ф. А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – № 8. – С. 6 – 13, с. 12 – 13.

<sup>61</sup> Чавдаров С. Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи / С. Чавдаров // Ком. освіта. – 1939. – № 9. – С. 21 – 32, с. 22 – 24.

запровадження фуркацій у царській гімназії. А от уведення професійних ухилів в РРФСР (педагогічний, адміністративно-радянський, кооперативний), реорганізацію другого концентру дев'ятирічки через його професіоналізацію учений вважав причиною появи багатопредметності, зниження ефективності навчання. Він дійшов такого висновку: «Школа з фуркаціями порівняно зі школою спеціалізованою, безперечно, має більше позитивних рис»<sup>62</sup>. З огляду на це для реалізації державної освітньої політики С. Чавдаров запропонував два шляхи: поєднання теоретичного навчання з практикою, запровадження додаткового навчання практичного змісту. Далі учений вважав за потрібне перебудувати навчальні програми, підручники, особливо з фізики, хімії, природознавства, математики, враховуючи природний зв'язок основ наук із технікою і практичним життям; запровадити в школах обов'язкові лабораторно-практичні заняття з фізики, хімії і природознавства; увести виконання практичних робіт до програми шкільних іспитів тощо<sup>63</sup>.

С. Чавдаров, відкидаючи цілковиту спеціалізацію чи професіоналізацію середніх шкіл, висловив міркування щодо введення додаткових практичних занять із відповідних загальнообов'язкових предметів (фізика, хімія, природознавство). Крім додаткових практичних занять чи замість них, він допускав запровадження спеціальних предметів: керування трактором, комбайном, телеграфна справа, основи рахівництва, основи санітарії та догляду в дитячих яслах, дитячому садку та ін. Ці додаткові предмети, на його думку, доцільно вводити в 9 – 10 класах, виділяючи на них 3 – 4 год на тиждень. У деяких школах можна вводити два-три додаткові предмети, щоб учні могли вибирати з них один. Для школярів з особливими здібностями до малювання, співів, драматичного мистецтва середня школа може організовувати допомогу в індивідуальних заняттях, налагоджувати зв'язки з відповідними мистецькими школами для одержання потрібних консультацій і підготовки до вступу в ці школи<sup>64</sup>.

Як бачимо, вітчизняні науковці доводили необхідність повернення до шкільної практики зовнішньої і внутрішньої диференціації навчання. Із початком Другої світової війни (Великої Вітчизняної війни) посилювався інтерес до диференційованого навчання як продиктованого часом заходу й на державному рівні. Говорячи про шкільну освіту в роки війни та післявоєнний період, варто звернути увагу на складні умови того часу: евакуація, окупація, руйнування, брак учителів, несистематична робота шкіл. Фактично в 1945 – 1958 рр. державна освітня політика спрямовувалася на відбудову шкільної освіти.

1 вересня 1943 р. навчальний рік почався в багатьох школах східних областей України. На решті території Правобережної України і в західних областях школи запрацювали по звільненню цих територій від окупантів в основному з

---

<sup>62</sup> Чавдаров С. Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи / С. Чавдаров // Ком. освіта. – 1939. – № 9. – С. 21 – 32, с. 25 – 26.

<sup>63</sup> Там само, с. 28 – 29.

<sup>64</sup> Чавдаров С. Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи / С. Чавдаров // Ком. освіта. – 1939. – № 9. – С. 31.

1 вересня 1944 р.<sup>65</sup>. Визначальним у цьому процесі стало ухвалення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про поновлення роботи шкіл в районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів» (27 лютого 1943 р.), що зобов'язало Наркомос УРСР, обласні й народні Ради депутатів трудящих, їхні відділи народної освіти негайно розпочати відбудову шкіл, ужити всіх заходів для поновлення навчання дітей у школах.

В умовах воєнного часу виникла потреба диференціювати шкільну освіту – для підлітків, які працювали, були організовані загальноосвітні школи нового типу: школи робітничої молоді (ШРМ) і школи сільської молоді (ШСМ). Поява загальноосвітньої школи нового типу, з одного боку, пояснювалася потребами воєнного часу, а з другого – це був перший крок держави в здійсненні диференціації шкільної освіти. Уряд зробив акцент на тому, щоб школярі 8 класів (15 – 16 років) здобули початкову, основну чи середню освіту, оволоділи практичними навичками для роботи в одній із галузей народного господарства, що особливо актуалізувалося в умовах війни.

1 жовтня 1943 р. в містах почали відкриватися загальноосвітні школи для навчання підлітків, які працювали на підприємствах. Ці школи в 1944 р. РНК перейменувала в ШРМ, які були семирічними (після закінчення можна було вступати до середніх спеціальних навчальних закладів) і середніми (після закінчення випускникам надавалася можливість вступати до вищих навчальних закладів)<sup>66</sup>.

Основними напрямками диференціації для ШРМ були такі: розподіл учнів за територіальним критерієм (міська і сільська молодь), віковим критерієм (від 14 до 18 років); організація профільного навчання (у ШРМ – промисловий, у ШСМ – сільськогосподарський); поглиблене вивчення низки профільних предметів (тваринництво, рослинництво); доповнення основної класно-урочної форми навчання іншими формами – індивідуальні та групові консультації, сесійна форма навчання.

В Україні в 1944/45 н.р. діяло 156 шкіл робітничої молоді (до кінця 1945/46 н.р. школами робітничої було охоплено 98 тис. осіб); 575 шкіл сільської молоді, 500 класів при загальноосвітніх школах для навчання молоді, яка не мала початкової, семирічної чи середньої освіти, тобто для переростків<sup>67</sup>.

Позитивним був намір держави (Закон «Про п'ятирічний план відбудови й розвитку народного господарства СРСР на 1946 – 1950 рр.» від 18 березня 1946 р.) щодо подальшої організації шкіл робітничої й сільської молоді для навчання тієї частини молоді, яка в умовах війни, тимчасової окупації не могла здобути нормальну освіту в школі, водночас із розв'язанням інших важливих завдань, а

---

<sup>65</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / Гриценко М. С. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с., с. 179.

<sup>66</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 389 – 390.

<sup>67</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / Гриценко М. С. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с., с. 179.

само: підвищення державних витрат на освіту, зокрема з метою збільшення кількості початкових, семирічних і середніх шкіл, забезпечення загального обов'язкового навчання дітей семирічного віку в місті та селі<sup>68</sup>.

Ще напередодні війни керівництво країни вирішило посилити поміж населення патріотичні настрої, що вплинуло на всі суспільні сфери, у т.ч. й на шкільну політику. Саме в цей час в оточенні Й. Сталіна виникла ідея повернутися до роздільного навчання хлопців і дівчат на зразок гімназії дореволюційної Росії<sup>69</sup>. На початковому етапі нововведення мало візуальний характер: вводилася єдина, солдатського типу форма для хлопчиків (гімнастерка, кашкет, ремінь). До травня 1941 р. уряд планував запровадити роздільне навчання, проте війна завадила цьому, і було вирішено поступово реалізувати цей план до 1943 р.

У вересні 1943 р. в низці міст України введено роздільне навчання хлопців і дівчат (диференціація за статевим або гендерним критерієм). У постанові РНК СРСР «Про запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат в 1943/44 н. р. у неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік та великих промислових міст» (16 липня 1943 р.) пояснювалися причини такого державного рішення: за умов спільного навчання неможливо належним чином урахувати особливості фізичного розвитку хлопців і дівчат, їхню підготовку до практичної діяльності, військової справи, забезпечити дисципліну учнів. Для реалізації положень цієї постанови з 1 вересня 1943 р. запроваджувалося роздільне навчання хлопців і дівчат у 1 – 10 класах усіх неповних середніх і середніх шкіл, створювалися окремі чоловічі й жіночі школи, де навчання в 1943/44 н.р. мало здійснюватися за чинними на той час навчальними планами неповних середніх і середніх шкіл<sup>70</sup>.

В Україні роздільне навчання хлопців і дівчат було запроваджено в 660 школах, з них 314 чоловічих (205 тис. учнів) і 346 жіночих (240,4 тис. учнів). Усього в 1945/46 н.р. роздільно навчалася близько 9% учнів від їх загальної кількості<sup>71</sup>. Міністерство освіти УРСР затверджувало мережу навчальних закладів для кожної області. Наводимо статистичні дані за 1946/47 н.р.: у Львівській області шкіл із українською мовою навчання налічувалося 909, російською – 36, польською – 5; чоловічих – 23, жіночих – 22<sup>72</sup>; у Херсонській області – з українською мовою навчання – 788, російською – 65, вірменською – 1, узбецькою – 21<sup>73</sup>; по Закарпатській області – з українською мовою навчання – 694, російською –

---

<sup>68</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 44.

<sup>69</sup> Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе / А. В. Пыжиков // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 78 – 84, с. 80 – 83.

<sup>70</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с., с. 66.

<sup>71</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 69.

<sup>72</sup> Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 133, 295 арк., арк. 188.

<sup>73</sup> Там само, арк. 192.

5, мадярською – 101, румунською – 8 початкових, словенською – 1 початкова<sup>74</sup>; у Чернівецькій області – з українською мовою навчання – 417, російською – 15, молдовською – 106, єврейською – 1; у м. Чернівцях з російською мовою навчання – чоловічих 3, жіночих 3<sup>75</sup> тощо. Отже, диференціація шкільної освіти практично здійснювалася одночасно за гендерним і національним критеріями.

Як свідчать джерела, у ході запровадження роздільного навчання виникла низка проблем: не завжди належні умови, особливо в сільській місцевості; відсутність достатньої кількості приміщень; брак підготовлених кадрів, матеріальних засобів, недостатнє фінансове забезпечення; низький рівень дисципліни, особливо серед хлопців тощо. Загалом у 1943 – 1954 рр. більшість шкіл діяли як спільні. Інколи роздільне навчання здійснювалось шляхом позмінної організації його, коли в першу зміну школа функціонувала як чоловіча, а в другу – як жіноча.

На становище загальноосвітньої школи України катастрофічно вплинув голод 1946/47 рр.. Велика кількість дітей перестала відвідувати школу, деякі з них просили милостиню, працювали в колгоспах; поширилися безпритульність, злочинність<sup>76</sup>.

Постановою Ради Міністрів УРСР «Про відміну військової підготовки учнів юнаків і дівчат 5 – 7 класів, дівчат 8 – 10 класів і про зміну програм допризовної військової підготовки учнів 8 – 10 класів» (22 серпня 1946 р.) з 1 вересня 1946 р. було скасовано військову підготовку хлопців і дівчат 5 – 7 класів семирічних і середніх шкіл, а також військову підготовку дівчат 8 – 10 класів середніх шкіл. Натомість у навчальних програмах залишилися фізична підготовка учнів 5 – 7 класів (198 год по 2 год на тиждень у кожному класі) і фізична підготовка дівчат 8 – 10 класів (99 год по 1 год на тиждень у кожному класі). Водночас упроваджувалися нові програми допризовної військової і фізичної підготовки хлопців 8 – 10 класів середніх шкіл, на вивчення яких передбачалося по 2 год на тиждень у кожному класі (всього 198 год), а також планувалося проведення 20-денних зборів під час літніх канікул учнів 9 класів<sup>77</sup>. З 1946/47 н.р. у зв'язку зі скасуванням військової підготовки в жіночих школах вводився додатковий урок фізкультури, а друга вивільнена година використовувалася на розсуд адміністрації школи, зокрема на вивчення педагогіки, стенографії або рукоділля<sup>78</sup>.

На думку української дослідниці О. Петренко, навчальні програми жіночих і чоловічих шкіл, загальноосвітня підготовка були однаковими для жіночих і

---

<sup>74</sup> Там само., арк. 199.

<sup>75</sup> Там само., арк. 204.

<sup>76</sup> Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943 – 1953 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. Г. Красножон. – К., 2002. – 17 с., с. 10.

<sup>77</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с., с. 86.

<sup>78</sup> Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Б. Петренко; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 43 с., с. 24.

чоловічих шкіл, лише програма з військової і фізичної підготовки мала чітко виражений гендерно орієнтований характер, готувала випускників шкіл до виконання тих ролей, яких від них очікувало суспільство: хлопців готували до фронту, дівчат – для роботи санітарками, телефоністками. Проте вчена доводить, що методики викладання навчальних предметів учням певної статі відрізнялися. Посилення авторитаризму, наслідки воєнного лихоліття, погіршення дисципліни, особливо в чоловічих школах, призвели до запровадження у школах СРСР (1943) та УРСР (лютий 1944 р.) «Правил для учнів», що сприяли перетворенню школи в закритий ієрархічний заклад<sup>79</sup>.

Таким чином, в УРСР з 1943 р. функціонувало три типи навчальних закладів: роздільного навчання, спільного навчання, змішаного навчання (перша зміна – чоловіча школа, друга – жіноча). Закономірно, що це нововведення, спрямоване на диференціацію навчання за статевим критерієм, мало переваги й недоліки. За даними О. Б. Петренко, у 1953/54 н.р. в УРСР діяла така кількість шкіл із роздільним навчанням: 12,25% від загальної кількості неповних середніх і 27,46% від загальної кількості середніх шкіл, а всього на території України з урахуванням і сільських шкіл це число становило 10,23%<sup>80</sup>.

Диференціація за статевою ознакою не мала масового характеру, а затосовувалася там, де школам із роздільним навчанням прагнули надати зразкового, елітного статусу порівняно зі звичайними школами. Так, постанова Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У «Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР» (9 травня 1946 р.) зобов'язала Міністерство освіти УРСР збільшити за навчальним планом, починаючи з 3 класу, кількість годин на вивчення англійської і французької мов із 1946/47 н.р. в 135 семирічних і середніх школах обласних центрів, тобто з того часу почали функціонувати школи з поглибленим вивченням іноземних мов. Ця постанова також уможливила відкриття в деяких містах (Києві, Харкові та Одесі) чоловічих середніх шкіл-інтернатів із англійською мовою навчання для обдарованих дітей, переважно сиріт, батьки яких загинули на фронтах Другої світової війни (Великої Вітчизняної війни)<sup>81</sup>. Ці школи стали прообразом мовних спецшкіл.

Постановою РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про організацію додаткового (одинадцятого) педагогічного класу при 6 жіночих середніх школах» (13 вересня 1945 р.) Наркомосу УРСР у зв'язку з необхідністю збільшення кваліфікованих учителів для початкових шкіл дозволялося організувати в 1945/46 н.р. при кожній із шести жіночих середніх шкіл додатковий (одинадцятий) педагогічний клас кількістю 25 учнів. До педагогічного класу без екзаменів приймали дівчат, які успішно закінчили десять класів і виявили нахил до педагогічної роботи<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Б. Петренко; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 43 с., с. 24 – 25.

<sup>80</sup> Там само, с. 23.

<sup>81</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Харків: Рад. шк., 1947. – 152 с., с. 84 – 85.

<sup>82</sup> Там само, с. 81.



Постановою Ради Міністрів Української РСР і ЦК КП(б)У від 2 серпня 1946 р. Міністерству освіти надавалося право організувати, починаючи з 1947/48 н.р., на базі кращих середніх жіночих шкіл столиці та обласних центрів одинадцяті педагогічні класи (175) для підготовки за спеціальною програмою вчителів початкових класів. У 1951 р. такі класи було закрито, оскільки зросла мережа педагогічних училищ, що забезпечували підготовку педагогічних кадрів<sup>83</sup>.

Із 1948 р. в УРСР діяли лісні школи як лікувально-оздоровчі та навчально-виховні навчальні заклади інтернатного типу. Навчання в цих школах здійснювалося на основі програм для початкових і семирічних шкіл<sup>84</sup>. Цікаво, що з 1949 р. в Києві розпочав своє функціонування спеціальний дитячий будинок для обдарованих дітей у галузі музики, художнього мистецтва й хореографії<sup>85</sup>.

За побажанням батьків і вчителів із 1 вересня 1954 р. роздільне навчання хлопців і дівчат у радянських школах, за винятком уроків праці, було скасовано.

Ще з 1946/47 н.р., у школах діяв новий навчальний план, за яким збільшувалася (порівняно з попереднім навчальним планом) кількість годин, відведених на вивчення рідної мови в початкових класах та іноземної мови у 5 – 10 класах; кількість годин на військово-фізичну підготовку в 5 – 10 класах зменшилася. Навчальні плани, за якими працювали школи в 1947 – 1951 рр., включали вивчення логіки і психології за наявності в школах підготовлених педагогів; було скасовано допризовну підготовку для хлопців 8 – 10 класів. У 1952/53 н.р. школи УРСР перейшли на нові навчальні плани, у яких спостерігаємо поєднання української мови й літератури, російської мови й літератури в один предмет, появу нових предметів – психології та логіки<sup>86</sup>. Навчальні програми для 1 – 10 класів 1953 р. будувалися на постановах 30-х років і мали формувати матеріалістичний світогляд учнів, виховувати їх у «дусі комунізму», радянського патріотизму, відданості батьківщині – СРСР<sup>87</sup>. У програмах не було поняття «український народ». Україна не розглядалася як держава, не вивчалися історія та географія України тощо.

Невеликих змін зазнали навчальні плани в 1954/55 н. р. у зв'язку зі скасуванням роздільного навчання хлопців і дівчат та введенням у деяких школах, починаючи з 8 класу, виробничого навчання<sup>88</sup>. У післявоєнний період протягом

---

<sup>83</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 84.

<sup>84</sup> Положення про лісні школи // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1950. – № 15. – С. 13 – 15.

<sup>85</sup> Положення про спеціальний дитячий будинок для обдарованих дітей Міністерства освіти УРСР // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1949. – №1. – С. 14 – 16.

<sup>86</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952 – 53 н.р. – К. : Рад. школа, 1952 // Ф. 166, оп. 15, спр. 1344, 2 арк., арк. 2.

<sup>87</sup> Програми для шкіл I – X класів на 1953 р. – Т. I // Ф. 166, оп. 15 спр. 1346, 231 арк.; Т. II // Спр. 1347, 207 арк., арк. 207.

<sup>88</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 90 – 91; Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 45, с. 184 – 185.

десяти років навчальний план початкових класів особливо не змінювався. Незначні зміни до навчального плану початкових класів було внесено з 1954/55 н. р. – вуводилися уроки ручної праці.

На кінець 1952/53 н. р. в УРСР функціонувало 28687 шкіл, у т.ч. початкових – 12563, семирічних – 11707, середніх – 4417; за мовою навчання вони розподілялися так: українські – 25464, російські – 2958, молдовські – 175, угорські – 98, польські – 6<sup>89</sup>. Проаналізувавши звіти кількох наступних років, можна простежити збільшення кількості шкіл, зокрема російських, і зменшення українських (1953/54 н.р. – усього 29549, у т.ч. українських – 25192, російських – 4027, молдовських – 173, угорських – 98, польських – 6). Проте зміст навчально-виховного процесу був єдиним<sup>90</sup>. Загалом за період 1945 – 1955 рр. загальна кількість шкіл збільшилася на 1593, з них семирічних – на 2807, а середніх – на 3664. Водночас кількість початкових шкіл зменшилася на 4731 у зв'язку з реорганізацією більшості з них у семирічні школи або злиття їх із семирічними й середніми школами<sup>91</sup>.

Про зміни в спрямуванні державної освітньої політики радянського уряду свідчать затвержені на XIX з'їзді ВКП(б) (жовтень 1952 р.) директиви щодо п'ятого п'ятирічного плану розвитку СРСР на 1951 – 1955 рр. : завершити до кінця п'ятирічки перехід від семирічної освіти до загальної середньої освіти (десятирічка); підготувати умови для повного здійснення в наступній п'ятирічці загальної середньої освіти в містах і селах; розширити будівництво міських і сільських шкіл на 70%; створити умови учням, які закінчують середню школу, для вільного вибору професії та почати здійснювати політехнічне навчання в середній школі тощо<sup>92</sup>. XIX з'їзд КПРС проголосив перебудову школи з метою наближення її до життя, порушив питання про політехнізм.

Починаючи з 1953 р., у зв'язку із запровадженням політехнічного навчання, було переглянуто навчальні плани, програми й підручники середньої школи. До навчальних планів увійшли практичні заняття в 1 – 7 класах і практикуми із сільського господарства, машинознавства та електротехніки в 8 – 10 класах, вивчення яких ставилося на нову політехнічну основу<sup>93</sup>.

Поряд із політехнічним навчанням у загальноосвітній школі впроваджувалося виробниче навчання у 8 – 10 класах. Його вперше ввели в УРСР в 1954/55 н.р. За період 1954/55 – 1957/58 навчальних років кількість шкіл із виробничим завданням зросла з 6 до 3452, що становило близько 55% від загальної

---

<sup>89</sup> Звіт про роботу шкіл УРСР за 1952 – 53 н.р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 1348. – 131 арк., арк. 1 – 2.

<sup>90</sup> Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1953 – 54 н.р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 1544. – 82 арк., арк. 2.

<sup>91</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид. Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 81.

<sup>92</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 45.

<sup>93</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид. Київ. Ун-ту, 1968. – 226с., с. 107.

кількості середніх шкіл<sup>94</sup>. Однак масового поширення цей досвід набув у другій половині 50-х рр. XX ст.

Варто звернути увагу й на проблему безпритульності та бездоглядності дітей, що виникла в ході Другої світової війни (Великої Вітчизняної війни), і спричинила розвиток диференціації за соціальним критерієм. Реалізації цього державного завдання сприяли прийняті РНК УРСР і ЦК КП(б)У постанови: «Про заходи боротьби з безпритульністю та бездоглядністю в Українській РСР» (20 липня 1944 р.), «Про стан дитячих будинків Української РСР та заходи щодо поліпшення їх роботи» (5 квітня 1946 р.). Як зазначає А. Бондар, за період 1946 – 1948 рр. кількість дитячих будинків в УРСР зросла з 490 до 818, а кількість дітей у них – з 51,9 тис. до 126 тис. Починаючи з 1948 р., кількість дитячих будинків та вихованців у них зменшилася, бо частину їх 15 – 16-річних вихованців було працевлаштовано на підприємства, в колгоспи й радгоспи або направлено до різних спеціальних навчальних закладів. Дитячі будинки створювалися різних типів: дошкільні, шкільні і змішані. На початку 1949/59 н.р. в УРСР діяло 710 дитячих будинків, з них дошкільних – 466, шкільних – 80, змішаних – 164<sup>95</sup>.

Основними завданнями шкільних дитячих будинків, де виховувалися діти від 7 до 15 років, були такі: зберегти життя та здоров'я дітей, забезпечити навчання дітей у школі, прищепити любов до праці та підготувати до оволодіння професією, допомогти обрати професію і влаштувати їх після випуску з дитячого будинку до навчального закладу або на роботу<sup>96</sup>.

Звернемо увагу на своєрідність організації навчальної діяльності вихованців дитячих будинків шкільного віку. Об'єднані в групи, вони водночас входили до складу двох колективів: дитячого будинку та класу школи. Навчальна діяльність вихованців складалася з двох частин: навчання в школі й організована підготовка домашніх завдань під керівництвом вихователів у дитячому будинку. Поступово вчителі й вихователі виробили єдину методику керівництва самостійною роботою, яку пізніше творчо використовували у школах-інтернатах<sup>97</sup>. Проте дитячі будинки не могли охопити всіх дітей-сиріт і напівсиріт навчанням та вихованням. Крім цих закладів, існувало ще й патрунування дітей віком від 4 до 14 років колгоспами, родинами.

Як зазначав А. Бондар, починаючи з 1951 р. зменшилася кількість сиріт і напівсиріт в УРСР, відповідно зменшилася і кількість дитячих будинків. Науковець навів такі дані: у 1950 р. діяв 821 дитячий будинок, де виховувалося близько 100 тис. дітей, а в 1957 р. функціонувало 595 будинків, де налічувалося 61 тис. вихованців. Це явище пояснюється ще й тим, що з 1956/57 н. р. почали з'являтися школи-інтернати<sup>98</sup>.

---

<sup>94</sup> Там само, с. 117.

<sup>95</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид. Київ. Ун-ту, 1968. – 226 с., с. 141.

<sup>96</sup> Там само, с. 142.

<sup>97</sup> Там само, с. 144 – 46.

<sup>98</sup> Там само, с. 150 – 151.

Вимушеною формою диференціації в умовах війни стала організація кімнат, груп, а пізніше – шкіл продовженого дня. На початковому етапі організації їх ставилася мета звільнити батьків, які працювали на виробництві, від необхідності догляду за дітьми в післяурочний час. Продовжений день давав можливість організувати дозвілля дітей і їхню підготовку до занять на наступний день. Зазначимо, що в період Другої світової війни (Великої Вітчизняної війни) організація кімнат (груп) продовженого дня мала стихійний характер. Прийнята постановка Ради Міністрів РСФРР «Про організацію груп продовженого дня в школах мм. Москви і Ленінграда» (21 листопада 1955 р.) стала поштовхом до організації такої форми навчання і в УРСР. Групи продовженого дня створювалися для учнів 1 – 4 класів, не забезпечених у позаурочний час домашнім наглядом<sup>99</sup>.

Таким чином, державна політика радянського уряду стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти кінця 30-х – першої половини 50-х рр. ХХ ст. мала суперечливий і хвилеподібний характер: від жорсткої регламентації й вилучення принципу диференціації як фактора демократизації й гуманізації шкільної освіти з одного боку, бо спостерігалось прагнення зберегти уніфіковану школу в рамках тоталітарного суспільства, до проявів диференціації – із другого, спричинених гострою потребою в забезпеченні економіки кваліфікованими кадрами у воєнний і післявоєнний періоди. Загалом в УРСР протягом 30 – 50-х рр. замість «школи праці» 20-х рр. з професіоналізацією на II ступені було запроваджено загальноосвітню 10-річну школу «знання» або «навчання». Виявлено, що навчання в такій школі сприяло підвищенню рівня теоретичних знань учнів, але водночас віддаляло її від потреб суспільства.

Проаналізовані джерела свідчать, що поняття «диференціація» не знайшло відображення в нормативних документах, проте наприкінці 30-х рр. у працях українських радянських педагогів, освітніх діячів (Редько Ф., Чавдаров С.) з'явилося синонімічне поняття «фуркація».

Аргументовано, що напередодні війни в УРСР функціонувала державна, централізована, авторитарна, платна, однотипна, водночас частково диференційована за національним критерієм і за станом здоров'я учнів «школа навчання», яка трансформувалася в умовах війни та в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, педагогічних та культурологічних детермінант. Вимушена в умовах війни зовнішня диференціація організації шкільної освіти за гендерним, територіальним, віковим, національним, професійно орієнтованим та соціальним критеріями ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній приналежності передусім до певної статі чи національності. Незважаючи на неоднозначність шкільної політики радянського уряду, зрештою вона уможливила зростання на українських землях кількості навчальних закладів різних типів (ШРМ, ШСМ, чоловічі й жіночі школи, чоловічі школи-інтернати з поглибленим вивчення іноземної мови для обдарованої молоді, переважно сиріт,

---

<sup>99</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 45, с. 120.

жіночі школи з додатковим педагогічним класом, школи з вивченням психології та логіки, дитячі будинки різних типів (дошкільні, шкільні й змішані), лісні школи, школи з виробничим навчанням та ін.), а також появу нових форм зовнішньої внутрішньошкільної диференціації (індивідуальні та групові консультації, сесійна форма навчання, групи продовженого дня, практичні заняття і практикуми із сільського господарства, машинознавства та електротехніки та ін.). На зміст початкової та середньої освіти впливали такі чинники: державна політика моноідеологізації та русифікації; спрямована на відбудову народного господарства на нових технологічних засадах державна економічна політика; потреба в кваліфікованих кадрах, у т.ч. педагогічних. Загалом вимушена в умовах війни диференціація шкільної освіти стала поштовхом для її розвитку в другій половині 50-х рр. ХХ ст. – у період десталінізації, певної демократизації суспільства, науково-технічної революції та перебудови економічної сфери.

### Список використаних джерел

1. Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917- 1967) / Бондар А.Д. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
2. Бухало С. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К. : Укр. держ. вид-во, 1945. – 15 с.
3. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М.С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с.
4. Збірник документів, виданих у розвиток постанови ЦК ВКП(б) про початкову та середню школи / упоряд. Ю.Г. Черченко та О.М. Кошель. – Х. : Рад. шк., 1932. – 168 с.
5. Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Упр. шкіл, 1939. – 19 с.
6. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943-1953 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. Г. Красножон. – К., 2002. – 17 с.
7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумова, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
8. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.
9. Петренко О.Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Б. Петренко. – К., 2011. – 43 с.
10. Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1938. – № 33. – С. 5–7.
11. Постанова №1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року «Про обов'язкове вивчення російської мови в

неросійських школах України» // 36. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 33. – С. 7.

12. Постанови партії та уряду про школу. – К.; Харків: Рад. шк., 1947. – 152 с.

13. Пыжиков А.В. Раздельное обучение в советской школе / А.В. Пыжиков // Педагогика. – 2004. – №5. – С.78-84.

14. Редько Ф.А. До нових перемог / Ф.А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – №9. – С. 21-33.

15. Редько Ф.А. Іспити в школах / Ф.А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – №7. – С. 3-12.

16. Редько Ф.А. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Ф.А. Редько // Ком. освіта. – 1939. – №8. – С. 6-13.

17. Чавдаров С. Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи / С. Чавдаров // Ком. освіта. – 1939. – №9. – С. 21-32.

18. Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України, ф.166, оп.15, спр.133, 295 арк.

### **1.2.2. Актуалізація ідеї диференціації шкільної освіти в період «відлиги» (друга половина 50-х рр. – 1964 р.)**

У середині 50-х рр. ХХ ст. в контексті суспільно-політичних і соціально-економічних змін знову набула актуальності диференціація навчання. І це не дивно. Саме в цей час з початком науково-технічної революції перебудова економічної сфери вже потребувала не лише кваліфікованих робітників, як у добу індустріалізації, а й підготовлених високоосвічених працівників, що зумовило перегляд чинної на той час системи освіти й освітньої політики уряду загалом. Влада розуміла, що непов'язана з життям, регламентована й уніфікована система шкільної освіти не відповідала потребам суспільства, вимогам науково-технічного розвитку. Такими були основні чинники, що впливали на цілі, принципи, напрями державної освітньої політики другої половини 50-х рр. – 1964 р., зокрема щодо диференціації шкільної освіти.

Нагадаємо, що педагогічне підґрунтя шкільної реформи було започатковано на ХІХ з'їзді КПРС (1952), який проголосив необхідність запровадження політехнічного навчання в середній школі. Тому Міністерство освіти УРСР в 1954 – 1955 рр. у вигляді експерименту ввело в окремих школах виробниче навчання для учнів 8 – 10 класів на заводах, фабриках, МТС і в колгоспах, радгоспах, до яких були прикріплені школи. Передбачалося, що учні оволодіють загальноосвітніми й політехнічними знаннями, а також робітничими спеціальностями промисловості чи сільського господарства. До речі, у цей час відновилося спільне навчання хлопців і дівчат у школах. У 1955 – 1956 рр. виробниче навчання було запроваджено в 459 середніх школах із 60 робітничих спеціальностей<sup>100</sup>. Вже на цьому початковому

---

<sup>100</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1807, 112 арк., арк. 11, арк. 23.

етапі експерименту мали вияв проблемні питання, які свідчили про необхідність коригування освітньої системи: недостатня кваліфікація вчителів із політехнічного навчання; низький рівень залучення учнів до практичної діяльності; перевантаження школярів; відсутність посібників для вивчення основ виробництва; недостатнє матеріальне забезпечення майстерень та наукове забезпечення тощо. На жаль, у подальшому перелічені недоліки не було враховано.

XX з'їзд КПРС (лютий, 1956 р.) констатував реалізацію загального обов'язкового 7-річного навчання та створення умов для запровадження 10-річного навчання. М.Хрущов проголосив мету реформи – школа має забезпечувати учнів загальною та політехнічною освітою й водночас готувати їх до практичної діяльності в народному господарстві. Після з'їзду посилилася увага до особистості дитини, концепції розвивального навчання, метою якої був диференційований підхід до учнів. Щоб створити сприятливі умови для запровадження загальної середньої освіти і здобуття молоддю вищої освіти, у 1956 р. Рада Міністрів СРСР постановою «Про відміну плати за навчання в старших класах середніх шкіл, в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах СРСР» (6 червня 1956 р.) скасувала плату за навчання в зазначених навчальних закладах<sup>101</sup>.

На початку 1956/57 н.р. в УРСР діяло 29517 шкіл (початкових – 12678, семирічних – 10812, середніх – 6027), у т.ч. українських – 25182, російських – 4072, молдовських – 161, угорських – 98, польських – 4<sup>102</sup>. Виробниче навчання в 1957/58 н. р. здійснювалося на базі промислових підприємств (2445 класів), колгоспів і радгоспів (3154 класи), МТС (1775 класів), навчальних закладів (ФЗО, ремісничі й технічні училища), шкіл (577 класів) та ін.<sup>103</sup>.

Диференціація здійснювалася за основними формами організації виробничого навчання залежно від профілю й умов виробництва: індивідуальне прикріплення учнів до кваліфікованих робітників, бригадне й групове навчання. Проте, крім позитивних аспектів, як зазначав учений А. Бондар, у системі виробничого навчання спостерігалися й недоліки: не завжди правильне розв'язання проблеми поєднання загального політехнічного навчання з підготовкою учнів до конкретної праці, тобто з оволодінням ними масовою виробничою професією; неузгодженість теоретичного курсу виробничого навчання з вивченням таких основ наук, як математика, фізика, хімія, біологія і креслення; багатопрофільність виробничого навчання в окремих школах; необґрунтованість вибору деяких спеціальностей і невідповідність їх потребам народного господарства, віку й статі учнів; відсутність належної матеріально-технічної бази; ігнорування в низці випадків бажання учнів оволодівати тією або іншою спеціальністю тощо<sup>104</sup>. Ці

---

<sup>101</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. : А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с., с. 192.

<sup>102</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2130, 146 арк., арк. 3.

<sup>103</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 117.

<sup>104</sup> Там само, с. 199-120.

факти свідчать про те, що в середині 50-х рр. в УРСР активізувалося будівництво шкільної освіти на засадах диференціації за професійно орієнтованим і національним критеріями.

Зауважимо, що з метою вивчення найважливіших питань переходу від 7-річного до загального обов'язкового 8-річного навчання в 1958 р. в Україні відкрилося 28 експериментальних 8-річних шкіл, заняття в яких проводилися за новим навчальним планом і проектами програм із усіх предметів шкільного курсу. І саме на основі здійсненого вчителями експериментальних шкіл, працівниками відділів народної освіти й науковцями дослідження було складено більш раціональний навчальний план і програми для загальноосвітньої школи<sup>105</sup>.

Розроблення змістових та організаційних аспектів диференціації навчання здійснювалася в руслі ідей Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958). Ще напередодні схвалення закону 18 квітня 1958 р. М. Хрущов на XIII з'їзді ВЛКСМ виступив з доповіддю «Виховувати активних і свідомих будівників комуністичного суспільства», під час виголошення якої вкотре заявив, що середні школи й вищі навчальні заклади мають серйозні недоліки. З них найголовніший – це відірваність середньої школи від життя й виробництва. На його думку, школа мала виховувати повагу до фізичної праці, готувати до трудової діяльності на фабриках, заводах, у колгоспах тощо<sup>106</sup>. Було оголошено започаткування курсу державної політики, спрямованого на подолання відірваності школи «навчання», що діяла в 30-х – на початку 50-х років, від життя.

Виступ М. Хрущова став предметом широкої дискусії на науково-практичній конференції з питань виробничого навчання (18–19 квітня 1958 р.). Міністр освіти І. Білодід констатував, що в 3452 середніх школах УРСР (55,1 %) здійснюється виробниче навчання за 44 робітничими спеціальностями згідно з новими, відмінними від масової школи навчальними планами й програмами. Він поставив завдання протягом двох наступних років запровадити виробниче навчання в усіх школах України, усунувши виявлені недоліки, а саме: переобтяженість і неузгодженість із основами наук і основними галузями виробництва програм і підручників; недостатнє залучення до розроблення програм і підручників із виробничого навчання досвідчених учителів, методистів, науковців; непідготовленість учителів; низький рівень наукових праць із виробничого навчання у зв'язку з недосконалістю методів наукових досліджень; викладання вчителями фізики, хімії, біології, математики, креслення без належного зв'язку з виробничим навчанням; здійснення виробничого навчання в одному класі за багатьма профілями; відсутність навчальних кабінетів тощо<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 160.

<sup>106</sup> Хрущев Н. С. Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества : речь на XIII съезде ВЛКСМ 18 апр. 1958 г. / Н. С. Хрущев. – М. : Мол. гвардия, 1961. – 47 с., с. 11, с. 19, с. 22 – 23.

<sup>107</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2251. – 115 арк., арк. 4, арк. 7, арк. 31 – 41.



У цей період сприятливою була шкільна політика щодо творчої діяльності вчителів, які поступово відходили від шаблонів у організації навчального процесу, застосуванні методів навчання. Значного поширення набув досвід липецьких педагогів. Зокрема учитель математики Кіровоградської середньої школи № 6 О. Хмура почав застосовувати різні форми організації навчальної роботи на уроках математики в старших класах, у ході якої актуалізувалися принцип індивідуального підходу до учнів, внутрішня диференціація шляхом застосування індивідуальних завдань. Цей вітчизняний досвід почали широко використовувати українські вчителі<sup>108</sup>. Демократичні перетворення в Радянському Союзі створили умови для творчого розвитку гуманістичної педагогіки, ідейним творцем якої став видатний український педагог, директор Павлівської середньої школи В. Сухомлинський. Він активно працював над проблемою диференціації шкільної освіти, про що йшлося в наших публікаціях<sup>109</sup>. До цієї ж проблеми долучилися і знані вчені С. Чавдаров, М. Грищенко. Так, у статті «За творче опрацювання проблем педагогічної науки» (1958) вони висловили таке міркування: «Існуюча система загальноосвітньої школи вже відстає від вимог життя. Більше того, вона мало враховує і те, що трудові прагнення підлітків та юнаків цілком природно диференціюються і повинні диференціюватися». Цю думку вчені аргументували тим, що вже в підлітків 12 – 13 років уже виявляються відмінності в пізнавальних інтересах і трудових настановах, але їх не враховують у навчальних планах і програмах. З огляду на це автори статті запропонували збільшити термін навчання в загальноосвітніх школах до 11 років та запровадити в середній школі фуракації<sup>110</sup>.

На одній із нарад (29 липня 1958 р.) відомий психолог Г. Костюк висловив сумнів щодо ранньої професійно орієнтованої диференціації: «На мою думку, недоцільно після 15 років на правляти підлітків на виробництво... Це стосується переростків, а всіх інших треба направляти в інші професійні школи, які підготують їх, а потім вони успішно вклячуться у виробництво». Також він висловився за необхідність функціонування «стаціонарної загальноосвітньої школи» з виробничим навчанням, де основним є здо буття знань, бо «рання юність – кращі роки для навчання», до якого додається праця, що готує до майбутньої практичної діяльності. Учений не погодився з ідеєю про здобуття юнаками та дівчатами, які працюють по 6 – 8 год, повноцінної загальної освіти у вечірніх школах; уніс пропозицію розробити критерії виявлення обдарованих дітей, приділяти їм більше уваги<sup>111</sup>.

---

<sup>108</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 164 – 166.

<sup>109</sup> Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про індивідуальний підхід як чинник розвитку творчої особистості учня / Л. Д. Березівська // Наук. зап. / ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Вип. 123. – Т.І. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 356 с. (серія : Пед. науки) – С. 21 – 24.

<sup>110</sup> Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. За творче опрацювання проблем педагогічної науки / М. М. Грищенко, С. Х. Чавдаров // Рад. шк. – 1958. – №1. – С. 3 – 17, с. 5 – 6.

<sup>111</sup> Стенограма наради з питань реорганізації шкіл 29 липня 1958 р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 2251. – Арк. 9 – 31, арк. 22 – 24.

Ідея диференціації навчання (термін не вживався) і ті умови, що могли посприяти його реалізації, знайшли відображення в Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959). Перед середньою школою ставилося першочергове завдання – готувати учнів до життя, суспільно корисної праці, підвищувати рівень загальної і політехнічної освіти. Провідним принципом шкільної освіти декларувався тісний зв'язок навчання з працею. Пріоритетним завданням державної освітньої політики проголошувалося запровадження обов'язкового 8-річного навчання. Відповідно до закону 8-річна школа вважалася неповною середньою загальноосвітньою трудовою політехнічною школою, яка мала давати учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати в них любов до праці й готовність до суспільно корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне та естетичне виховання дітей. Наголошувалося на тому, що в процесі навчально-виховної роботи школа мала знайомити учнів із різними видами праці, допомагати школярам виявити здібності та обрати майбутню професію (професійно орієнтована диференціація)<sup>112</sup>.

У згаданому Законі порушувалося питання про розширення шкіл і груп продовженого дня.

Повна середня освіта молоді 15 – 16-річного віку мала здійснюватися шляхом поєднання навчання з продуктивною працею в навчальних закладах таких типів:

середні 3-річні загальноосвітні школи робітничої і сільської молоді – вечірні (змінні), де учні після закінчення 8-річної школи мали змогу здобувати середню освіту, водночас працювати в одній із галузей народного господарства й підвищувати професійну кваліфікацію. Для частини молоді, яка працювала й із різних причин не закінчила обов'язкової загальноосвітньої школи, дозволялося створювати вечірні (змінні) середні школи з 3 класу; при обмеженому контингенті молоді – окремі класи при середніх трудових політехнічних школах із виробничим навчанням; молодь, яка працювала, могла здобувати середню освіту шляхом екстернату або навчання в заочних школах;

3-річні середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, де особи після закінчення 8-річної школи здобували середню освіту і професійну підготовку для роботи в одній з галузей народного господарства чи культури;

технікуми та інші середні спеціальні навчальні заклади, в яких особи після закінчення 8-річної школи, здобували середню загальну й середню спеціальну освіту.

Крім зазначених типів, подальшого розвитку мали набути середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням із викладанням низки предметів іноземними мовами, середні загальноосвітні трудові

---

<sup>112</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 226 – 245, с. 228.

політехнічні школи для здібних у галузі музики, хореографії та образотворчого мистецтва (диференціація за здібностями).

У Законі знайшла відображення зовнішня диференціація за соціальним критерієм, оскільки передбачалося створення шкіл-інтернатів за типом 8-річних шкіл чи середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням; диференціація за станом здоров'я – подальшого розвитку мали набуті школи для дітей і підлітків із вадами у фізичному і розумовому розвитку<sup>113</sup>.

Ставилося завдання також протягом чотирьох-п'яти років, починаючи з 1959/60 н.р., перетворити старші класи тогочасних 10-річних шкіл у різні типи міських і сільських середніх загальноосвітніх шкіл (диференціація за територіально-економічним критерієм). Водночас дозволялося середні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням створювати як разом із 8-річними школами, так і окремо, у складі 9 – 11 класів<sup>114</sup>.

Особливу увагу звернемо на професійно орієнтовану диференціацію. Планувалося виробниче навчання й суспільно корисну працю учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням організувати в навчальних і виробничих цехах найближчих підприємств, у колгоспах і радгоспах, в учнівських бригадах і навчально-дослідних господарствах, у шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстернях. Співвідношення теорії і практики у виробничому навчанні й чергування періодів навчання і праці встановлювалися навчальними планами і програмами залежно від профілю спеціальної підготовки учнів і від місцевих умов. Професії, за якими мала здійснюватися підготовка учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням, визначали виконками обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих спільно з радами народного господарства, міністерствами й відомствами в погодженні з Міністерством освіти УРСР, виходячи з наявності виробничої бази й потреби в кадрах для народного господарства. До того ж рекомендувалося враховувати особливості роботи міських і сільських шкіл, роботи дівчат (диференціація за територіально-економічним, гендерним критеріями).

Водночас Раді Міністрів УРСР, виконкомам обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих, раднаргоспам, міністерствам і відомствам УРСР рекомендувалося виділяти робочі місця для проходження виробничого навчання учнями на промислових підприємствах, будовах, у радгоспах, РТС, створювати навчальні цехи на підприємствах, шкільні й міжшкільні навчально-виробничі майстерні з дотриманням правил охорони праці й техніки безпеки; призначати інженерно-технічний, агрономічний персонал і кваліфікованих робітників для керування виробничим навчанням учнів. Колгоспам пропонувалося забезпечити організацію виробничого навчання учнів в учнівських бригадах колгоспів,

---

<sup>113</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 226 – 245.

<sup>114</sup> Там само, с. 226 – 245.

навчально-дослідних господарствах і колгоспних бригадах із оплатою вироблених ними трудоднів, визначати найбільш підготовлених спеціалістів сільського господарства<sup>115</sup>.

Важливо, що особи, котрі закінчили вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи й середні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, одержували атестат про середню освіту, який надавав право вступати до вищих навчальних закладів. А випускники середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням, крім того, отримували свідоцтво про присвоєння кваліфікації за обраною професією<sup>116</sup>.

У Законі акцентувалася увага й на аспектах, що мали сприяти реалізації диференційованого навчання, а саме: підвищення ролі наочності; розвиток у школах технічної творчості й винахідництва дітей; підвищення ролі школи й позашкільних закладів у формуванні та розвитку творчих здібностей, ініціативи й самостійності учнів; зміцнення навчально-матеріальної бази шкіл; розширення шкільного будівництва й запровадження однозмінного навчання тощо<sup>117</sup>.

Ідеї Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» стосовно диференціації навчання було закріплено й конкретизовано в низці нормативних документів 60-х рр. ХХ ст.

Так, у семирічному плані розвитку народного господарства СРСР (1959 – 1965) передбачалися «значний розвиток загальної середньої освіти в містах і в сільській місцевості, розширення вечірньої та заочної вищої й середньої спеціальної освіти, збільшення мережі вечірніх шкіл робітничої й сільської молоді»<sup>118</sup>. Перед школою висувалося головне завдання – підготувати підростаюче покоління до життя, до корисної праці, виховувати у молоді глибоку повагу до принципів соціалістичного суспільства.

Про актуалізацію диференціації навчання свідчать поставлені завдання: перейти від 7-річного до 8-річного загального та обов'язкового навчання; забезпечити організацію та належне обладнання навчальних майстерень при 8-річних школах, поєднавши трудове політехнічне навчання з широким залученням школярів до цікавих і доступних у їхньому віці форм суспільно корисної праці; реорганізувати мережі 10-річних шкіл (старших класів) у різні типи міських і сільських середніх трудових шкіл, щоб учні могли, поєднуючи навчання з роботою на підприємствах, у колгоспах чи спеціальних майстернях, здобути як повну

---

<sup>115</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 226 – 245.

<sup>116</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 226 – 245.

<sup>117</sup> Там само, с. 226 – 245.

<sup>118</sup> З «Контрольних цифр розвитку народного господарства СРСР на 1959–1965 роки» 5 лютого 1959 р. V. Питання комуністичного виховання, народна освіта, розвиток науки і культури // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення комуністичної партії і радянського уряду: Збірник документів. – Т II. (червень 1941 – 1960 рр.). – К. : Держ. вид. політ. л-ри УРСР, 1961. – 663 с. – С. 490 – 495, с. 491.

середню загальну й політехнічну освіту, так і спеціальну підготовку до масової професії широкого профілю залежно від місцевих потреб у кадрах; значно розширити мережу міських і сільських шкіл, що даватимуть середню освіту без відриву від виробництва<sup>119</sup>.

У схваленому постановою Ради Міністрів УРСР положенні «Про восьми річну школу» (16 серпня 1960 р.) визначено мету, завдання, організацію, структуру, основи навчально-виховної роботи, управління 8-річною школою тощо. Перед нею ставилися такі завдання: комуністичне виховання (трудове, моральне, фізичне, естетичне, інтернаціональне); надання учням міцних основ загальноосвітніх і політехнічних знань; здійснення тісного зв'язку навчання з життям, підготовка до майбутньої трудової діяльності й продовження середньої освіти з поєднанням навчання й суспільно корисної продуктивної праці<sup>120</sup>.

Після закінчення школи випускники, працюючи в галузі промисловості чи в сільському господарстві, могли продовжити навчання у вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх школах або вступати до середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням, міських і сільських професійно-технічних училищ, технікумів та інших спеціальних навчальних закладів. У містах і селах дозволялося відкривати 8-річні школи з продовженим днем, де учні могли б перебувати протягом дня під наглядом педагога, у невеликих населених пунктах – однокомплектні, двокомплектні, трикомплектні окремі початкові школи в складі 1 – 4 класів.

Інноваційний потенціал документа закладений у розділі «Навчально-виховна робота», що урізноманітнював форми й методи навчання. Паралельно з основою формою організації навчально-виховної роботи в школі – уроком – вводилися екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, у процесі проведення яких застосовувалися бригадні, групові й індивідуальні форми роботи учнів; у навчальній діяльності використовувалися різні методи, що сприяли всебічному розумовому розвитку учнів, їхніх самостійності й ініціативності, заохочували школярів до активної розумової діяльності, свідомого й міцного засвоєння знань, прищеплювали їм навички й уміння застосовувати набуті знання на практиці. До переваг відносимо спрямування позакласної та позашкільної роботи на ознайомлення дітей із різними видами праці, на розвиток у них здібностей у галузі техніки, науки, мистецтва шляхом організації гуртків, товариств, олімпіад тощо<sup>121</sup>.

---

<sup>119</sup> З «Контрольних цифр розвитку народного господарства СРСР на 1959–1965 роки» 5 лютого 1959 р. V. Питання комуністичного виховання, народна освіта, розвиток науки і культури // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення комуністичної партії і радянського уряду. Збірник документів. – Т II. (червень 1941–1960 рр.). – К. : Держ. вид. політ. л-ри УРСР, 1961. – 663 с. – С. 492.

<sup>120</sup> Положення про восьмирічну школу (16 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 301 – 314, с. 301.

<sup>121</sup> Положення про восьмирічну школу (16 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с., с. 301 – 314, с. 304.

Згідно з положенням «Про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням» (16 серпня 1960 р.)<sup>122</sup> запроваджувалася як самостійний навчальний заклад у складі 1 – 11 класів 3-річна безкоштовна спільна для хлопців і дівчат, у складі 9 – 11 класів або разом з 8-річною школою середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням. Професійна підготовка учнів у таких школах мала здійснюватися за спеціальностями, номенклатура яких визначалася виконками міських Рад депутатів трудящих спільно з відповідними раднаргоспами з урахуванням віку, стану здоров'я та особливостей праці юнаків і дівчат. Після закінчення такої школи випускники одержували разом з атестатом свідоцтво про набуту спеціальності і виробничу кваліфікацію. За відмінні успіхи вони могли бути нагороджені золотими чи срібними медалями, працювати за обраною спеціальністю і вступати до вищих та середніх спеціальних навчальних закладів. З метою професійної підготовки учнів кожна середня школа за рішенням виконкому обласної Ради депутатів трудящих прикріплювалася до промислового підприємства або виробничої майстерні, будівельної організації, радгоспу, РТС, колгоспу, підприємства побутового обслуговування населення тощо. Виробниче навчання учнів у колгоспах мало здійснюватися в учнівських бригадах, навчально-дослідних господарствах, колгоспних бригадах<sup>123</sup>.

Відповідно до наведеного документа урізноманітнювалися методи навчання (методи групового та індивідуального навчання) та форми організації навчального процесу в середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі (урок, лабораторні і практичні роботи, продуктивна праця, різні засоби унаочнення, екскурсії, практичні заняття в майстернях і лабораторіях тощо)<sup>124</sup>.

За положенням «Про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу» (18 серпня 1960 р.)<sup>125</sup> запроваджувалися 3-річні у складі 9 – 11 класів вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи робітничої і сільської молоді та заочні загальноосвітні середні школи при підприємствах, радгоспах тощо, де навчання здійснювалося без відриву від виробництва й спиралося на виробничий досвід учнів. Важливо, що такі школи могли відкриватися з метою навчання молоді для кількох підприємств, установ, колгоспів, радгоспів; у тих населених пунктах, де не було достатньої чисельності учнівських контингентів для створення школи, дозволялося

---

<sup>122</sup> Положення про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням (16 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с., с. 315 – 328.

<sup>123</sup> Положення про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням (16 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с., с. 315 – 317.

<sup>124</sup> Там само.

<sup>125</sup> Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу (18 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 329 – 339.

організувати окремі класи при середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах із виробничим навчанням. Якщо в школі були паралельні класи, то вони мали комплектуватися за принципом споріднених виробничих спеціальностей. Для кращого обслуговування учнів, які проживали у віддалених населених пунктах, заочні середні школи та заочні відділи могли організувати при середніх або 8-річних загальноосвітніх трудових політехнічних школах навчально-консультаційні пункти за наявності 60 заочників. Для частини молоді, яка працювала і не мала 7-річної освіти, вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи робітничої й сільської молоді могли функціонувати в складі 3 – 8 або 3 – 11 класів та заочні загальноосвітні середні школи або відділи – у складі 5 – 11 класів<sup>126</sup>. Учні, які закінчили 8 клас вечірніх (змінних) і середніх загальноосвітніх шкіл, мали можливість вступити до середніх спеціальних навчальних закладів або продовжити освіти у вечірній (змінній), заочній середній загальноосвітній школі, а учні, які закінчили 11 клас, могли вступити до вищих навчальних закладів<sup>127</sup>.

Згідно з постановою навчально-виховна робота могла здійснюватися за принципом поєднання навчання з виробничою діяльністю учнів і мала забезпечити, крім міцних знань основ наук, підвищення виробничої кваліфікації молоді. Цікаво, що для підвищення професійної кваліфікації учнів навчальними планами вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл передбачалося факультативне вивчення загальнотехнічних і технологічних питань або питань сільськогосподарського виробництва, характерних для підприємства, колгоспу, радгоспу чи групи підприємств, які обслуговувала школа<sup>128</sup>.

Простежувалася й диференціація змісту освіти в розглянутих типах навчальних закладах. Так, педагогічні ради шкіл могли вносити зміни до програм спеціальних навчальних предметів, поглиблювати особливо важливі розділи в умовах певного виробництва, колгоспу, радгоспу й відповідно зменшувати інші, забезпечуючи таким чином загальний рівень знань, визначений навчальною програмою.

У вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх школах дозволялося використовувати різні форми та методи організації навчально-виховної роботи з урахуванням віку учнів, їхнього виробничого та життєвого досвіду (урок, самостійні практичні роботи учнів у навчальних кабінетах, лабораторіях, на виробництві, екскурсії та індивідуальні консультації, конференції, диспути,

---

<sup>126</sup> Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу (18 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – с. 330.

<sup>127</sup> Там само, с.333.

<sup>128</sup> Там само, с. 334.

виготовлення школярами приладів, моделей, різні засоби підвищення рівня наочності тощо)<sup>129</sup>.

Відповідно до положення «Про школу з подовженим днем» (16 серпня 1960 р.) створювалися 8-річні школи, в яких учні перебували протягом усього дня і до яких приймалися діти за заявами батьків, котрі працювали й не могли забезпечити належний догляд за своїми дітьми (варіант диференціації за соціальним критерієм)<sup>130</sup>. Школа з продовженим днем мала здійснювати тісний зв'язок навчання з життям, готувати учнів до майбутньої трудової діяльності й до продовження середньої освіти на основі поєднання навчання з суспільно корисною продуктивною працею. У таких школах також запроваджувалися різні форми та методи навчання (урок, екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках і на місцевості), що давали змогу широко застосовувати бригадні, групові та індивідуальні форми роботи)<sup>131</sup>.

В аспекті досліджуваної проблеми надзвичайно важливим є положення про те, що «у школі з продовженим днем особлива увага приділяється розвитку індивідуальних здібностей та покликань учнів як у процесі навчальної роботи з ними на уроці, так і під час позакласної та позашкільної роботи» (вияв внутрішньої диференціації)<sup>132</sup>.

Оскільки перехід на нові навчальні плани й програми здійснювався поступово протягом 1959/60 н.р. – 1962/63 н.р. (переведено усі класи), то склалася така ситуація, що 7 – 10 класи одних шкіл працювали за перехідними навчальними планами й програмами, а решта – за старими<sup>133</sup>. 1 – 4 класи було переведено на нові навчальні плани й програми протягом 1959/60 н.р.

Зазначимо, що за новим навчальним планом, затвердженим Міністерством освіти УРСР на 1963/64 н.р., у 9 – 11 класах відводилося 9 год на виробниче навчання і 3 год – на факультативні заняття, які переважно використовувалися для виробничого навчання й на навчально-виробничу практику під час літніх канікул. Як зазначав А. Бондар, таке співвідношення часу на вивчення основ наук і виробниче навчання «дещо послабило увагу вчителів і учнів до вивчення основ наук»<sup>134</sup>.

Факти свідчать про масове запровадження виробничого навчання на теренах України: у 1956/57 н.р. здійснювалося у 3037 школах, а в 1958/59 н.р. – у 5659. Водночас цей процес супроводився такими проблемами: відсутність належної

---

<sup>129</sup> Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу (18 серпня 1960) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С.334.

<sup>130</sup> Положення про школу з подовженим днем (16 серпня 1960 р.) // Керівні матеріали про школу / Упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с., с. 340 – 352.

<sup>131</sup> Там само, с. 343.

<sup>132</sup> Положення про школу з подовженим днем (16 серпня 1960) // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 343.

<sup>133</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с. – С. 162.

<sup>134</sup> Там само, с. 162.



навчально-матеріальної бази; вибір школами профілю виробничого навчання; розрив і неузгодженість теоретичних занять, виробничої практики й продуктивної праці учнів та ін. Вибір профілю виробничого навчання, тобто професійно орієнтована диференціація, здійснювався переважно не з потреб народного господарства в кадрах, не за бажанням учнів оволодіти відповідною професією й можливістю працевлаштуватися після закінчення школи на виробництво за цією професією, а за наявної навчально-матеріальної бази<sup>135</sup>.

З огляду на висвітлене вище Рада Міністрів СРСР прийняла постанову «Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл» (1961). Аналогічну постанову було схвалено і в УРСР. У постанові узагальнено недоліки організації виробничого навчання в середніх школах, а саме: виробниче навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл організовується без достатнього врахування потреб підприємств і організацій; реорганізація 10-річних шкіл у середній школі з виробничим навчанням не завжди забезпечується необхідною для цього навчально-матеріальною базою та ін. Зважаючи на це, Ради Міністрів союзних республік були зобов'язані розробляти й затверджувати річні та перспективні плани підготовки кваліфікованих робітників за професіями в середніх школах із виробничим навчанням відповідно до кадрових потреб підприємств, радгоспів, колгоспів та інших організацій з урахуванням підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних училищах і безпосередньо на виробництві. Спеціальності для професійної підготовки учнів мали затверджувати радянські органи для кожної школи. Рекомендувалося, щоб у кожному окремому класі школи підготовка учнів здійснювалася, як правило, не більш як за двома спеціальностями<sup>136</sup>.

Професійно орієнтована диференціація знайшла відображення і в такому положенні: «учням, що закінчили VIII клас, надавалося право вступу до IX класу тих шкіл, де вивчаються спеціальності, які їх цікавлять»<sup>137</sup>. Відповідно до постанови юнакам і дівчатам, які закінчили середню школу з виробничим навчанням, склали випускні іспити із загальноосвітніх і спеціальних предметів та виконали кваліфікаційну пробу, мало видаватися одночасно з атестатом про закінчення середньої школи свідоцтво про набуття спеціальності із зазначенням кваліфікаційною комісією розряду. Позитивним вважаємо поставлене завдання перед владою різного рівня про забезпечення юнаків і дівчат, які закінчили середню

---

<sup>135</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 169.

<sup>136</sup> Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 364 – 368; Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Рад. шк., 1961. – №8. – С. 6 – 7.

<sup>137</sup> Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 364 – 368, с. 366.

школу з виробничим навчанням, роботою відповідно до набутої ними спеціальності<sup>138</sup>.

Новим у документі було положення про необхідність передбачення Радою Міністрів УРСР у народногосподарських планах на 1962 – 1965 рр. будівництва шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстерень для середніх шкіл, виробниче навчання учнів яких не може бути організоване на базі підприємств, радгоспів, колгоспів<sup>139</sup>.

Вважаємо позитивним явищем появу спеціалізації деяких середніх шкіл: учні міських середніх шкіл Донецької області здебільшого оволодівали спеціальностями металургійної, хімічної й вугільної промисловості; Харківської – спеціальностями, пов'язаними з машинобудуванням; Вінницької, Хмельницької, Кіровоградської областей – спеціальностями сільськогосподарського виробництва широкого профілю. Більшість сільських середніх шкіл здійснювали цю підготовку шляхом організації учнівських виробничих бригад (перші учнівські виробничі бригади виникли в 1956 – 1957 рр., в 1959 р. їх налічувалося 4809)<sup>140</sup>.

Як бачимо, у ході «хрущовської» шкільної реформи набули розвитку школи різних типів (школи робітничої і сільської молоді, загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням). Водночас структура шкільної освіти змінювалася в бік розширення 8-річної й середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи. Так, із річного звіту Міністерства освіти УРСР (1959 – 1960) дізнаємося про зростання мережі шкіл (усього 36432, з них початкових – 12851, 8-річних – 10845, середніх – 6373, вечірніх, змішаних і заочних, робітничої і сільської молоді – 5502), зокрема на кошти колгоспів і місцевих органів; запровадження в усіх школах виробничого навчання відповідно до 150 різних спеціальностей. Для забезпечення діяльності навчальних закладів різних типів було видано 36 назв навчальних планів та 76 програм для різних типів шкіл, 111 назв підручників українською та 113 назв російською мовами<sup>141</sup>.

Для порівняння наводимо статистичні дані за 1960 – 1961 рр.: діяло усього 37664 школи, з них початкових – 12930, 8-річних – 11300, середніх – 6593, робітничої і сільської молоді – 103, спеціальних шкіл – 191. В Україні функціонувало 97 шкіл з викладанням низки предметів іноземною мовою<sup>142</sup>. У 1960/61 н.р. в колгоспах працювало 3350 учнівських виробничих бригад (160 тис. учнів), а в 1962/63 н.р. – 3512 учнівських виробничих бригад (295 тис. учнів)<sup>143</sup>. У

---

<sup>138</sup> Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С. 367.

<sup>139</sup> Там само.

<sup>140</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с., с. 170.

<sup>141</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2928, 128 арк., арк. 1 – 93, арк. 50.

<sup>142</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3196, 124 арк., арк. 1а, арк. 94

<sup>143</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – 260 с.

1964/65 н.р. діяло 35405 загальноосвітніх шкіл, у т.ч. 545 шкіл-інтернатів, 824 школи і 9672 групи з продовженим днем<sup>144</sup>.

Варто звернути увагу й на диференціацію організації та змісту шкільної освіти за національним критерієм. Наводимо статистичні дані. У 1958/59 н.р. з українською мовою навчання працювало 25380 шкіл, російською – 4054, молдовською – 157, угорською – 99, польською – 3, українською і російською – 1, угорською і російською – 1<sup>145</sup>. У 1959/60 н.р. налічувалося 25307 шкіл з українською мовою навчання, 4199 – російською, 148 – молдавською, 99 – угорською, 3 – польською, 304 – українською і російською, 8 – молдовською і російською, 1 – угорською і російською<sup>146</sup>. У 1960/61 н.р. функціонувало 25377 шкіл із українською мовою навчання, 4309 – російською, 146 – молдовською, 99 – угорською, 3 – польською, 302 – українською й російською, 10 – молдовською й російською, 1 – угорською й російською<sup>147</sup>. Проте ці дані свідчать і про здійснювану радянським урядом приховану русифікацію. Так, у щорічних звітах Міністерства освіти УРСР простежуємо кількісні зміни шкіл за мовною ознакою, особливо швидкі темпи зростання кількості шкіл із російською мовою навчання та зменшення кількості шкіл із українською мовою навчання. Реалізація положення закону про вибір батьками мови навчання дитини спричинила значне зростання кількості російських шкіл (у 1959/60 н.р. в Києві 30% дітей навчалося українською мовою, 70% – російською; в Одесі – 10% українською, 90% – російською; у Луганську – 7% українською, 93% – російською)<sup>148</sup>.

Незважаючи на складнощі, непродуманість шляхів реформування, наприкінці 1963 – на початку 1964 р. в УРСР, як і в СРСР, було здійснено перехід на нову диференційовану систему шкільної освіти, запроваджено нові типи середніх шкіл, зросла творча активність учителів та альтернативна педагогічна думка, з'явилися вчителі-новатори (Сухомлинський В., Ткаченко І. та ін.), які ініціювали створення авторських шкіл. Удосконалювалися форми й методи навчання (лекційно-практична форма організації навчання вчителя середньої школи м. Кіровограда Хмури О.) та виховання; застосовувався досвід активізації викладання вчителів Липецької області; зростала роль громадськості у зміцненні навчально-матеріальної бази шкіл тощо<sup>149</sup>. До здобутків цього періоду варто віднести швидке поширення мережі шкіл продовженого дня, що зумовило наукову розробку проблеми<sup>150</sup>. У цей час професорсько-викладацький склад Кримського педагогічного інституту створив учнівську наукову організацію – Малу академію наук (МАН) «Шукач», що об'єднала близько 700 членів і 3 тис. активістів. Варто

---

<sup>144</sup> Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с. – С. 172.

<sup>145</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2584, 90 арк., арк. 2.

<sup>146</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2928, 128 арк., арк. 2.

<sup>147</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3196, 124 арк., арк. 1а.

<sup>148</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2458, арк. 54 – 66, арк. 65 – 66.

<sup>149</sup> До нових рубежів у перебудові школи // Рад. шк. – 1962. – № 8. – С. 3 – 6.

<sup>150</sup> Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР : (1917 – 1967) : моногр. / А. Г. Бондар, О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар [та ін.]. – К. : Рад. шк., 1967. – 482 с. – С. 340 – 341.

звернути увагу й на такі факти: стрімке зростання шкіл юних математиків, математичних курсів, клубів, шкіл юних фізиків, фізичних секцій, учнівських наукових товариств тощо; виникнення олімпіад (шкільних, районних, республіканських) юних математиків, фізиків<sup>151</sup>.

Як бачимо, Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» загалом позитивно вплинув на розвиток шкільної освіти на засадах диференціації, зокрема зовнішньої професійно орієнтованої. У цьому Законі було задекларовано основну тенденцію в організації диференційованого навчання – прагнення поєднати навчання з продуктивною працею на основі вибору учнями певної сфери діяльності для поглибленого вивчення загальноосвітніх і загальнотехнічних предметів із урахуванням професійного навчання. Навчальні плани були диференційовані для 8-річної школи, міської середньої школи з виробничим навчанням, сільської середньої школи з виробничим навчанням. Завдяки політехнізації школи диференційоване навчання стало гнучкою формою середньої освіти, що забезпечувала підготовку молоді до практичної діяльності. Виробниче навчання відповідно до Закону запроваджувалося в усіх середніх загальноосвітніх школах не лише України. Цей досвід набув поширення в усіх республіках Радянського Союзу.

Проте, як свідчать джерела, поєднати навчання з працею було надзвичайно складно. Посилювалося перевантаження учнів, знижувався рівень їхньої загальноосвітньої підготовки, погіршувалася якість знань. Програми виробничого навчання були перевантажені, не всі школи мали належні умови. Продовження терміну навчання на рік затримувало початок трудової діяльності значної кількості молоді, знизився рівень знань учнів тощо. Запровадження політехнізації освіти й організація виробничого навчання потребували значних матеріальних засобів, підготовчих заходів. З огляду на це ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР по станомою «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах із виробничим навчанням» (10 серпня 1964 р.) з 1 вересня 1964 р. перетворили 11-річні школи з виробничим навчанням у 10-річні загальноосвітні школи. Постанова декларувала, що основним завданням школи є загальна політехнічна освіта молоді, її трудове виховання й тільки надалі (за належних умов) професійна підготовка<sup>152</sup>. У жовтні 1964 р. опоненти М. Хрущова усунули його від влади, а саме – з посади Голови Ради Міністрів СРСР (обіймав її з 1958 р.).

Таким чином, аналіз державної освітньої політики радянського уряду другої половини 50-х рр. – 1964 р. свідчить, що в аспекті суспільно-політичних і соціально-економічних змін попри певні зусилля влади вилучити зі шкільного простору диференціацію навчання її знову було актуалізовано як перспективний шлях підвищення ефективності навчального процесу з метою створення

---

<sup>151</sup> Там само.

<sup>152</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 218.

максимально сприятливих умов для підготовки учнів до майбутньої професії, що означає до життя.

На державному рівні було проголошено основні принципи розвитку шкільної освіти, що уможливили здійснення диференційованого підходу: зв'язок школи з життям (підготовка учнів до суспільно корисної, продуктивної праці), політехнічний (поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання), професіоналізації (підготовка учнів із виробничих спеціальностей у поєднанні з виробничим навчанням).

В освітній політиці Міністерства освіти УРСР ідея диференціації шкільної освіти, як і в 20-х рр. ХХ ст., розглядалася у зв'язку з колективним навчанням, творчим характером навчального процесу, розвитком активності, ініціативи й самостійності учнів, індивідуалізацією навчання, вивченням індивідуально-психологічних і вікових особливостей дітей, розвитку їхніх творчих здібностей.

Проблема диференціації навчання активно розроблялася на державному рівні з залученням широких кіл науково-педагогічної громадськості. Державна освітня політика сприяла активізації педагогічних досліджень для розроблення й обґрунтування наукових засад диференційованого підходу (Грищенко М., Костюк Г., Сухомлинський В., Чавдаров С. та ін.); виникненню завдяки педагогам-новаторам (Сухомлинський В., Ткаченко І. та ін.) авторських шкіл, які уможливили розгортання педагогічної творчості; пошукам шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу та активізації навчальної діяльності учнів на уроці. Зауважимо, що хоча в тогочасних нормативно-правових документах термін «диференціація» не використовувався, однак вітчизняні педагоги розробляли його сутнісні характеристики.

Зовнішня диференціація навчання (міжшкільна, внутрішньошкільна) в масовій школі здійснювалася за такими критеріями у відповідних типах навчальних закладів: територіально-економічний (міська або сільська 8-річна школа як неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа); професійно орієнтований (3-річна (9 – 11 класи) або у складі 1 – 11 класів середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням, вечірні (змінні) середні 3-річні загальноосвітні школи робітничої або сільської молоді – вечірні (змінні), окремі класи при середніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням, заочна середня загальноосвітня школа, екстернат); соціальний (школи і групи продовженого дня, школи-інтернати за типом 8-річних шкіл або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням); віковий, психофізіологічний і фізичний стан здоров'я учня (школи для дітей і підлітків із вадами у фізичному й розумовому розвитку); здібності учня (середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з викладанням низки предметів іноземними мовами, школи для обдарованих дітей – середні загальноосвітні трудові політехнічні школи для здібних у галузі музики, хореографії, образотворчого мистецтва); мовний критерій (школи-інтернати з українською мовою навчання, російською мовою навчання у складі 1 – 8, 1 – 11 класів). Уся система шкільної освіти ґрунтувалася на диференціації за частково національним критерієм (навчальні заклади різних типів для національних меншин, крім росіян,

бо у процесі русифікації шкільної освіти створювалися школи з російською мовою навчання). Про гендерну диференціацію свідчить поділ учнів класу (хлопців і дівчат) на групи для проведення занять у майстернях і по домоводству.

Значного поширення в навчальних закладах різних типів набували активні методи та форми навчання (бригадні, групові та індивідуальні форми роботи учнів; факультативні курси з технічного мінімуму, машинознавства, електротехніки, загального землеробства, домоводства, швейної справи тощо за вибором учнів у школах робітничої й сільської молоді; учнівські виробничі та ремонтно-будівельні бригади, екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках із метою активізації розумової, пізнавальної активності учнів та ін.), за допомогою яких реалізовувалася внутрішня диференціація. Створена й запроваджена нова система шкільної освіти, основна ідея якої полягала в послідовній педагогічній і психологічній підготовці учнів до праці (збільшено кількість годин на трудове навчання, на практичні заняття в майстернях, уведено двотижневу виробничу практику), була порівняно демократичною, але водночас політико-ідеологізованою. На зміст початкової та середньої освіти впливали такі чинники: державна політика десталінізації в поєднанні з ідеологізацією та русифікацією; спрямована на розбудову народного господарства на нових технологічних засадах державна економічна політика; потреба в кваліфікованих кадрах; розвиток педагогічної науки й активізація громадсько-педагогічної думки.

Однак командно-адміністративні методи радянського керівництва, що почали відроджуватися наприкінці 60-х рр. ХХ ст., спричинили згорання процесу демократизації, реформ в усіх галузях суспільного життя, сигналізували початок для радянського суспільства «періоду стагнації», що впливало на державну освітню політику стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в радянській Україні.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
2. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с.
3. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с. – С.226–245.
4. Керівні матеріали про школу / упоряд. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917-1973 гг. / сост: А.А. Абакумова, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // Матеріали ІІІ Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.; Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с. – С. 317-376.

7. Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Рад. шк. – 1961. – №8. – С. 6-7.
8. Хрущев Н. С. Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества : речь на XIII съезде ВЛКСМ 18 апр. 1958 г. / Н. С. Хрущев. – М. : Мол. гвардия, 1961. – 47 с.
9. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. За творче опрацювання проблем педагогічної науки // Рад. шк. – 1958. – №1. – С.3–17
10. Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 2130, 146 арк.
11. ЦДАВО України, ф.166, оп. 15, спр. 2458, арк. 54–66.
12. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2584, 90 арк.
13. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2928, 128 арк.
14. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3196, 124 арк.

### **1.2.3. Види й форми диференціації шкільної освіти у період «розвинутого соціалізму» (1964 р. – початок 80-х рр. ХХ ст.)**

Після усунення М. Хрущова від влади період «відлиги» поступово переріс у «брежнєвську епоху» або період «розвинутого соціалізму», з притаманними їй характерними змінами в соціально-економічній сфері (відставання від науково-технічного розвитку, проведення суперечливої економічної реформи 1965 р. – початку 70-х рр., бюрократизація, тенденції до стагнації, кризові явища) і суспільно-політичній (курс на «стабілізацію» (консервація тогочасного режиму) після Празької весни 1968 р., бюрократизм, згорання гласності, посилення монополізму КПРС, командно-адміністративна система, закритість, кризові явища, посилення ідеологічного диктату в духовній сфері й виникнення дисидентства як нової форми духовної опозиції), що позначилися на розвитку шкільної освіти в УРСР. Уряд за допомогою партійних постанов продукував часткові, внутрішньосистемні зміни радянської загальноосвітньої школи. Як і в попередні роки, реалізатором радянської державної освітньої політики було Міністерство освіти УРСР.

Варто акцентувати увагу й на педагогічному факторі. Альтернативою до офіційної політики в цей період були педагогічне новаторство (Сухомлинський В., Ткаченко І., Шаталов В. та ін.), авторські школи (Павлиська, Богданівська, Сахнівська середні школи та ін.), започатковані в ході реформи 1956 – 1964 рр. як наслідок послаблення командно-адміністративної системи, відкриття простору для творчої ініціативи. У другій половині 60 – 70-х рр. ХХ ст., як зазначають сучасні російські вчені (Арапов О., Богуславський М.), інтенсифікувалися педагогічні пошуки і щодо проблем диференціації (форма організації навчальної діяльності з урахуванням нахилів, інтересів і здібностей учнів) та індивідуалізації навчального процесу (його організація з урахуванням індивідуальних здібностей учнів), стимулювання пізнавальної активності учнів (формування позитивного ставлення

школярів до змісту і процесу навчання, до ефективного оволодіння знаннями за оптимальний час)<sup>153</sup>.

Наведені соціально-економічні, суспільно-політичні й педагогічні детермінанти безпосередньо впливали на державну освітню політику радянського уряду стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти, зокрема на види й форми диференційованого підходу, що набули розвитку в Україні в другій половині 60-х – на початку 80-х рр. ХХ ст.

Як відомо, ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР постановою «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням» (10 серпня 1964 р.) схвалили рішення про переведення середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із виробничим навчанням з 11-річного на 10-річний термін навчання<sup>154</sup>. Це спричинило насамперед зміни в навчальних планах і програмах і означало перехід школи на новий зміст освіти. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про часткові зміни трудової підготовки в середній загальноосвітній школі» (23 лютого 1966 р.) відповідно до Указу Президії Верховної Ради СРСР (14 березня 1966 р.) про поправку до Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) скасувала обов'язкову професійну підготовку учнів у тих школах, де для цього не було необхідної виробничої бази<sup>155</sup>. Отже, уряд був змушений відмовитися від суцільної професіоналізації середньої школи й повернутися до 10-річної загальноосвітньої школи. Відтоді професійне навчання як одна з форм диференційованого навчання в таких школах мало проводитися відповідно до індивідуальних потреб і нахилів учнів за рахунок часу, відведеного навчальним планом на трудову підготовку школярів у гуртках і на факультативних заняттях. З огляду на це основним завданням середньої загальноосвітньої школи стало надання учням загальної і політехнічної освіти, а виробниче навчання могло здійснюватися лише в тих школах, які мали відповідні умови.

Загалом структура шкільної освіти залишалася такою ж, як у попередній період. У 1966/67 н.р. в УРСР функціонувало 28977 шкіл, з них 10605 – початкових, 11711 – 8-річних, 6661 – середніх, 4217 – вечірніх (змінних) і заочних, 10 санаторно-лісних та інших типів шкіл. Про диференціацію за національним, а точніше, мовним, критерієм свідчать такі статистичні дані: з українською мовою навчання – 23510 шкіл (4594 тис. учнів); російською – 4723 (2646 тис. учнів); з

---

<sup>153</sup> Арапов А. И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе : теория, история, практика : учеб. пособ. / А. И. Арапов. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2001. – 75 с. – С. 46; Богуславский М. В. ХХ век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с. – С. 189.

<sup>154</sup> Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 г. // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк. : сб. докл. 1917 – 1979 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. – М. : Педагогика, 1974. – ????.с. – С. 218.

<sup>155</sup> Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах УРСР // 36. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – № 12. – С. 2 – 6., с. 2.



молдавською – 124; угорською – 73; з польською – 2; з двома мовами навчання (українська і російська, угорська і російська, молдавська і російська та ін.) – 545<sup>156</sup>.

Розвиток диференційованого підходу у шкільній освіті уможливило прийняття постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10 листопада 1966 р.) (відповідно ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (8 грудня 1966 р.)), яка задекларувала завдання оновити зміст освіти відповідно до розвитку науки, техніки й культури; усунути переважаність учнів, підвищити якість їхніх знань, розвивати їхні пізнавальні інтереси й індивідуальні здібності. Пріоритетною стала проблема активності й самостійності учнів, творчого підходу до оволодіння знаннями.

Постанова презентувала різні форми диференційованого навчання: факультативні заняття, спецкласи і спецшколи з поглибленим вивченням низки предметів. Дозволялося за наявності досвіду відкривати середні школи і спеціальні класи з поглибленим теоретичним та практичним вивченням у 9 – 10 (11) класах математики й обчислювальної техніки, фізики і радіоелектроніки, хімії й хімічної технології, біології й агробіології, гуманітарних предметів тощо<sup>157</sup>.

Водночас, незважаючи на скасування обов'язкової професійної підготовки учнів, у 1969/70 н.р. у 586 школах України проводилася професійна підготовка старшокласників із спеціальностей тракториста, комбайнера, токаря тощо; трудове навчання здійснювалося за одним-двома напрямками, професійна підготовка – з однієї-двох спеціальностей; трудове виховання в сільських школах здійснювалося шляхом організації виробничих бригад (4 тис. бригад) тощо<sup>158</sup>.

Про вияв диференціації за професійно орієнтованим критерієм свідчить постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо дальшого розширення підготовки кадрів механізаторів для сільського господарства» (14 травня 1970 р.). Згідно з цією постановою з 1970/71 н.р. в середніх загальноосвітніх школах, що мали необхідні умови, вводилося навчання старшокласників працювати на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах; вивчення учнями основ агротехніки і тваринництва, із використанням відведеного в навчальному плані часу для трудового навчання, факультативних занять і виробничої практики. До того ж, у цих школах дозволялося понад навчальний план використовувати додатково понад 20 год. на індивідуальне навчання учнів працювати на тракторах,

---

<sup>156</sup> Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 5384, 131 арк., арк. 3 – 4.

<sup>157</sup> Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (10 ноября 1966 г.) // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк. : сб. докл. 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 219 – 224, с. 221.

<sup>158</sup> Школа і вимога часу // Рад. шк. – 1970. – № 8. – С. 1 – 8, с. 3 – 4.

комбайнах, інших сільськогосподарських машинах. З огляду на це було розроблено навчальні програми для середніх загальноосвітніх шкіл сільської місцевості<sup>159</sup>.

Розв'язання проблеми паралельного здобуття повної загальної середньої освіти з професійною підготовкою молоді до праці уможливило схвалення постановою Ради Міністрів СРСР № 749 Статуту середньої загальноосвітньої школи (8 вересня 1970 р.). Зокрема, у цьому документі йшлося про надання можливості випускникам 8-річних шкіл здобувати повну середню освіту в загальноосвітніх повних 10-річних школах (9 – 10 кл.), у середніх спеціальних навчальних закладах (технікумах протягом трьох-чотирьох років), у школах робітничої та сільської молоді (9 – 11 кл.). Середня загальноосвітня школа проголошувалася єдиною, трудовою, політехнічною, безплатною, позарелігійною, спільною для обох статей. Єдність школи мала забезпечуватися єдиними навчальними планами, програмами, педагогічними принципами, що свідчило, з одного боку, про утвердження тих змін шкільної освіти, які відбулися, починаючи з 1964 р., а з другого – про закріплення уніфікованої загальносоюзної системи шкільної освіти.

Регламентувалася структура шкільної освіти: початкова школа – з 1 по 3 (4) класи; 8-річна – з 1 по 8 класи; середня школа охоплювала 1 – 10 (11) класи, а також визначалася її диференційована мережа: середня загальноосвітня школа, школи з виробничим навчанням, школи з поглибленим вивченням окремих предметів, школи з продовженим днем, школи-інтернати, вечірні (змінні) і заочні школи для молоді, яка працювала, школи для навчання дітей із фізичними й розумовими вадами, санаторно-лісні школи, спеціальні школи. «Для поглиблення загальноосвітніх знань і трудової політехнічної підготовки, а також розвитку різнобічних інтересів і здібностей учнів за їхнім вибором у школах проводяться в установленому порядку (починаючи з сьомого класу) факультативні заняття», – зазначено в документі<sup>160</sup>.

У Статуті було визначено головні цілі оновлення середньої загальноосвітньої школи, зокрема педагогічні (давати учням загальну середню освіту; забезпечувати всебічний гармонійний розвиток дітей; готувати школярів до життя, свідомого вибору професії), а також ідеологічні (формувати в учнів марксистсько-ленінський світогляд, виховувати в них почуття радянського патріотизму; здійснювати комуністичне виховання в дусі вимог морального кодексу комунізму тощо)<sup>161</sup>. Надалі основні положення Статуту конкретизувалися в постановах.

Навчання в тогочасних навчальних закладах здійснювалося на основі диференційованих навчальних планів: для середніх загальноосвітніх трудових

---

<sup>159</sup> Из Постановления Совета Министров СРСР «О мерах по дальнейшему расширению подготовки кадров механизаторов для сельского хозяйства» (14 мая 1970 г.). // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк.: сб. док. 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумова, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 227 – 228.

<sup>160</sup> Про Статут середньої загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1970 – № 22. – С. 3 – 19, с. 4 – 5.

<sup>161</sup> Там само, с. 3 – 5.

політехнічних шкіл з українською або російською мовою навчання; для середніх загальноосвітніх шкіл із виробничим навчанням із українською або російською мовою навчання; для середніх загальноосвітніх шкіл із українською мовою навчання з викладанням низки предметів іноземною мовою; для середніх загальноосвітніх шкіл із виробничим навчанням і підготовки механізаторів сільського господарства чи автосправи; для середніх загальноосвітніх шкіл із українською мовою навчання з професійною підготовкою учнів (токарів, слюсарів, електромонтерів, швей, автослюсарів, водіїв автомобіля, комбайнерів, трактористів та ін.); для шкіл тогочасної Кримської області, м. Севастополя; для шкіл із болгарською, гагаузькою, молдовською, польською та угорською мовами навчання<sup>162</sup>.

Реалізації індивідуального підходу у шкільній практиці сприяло рішення колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів» (19 квітня 1971 р.), де наголошувалося, що однією з важливих умов успішного розв'язання поставленого на державному рівні завдання про необхідність підготовки учнів до життя «є систематичне вивчення вікових і індивідуальних особливостей учнів». З огляду на це колегія ухвалила рішення «звернути увагу директорів шкіл, класних керівників, вихователів і вчителів на необхідність значного поліпшення вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх нахилів, здібностей, інтересів, та широке використання наслідків цього вивчення в навчально-виховному процесі»<sup>163</sup>.

Міністерство освіти УРСР щороку підбивало підсумок діяльності загальноосвітніх шкіл і направляло звіт до Ради Міністрів УРСР та ЦК КПУ. У звіті за 1971/72 н.р. наводиться статистика, що показує зміни в мережі масових шкіл. На початок 1970/71 н.р. масових шкіл налічувалося 27087, у т.ч. 8683 початкових, 8-річних – 11152, середніх – 7252, шкіл-інтернатів – 444; на початку 1971/72 н.р. усього масових шкіл було 26620, у т.ч. початкових – 8211, 8-річних – 11069, середніх – 7340, шкіл-інтернатів – 437. Ці дані свідчать про загальне зменшення на 467 кількості масових шкіл і зростання на 88 кількості середніх шкіл<sup>164</sup>.

Окрім масової школи, і в цей період продовжували діяти вечірні та заочні середні школи. При школах створювалися групи екстернатів. У роботі вечірніх шкіл були істотні недоліки: значний відсів учнів, низька якість знань багатьох школярів тощо. За постановою колегії Міністерства освіти УРСР від 27 травня 1970 р. всі вечірні (змінні) школи з 1972/73 н.р. перейшли на стабільні навчальні плани, диференційовані для вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл із українською або російською мовою навчання очної й заочної форм навчання, класів майстрів, для моряків транспортної й рибпромислового флоту заочної форми

---

<sup>162</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8250, 60 арк., арк. 19 – 59; Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл Української РСР на 1970/71 навчальний рік. Пояснювальна записка // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1970. – № 7 – 8. – С. 3 – 54.

<sup>163</sup> Про вивчення індивідуальних особливостей учнів. Рішення колегії від 19 квітня 1971 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 12. – С. 12 – 13, с. 12.

<sup>164</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8162, 240 арк., арк. 115 – 198.

навчання<sup>165</sup>. Важливо, що зміст факультативних занять із підвищення професійної кваліфікації учнів цих шкіл мав визначатися школою спільно з базовим виробництвом, відповідно до потреб виробництва і бажань учнів.

У 70-х рр. XX ст. удосконалювалася діяльність учнівських бригад у колгоспах і радгоспах. Згідно з положенням «Про учнівську виробничу бригаду в колгоспі, радгоспі Української РСР» (30 грудня 1970 р.) основним завданням учнівської виробничої бригади, що створювалася в основному з учнів 7 – 10 класів (інколи 5 – 6 класів), декларувалося готувати учнів до життя, свідомого вибору професій. Зміст роботи учнівської виробничої бригади визначався програмами з основ сільськогосподарського виробництва й сільськогосподарських практикумів і завданнями школи з трудового навчання й виховання учнів<sup>166</sup>.

Найпоширенішою формою диференціації стали факультативні заняття для забезпечення рівневої диференціації. Положення «Про факультативні заняття в загальноосвітній школі УРСР», затверджене Міністерством освіти УРСР 17 березня 1975 р. відповідно до загальносоюзного (від 30 грудня 1974 р.), визнало факультативні заняття новою формою навчально-виховного процесу в школі. Метою факультативних занять визначалося «поглиблення загальноосвітніх знань і трудової політехнічної підготовки, а також розвиток всебічних інтересів і здібностей учнів 7 – 10 класів». Важливо, що програми й навчальні посібники факультативних курсів дозволялося затверджувати Міністерству освіти УРСР; школам надавалося право в погодженні з органами народної освіти вносити зміни до програм факультативних занять із трудового навчання з урахуванням місцевих умов і матеріальної бази; до груп із вивчення факультативних курсів школярі зараховувалися за бажанням; учням не рекомендувалося вивчати більш як два факультативних курси водночас; дозволялося створювати міжшкільні факультативи<sup>167</sup>. Крім різних організаційних основ роботи факультативів, у документі пропонувалося застосовувати різні форми й методи навчання та види навчальної роботи учнів, що сприятимуть розвитку їхньої пізнавальної і творчої активності (лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття, екскурсії, реферати тощо).

Факультативні заняття з різних предметів, що сприяли розширенню знань учнів із того предмета, який їх найбільше цікавить, було введено у 7 – 10 класах шкіл України досліджуваного періоду. У 1974/75 н.р. факультативні курси відвідували 1,3 млн учнів<sup>168</sup>.

---

<sup>165</sup> Стабільні навчальні плани для вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР з українською мовою навчання // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 1. – С. 3 – 17.

<sup>166</sup> Положення про учнівську виробничу бригаду в колгоспі, радгоспі Української РСР (30 грудня 1970 р.) // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 6. – С. 22 – 29, с. 23.

<sup>167</sup> Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 9. – С. 15 – 17, с. 15 – 16.

<sup>168</sup> Розвиток народної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці в 1973 – 74 і 1974 – 1975 навчальних роках : доповідь XXXV Міжнар. конф. з питань освіти. – Женева, 1975. – 174 с. – С. 11 – 12.

У розглядуваний період набули поширення школи з викладанням низки предметів іноземною мовою, що переважно створювалися у великих містах, де навчалися діти службовців. Це свідчить не лише про диференціацію за здібностями, а й певною мірою про відновлення диференціації за соціальним критерієм. Положення «Про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою», затверджене Міністерством освіти УРСР (22 жовтня 1973 р.), регламентувало діяльність таких навчальних закладів. Перелічимо основні відмінності їх від інших типів навчальних закладів: для проведення уроків іноземної мови клас ділився на групи по 10 учнів у кожній; викладання іноземної мови розпочиналося з 1 класу; за дозволом місцевих органів освіти уроки трудового навчання в 9 – 10 класах могли використовуватися для проведення практикумів із технічного перекладу чи машинопису іноземною мовою; протягом усього курсу навчання іноземної мови систематично здійснювалася позакласна робота іноземною мовою<sup>169</sup>. Для таких шкіл було розроблено спеціальні навчальні плани, програми, підручники.

Так, відповідно до навчальних планів середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1980/81 н.р. у масових школах і школах-інтернатах, де до того часу не було запроваджено вивчення низки предметів іноземною мовою, для учнів 6 – 10 класів, які вивчають різні іноземні мови, мали створюватися окремі групи чисельністю не менше 8 учнів у кожній. При меншій кількості учнів навчання іноземної мови мало здійснюватися у гуртках. У середніх загальноосвітніх школах і школах-інтернатах із викладанням низки предметів іноземною мовою могли проводитися факультативні заняття по 1 годині на тиждень у 9 і 10 класах для вивчення літератури країни, мова якої вивчається<sup>170</sup>.

В оновленому положенні «Про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (30 січня 1982 р.) з'явилися нові рекомендації: для удосконалення мовної підготовки учнів окремі твори зарубіжної художньої літератури, епізоди з історії, географії країни, мови яких вивчаються, а також окремі теми й питання з курсу навчальних предметів, могли вивчатися іноземною мовою; у 9 – 10 класах години, передбачені на трудове навчання, могли використовуватися для проведення практикумів гідів-перекладачів<sup>171</sup>.

Новою формою диференціації шкільної освіти стали навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів. Відповідно до постанови Ради Міністрів СРСР «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів» (1974) набули поширення навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів 9 – 10 (11) класів середніх загальноосвітніх шкіл як

---

<sup>169</sup> Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою (22 жовтня 1973 р.) // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1973. – № 23. – С. 26 – 28.

<sup>170</sup> Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1980/81 н.р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1980. – № 10. – С. 3 – 11, с. 4.

<sup>171</sup> Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1982. – № 5. – С. 28 – 31.

форма диференційованого навчання. У постанові було визначено основні завдання міжшкільних навчально-виробничих комбінатів: ознайомлення учнів із трудовими процесами й змістом праці робітників на підприємствах; здійснення професійної орієнтації учнів для підготовки їх до свідомого вибору професії, навчання школярів початкових навичок праці за обраною професією<sup>172</sup>. Важливо, що профілі трудового навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах визначалися з урахуванням місцевих потреб у робітничих кадрах і наявної виробничої бази. Професійна орієнтація допомагала практично ознайомитися з різними спеціальностями й оволодіти ними.

Поступово в УРСР у 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. школи (класи) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів стали однією з основних форм диференціації навчання. Станом на 1975 р. в УРСР працювало 183 такі школи, де близько 12,5 тис. учнів поглиблено вивчали математику, фізику, хімію, біологію, історію тощо. Водночас у зверненні Міністерства освіти УРСР до завідувачів обласними, районними та міськими відділами освіти (1976) акцентувалася увага й на виявлених недоліках: концентрація таких шкіл у містах; порушення правил прийому (нехтування особистими бажаннями учнів, їхніми нахилами та здібностями); нестача кваліфікованих кадрів тощо<sup>173</sup>. Школи (класи) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів створювалися для глибокого ознайомлення учнів із окремими галузями науки й техніки, забезпечення їх широкими знаннями, формування умінь і навичок із обраного предмета та здійснення професійної орієнтації в Україні. Вони працювали за спеціально розробленими навчальними планами і програмами, формувалися на добровільних засадах із учнів, які виявили хист до тієї чи іншої галузі знань<sup>174</sup>.

Не можна оминати увагою створення експериментальних класів вирівнювання знань в УРСР. У положенні «Про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР» (14 серпня 1979 р.) зазначалося, що «класи вирівнювання знань – ефективна форма індивідуалізації навчання», головним призначенням яких є подолання відставань учнів. Вони відкривалися для учнів 1 – 3 класів, які з низки причин відстали в розвитку від своїх ровесників (педагогічна запущеність, фізична ослабленість, тимчасова затримка в розвитку). При кожному класі вирівнювання знань учнів створювалася група продовженого дня. Як зазначено в документі, особливістю навчальної роботи в класах вирівнювання знань мала стати всебічна індивідуалізація навчання, уповільнений темп оволодіння знаннями, уміннями й

---

<sup>172</sup> Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів. Наказ № 225 від 25 вересня 1974 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 21 – С. 21–24., с. 21.

<sup>173</sup> Про поліпшення роботи шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів (розпорядження Міністерства освіти УРСР № 794 від 11 жовтня 1976 р.) / Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1976. – № 23. – С. 30–32.

<sup>174</sup> Розвиток народної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці у 1973 – 74 і 1974 – 975 навчальних роках. Доповідь XXXV Міжнародній конференції з питань освіти. – Женева, 1975. – 174 с. – С. 13.

навичками мало компенсуватися завдяки раціоналізації процесу навчання, використанню найефективніших методів<sup>175</sup>.

Як відомо, школи з продовженим днем і групи продовженого дня в УРСР організовувалися на підставі постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл з продовженим днем» (1960). 31 травня 1978 р. колегія Міністерства освіти УРСР затвердила і ввела в дію положення «Про загальноосвітні школи з продовженим днем і групи продовженого дня», де обумовлено порядок організації і діяльності таких навчальних закладів. Передусім до груп продовженого дня могли прийматися діти, батьки яких працювали<sup>176</sup>.

В Інструктивному листі Міністерства освіти СРСР «Про роботу шкіл і груп продовженого дня» (1979) наголошувалося на зростанні кількості шкіл і груп продовженого дня, що виконували важливі соціальні й педагогічні завдання. Насамперед вони сприяли залученню до народного господарства більшої кількості жінок-матерів, а також розв'язанню проблеми низької успішності і якості знань учнів<sup>177</sup>. Водночас у документі визначалися недоліки таких навчальних закладів: здебільшого самопідготовка й консультації з предметів для учнів проводяться на низькому методичному рівні, не приділяється достатньо уваги індивідуальній роботі зі школярами, які відстають у навчанні; спостерігається скорочення прогулянок на свіжому повітрі за рахунок виконання домашніх занять, зменшується тривалість уроку тощо<sup>178</sup>.

Відповідно до положення «Про навчально-консультаційний пункт вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи Міністерства освіти УРСР» (3 квітня 1981 р.) новою формою організації здійснення загальної середньої освіти працюючого населення стали навчально-консультаційні пункти як навчально-допоміжні заклади шкіл із очно-заочною та заочною формами навчання. Такі пункти могли відкриватися школами в містах і робітничих селищах, сільській місцевості, на плавбазах, флотиліях, суднах, на підприємствах, будовах. Дозволялося організовувати навчально-консультаційні пункти й для спеціальної середньої вечірньої школи (для людей із вадами зору і слуху)<sup>179</sup>.

Як ми вже неодноразово зазначали, особливу увагу держава приділяла роботі сільських шкіл, зокрема сприяла створенню умов для вивчення в кожній із них сільськогосподарської техніки чи автосправи. Це підтверджує наказ Міністерства освіти УРСР № 214/260 (428) 227 від 30 вересня 1975 р. «Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських

---

<sup>175</sup> Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1979. – № 20. – С. 26 – 28.

<sup>176</sup> Положення про загальноосвітні школи з продовженим днем і групи продовженого дня // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1978. – № 17. – С. 26 – 31.

<sup>177</sup> Про роботу шкіл і груп продовженого дня // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1979. – № 13. – С. 3 – 9, с. 3 – 4.

<sup>178</sup> Там само, с. 4 – 5.

<sup>179</sup> Положення про навчально-консультаційний пункт вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1981. – № 11. – С. 3 – 8, с. 3.

загальноосвітніх шкіл». У 1975/76 н.р. в УРСР у 2400 сільських середніх школах здійснювалося навчання старшокласників керувати транспортними засобами (автомобілями, тракторами та іншими ськогосподарськими машинами), до 1980 р. кількість їх мала зрости до 3300<sup>180</sup>.

Прикладом вияву диференціації за станом здоров'я дитини стало рішення Міністерства освіти СРСР «Про індивідуальне навчання хворих дітей – учнів 9 – 10 (11) класів на дому» (1974), що надало можливість навчати дітей 9 – 10 (11) класів, які не могли відвідувати школу за станом здоров'я, дома<sup>181</sup>.

Про цілеспрямовану державну політику щодо осіб із вадами розумового і фізичного розвитку свідчить і постанова Ради Міністрів УРСР «Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового виховання і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» (7 березня 1975 р.). Зокрема, перед Міністерством освіти УРСР було поставлено завдання здійснити в 1975 – 1980 рр. заходи щодо навчання дітей і молоді з вадами розумового і фізичного розвитку, підвищення рівня їхньої освіти, якості навчання, трудового навчання та профорієнтації. Для реалізації цього завдання порушувалося питання розширення різних типів навчальних закладів для таких дітей і підлітків (розумово відсталих, глухих, слабочуючих, сліпих і слабозорих, з розладами мовлення тощо) (вияв диференціації за станом здоров'я дитини)<sup>182</sup>. Ці ідеї знайшли відображення і в низці інших документів.

Аналіз нормативної бази досліджуваного періоду дає змогу говорити і про диференціацію за соціальним критерієм. Так, завдяки Типовому положенню про загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, Міністерства освіти СРСР (1978) з'явилися можливості організовувати загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою подальшого удосконалення їхнього виховання, підготовки до життя і праці, створення сприятливих умов для всебічного розвитку і здобуття ними середньої освіти<sup>183</sup>. Відповідно до цього положення (1978) в УРСР діяли загальноосвітні школи-інтернати для дітей із багатодітних сімей, інвалідів праці, дітей-сиріт, дітей одиноких матерів, дітей, які знаходилися під опікою, дітей, які не мали необхідних умов для праці. Утримання дітей у загальноосвітніх школах-інтернатах було платним<sup>184</sup>.

---

<sup>180</sup> Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських загальноосвітніх шкіл. Наказ № 214/260 (428) 227 від 30 вересня 1975 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 21. – С. 12 – 13, с. 12.

<sup>181</sup> Про індивідуальне навчання хворих дітей – учнів 9 – 10 (11) класів на дому // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 4. – С. 30.

<sup>182</sup> Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового виховання і обслуговування осіб із дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР. Наказ № 80 від 31 березня 1975 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 11. – С. 22 – 26, с. 22 – 23.

<sup>183</sup> Про введення в дію типового положення про загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1978. – № 19. – С. 6 – 25, с. 17.

<sup>184</sup> Про введення в дію типового положення про загальноосвітню школу-інтернат // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1978. – № 20. – С. 3 – 11, с. 5.



Про вияв професійно орієнтованої диференціації навчання свідчить наказ Міністерства освіти УРСР (№ 270 від 1 жовтня 1979 р.) щодо затвердження шкіл, у яких у 1979/80 н.р. запроваджувалося трудове навчання учнів старших класів за програмами «Трактори, сільськогосподарські машини і основи агротехніки» або «Основи тваринництва і механізації тваринницьких ферм»<sup>185</sup>.

Загалом радянська державна освітня політика розглядуваного періоду спрямовувалася на збільшення кількості різних типів навчальних закладів. Це підтверджують статистичні дані, а саме: у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. в УРСР додатково відкрилося 374 середні школи, 29 шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, 78 санаторних шкіл-інтернатів. У всіх середніх школах у 9 –10 класах було введено поглиблене трудове навчання, створено 4544 навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів, з них 242 – в сільській місцевості<sup>186</sup>. У цей суперечливий період більшість започаткованих у попередні роки форм диференційованого навчання набула подальшого кількісного розвитку, проте з'явилося й кілька нових. У розглядуваний період на теренах України функціонувала єдина державна, централізована, авторитарна, різнотипна система шкільної освіти в умовах політики «тупцювання на місці», консервування тогочасної шкільної системи, посилення ідеологічного компонента в навчально-виховному процесі; відставання від педагогічної науки та непомічання педагогічного новаторства, наростання стагнаційних явищ.

Проаналізовані джерела свідчать, що поняття «диференціація», хоч і рідко, але траплялося в нормативно-правових документах досліджуваного періоду, значно ширше застосовувався термін «індивідуалізація». Проте наприкінці 70-х років ХХ ст. ситуація почала змінюватися. Так, міністр освіти УРСР О. Маринич у доповіді на четвертому з'їзді вчителів (1977) в аспекті завдання активного впровадження досягнень науки у практику, відповідності науково-дослідної роботи в галузі педагогічної і психологічної науки потребам дальшого розвитку освіти задекларував потребу «глибокого наукового розроблення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання». У той самий час міністр схвально оцінив творчі пошуки українських учителів. Зокрема зазначив, що пошук донецького вчителя В. Шаталова щодо застосування системи методичних прийомів у процесі викладання фізики сприяв інтенсифікації процесу навчання і впровадженню досвіду не лише в школах Донецької області, а й в окремих школах усіх областей УРСР. Також позитивно було оцінено методики вчительки англійської мови середньої школи № 29 м. Полтави Т. Сірик, учительки історії середньої школи № 38 м. Миколаєва, учительки математики середньої школи № 62 м. Харкова М. Мартинової, учителів початкових класів Васильківської школи-інтернату Київської області.

---

<sup>185</sup> Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1980. – № 1. – С. 27 – 32.

<sup>186</sup> Про підсумки розвитку народної освіти республіки в Х п'ятиріччі та завдання органів народної освіти по виконанню рішень ХХVI з'їзду КПРС та ХХVI з'їзду Компартії України. Рішення колегії від 20 березня 1981 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1981. – № 10. – С. 18 – 28, с. 19.

Таким чином, державна політика радянського уряду стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти 1964 р. – початку 80-х рр. ХХ ст. мала суперечливий характер. З одного боку, спостерігалось гальмування принципу диференціації як фактора демократизації і гуманізації шкільної освіти з метою збереження уніфікованої школи в рамках тоталітарного суспільства, з другого – виявлялося сприяння проявам диференціації на підґрунті здобутків попереднього уряду й у контексті активізації педагогічних пошуків, зумовлених потребою забезпечення економіки кваліфікованими кадрами, розвитку педагогічної науки, удосконалення методів навчання.

Незважаючи на неоднозначність шкільної політики радянського уряду, все-таки вона уможливила зростання на українських землях кількості навчальних закладів різних типів, що свідчить про зовнішню диференціацію (середня загальноосвітня трудова політехнічна школа, школа з виробничим навчанням, школа з поглибленим вивченням окремих предметів, школа з продовженим днем, школи-інтернати, вечірні (змінні) і заочні школи для працюючої молоді, школи для навчання дітей з фізичними і розумовими вадами, санаторно-лісні школи, спеціальні школи), а також про розвиток наявних і появу нових форм зовнішньої внутрішньошкільної диференціації (професійне навчання, класи і групи продовженого дня, факультативні заняття, спецкласи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів у 9 – 10 (11) класах, навчально-виробничі комбінати, експериментальні класи вирівнювання знань для учнів 1 – 3 класів, учнівські виробничі бригади та ін.).

Вважаємо, що загалом здобуте теоретичне знання про державну освітню політику стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в розглядуваних хронологічних межах може бути використане й нині в ході розроблення теоретичних засад профільної школи, особистісно орієнтованої системи шкільної освіти України.

#### **Список використаних джерел**

1. Арапов А. И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика : учеб. пособ. / Арапов А. И. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2001. – 75 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Богуславский М. В. ХХ век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
4. О мерах по дальнейшему расширению подготовки кадров механизаторов для сельского хозяйства : постановление Совета Министров СРСР от 14 мая 1970 г.) // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк. : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 227–228.
5. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл Української РСР на 1970/71 навчальний рік. Пояснювальна записка // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1970. – № 7/8. – С. 3–54.

6. Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1979. – № 20. – С. 26–28.
7. Положення про загальноосвітні школи з продовженим днем і групи продовженого дня // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1978. – № 17. – С. 26–31.
8. Положення про навчально-консультаційний пункт вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1981. – № 11. – С. 3–8.
9. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою від 22 жовт. 1973 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1973. – № 23. – С. 26–28.
10. Положення про учнівську виробничу бригаду в колгоспі, радгоспі Української РСР від 30 груд. 1970 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 6. – С. 22–29.
11. Положення про факультативні заняття в загальноосвітній школі Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 9. – С. 15–17.
12. Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 г. // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк. : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. – М. : Педагогика, 1974. – С. 218.
13. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 нояб. 1966 г. // Нар. образование в СССР. Общеобразовательная шк. : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев и др. – М. : Педагогика, 1974. – С. 219–224.
14. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (10 ноября 1966 г.) // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. докл. 1917-1973 гг. / сост: А.А. Абакумова, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 219-224.
15. Про введення в дію Типового положення про загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1978. – № 19. – С. 6–25.
16. Про вивчення індивідуальних особливостей учнів. Рішення колегії від 19 квіт. 1971 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 12. – С. 12–13.
17. Про заходи по дальшому поліпшенню навчання, трудового виховання і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР : наказ від 31 берез. 1975 р. № 80 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 11. – С. 22–26.

18. Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських загальноосвітніх шкіл : наказ від 30 верес. 1975 р. № 214/260 (428) 227 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 21. – С. 12–13.
19. Про індивідуальне навчання хворих дітей – учнів 9–10 (11) класів на дому // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 4. – С. 30.
20. Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів : наказ від 25 верес. 1974 р. № 225 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 21. – С. 21–24.
21. Про підсумки розвитку народної освіти республіки в X п'ятирічці та завдання органів народної освіти по виконанню рішень XXVI з'їзду КПРС та XXVI з'їзду Компартії України. : рішення колегії від 20 берез. 1981 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1981. – № 10. – С. 18–28.
22. Про поліпшення роботи шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів : розпорядження Міністерства освіти УРСР від 11 жовт. 1976 р. № 794 // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1976. – № 23. – С. 30–32.
23. Про Статут середньої загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1970. – № 22. – С. 3–19.
24. Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах УРСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – № 12. – С. 2–6.
25. Розвиток народної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці у 1973–74 і 1974–1975 навчальних роках : доповідь XXXV Міжнар. конф. з питань освіти. – Женева, 1975. – 174 с.
26. Стабільні навчальні плани для вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР з українською мовою навчання // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 1. – С. 3–17.
27. Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 5384, 131 арк.
28. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8162, 240 арк., арк. 115–198.

#### **1.2.4. Утвердження ідеї диференціації шкільної освіти в умовах зародження демократичних змін (1985 – 1991 років)**

Нинішні реформаторські процеси в освіті України, дискурси щодо стратегії її розвитку актуалізують погляд у минуле для творчого осмислення історії державної освітньої політики в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних і педагогічних чинників. З огляду на це окреслимо особливості історичного періоду другої половини 80-х років ХХ ст., коли з приходом до влади у 1985 р. М. Горбачова радикально почав змінюватися політичний курс СРСР – проголошується «перебудова», оновлюються усі сфери суспільства. Науково-технічний розвиток, інтенсифікація економіки, упровадження нових технологій і комп'ютеризація економіки потребували підготовлених високоосвічених фахівців.

Під тиском громадського руху державні структури проголошували лозунги про демократизацію життя, гласність, критику недоліків, розвиток самоуправління. Ці фактори вплинули й на розвиток шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (УРСР). Проте уряд і надалі за допомогою партійних постанов продукував внутрішньосистемні зміни радянської загальноосвітньої школи. Як і в попередні роки, в нових реаліях реалізатором радянської державної освітньої політики було Міністерство освіти УРСР.

У контексті проголошення реформи загальноосвітньої і професійної школи відповідно до наказу міністра освіти УРСР М. Фоменка від 8 серпня 1984 р. «Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» запроваджувалася нова структура 11-річної загальноосвітньої школи (уводилося навчання дітей з 6-річного віку в 4-річній початковій школі): 1 – 4 класи – початкова школа, 1 – 9 класи – неповна середня (9-річна школа), 1 – 11 класи – середня школа. Неповна середня 9-річна школа розглядалася як обов'язкова для всіх учнів і була базою для здобуття загальної середньої професійної освіти. Середня школа, як зазначалося в документі, «розширює можливості для поглиблених занять із окремих предметів, оволодіння трудовими вміннями і навичками, здобуття початкової кваліфікації за однією з масових професій»<sup>187</sup>.

Водночас подальшого розвитку набували факультативи як форма диференційованого навчання. Про це свідчить таке положення постанови: «Для школярів, які бажають поглибити знання з окремих предметів фізико-математичного, хіміко-біологічного, суспільно-гуманітарного і технічного циклів за допомогою факультативних занять, передбачено в 7 – 9 класах 2 години і в 10 – 11 класах 4 години на тиждень понад навчальний план»<sup>188</sup>.

В аспекті реалізації диференційованого підходу важливими були положення щодо необхідності вдосконалення методів і засобів навчання, поліпшення психолого-педагогічного вивчення школярів протягом усього періоду навчання, виявлення їхніх інтересів і нахилів, своєчасного вивчення причин відставання в навчанні й недоліків у поведінці деяких учнів, обрання найефективніших шляхів усунення їх<sup>189</sup>.

Документ передбачав подальше сприяння розвитку спеціальних шкіл і шкіл-інтернатів для учнів із розладами мовлення, психофізичного розвитку, опорно-рухового апарату; класів вирівнювання для дітей із затримками розумового розвитку відповідно до потреб кожного регіону; вечірніх і заочних шкіл;

---

<sup>187</sup> Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» : наказ М-ва освіти УРСР від 08.08.1984 р. № 265 // 36. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1985. – № 2. – С. 3 – 24, с. 3 – 4.

<sup>188</sup> Там само, с. 5.

<sup>189</sup> Там само, с. 9.

екстернатної форми здобуття загальної середньої освіти; шкіл і груп продовженого дня<sup>190</sup>.

Про практичну реалізацію професійно орієнтованої диференціації свідчить наказ міністра освіти (1985) щодо виконання постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці від 12 квітня 1984 р.», де йшлося про необхідність докорінного поліпшення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, підвищення рівня практичної й морально-психологічної підготовки їх до самостійного життя, формування в підростаючого покоління усвідомленої потреби в праці<sup>191</sup>.

Стратегічним завданням державної освітньої політики проголошувалося поліпшення роботи з професійної орієнтації молоді, для реалізації чого мали консолідуватися Державний комітет УРСР із праці, Міністерство освіти УРСР, Державний комітет із професійно-технічної освіти, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР та інші відомства. Для виконання цього завдання Міністерство освіти УРСР мало ввести в школах курс «Основи виробництва. Вибір професії», підвищити рівень роботи навчально-методичних кабінетів професійної орієнтації в середніх загальноосвітніх школах, створити такі кабінети в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах і великих 9-річних школах тощо<sup>192</sup>.

Правові основи реалізації професійно орієнтованої диференціації в УРСР забезпечували розроблені і схвалені Міністерством освіти СРСР (11 травня 1985 р.) положення «Про міжшкільний навчально-виробничий комбінат трудового навчання і професійної орієнтації учнів», «Про учнівську виробничу бригаду в колгоспі й радгоспі», «Про організацію суспільно корисної праці учнів загальноосвітніх шкіл».

Відповідний документ визначав завдання міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, а саме: трудове, професійне навчання учнів; організація суспільно корисної продуктивної праці школярів, виховання в них свідомого ставлення до праці; проведення профорієнтаційної роботи з учнями певного району. Міжшкільні навчально-виробничі комбінати – це приклад зовнішньої диференціації передусім за професійно орієнтованим критерієм. Важливо, що зміст трудового, професійного навчання, трудової практики мав відповідати обраному учнем профілю (професії). З огляду на це створювалися навчальні групи для учнів різних шкіл із урахуванням їхніх інтересів і можливостей, наявності робочих місць.

---

<sup>190</sup> Там само, с. 10–11.

<sup>191</sup> Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці : наказ М-ва освіти Укр. РСР від 09.08.1984 р. № 267// 36. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1985. – № 3. – С. 20 – 32, с. 20.

<sup>192</sup> Там само, с. 22.

У міській місцевості комбінати тісно співпрацювали з підприємствами, у сільській – із колгоспами та радгоспами<sup>193</sup>.

Учнівська виробнича бригада в колгоспі чи радгоспі згідно з положенням була трудовим об'єднанням учнів неповної середньої, середньої загальноосвітньої школи, основною формою їхнього трудового виховання, трудового і професійного навчання, суспільно корисної, продуктивної праці, тобто фактично структурним підрозділом базових підприємств школи – колгоспу й радгоспу, мала багатогалузеву спрямованість і могла діяти протягом року<sup>194</sup>.

Реалізації професійно орієнтованої диференціації сприяло положення «Про організацію суспільно корисної, продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл» (1985). На державному рівні було проголошено, що суспільно корисна, продуктивна праця є основною частиною змісту трудового і професійного навчання учнів 1–11 (12) класів. Істотно, що виділений у 7 – 11 (12) класах час на суспільно корисну, продуктивну працю і трудову практику у 8 – 9 класах в основному пропонувалося використовувати на працю відповідно до профілю (професії), який вивчався. Форми організації праці учнів мали бути різними відповідно до її змісту й обсягу, постійного чи змінного характеру роботи, віку школярів. Водночас основною формою проголошувалася колективна (бригадна) форма: учнівська виробнича бригада в колгоспі, радгоспі, шкільне лісництво, табір праці й відпочинку, трудовий загін старшокласників, група (підгрупа), бригада в міжшкільному навчально-виробничому комбінаті, навчальному цеху підприємства, у шкільній майстерні тощо. Трудові об'єднання школярів могли бути постійними або тимчасовими, одновіковими й різновіковими.<sup>195</sup>

Аналіз джерел показав, що в розглядуваний період в УРСР зростала кількість шкіл (класів) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів. Цьому сприяло затверджене Міністерством освіти УРСР положення «Про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів» (21 травня 1986 р.), де пояснювалися загальні основи, порядок прийому учнів до школи, зміст і особливості організації навчально-виховного процесу таких навчальних закладів. У документі зазначалося: «Школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів і забезпечують учням поглиблене оволодіння знаннями і вміннями з профілюючих навчальних дисциплін, трудову і професійну підготовку, розвиток їх творчих здібностей відповідно до інтересів і нахилів»<sup>196</sup>.

---

<sup>193</sup> Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – №14. – С. 3 – 11, с. 4 – 6.

<sup>194</sup> Положение об ученической производственной бригаде в колхозе, совхозе // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – № 14. – С. 13 – 17, с. 13.

<sup>195</sup> Положення про організацію суспільно корисної, продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – № 14. – С. 18 – 26, с. 18 – 20.

<sup>196</sup> Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів : дод. до наказу М-ва освіти УРСР від 21.05.1986 р. № 164 // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1986. – № 13. – С. 4 – 21, с. 4.

Наявність таких шкіл свідчить не лише про зовнішню міжшкільну диференціацію, а й про зовнішню внутрішньошкільну. Так, навчання в школах (класах) із поглибленим вивченням навчальних предметів мало два ступені. Головна мета першого (8 – 9 класи) ступеня – поглиблення змісту основного курсу профільних предметів і посилення прикладної спрямованості навчання. На другому ступені (10 – 11 класи) передбачалося удосконалення й урізноманітнення навчального матеріалу, ознайомлення учнів із ширшим колом практичного застосування теорій, що вивчалися, розв'язування більшої кількості задач підвищеної складності й виконання творчих завдань для самостійного використання здобутих знань. Важливо, що профілі і професії для підготовки учнів цих шкіл (класів) мали визначати Ради народних депутатів і відділів народної освіти відповідно до переліку професій і з урахуванням потреб народного господарства в кадрах, наявності навчально-матеріальної бази, кваліфікованих кадрів тощо. За школою закріплювалося базове підприємство (організація)<sup>197</sup>. Навчальні плани на 1986/87 н.р. було розроблено для шкіл (класів) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням таких навчальних предметів: українська мова, українська література, російська мова, російська література, історія і суспільствознавство, математика, географія, біологія, хімія, фізика, креслення, образотворче мистецтво, російська мова в школах із молдовською, угорською, польською мовами<sup>198</sup>.

У зазначений період із метою підвищення якості підготовки, залучення талановитої молоді до наукової діяльності Президія АН УРСР, Міністерство освіти УРСР, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Президія Південного відділу ВАСГНІЛ схвалили спільний наказ, що адресувався усім обласним відділам освіти, вищим навчальним закладам, науковим центрам та інститутам і декларував створення, починаючи з 1986/87 н.р., при університетах і науково-дослідних інститутах АН УРСР спеціалізованих шкіл. Їх діяльність регламентувалася положенням «Про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів» (1986)<sup>199</sup>. Навчання в спеціалізованих школах фізико-математичного, хіміко-біологічного, агробіологічного і суспільно-гуманітарного профілів мало здійснюватися за спеціально розробленими навчальними планами.

Спеціалізовані школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням циклу навчальних предметів (фізико-математичний, хіміко-біологічний, агробіологічний і суспільно-гуманітарний профілі) у складі 7 і 8 класів забезпечували диференціацію за здібностями й пізнавальними інтересами учнів.

---

<sup>197</sup> Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів : дод. до наказу М-ва освіти УРСР від 21.05.1986 р. № 164 // 36. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1986. – № 13. – С. 4 – 21, с. 6.

<sup>198</sup> Там само, с. 9 – 21.

<sup>199</sup> Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів. Наказ Президії АН УРСР, МО УРСР, Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Президії Південного відділу ВАСГНІЛ від 25 серпня 1986 р. // 36. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1986. – № 21. – С. 5 – 15, с. 5 – 15.



Навчання профільних предметів здійснювалось відповідно до програм для шкіл (класів) із поглибленим вивченням цих предметів, решти – за навчальними планами і програмами для масових шкіл. Факультативні заняття використовувалися для поглиблення знань учнів із предметів, що відповідали профілю школи<sup>200</sup>.

Як свідчать джерела, у зв'язку з демократичними змінами проблема диференціації за здібностями й пізнавальними інтересами актуалізувалася на державному рівні. Так, у доповіді міністра освіти УРСР М. Фоменка на V З'їзді вчителів України (1987) прозвучала думка: «Назріла необхідність більше уваги приділити розробці питань диференційованого навчання»<sup>201</sup>. З огляду на це, на його думку, варто і надалі розвивати спеціалізовані школи; інтенсифікувати впровадження нових методів навчання. Під час обговорення доповіді освітяни й науковці у своїх виступах висловлювали пропозиції, а саме: «...щоб жоден із учнів не втратив впевненості в собі..., потрібний диференційований підхід» (учитель середньої школи № 6 м. Євпаторії О. Малахов); необхідно розширювати профілі спеціалізованих шкіл (Патон Б., президент Академії наук УРСР); у руслі розвитку диференційованого навчання треба розширювати мережу класів вирівнювання знань учнів (учителі Броварської середньої школи № 5 Петранцов Н., Петраш М.)<sup>202</sup>.

Після лютого пленуму ЦК КПРС 1988 р., який прийняв рішення про реформування всього освітнього простору, в аспекті кардинальних змін (Закон про мови в УРСР (жовтень 1989 р., набрав чинності 1 січня 1990 р.); відкриття шкіл із українською мовою навчання; скасування статті 6 Конституції СРСР про керівну і спрямовуючу силу КПРС (лютий 1990 р.) та ін.) Республіканська рада Педагогічного товариства та газета «Радянська освіта» оголосили конкурс «Національна школа». У відповідь до газети почали надходити пропозиції, проекти про напрями перебудови шкільної освіти (концепції загальноосвітньої української середньої школи (8 учителів-практиків, письменники Кирпа Г., Чередниченко Д., професори Київського державного університету Алексюк А. та Погрібний А., доцент Київського педінституту іноземних мов Ющук І.; учителя української мови та літератури національної школи Кіровоградського обласного відділення Педагогічного товариства УРСР Каюков В. та ін.) тощо. Вони передавалися до НДІ педагогіки УРСР та Міністерства народної освіти України для урахування у процесі розробки республіканської концепції<sup>203</sup>. У цих проектах відповідно до демократичних змін, національного відродження, вивільнення педагогічної свідомості ідеї диференційованого навчання набували нового звучання.

---

<sup>200</sup> Навчальні плани спеціалізованих шкіл з поглибленим теоретичним і практичним вивченням циклу навчальних предметів на 1987/88 навчальний рік : затв. М-вом освіти УРСР від 23.04.1987 р. // 36. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1987. – № 13. – С. 3 – 8, с. 3.

<sup>201</sup> Пятый съезд учителей УССР (15 – 16 мая 1987 г.) / [редкол. : В. Е. Тараненко, В. С. Плохий, В. В. Усенко и др.]. – Киев : Рад. шк., 1987. – 144 с. – с. 21.

<sup>202</sup> Пятый съезд учителей УССР (15 – 16 мая 1987 г.) / [редкол. : В. Е. Тараненко, В. С. Плохий, В. В. Усенко и др.]. – Киев : Рад. шк., 1987. – 144 с. – С. 49 – 50.

<sup>203</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. категорія «диференціація навчання» широко вживалася і в нормативно-правових документах, набувала поширення у шкільному просторі. Важливо, що головне навчально-методичне управління загальної середньої освіти Міністерства народної освіти УРСР вивчало роботу органів народної освіти, методичних установ, педагогічних колективів шкіл щодо здійснення диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук. Було проведено низку заходів стосовно впровадження в школах активних форм і методів навчання, сучасних підходів до організації навчально-виховного процесу, розвитку мережі шкіл (класів) із поглибленим вивченням навчальних предметів, факультативів, предметних гуртків тощо. Так, у міністерському документі «Про організаторську роботу органів народної освіти, методичних установ, педагогічних колективів шкіл Одеської області з розвитку диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук» (1988) констатувалися переваги диференційованого навчання: сприяння ґрунтовнішому засвоєнню школярами основ наук; поліпшення загальноосвітньої підготовки; розвиток інтересів і здібностей порівняно з їхніми ровесниками із масових шкіл та ін.<sup>204</sup> Водночас було виявлено й недоліки впровадження диференційованого навчання й усхвалено відповідне рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР. Серед його положень такі: спільно з Південним науковим центром АН УРСР, вищими навчальними закладами розглянути можливості відкриття спеціалізованих профільних шкіл, посилити увагу до питань узагальнення й поширення педагогічного досвіду поглибленого вивчення навчальних предметів, диференціації навчання; провести на базі Центрального інституту вдосконалення вчителів семінари для завідувачів кабінетів обласних (міських) ІУВ з питань диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук, розвитку інтересів і здібностей учнів; замовити НДІ педагогіки УРСР наукові дослідження з проблеми організації диференційованого навчання у загальноосвітній школі; всіляко підтримувати й заохочувати ініціативу, творчі пошуки вчителів, педагогічних колективів стосовно докорінної перебудови навчально-виховного процесу, упровадження диференційованого навчання, поглибленого вивчення основ наук; посилити увагу до проблем роботи з обдарованими дітьми та ін.<sup>205</sup>

Про широкомасштабне впровадження диференційованого підходу свідчать і навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1989/90 н.р. Диференціація навчання (термін широко вживається в документі) забезпечувалася врахуванням індивідуальних особливостей учнів на уроках, раціональним використанням часу, що виділявся на індивідуальні та групові заняття, на

---

<sup>204</sup> Про організаторську роботу органів народної освіти, методичних установ, педагогічних колективів шкіл Одеської області по розвитку диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук : рішення колегії М-ва нар. освіти УРСР від 28.12.1988 р. протокол № 3/26 // Зб. наказів та інстр. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1989. – № 4. – С. 3 – 10, с. 5 – 9.

<sup>205</sup> Про організаторську роботу органів народної освіти, методичних установ, педагогічних колективів шкіл Одеської області по розвитку диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук : рішення колегії М-ва нар. освіти УРСР від 28.12.1988 р. протокол № 3/26 // Зб. наказів та інстр. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1989. – № 4. – С. 3 – 10, с. 3 – 4.

факультативи і профільне навчання. Дозволялося вводити програми різного рівня. Для глибокої диференціації створювалися класи з поглибленим вивченням деяких предметів, упроваджувалися профілі навчання: гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, сільськогосподарський, художній та ін. Істотно, що вже в цей час заохочувалися варіативні підходи, пошуки вчителів щодо вдосконалення змісту освіти. Педагогічній раді школи надавалося право в межах виділеного часу по класах уносити зміни до розподілу годин на вивчення деяких предметів<sup>206</sup>.

Згідно з рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 12 вересня 1990 р., новий 1990/91 навчальний рік розпочинався в нових суспільно-політичних умовах: Верховна Рада УРСР проголосила Декларацію про державний суверенітет України (1990). Це означало відмову від централізації і водночас одержання права освітянами самостійно розв'язувати питання навчання і виховання молодого покоління. У суспільстві широко дискутувалися проекти Концепції загальноосвітньої національної школи, Закону про народну освіту УРСР.

Важливо, що на виконання Закону УРСР «Про мови в УРСР» було додатково відкрито 176 україномовних шкіл, збільшено кількість годин на вивчення історії й географії України; на вибір педагогічних рад і учнів запропоновано нові навчальні курси («Рідний край», «Культура та мистецтво України», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Світова художня культура» тощо); для розвитку інтересів і здібностей школярів спільно з АН УРСР розроблено заходи щодо створення комплексної програми «Творче обдарування»; значно розширено мережу шкіл (класів) із поглибленим вивченням навчальних предметів, спеціалізованих шкіл (усього в УРСР було понад 6 тис.). Яскравою ознакою демократичних змін стала активізація відкриття нових типів навчальних закладів – гімназій і ліцеїв (1989 р. – 6, 1990 р. – 95). Цікаво, що в цей час 300 шкіл УРСР працювали за індивідуальними та експериментальними планами<sup>207</sup>.

Колегія Міністерства освіти УРСР відповідно до Декларації про державний суверенітет України схвалила 12 вересня 1991 р. на основі аналізу стану загальноосвітньої школи, досвіду її розвитку в інших республіках і державах «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України». В ній визначалися основні завдання й перспективи розвитку школи, головні напрями духовного та національного її відродження: відновлення культуротворчої функції, відродження в змісті навчання й виховання традицій національної культури, демократизація й гуманізація освіти, індивідуалізація й диференціація навчально-виховного процесу з урахуванням національних традицій, інтеграція зусиль усіх освітніх інститутів для поліпшення виховання памолоді<sup>208</sup>.

---

<sup>206</sup> Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1989/90 навчальний рік : затв. М-вом нар. освіти УРСР від 20 квіт. 1989 р. // 36. наказів та інстр. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1989. – № 10. – С. 2 – 20, с. 3 – 4.

<sup>207</sup> Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 17, спр. 79, 79 арк., арк.1 – 15.

<sup>208</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 117, 102 арк., арк. 33 – 34.

Основними напрямками відродження школи проголошувалися ті, які безпосередньо забезпечували її розбудову на засадах диференційованого підходу до навчання, а саме: реалізація в навчально-виховному процесі ідеї народності на підґрунті засвоєння позитивних традицій національних культур українців та ін. народів, які проживають в Україні; відродження ролі школи в розвитку культури народу; демократизація всіх сторін шкільного життя; індивідуалізація навчально-виховного процесу, організація його з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей і їхнього інтелектуального, фізичного та психічного розвитку; диференціація, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання. На державному рівні узаконювалося функціонування різнотипної загальноосвітньої школи (середня загальноосвітня школа, школа з поглибленим вивченням деяких предметів, школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа, гімназії, ліцеї тощо)<sup>209</sup>.

Після широкого обговорення Верховна Рада України схвалила Закон України «Про освіту» (23 травня 1991 р.), у якому було визначено стратегічні завдання та напрями державної політики в галузі освіти України. Відповідно до закону загальна середня освіта мала забезпечувати розвиток нахилів, здібностей, талантів дитини, її трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство й виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення (ст. 35). У ст. 36 узаконювалася зовнішньо диференційована система шкільної освіти: середня загальноосвітня школа трьох ступенів (перший – початкова школа, другий – основна школа, третій – старша школа), кожен із яких може функціонувати разом чи окремо; навчально-виховні комплекси «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» або поєднання з іншими навчальними закладами, загальноосвітні навчальні заклади та групи продовженого дня; для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створювалися профільні класи (з поглибленим вивченням деяких предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань; вечірні (змінні) школи, класи, групи з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах; екстернат<sup>210</sup>.

Таким чином, аналіз державної освітньої політики другої половини 80-х років ХХ ст. свідчить, що в руслі суспільно-політичних (демократизація і гласність), соціально-економічних змін (інтенсифікація і комп'ютеризація економіки), педагогічних чинників (активізація громадсько-педагогічного руху – педагогіки співробітництва, відродження національної школи) актуалізувалася диференціація навчання як фактор демократизації й гуманізації освіти. Аналіз

---

<sup>209</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп.17, спр.117, 102 арк., арк. 35 – 41.

<sup>210</sup> Закон України «Про освіту»: прийнятий 23 трав. 1991 р. № 1060-ХІІ // Законодавчі акти України з питань освіти: офіц. вид. / Верхов. Рада України, Ком. з питань науки і освіти. – Київ, 2004. – 404 с. с. 33 –34.

нормативно-правової бази (Концепція середньої загальноосвітньої школи України, 1991; Закон України «Про освіту», 1991) показав, що на державному рівні були задекларовані такі принципи: індивідуалізації навчально-виховного процесу, що означало його організацію з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального фізичного і психічного розвитку; диференціювання, тобто варіативності змісту, форм і методів навчання.

Закон України «Про освіту» забезпечив правову основу різним типам навчальних закладів, стимулював учителів до творчої діяльності, узаконив нові форми навчання, надав широкі можливості для реалізації диференціації навчання. Диференціація навчання спрямовувалася на професійну підготовку, в т.ч. профільне навчання старшокласників, факультативи на вибір. Про зовнішню диференціацію свідчить і відкриття нових типів навчальних закладів: гімназій, ліцеїв, шкіл і класів із поглибленим теоретичним та практичним вивченням деяких предметів. Із проголошенням незалежності України розпочався процес формування національної державної освітньої політики, квінтесенція якої – розвиток особистості, а диференційований підхід став обов'язковим принципом функціонування школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Закон України «Про освіту» : прийнятий 23 трав. 1991 р. № 1060-ХІІ // Законодавчі акти України з питань освіти : офіц. вид. / Верхов. Рада України, Ком. з питань науки і освіти. – Київ, 2004. – 404 с., с. 33–34.
3. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1989/90 навчальний рік : затв. М-вом нар. освіти УРСР від 20 квіт. 1989 р. // Зб. наказів та інстр. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1989. – № 10. – С. 2–20.
4. Навчальні плани спеціалізованих шкіл з поглибленим теоретичним і практичним вивченням циклу навчальних предметів на 1987/88 навчальний рік : затв. М-вом освіти УРСР від 23.04.1987 р. // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1987. – № 13. – С. 3–8.
5. Положення про організацію суспільно корисної, продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – №14. – С. 18–26.
6. Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів : дод. до наказу М-ва освіти УРСР від 21.05.1986 р. № 164 // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1986. – № 13. – С. 4–21.
7. Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – №14. – С. 3–11.
8. Положение об ученической производственной бригаде в колхозе, совхозе // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1985. – №14. – С. 13–17.

9. Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи»: наказ М-ва освіти УРСР від 08.08.1984 р. № 265 // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1985. – № 2. – С. 3–24.

10. Про організаторську роботу органів народної освіти, методичних установ, педагогічних колективів шкіл Одеської області по розвитку диференціації навчання, поглибленого вивчення основ наук : рішення колегії М-ва нар. освіти УРСР від 28.12.1988 р. протокол № 3/26 // Зб. наказів та інстр. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1989. – № 4. – С. 3–10.

11. Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів. Наказ Президії АН УРСР, МО УРСР, Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Президії Південного відділу ВАСГНІЛ від 25 серпня 1986 р. // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1986. – № 21. – С. 5–15.

12. Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці : наказ М-ва освіти Укр. РСР від 09.08.1984 р. № 267// Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Укр. РСР. – 1985. – № 3. – С. 20–32.

13. Пятый съезд учителей УССР (15–16 мая 1987 г.) / [редкол. : В. Е. Тараненко, В. С. Плохий, В. В. Усенко и др.]. – Киев : Рад. шк., 1987. – 144 с.

14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 17, спр. 79, 79 арк.

15. ЦДАВО України, ф. 166, оп.17, спр.117, 102 арк.

## **РОЗДІЛ II. Педагогічна психологія – один із рушіїв розвитку диференціації шкільного навчання (40 – 80-ті рр. XX ст.)**

### **2.1. Психолого-педагогічні дослідження про індивідуалізацію шкільного навчального процесу в різних типах навчальних закладів (1945 – 1950-ті рр.) (Н. П. Дічек)**

Ретроспективне висвітлення проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу і шляхів її розв'язання у практиці вітчизняної школи вимагає обов'язкового звернення до аналізу здобутків педагогічної психології як науки, що не лише вивчала особливості процесів учіння, сприймання, мислення, мовлення, виховання учнів тощо, а й скеровувала діяльність шкільної практики в напрямі підвищення її ефективності шляхом урахування психологічної специфіки освітніх операцій. Іншими словами, для розкриття шляхів індивідуалізації шкільного навчання як феномену розвитку вітчизняної шкільної галузі необхідним є з'ясування ролі й значення наукового психолого-педагогічного супроводу як одного з чинників або рушіїв цього процесу.

Починаючи з останньої третини XIX ст., на українських землях Російської імперії сформувалося кілька наукових осередків плідних психолого-педагогічних пошуків – в Одесі (Ланге М.), Києві (Ананьїн С., Сікорський І., Челпанов М.), Харкові (Ковалевський П.)<sup>211</sup>.

З 1920-х рр. розвиток провідних галузей вітчизняної психологічної науки підпорядковувався насамперед вимогам практики побудови нового (радянського) суспільства, яке, зі свого боку, стимулювало поступ психології, а необхідність розроблення її теоретичних основ відповідала своєрідному соціальному замовленню доби. Найпершою за масштабом практичного застосування психології була освітня галузь, у полі якої розгорталися дослідження з педагогічної, вікової і дитячої психології, дефектології. У 20-ті – на початку 30-х рр. XX ст., уже в умовах радянської дійсності, особливо яскраво заявили про себе дослідники Харківської психологічної школи, які працювали у наукових установах міста переважно над питаннями прикладних психологічних досліджень: психо- і соціогієни, рефлексології, педології, педагогіки, психіатрії і психофізіології, психотехніки<sup>212</sup>.

---

<sup>211</sup> Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41 – 47; Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41 – 45; Сухомлинська О. Ланге Микола Миколайович / О. В. Сухомлинська // Укр. педагогіка в персоналіях: навч. Посібник : у 2-х т. – Т. 1. – К. : Либідь, 2005. – С. 539 – 544; Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст. – до 1917 р.) / Н. П. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. – Хмельницький, 2011. – С. 232 – 241; Іванова О. Ф. Історія психології XIX – XX ст. (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині) : навч. посібник / О. Ф. Іванова. – Х. : ХДУ, 1995. – 120 с.

<sup>212</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа : [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)

Так, дослідно-експериментальна робота проводилася в Українському державному психоневрологічному інституті (із 1932 р. – Українська психоневрологічна академія (УПА)), в Українському науково-дослідному інституті педагогіки (до 1936 р. УНДП діяв у Харкові, потім – у Києві), в Українському інституті експериментальної медицини, в Українському інституті фізичної культури<sup>213</sup>.

У сучасній історико-педагогічній літературі згадується й відкритий на початку 30-х рр. у Харкові Інститут дефектології, де вивчали психолого-педагогічні проблеми фізично- і розумово аномальних дітей<sup>214</sup>.

Розпочаті в Україні у 20-ті – на початку 30-х рр. масштабні психолого-педагогічні дослідження дітей, зокрема й тих, які не підпадали під визначення «нормальні діти», було згорнуто, особливо студії, здійснювані з позицій педології і рефлексології<sup>215</sup>. Останні зазнали нищівної критики й наукові пошуки у їх царині заборонили, багатьох учених репресували<sup>216</sup>, а переважну більшість психолого-педагогічних установ або закрили (лікарсько-педагогічні кабінети у Харкові, Одесі, Дніпропетровську, Одесі, Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків у Києві), або реорганізували (УНДП). Було зруйновано такі потужні осередки психолого-педагогічних досліджень, відомі як Харківська педагогічна школа і Харківська психологічна школа<sup>217</sup>, що активно займалися вивченням питань дитячої, вікової і педагогічної психології, дефектології, спираючись на педологічні й рефлексологічні ідеї.

Неактуальним стало й широке вивчення питань, пов'язаних з дітьми-правопорушниками і дітьми з відхиленнями в поведінці, оскільки в травні 1935 р. у постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) № 1047 «Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності» офіційна влада задекларувала, що «в умовах підвищення матеріального й культурного рівня трудящих ... в країні викорінена масова дитяча безпритульність»<sup>218</sup>, а часткові її прояви пояснювалися «поганою роботою місцевих і партійних органів», а тому було поставлено завдання засобами законодавства посилити запобіжні заходи щодо запобігання правопорушенням і

---

<sup>213</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа : [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа).

<sup>214</sup> Детально про діяльність цієї наукової установи йдеться в підрозділі 2.1.1. цього посібника.

<sup>215</sup> Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. Марочко, Г. Хіллг. – К. : Наук. світ, 2003. – 302 с. ; Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933) : навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін.; за ред. д.п.н., проф. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 3404 с.

<sup>216</sup> Марочко В. Репресовані педагоги України : жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. Марочко, Г. Хіллг. – К. : Наук. світ, 2003. – 302 с.

<sup>217</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа : [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)

<sup>218</sup> Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 31.05.1935 г. № 1047 «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» // СЗ СССР. – 1935. – № 32. – С. 252.



неповнолітніх (тобто зробити жорсткішими покарання), а не зосереджуватися на дослідженнях цього суспільного явища<sup>219</sup>.

Оскільки активне вивчення педологами соціального середовища і причин, що породжують так званих «важких дітей», призводило до небажаних для влади висновків (дитяча злочинність, асоціальна поведінка і шкільна неуспішність поставали як наслідки систематичного недоїдання або й голодування (згадаємо голодомор 1932 – 1933 рр. в Україні й на півдні Росії), вимушеної бездоглядності, генетичних порушень у зв'язку з приналежністю до експлуатованого класу), тому подібні дослідження було оголошено псевдонауковими і шкідливими<sup>220</sup>.

Основними центрами експериментальних і теоретичних студій у галузі генетичної і педагогічної психології, дефектології у передвоєнний період залишилися науково-дослідні установи Москви і Ленінграда<sup>221</sup>, які в основному й формували загальнорадянський науковий дискурс у цій сфері.

Із середини 1930-х рр. в СРСР утвердилась марксистська психологія як «єдино правильна» галузь знання й культивувалася ідейна версія про її «особливий шлях»<sup>222</sup>. У цей період вітчизняної історії термін «методологія науки» був рівнозначним терміну «ідеологія» (Балл Г.), а вчені, у тому числі й психологи, повинні були керуватися виключно марксистсько-ленінською ідеологією<sup>223</sup>. Поділяючи думки російських істориків вітчизняної психології А. Петровського і М. Ярошевського, вважаємо, що «всі факти і концептуальні побудови радянських психологів 30 – 50-х років мають розглядатися з урахуванням зазначених обставин»<sup>224</sup>. Саме з огляду на це умовно виокремлюємо такий історичний період у розвитку психолого-педагогічних досліджень, як 1945 р. (створення в Україні Інституту психології) – 1952 р. (під ідеологічного тиску на вітчизняну психологію). Лише починаючи з кінця 1950-х рр., психологія в СРСР здобула можливість розвиватися в загальному контексті світової науки<sup>225</sup>.

Звертаючись до вихідної точки в аналізі діяльності українських психологів означеного періоду, зауважимо, що після звільнення теренів України від фашистської окупації у жовтні 1943 р. в Харкові, а з січня 1944 р. – в Києві за постановою РНК УРСР свою діяльність відновив Український науково-дослідний

---

<sup>219</sup> Егорькова И. А. Борьба с детской беспризорностью и безнадзорностью в 1918 – 1935 гг. : автореф. дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 [Электронный ресурс] / И. А. Егорькова ; ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет. – Владимир, 2011. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/borba-s-detskoj-besprizornostyu-i-beznadzornostyu-v-1918-1935-gg>

<sup>220</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 249 – 252.

<sup>221</sup> На чолі з Д. Узнадзе самобутньо розвивалася грузинська школа психології у Тбілісі.

<sup>222</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 227.

<sup>223</sup> Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 82.

<sup>224</sup> Там само.

<sup>225</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.; Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 82.

інститут педагогіки УРСР або УНДІП<sup>226</sup>. А в жовтні 1945 р. з його структури відповідно до постанови № 1573 РНК УРСР від 1 жовтня 1945 р. (за підписом М. Хрущова) було виокремлено Науково-дослідний інститут психології УРСР<sup>227</sup>. У березні 1944 р. у м. Києві розпочав свою роботу й Науково-дослідний інститут дефектології УРСР (скорочено НДІД)<sup>228</sup>. Усі згадані науково-дослідні установи підпорядковувалися Наркомату освіти УРСР (із березня 1946 р. – Міністерству освіти УРСР, пізніше – МО УРСР).

Таким чином, попри матеріально-економічні труднощі воєнного часу державою було виділено кошти на поновлення й організацію науково-дослідної роботи в галузі шкільної освіти. У кількісному вимірі склад інститутів станом на 1 січня 1946 р. був таким: УНДІП – 90 ос.; НДІД – 23 ос.<sup>229</sup>, а на 1 січня 1948 р.: УНДІП – 95 ос.; НДІ психології – 52 ос.; НДІД – 22 ос.<sup>230</sup>.

Які ж завдання поклалися на НДІ психології? У постанові № 1573 РНК УРСР зазначено, що установа має забезпечити:

«наукове опрацювання актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, а також питання історії психології, насамперед вітчизняної;

сприяння плануванню і розгортанню наукової роботи з психології в Україні, зокрема координації наукової роботи кафедр психології університетів і педагогічних інститутів;

підготовку науково-педагогічних кадрів із психології для вищих учбових закладів;

наукову допомогу НКО УРСР та його органам у поширенні психологічних знань серед учнів, вихователів, батьків і громадськості»<sup>231</sup>.

Однак, як показують результати здійсненого нами аналізу архівних і опублікованих даних про діяльність Інституту у 1945 – 1954 рр. (фонд № 5141 у ЦДАВО України) питання спеціальної педагогіки (дефектології) не входили до його річних тематичних планів (окрім суто 1 – 2 патопсихологічних). Можливо, це пов'язано з тим, що до 1955 р. працював НДІ дефектології, який і займався ними. Після його злиття з УНДІПом (1955 р.) розроблення проблем дефектології покладалося на відділ дефектології цього інституту. Тому діяльність НДІД (1945 – 1954 рр.) висвітлено в окремому підрозділі 2.1.1.

Перш ніж показати внесок українських учених-психологів у розроблення проблеми індивідуалізації вітчизняної шкільної освіти розглядуваного періоду, наведемо деякі положення з доповідної записки<sup>232</sup> Г. Костюка, на той час

---

<sup>226</sup> Інститут педагогіки : погляд через роки (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного інституту педагогіки) / Ред. колегія. – К. : Пед. думка, 2002. – С. 76.

<sup>227</sup> Далі – НДІ психології або Інститут. ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 1, арк. 1 – 2.

<sup>228</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, арк. 1.

<sup>229</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 69, арк. 4.

<sup>230</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 263, арк. 3.

<sup>231</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 57, арк. 205.

<sup>232</sup> Уривки з доповідної записки Г. Костюка цитуємо за її текстом, вміщеним у статті сучасного науковця М.-Л. Чепи [Чепи М.-Л. А. Організаційний та тематичний контекст становлення української загальної психології (1945 – 1950 роки) [Електронний ресурс] / М.-Л. А. Чепи. – Режим доступу: <http://www.psy-genetno.org.ua/node/98>]. Зазначимо, однак, що автор не вказав місця

професора, а в майбутньому – академіка й директора Інституту (до 1972 р.), направленої наркомун освіти УРСР П. Тичині. У цьому документі, який вважаємо важливим історичним свідченням епохи і своєрідною програмною заявою вченого, а вчений обґрунтував важливість створення в Україні НДІ психології як самостійної наукової установи. Він зазначив: «Розроблення питань психології набуло тепер особливо великого значення у зв'язку з черговими завданнями, що стоять перед нашою педагогічною теорією й практикою, а саме потребою здійснити низку важливих змін у системі нашої освіти, удосконалити навчальні плани і програми для різних типів шкіл, розробити ефективні методи навчання з різних дисциплін, методи виховання волі й характеру у памолоді, підвищити кваліфікацію вчителів, обґрунтувати ефективні методи професійного, допоміжного навчання, дошкільного виховання, масової культосвітньої роботи та ін. Здійснення усіх цих завдань потребує подальшого розвитку не тільки педагогічної, а й психологічної науки. Воно вимагає низки дослідних, експериментальних досліджень із галузі психології, психологічного узагальнення досвіду кращих педагогічних робітників, розроблення на цій основі найактуальніших проблем загальної й спеціальної, дитячої й педагогічної психології, проблем теорії й історії і, передусім, історії вітчизняної психології, видання наукової, підручної і науково-популярної літератури з психології для педагогів, батьків і ін.»<sup>233</sup>.

Наголошуючи, що в Україні на той час не було «центрального науково-дослідного психологічного закладу, який міг би забезпечити ґрунтовне розроблення низки проблем психології, об'єднував і методологічно скеровував наукову роботу психологічних кафедр і інших психологічних осередків, готував би нові кадри психологів і ін.»<sup>234</sup>, Г. Костюк зауважував, що в інших республіках СРСР діють подібні установи. Учений стверджував: «Відсутність такого наукового психологічного закладу в Україні призводить до того, що низка актуальних проблем загальної й спеціальної, дитячої й педагогічної психології, питань теорії й історії психології у нас зовсім не розробляється, виникає паралелізм в тематиці роботи кафедр, знижується ефективність виконання наукової тематики, надто повільно готуються нові кадри науковців і викладачів психології, наслідком чого відчувається на сьогодні гострий їх брак у багатьох педагогічних і особливо вчительських інститутах. Надто повільно здійснюється важлива задача піднесення психологічної культури масового вчительства як невід'ємної складової частини його педагогічної майстерності, а ця задача є дуже важливою, бо у нас є десятки тисяч учителів, які під час навчання в педвишах у свій час не чули жодного курсу

---

зберігання джерела і не дав його бібліографічного опису, відсутнє також точне датування документу.

<sup>233</sup> Чепань М.-Л. А. Організаційний та тематичний контекст становлення української загальної психології (1945 – 1950 роки) [Електронний ресурс] / М.-Л. А. Чепань. – Режим доступу: <http://www.psy-genetno.org.ua/node/98>

<sup>234</sup> Чепань М.-Л. А. Організаційний та тематичний контекст становлення української загальної психології (1945-1950 роки) [Електронний ресурс] / М.-Л. А. Чепань. – Режим доступу: <http://www.psy-genetno.org.ua/node/98>.

психології, не дістали жодних наукових знань про психіку дитини й дорослої людини»<sup>235</sup>.

У новоствореному НДІ психології відкрили 6 відділів: відділ загальної психології (до його складу входили лабораторія з вивчення чутливості, лабораторія з вивчення вищої нервової діяльності; лабораторія з вивчення мови й мислення та кабінет теоретичних проблем психології); відділ дитячої психології; відділ педагогічної психології; відділ, спеціальної психології (психології мистецтва, психології праці й ін.); відділ вітчизняної історії психології; відділ психопатології<sup>236</sup>. Зі звіту Інституту про науково-дослідну роботу у 1946 р. постає, що до його структури входили також лабораторія дитячої психології (м. Харків) і лабораторія з вивчення чутливості (м. Одеса)<sup>237</sup>.

Дослідницька тематика на початковому етапі діяльності Інституту (1946 – 1947 рр.), як з'ясовується з архівних матеріалів, концентрувалася довкола вирішення проблем, пов'язаних із: психологією особистості; розвитком мислення і мовлення; психологією пам'яті, сприйняття часу; психологією художнього сприйняття; слуховою чутливістю; порушеннями психічних процесів при осередкових ураженнях мозку; історією вітчизняної психології<sup>238</sup>. Частково результати перелічених досліджень були відображені у першому колективному збірнику тез доповідей науковців Інституту (1948 р.)<sup>239</sup>.

Відповідно до мети нашого дослідження висвітливо лише зміст тематики й результати її розроблення, пов'язані з проблемами педагогічної психології, зокрема з індивідуалізацією шкільної освіти. Хоча в дискурсі конкретних досліджень співробітників Інституту, здійснюваних у 1946 – 1947 рр., не використовували поняття «індивідуалізація навчання/виховання», «диференціація», однак результати таких НДР, як «Психологія утворення поняття числа у дітей» (Костюк Г.), «Психологічний аналіз помилок під час розв'язування арифметичних задач дітьми молодшого шкільного віку» (Концева О.), «Залежність запам'ятовування від мотивів діяльності» (Зінченко П.), «Розуміння прислів'їв школярами молодших класів» (Балацька Н.), «Міркування у дітей молодшого шкільного віку» (Косма Т.), «Психологічний аналіз засвоєння значення слова дітьми молодшого шкільного віку» (Гольдберг А.), «Психологічний аналіз споминів у дітей» (Раєвський О.), «Наслідування та його роль у формуванні особистості» (Штівельман М.), «Зміни смислу оцінки для учня у ході оцінювання різних компонентів його навчальної діяльності» (Мазуренко Г.), «Психологічні питання підготовки дитини до оволодіння шкільними правилами поведінки» (Аснін В.), «Сприйняття дітьми героїчних рис характеру літературного персонажу» (Рубцова Т.), «Сприйняття дітьми комічних ситуацій у їх художньо-літературному зображенні»

---

<sup>235</sup> Там само.

<sup>236</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 1, арк. 1 – 2.

<sup>237</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 6, арк. 1.

<sup>238</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 6, арк. 2 – 8; ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 13, арк. 2 – 7.

<sup>239</sup> Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (2 – 5 лютого 1948 р.) : тези доповідей. – К. : Рад. школа, 1948. – 62 с.

(Ніколенко Д.), «Процеси мислення при репродукції» (Зальцман Б.)<sup>240</sup>, безумовно сприяли уточненню механізмів навчально-виховного процесу, поглибленню його розуміння, що у той самий час створювало наукове підґрунтя для доцільної організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, для створення оптимальних умов реалізації потенційних можливостей кожного учня. Водночас зауважимо, що, як свідчать архівні джерела і опубліковані результати НДР Інституту, у перші роки його діяльності були практично відсутні експериментальні дослідження з педагогічної психології (значною мірою у зв'язку з браком матеріально-експериментальної бази), а одним із основних застосовуваних методів психологічного вивчення педагогічної дійсності був метод безпосереднього спостереження в умовах шкільного середовища.

Не зважаючи на те, що у відсотковому відношенні теми, орієнтовані на вдосконалення навчально-виховної роботи школи, становили близько 70 % від усієї тематики досліджень Інституту, наприкінці 1947 р. його діяльність «за слабкий зв'язок зі школою» було розкритиковано МО УРСР і на засіданні вченої ради НДІ психології (протокол № 27 від 18 грудня 1947 р.) було вирішено, як сказав на тому ж таки засіданні професор О. Раєвський, «зробити радикальний поворот у бік школи», для чого необхідно переформатувати роботу відділів відповідно до актуальних наукових проблем<sup>241</sup>.

Перш ніж висвітлити зрушення у науковій тематиці досліджень і, відповідно, в діяльності Інституту, слід згадати про особливості соціально-політичної дійсності в СРСР наприкінці 1940-х рр.: започаткування боротьби влади з «виявами низькопоклонства перед Заходом» (після прийняття постанови ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1946 р. «Про журнали „Звезда“ і „Ленінград“») <sup>242</sup>; критика діяльності АПН РРФСР (квітень 1947 р.) за академізм і відірваність від потреб школи; розгортання керівництвом СРСР після промови А. Жданова у січні 1948 р. репресивних заходів по відношенню до творчої інтелігенції переважно єврейської національності боротьби з «безрідним космополітизмом» у суспільному житті<sup>243</sup>. Внаслідок цих політичних кампаній розпочалася активна критика «буржуазних» здобутків Заходу у всіх сферах, у тому числі й у науці, відмова від використання їх.

Якщо у травні – червні 1948 р. на засіданні секції психології республіканської наради з педагогічних питань в обговоренні доповіді академіка С. Рубінштейна (Москва) про завдання психологічної науки професор О. Раєвський виступив проти «огульної критики буржуазних теорій, наприклад, соціальної психології»<sup>244</sup>, то вже за рік на засіданні вченої ради Інституту, під час якого Г. Костюк виголосив доповідь «Боротьба з космополітизмом і наші завдання», О. Раєвський визнав, що «хибно цитував Мілля і Лейбніца замість того, щоб

<sup>240</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 6, арк. 2 – 8.

<sup>241</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 12, арк. 86 – 92.

<sup>242</sup> Постанова ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1946 р. «Про журнали „Звезда“ і „Ленінград“ // Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : ДВУ «Рад. школа», 1950. – С. 122.

<sup>243</sup> Борьба с космополитизмом [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступу: [ru.m.wikipedia.org/wiki/Борьба\\_с\\_космополитизмом](http://ru.m.wikipedia.org/wiki/Борьба_с_космополитизмом).

<sup>244</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 19, арк. 15.

цитувати вітчизняних психологів»<sup>245</sup>. Аби уникнути ярлика «космополіт», інші співробітники також «самокритикувалися» й «каялися» в тому, що мало критикували буржуазну психологію, виявляли ознаки «низькопоклонства» перед Заходом. Всі звинувачували один одного в згадуванні й цитуванні праць зарубіжних учених<sup>246</sup>, що, втім, було характерним для всіх тогочасних наукових установ і вищої школи<sup>247</sup>.

Однак ідеологічні імперативи, сповільнюючи розвиток науки, зокрема й психології, все ж не могли його припинити. Еволюція педагогічної психології підпорядковувалася внутрішнім закономірностям і рівню нагромадженого знання, а також потребам шкільної практики. В аспекті нашого дослідження вважаємо за доцільне звернутися до архівних матеріалів наукової сесії НДІ психології, присвяченої подальшому розвитку психологічної науки в УРСР (15 – 17 червня 1949 р.), під час якої з доповіддю про чергові завдання радянської психології виступив академік А. Смірнов (Москва), директор Інституту психології АПН РРФСР. Він наголосив, що другим (після піднесення ідейності навчання – прим. авт. Н. Д.) нагальним завданням педагогічної психології є вивчення процесів навчання у зв'язку з індивідуальними особливостями особистостей школярів; що не можна обмежуватися загальною схемою розвитку психічних процесів, «лише вивчаючи процес навчання в усьому індивідуальному розмаїтті, психологія може допомогти школі і вчителям у розумінні кожної дитини й організувати індивідуальний підхід до неї»<sup>248</sup>.

Попри жорстку генеральну позицію влади щодо безумовного дотримання класової ідейності й колективізму як чинників міцності радянського суспільства, психологи, керуючись потребами забезпечення ефективного перебігу об'єктивних процесів розвитку людини, впроваджували (поступово) в суспільну свідомість думку про безальтернативність індивідуального підходу, чим закладали підґрунтя для утвердження в майбутньому особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання дітей і молоді.

У виступах на сесії науковців НДІ психології МО УРСР, які з вимушеної політкоректності діалектико-матеріалістичному вченню Маркса-Леніна-Сталіна про спадковість і середовище, його розвитку академіком Т. Лисенком<sup>249</sup>, водночас висловлювались думки про багатство можливостей розвитку дітей і провідну роль у цьому процесі виховного впливу, яким визначаються зміст і форми діяльності учнів і успіх якого залежить від знання педагогом закономірностей навчально-виховного

---

<sup>245</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп.1, спр.25, арк. 46.

<sup>246</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп.1, спр.25, арк. 47-59.

<sup>247</sup> Ерєгіна Н.Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946-1953) / Н.Т.Ерєгіна // Новый исторический вестник. – 2009. – №4 (22). – С.48-57.

<sup>248</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 27, арк. 20.

<sup>249</sup> Маємо на увазі ідеологічні наслідки роботи сесії ВАСГНІЛ СРСР (серпень 1948 р.), коли академік Т. Лисенко розгромив генетику, а ідейні настанови сесії про спадковість і середовище стали на певний час керівними для радянських учених [Ерєгіна Н. Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946 – 1953) / Н. Т. Ерєгіна // Новый исторический вестник. – 2009. – № 4 (22). – С. 48 – 57].

процесу, вікових і індивідуальних особливостей вихованців (Костюк Г.)<sup>250</sup>; про важливість врахування вчителем особливостей осмислення і запам'ятовування (мимовільного і довільного) навчального тексту учнями різного віку (Зінченко П.); про необхідність визначення і врахування особливостей засвоєння учнями різних вікових категорій норм шкільної поведінки (Аснін В.) і забезпечення індивідуального підходу до них у процесі виховання дисциплінованості (Саприкін П.); про важливість для мовленнєвого розвитку розуміння молодшими школярами метафор (Балацька Л.), композиції оповідання (Арановська Д.), описового навчального матеріалу (Косма Т.); про потребу вивчення формування в учнів початкових класів арифметичних міркувань (Концева О.) і засвоєння граматичних категорій (Ніколенко Д.); про значущість дослідження психологічних передумов виховання інтересу до навчання (Новоміська С.)<sup>251</sup>.

Власне, наведені теми виступів співробітників Інституту відображали конкретизовану проблематику наукових пошуків, які здебільшого виконувалися протягом кількох років. Тому, повертаючись до змін у тематиці його досліджень у 1948 р., зазначимо, що згідно з архівними даними, зокрема зі звітом Інституту про виконання тематичного плану в згаданому році дослідження згрупували довкола 6 проблем, 4 з яких були присвячені проблемам педагогічної психології<sup>252</sup>. А саме:

1. «Психологія свідомого засвоєння знань учнями в школі», в межах розв'язання якої розроблялися питання формування моральних переконань (Раєвський О.) і волі та характеру у дітей (Ніколенко Д.), виховання інтересу до навчання в учнів молодшого шкільного віку (Новоміська С.), індивідуального підходу до учнів середнього шкільного віку у вихованні їх дисциплінованості (Саприкін П.), вивчалася роль правої і лівої руки у формуванні рухових навичок (під час писання – прим. авт. Н. Д.) дітей молодшого шкільного віку (Тамуріді Р.)<sup>253</sup>.

2. «Психологія розуміння учнями навчального матеріалу», конкретизована у дослідженнях основних питань психології розуміння учнями навчального матеріалу (Костюк Г.), розуміння дітьми молодшого шкільного віку описового навчального матеріалу (Косма Т.), психології літературного персонажу (Рубцова Т.), загадок (Балацька Н.)<sup>254</sup>.

3. «Психологія запам'ятання навчального матеріалу», у межах якої вивчався процес запам'ятовування навчального матеріалу в умовах мислення та мнемонічної задачі (Зінченко П.)<sup>255</sup>.

---

<sup>250</sup> Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (15 – 17 червня 1949 р.) : тези доповідей. – К. : Рад. школа, 1949. – С. 5 – 6.

<sup>251</sup> Там само.

<sup>252</sup> Ще дві проблеми були пов'язані з дослідженням порушень психічних процесів при лобних порушеннях мозку і з вивченням історії вітчизняної психології [ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 20, арк. 1].

<sup>253</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 20, арк. 2 – 3.

<sup>254</sup> Там само, арк. 4.

<sup>255</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 20, арк. 6.

4. «Психологія сприймання», реалізована в дослідженнях сприймання ритму (Елькін Д., Шапіро М.), індивідуальних особливостей дітей у процесі сприймання музичних інтервалів (Барановський П.)<sup>256</sup>.

Якщо для студій за двома першими проблемами характерним було здобуття результатів внаслідок «спостереження на уроках, індивідуальних бесід із учнями, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду», то дві інші проблеми розв'язувалися шляхом експериментальних досліджень. Так, наприклад, П. Зінченко, вивчаючи залежність продуктивності засвоєння учнями молодшого шкільного віку навчального матеріалу від співвідношення настанови на розуміння і настанови на запам'ятання, визначав найефективніші для навчального процесу типи цих співвідношень. Зауважимо, що дослідження Р. Тамуріді, спрямоване, по суті, на індивідуалізацію шкільного навчання, здійснювалося як формувальний експеримент<sup>257</sup>, що безперечно, є позитивним. Однак здобутки сучасної психолого-педагогічної науки дають змогу поставити під сумнів доцільність такого дослідження, оскільки воно спрямовувалося на переучування ліворуких дітей у руслі відкидання «антинаукових і глибоко реакційних поглядів на природу ліворукості» буржуазних авторів, які визнавали її спадково зумовленим явищем і вважали переучування навіть шкідливим<sup>258</sup>, на противагу чому український психолог доводила корисність такого трансформувального впливу.

Варто зауважити, що у 1949 р. номенклатура ключових проблем із педагогічної психології, над якими працював Інститут, знову дещо змінилася. Крім продовження досліджень із психології свідомого засвоєння учнями знань, виокремили напрям вивчення проблем психології виховної роботи в школі, проблеми викладання психології в школі<sup>259</sup>, що відповідало злободенним запитам і змінам у змісті освіти.

Реальні питання шкільної дійсності, що обговорювалися співробітниками Інституту, відображено в протоколах засідань ученої ради. Так, наприклад, з протоколу № 2 від 14 січня 1949 р. дізнаємось, що в аспекті вирішення проблеми другорічництва («боротьба з другорічництвом у школі») професор Г. Костюк запропонував таку схему проведення НДР: після вивчення відповідної літератури науковці мають «йти до школи, виявляти учнів-другорічників та кандидатів у другорічники, всебічно вивчати цих дітей (характер неуспішності, причини труднощів, визначення для кожної дитини напряму виховного впливу, допомоги), із заведенням особової справи, де слід відобразити «історію навчального просування учня»<sup>260</sup>. П. Саприкін, який виконував дослідження у київській школі № 43, наголосив, що лише після детального з'ясування всіх відомостей про учнів можна

---

<sup>256</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 20, арк. 6.

<sup>257</sup> Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (15 – 17 червня 1949 р.): тези доповідей. – К.: Рад. школа, 1949. – С. 45 – 48.

<sup>258</sup> Там само, с. 45.

<sup>259</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 28, арк. 7.

<sup>260</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 25, арк. 10.



здійснювати педагогічні заходи<sup>261</sup>. Його колега зі школи № 134 з проведення дослідження Л. Магазинник запевнив, що «завдання НДР – показати можливості навчання учнів у колективі засобами правильно організованої індивідуальної роботи»<sup>262</sup>. Він також наголосив на необхідності поновлення у практиці школи складання характеристик учнів. У підсумку обговорення прийняли рішення про необхідність розроблення схеми особової справи учня, що доручили виконати колективу у складі Г. Костюка, Л. Магазинника і П. Саприкіна<sup>263</sup>. А в протоколі № 4 від 3 березня 1949 р. висвітлено повідомлення співробітників З. Андрієвої, С. Новоміської, П. Саприкіна про хід виконання теми «Психологія індивідуального підходу до неуспішних учнів молодших класів у процесі навчальної роботи з ними». У результаті відвідування уроків і обстеження умов життя дітей вдома, бесід із учнями, вчителями, батьками, складання 41 характеристики, П. Саприкін виокремив такі причини неуспішності школярів: прогалини у попередніх знаннях, переважаючі ігрові інтереси над навчальними, відсутність інтересу до оволодіння навчальним матеріалом, а причина неуспішності – неправильне сприйняття дитиною дійсності<sup>264</sup>. З. Андрієва і С. Новоміська крім опису виконаних спостережень додали свої висновки про корисність складання характеристик учнів, необхідність проведення особливої індивідуальної роботи на уроці та в позанавчальний час, про прикріплення сильних школярів до тих, хто відстає в засвоєнні програми, для допомоги. В обговоренні заслуханої інформації А. Абашев, М. Богуш, Д. Ніколенко, О. Раєвський, підтримали важливість виконання такої теми НДР<sup>265</sup>.

Результати досліджень, здійснюваних співробітниками Інституту, висвітлювали у нечисленних на той час наукових публікаціях із педагогічної психології. Здійснений порівняльний аналіз тематики досліджень доводить, що в першому томі наукових записок НДІ психології, видання яких започатковано 1949 р., було вміщено ґрунтовні, розгорнуті описи-нариса досліджень та їх результатів із педагогічної й дитячої психології, виконаних науковцями ще у 1946 – 1947 рр. Проведені на засадах діяльнісного підходу до вивчення психіки дітей, ці студії містили не лише приріст теоретичного знання, а й, як зазначав у передмові професор Г. Костюк, давали відповіді на низку, які стави практика навчально-виховної роботи з дітьми<sup>266</sup>. У контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, здійснення ефективного керування навчанням і учінням важливими, на наш погляд, є праці, присвячені розробленню таких питань: розв’язання простої арифметичної задачі дітьми-семилітками (Концева О.); розуміння прислів’їв учнями молодших класів (Балацька Н.); особливості утворення уявлень на основі словесного опису художнього тексту (Саприкін П.),

---

<sup>261</sup> Там само, арк. 11.

<sup>262</sup> Там само, арк. 10.

<sup>263</sup> Там само, арк. 12.

<sup>264</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 25., арк. 33 – 34.

<sup>265</sup> Там само, арк. 34 – 35.

<sup>266</sup> Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1949. – Т. I. – С. 9.

психологічна характеристика оволодіння дітьми-семилітками правилами шкільної поведінки (Аснін В.). До більш узагальнених, але дотичних до теми нашого наукового зацікавлення питань відносимо дослідження генезису поняття числа у дітей (Костюк Г.) і самосвідомості дитини (Чамата П.), залежності мимовільного запам'ятовування від мотивів діяльності (Зінченко П.), психологічний аналіз споминів у дітей (Раєвський О.), характеристику процесу мислення в пригадуванні (Зальцман Б.)<sup>267</sup>.

У другому томі наукових записок Інституту (1950 р.) друкувалася частина науково-дослідних розробок 1947 – 1948 рр., присвячених питанням психології свідомого засвоєння знань учнями, що узгоджувалося з панівною на той час знаннєвою парадигмою у вітчизняній шкільній освіті. Зауважимо, що відповідно до цього всебічно досліджувалися механізми «ефективного педагогічного керівництва розумінням учнями навчального матеріалу»<sup>268</sup>. У теоретико-методологічному нарисі «Про психологію розуміння» професор Г. Костюк, стверджуючи, що у процес розуміння включається особистість загалом, а процеси розуміння – це вияви її активності, що залежать від різних розумових і емоційно-вольових якостей<sup>269</sup>, обґрунтовує необхідність системного підходу до вивчення особистості і доводить потребу врахування її індивідуальних особливостей у педагогічному процесі. У решті статей, які увійшли до тому (автори – Зальцман Б., Зінченко П., Концева О., Косма Т., Рубцова Т.), у певному сенсі конкретизувалися окремі положення праці Г. Костюка.

Тепер звернемо увагу на рік виходу 2-го тому записок – 1950 р. В історії розвитку вітчизняної психології це «друга<sup>270</sup> критична точка або точка деградації» (Петровський А., Ярошевський М.), пов'язана з резолюціями Об'єднаної сесії АН і АМН СРСР, що пройшла у червні-липні того року у Москві й здобула назву «павловська». У дусі вже згаданих ідеологічно детермінованих зовнішніх обставин життя радянського суспільства відбулися руйнівні зміни й у внутрішньонауковому житті цілого «куща» фізіолого-медичних наук<sup>271</sup>, зокрема в психології, самостійність існування якої фактично поставили під сумнів<sup>272</sup>, її «прив'язували до переможиці – фізіології вищої нервової діяльності»<sup>273</sup>. Згідно з такою тенденцією

---

<sup>267</sup> Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1949. – Т. I. – 289 с.

<sup>268</sup> Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1950. –Т. II. – С. 3.

<sup>269</sup> Там само, с. 56.

<sup>270</sup> Перша – оприлюднення постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекирення в системі Наркомосів».

<sup>271</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.; Ерѣгина Н.Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946-19531) / Н.Т.Ерѣгина // Новый исторический вѣстник. – 2009. – №4 (22). – С.48-57.

<sup>272</sup> Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки / Г.А.Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – С.8.

<sup>273</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 264.

мали місце драматичні наслідки і курйозні спроби штучно «павловізувати» психологію, наприклад, будувати процес навчання школярів, орієнтуючись на механізми вироблення умовних рефлексів<sup>274</sup>. Фактично психологічні дослідження почали зводитися до єдино дозволеної проблематики – «психіка і мозок», а переважна більшість психологів змушена була наповнювати свої праці доречно і недоречно дібраними посиланнями на твори І. Павлова<sup>275</sup>.

У зв'язку з описаними реаліями того часу вже не видається дивним те, що наступний, 3-й том наукових записок НДІ психології МО УРСР, вийшовши лише у 1952 р., був суцільно присвячений апології праці Й. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства» і вченню І. Павлова, а в назвах майже всіх його статей містилася «магічна» фраза «у світлі вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність»<sup>276</sup>. Така ж ситуація спостерігалася й у тематиці тез доповідей співробітників Інституту за 1951 р.<sup>277</sup>. У цей відтинок часу питання індивідуалізації навчально-виховного процесу відійшли у тінь. І хоча тема «Психологія індивідуального підходу до учнів у процесі навчання» (П. Саприкін), дещо видозмінюючись, не зникла з темпланів, підготовлений за редакцією Г. Костюка збірник статей «Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання»<sup>278</sup> так і не побачив світ.

Однак, не зважаючи на ідеологічний тиск, який посилювався після опублікування 15 лютого 1951 р. у союзній газеті «Правда» критики з приводу відставання психології від вимог життя<sup>279</sup>, і попри обмеження тематики досліджень, науковці-психологи продовжували вивчати різні аспекти процесу мислення у дошкільників (Скрипченко О.) і школярів (Балацька Н., Гольдберг А., Ніколенко Д., Синиця І., Стадненко Н.), питання формування морально-психологічних якостей особистості, що зростає (Рубцова Т., Саприкін П., Чамата П., М. Штівельман). дослідження уточнювали й поглиблювали наукове розуміння навчально-виховного процесу, яке потім транслювалося вчителям і майбутнім педагогам, сприяючи усвідомленню ними розмаїття індивідуальних особливостей дітей та учнів і спонукаючи до ефективнішої роботи.

Розвиток феномену індивідуалізації і диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняній школі був, з одного боку, результатом задоволення педагогікою і психологією викликів і потреб освітньої практики, а з другого, – визначався логікою еволюції психологічної і природничо-антропологічних наук. Він відбувався не одномоментно, а супроводжувався нагромадженням і осмисленням різноманітних психологічних і психолого-педагогічних аспектів

---

<sup>274</sup> Там само, с. 267.

<sup>275</sup> Там само, с. 268.

<sup>276</sup> Наприклад, «Питання психології волі в світлі вчення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність» (В.Аснін), «Питання психології пам'яті в світлі вчення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність» (П.Зінченко), «Процес формування навичок в світлі вчення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність» (Д.Ніколенко) і т.д.; Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г.С.Костюка і проф. О.М.Раєвського. – К.: «Рад. школа», 1952. – Т.ІІІ. – 304 с.

<sup>277</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп.1, спр.50, 29 арк.

<sup>278</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 32, арк. 16.

<sup>279</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 47, арк. 83.

знання про навчання і виховання, обґрунтуванням адекватних методів і принципів дослідження.

Можна підсумувати, що уперше повоєнне десятиліття відбулося інституційне оформлення діяльності українських психологів шляхом створення самостійної наукової установи – НДІ психології Міністерства освіти УРСР. Основні завдання, покладені на Інститут, було спрямовано на розв'язання питань педагогічної психології, що пояснювалося насамперед відомчим підпорядкуванням установи. Досліджувані науковцями проблеми загальної психології теж переважно були дотичними до потреб педагогіки.

Вже з перших років роботи співробітники Інституту зосередилися на вивченні питань психології мислення й мовлення дошкільників і учнів початкової школи, розвитку свідомого засвоєння школярами знань, психології пам'яті, згодом додалися проблеми виховання (дисциплінованість, моральні переконання, воля і характер), часткове питання викладання психології в школі. Здобуті результати психолого-педагогічних досліджень створювали ту критичну масу знань про перебіг процесів навчання і виховання, яка, якщо відкрито й однозначно й не спрямовувалася на індивідуалізацію освітнього процесу (у зв'язку з надзвичайно високою ідеологізацією і драматизацією суспільного життя в країні), водночас сприяла подальшим змінам у педагогічному світогляді освітян у напрямі розуміння важливості особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей і молоді. Відповідно до цього необхідно підкреслити, що наслідки роботи «павловської сесії» (1950 р.), безумовно позначившись на роботі НДІ психології МО УРСР, значно політизуючи її, все ж не зупинили вивчення питань психології мислення і сприймання, які від початку роботи Інституту були пріоритетними в його діяльності, орієнтованої на покращення результатів роботи середньої школи.

Таким чином, детальний розгляд діяльності українських психологів у контексті здійснення запитаних дійсністю у другій половині 40-х – на початку 50-х рр. XX ст. досліджень із вивчення й обґрунтування психолого-педагогічних засад удосконалення навчально-виховного процесу в середній школі показав, що вона пов'язувалася насамперед із підвищенням ефективності процесів свідомого учіння, сприймання, мислення<sup>280</sup>.

Продовжуючи визначення наукових пріоритетів і змісту досліджень, здійснених уже в другій половині 1950-х рр. українською психологічною спільнотою і присвячених розробленню питань індивідуалізації шкільного навчання, встановимо рушійні мотиви і значення таких досліджень, їх роль в удосконаленні шкільного навчально-виховного процесу.

У розглядуваний період у радянському психолого-педагогічному дискурсі педагогічна психологія ще не диференціювалася на галузі, як нині. Зважаючи на те, що розвиток психологічної науки здійснюється насамперед відповідно до накопичуваного науково-дослідного потенціалу, тобто згідно з внутрішнім

---

<sup>280</sup> Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х рр.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 29 – 37.

поступом і розширенням знань, маємо врахувати й такий важливий аспект цього процесу, як видозмінення, уточнення предмета педагогічної психології. Тому спочатку з'ясуємо, як саме у досліджуваній історичній час його тлумачили.

Зразковими в радянській психологічній галузі, а отже й для українських психологів у 1950 – 60-і рр. вважалися визначення предмета педагогічної психології, обґрунтовані видатними вченими О. Леонтьєвим і С. Рубінштейном<sup>281</sup>. Перший із них ще у 1935 р., коли він працював у Харківському науково-дослідному інституті педагогіки, визначав предметом педагогічної психології специфічну «психологічну діяльність учня в процесі навчання й виховання»<sup>282</sup>. А другий у 1946 р. писав, що предметом психології навчання (його термін, синонімічний терміну «педагогічна психологія» – прим. авт. Н. Д.) є психологічні закономірності процесу навчання, що «здійснюється як двосторонній і соціальний за своєю суттю процес передавання, повідомлення і засвоєння знань»<sup>283</sup>. У той самий час С. Рубінштейн наголошував, що діяльність є основним способом існування психічного<sup>284</sup>, а отже, єдність розвитку й навчання, розвитку й виховання розкривається <...> як ствердження взаємозв'язку й взаємозумовленості розвитку особистісних якостей індивіда і діяльності, у ході якої він здобуває нові знання, оволодіває вміннями й формами взаємовідносин»<sup>285</sup>. Спираючись на наведені теоретичні положення і розвивалася проблематика тогочасних досліджень у галузі педагогічної психології.

Аналіз публікацій досліджуваного періоду (статті у педагогічній періодиці, тематичні збірки наукових праць, матеріали конференцій, архівні документи про діяльність Науково-дослідного інституту психології Міністерства освіти УРСР) як одного з показників поширення наукових здобутків учених-психологів серед користувачів, тобто педагогів і вихователів, викладачів ВНЗ, дає підстави стверджувати, що в цей час ідеологічне спрямування виконуваних досліджень домінувало над власне науковими завданнями задоволення потреб шкільної практики. Психологія й педагогіка розглядалися владою насамперед як ідеологічно зорієнтовані наукові галузі, тому за ними здійснювався суворий компартійний контроль. Так, характеризуючи «невідкладні завдання, що стоять перед працівниками педагогічної науки – однієї з найважливіших ділянок ідеологічного фронту»<sup>286</sup>, заступник міністра освіти УРСР О. Філіппов наголошував, що головне – це «боротьба за партійність у викладанні, проти будь-яких проявів буржуазного

---

<sup>281</sup> Власова О. І. Педагогічна психологія [Електронний ресурс] / О. І. Власова : навч. посіб. – К. : Либідь, 2005. – С. 11. – Режим доступу: [lib.npn.ua/full-txt.doc](http://lib.npn.ua/full-txt.doc).

<sup>282</sup> Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии : обработка стенограммы доклада на пленуме Харьковского НИИ педагогики от 17.03.1935 г. [Електронний ресурс] / А.Н.Леонтьев. – Режим доступу: [www.detskiysad.ru/ped.hrestomatia\\_27.html](http://www.detskiysad.ru/ped.hrestomatia_27.html).

<sup>283</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с. – С. 502 – 503.

<sup>284</sup> Там само, с. 33.

<sup>285</sup> Там само, с. 154.

<sup>286</sup> Філіппов О. М. Науково-дослідні інститути Міністерства освіти УРСР у першій післявоєнній п'ятирічці / О. М. Філіппов // Рад. школа. – 1954. – № 11. – С. 3.

націоналізму і космополітизму, низькопоклонства перед розтлінною буржуазною наукою і культурою»<sup>287</sup>.

Розглядуваний період в історії УРСР сучасні вчені<sup>288</sup> тлумачать як час суворої регламентації й централізації наукових студій, зокрема тих, що були включені до сфери ідеології, їх безумовне підпорядкування класово-радянській доцільності й компартійним вимогам.

Вимушена «тактика виживання» психології (Петровський А., Ярошевський М.) в умовах політико-ідеологічних репресій умотивувала дослідження розвитку процесів пізнання (пам'яті, уваги, сприймання, мислення), локалізуючи таким чином психологічні студії пріоритетно в галузі когнітивних процесів<sup>289</sup>, що водночас сприяло поглибленню й розширенню досліджень у галузі педагогічної психології. Про це, зокрема, було зазначено у 1955 р. на Всесоюзній нараді з психології у Москві, скликаній тогочасною провідною установою галузі – Інститутом психології АПН РРФСР. Директор установи академік А. Смирнов у пленарній доповіді про стан вітчизняної науково-дослідної роботи в галузі психології зазначив, що успіхів досягнуто насамперед у дослідженні фізіологічних основ психологічних процесів, вивченні складних пізнавальних процесів (мовлення, мислення), у розробленні питань дитячої й педагогічної психології (розумова діяльність дітей, психологія засвоєння ними знань, психологія виховної роботи)<sup>290</sup>. Відповідно до сучасних поглядів такий тематичний пріоритет у психологічних дослідженнях можна охарактеризувати як функціоналізм<sup>291</sup>, тобто вивчення окремих психічних функцій, опис окремих психічних властивостей і особливостей людини на противагу всеохопному вивченню її особистості у комплексі індивідуальних виявів і характеристик, інтересів і можливостей.

Із п'яти основних секцій, що працювали в форматі наради (загальні питання вчення про відчуття і сприймання; питання мовлення і мислення; психопатологія і дефектологія; психологія особистості й виховної роботи; психологія політехнічного навчання), найактивнішу участь українські науковці – представники НДІ психології й викладачі українських вищих навчальних закладів – взяли в роботі секції,

---

<sup>287</sup> Філіпшов О. М. Науково-дослідні інститути Міністерства освіти УРСР у першій післявоєнній п'ятирічці / О. М. Філіпшов // Рад. школа. – 1954. – № 11. – С. 4.

<sup>288</sup> Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 82 – 91; Вікова та педагогічна психологія [Електронний ресурс] / за ред. О. В. Скрипченка. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. – Режим доступу: [vvr.com.ua/.../skripchenko\\_o\\_v-dolinska\\_i\\_v...\\_ta\\_in.](http://vvr.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v..._ta_in.); Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник [Електронний ресурс] / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с. – Режим доступу: [lib.npn.ua/full-txt.doc](http://lib.npn.ua/full-txt.doc); Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посібник [Електронний ресурс] / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – Режим доступу: [academia-rc.com.ua/product/26](http://academia-rc.com.ua/product/26); Столяренко Л. Д. Педагогічна психологія : 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.

<sup>289</sup> Там само, с. 231.

<sup>290</sup> Чамата П. Р. Всесоюзная нарада з психології / П. Р. Чамата // Рад. школа. – 1955. – № 11. – С. 58.

<sup>291</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 230 – 231.

присвяченої обговоренню проблем дослідження мовлення й мислення<sup>292</sup>. У своєму виступі «Про особливості розуміння учнями 1 – 4 кл. деяких граматичних категорій» Д. Ніколенко (НДІ психології) на конкретних прикладах продемонстрував, що діти цього віку, виконуючи граматичні завдання, користуються переважно смисловим значенням слів і речень<sup>293</sup>. Дослідження дало підстави вченому зробити висновки про більш «ефективні шляхи засвоєння дітьми рідної мови». Інший представник цієї установи І. Синиця розкрив особливості засвоєння школярами нових слів у тексті. Деякі специфічні аспекти розумової діяльності першокласників із засвоєння знань та заходи з підвищення їхньої успішності схарактеризував науковець Інституту О. Скрипченко. Його колега Б. Зальцман доповів про вплив слова на розвиток в учнів довільної пам'яті. З доповіддю «Про умовні рефлексії як складні словесні подразники у школяра» у конференції взяв участь професор Д. Елькін із Одеського університету. Питанню розумового розвитку дошкільників (сприймання предметів, роль мови і рухової активності) присвятила свій виступ Л. Котлярова зі Львівського педагогічного інституту<sup>294</sup>.

Значення згаданих доповідей полягало не лише у поглибленні досліджень вікових особливостей психічного розвитку дітей, а й сприяло створенню раціональніших методик навчання й виховання школярів, обґрунтуванню рекомендацій щодо доцільнішого здійснення освітніх процесів. Тематика виступів українських науковців переконує, що вони досліджували здебільшого питання, пов'язані саме з розвитком пізнавальних процесів в учнів і дошкільників. Поодинокі доповіді від України було присвячено й іншим проблемам – психології виховання, зокрема педагогічному впливу на формування дисциплінованої поведінки учнів (Аснін В., Харківський педінститут), почуття відповідальності в молодших школярів (Жаворонко О., НДІ психології); психології політехнічного навчання (Містюк В., НДІ психології). У контексті останнього напрямку вперше після ідеологічних гонінь 1930-х рр. на психотехніку на нараді підняли питання психології праці, і серед інших учасників результати вивчення індивідуальних відмінностей в утворенні рухових навичок у старших школярів, що доцільно було враховувати у керівництві темпом виконуваної роботи, оприлюднив науковець М. Малков з НДІ психології.

Зі звіту про проведення всесоюзної наради<sup>295</sup> очевидно, що порівняно з тематикою й масштабом результатів московських і ленінградських колег українські психологи йшли в їхньому «кільватері», а з деяких проблем (зокрема з галузі психології особистості, дефектології, психології відчуття і сприймання) практично не висвітлили своїх напрацювань.

---

<sup>292</sup> Чамата П. Р. Всесоюзна нарада з психології / П. Р. Чамата // Рад. школа. – 1955. – № 11. – С. 58 – 61.

<sup>293</sup> Там само, с. 59.

<sup>294</sup> Чамата П. Р. Всесоюзна нарада з психології / П. Р. Чамата // Рад. школа. – 1955. – № 11. – С. 58 – 61.

<sup>295</sup> Там само.

Однак зміст роботи наукової сесії НДІ психології, проведеної в Києві ще на початку літа 1955 р., є свідченням того, що українські психологи досить плідно працювали й над частковими проблемами формування особистості школяра<sup>296</sup>. І разом із обґрунтуванням необхідності «перетворення ідеології в дійове переживання людини» (Раєвський О.) займалися розробленням питання самосвідомості, що пов'язувалося з вихованням в учнів почуття відповідальності, обов'язку, самокритичності, формуванням свідомого ставлення до навчання, до засвоєння правил і норм поведінки (Чамата П.), поглибленням вивчення особистості учня шляхом удосконалення підходів до складання психолого-педагогічних характеристик (Хоменко К.).

Аналіз наукових повідомлень, опублікованих і в тезовому вигляді<sup>297</sup>, і в повному обсязі<sup>298</sup> свідчить, що в більшості експериментальних досліджень застосовувалися такі методи, як спостереження, бесіда (колективна й індивідуальна) із учнями, вивчення досвіду вчителів, поглиблене вивчення окремих осіб. Тому можна стверджувати, що найпоширенішим був метод природного експерименту або його модифікація – педагогічний експеримент, коли у звичних для школярів умовах за задалегідь визначеною метою здійснювали переважно вивчення певних психолого-педагогічних аспектів навчально-виховного процесу.

Так, за допомогою спостережень, обговорень із учнями поведінки літературних героїв, порівняння її з поведінкою своїх однокласників та своєю власною, спеціально організованих бесід<sup>299</sup> вивчали вікові особливості усвідомлення учнями моральних норм (Рубцова Т.). За допомогою навчально-виховного експерименту здійснювали формування в учнів молодшого шкільного віку відповідальності «під впливом організованої системи вимог школи» (Жаворонко І.)<sup>300</sup>, формування учнів 1 – 3-х класів навичок самоволодіння на основі вироблення умовних гальмівних рефлексів за допомогою використання регульовальної сили слова (Іванова В.)<sup>301</sup>. Спостерігаючи основні форми регуляції діяльності в дітей (невольову і вольову), дослідження розвитку в них волі спрямовували на вироблення умінь діяти певним чином, які з часом мали стати звичками, нахилами (Аснін В.)<sup>302</sup>, вивчалось формування мотивів дисциплінованості учнів 1 – 2 класів у зв'язку з організацію навчально-виховної

---

<sup>296</sup> Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2 – 6 червня 1955 р.): тези доповідей. – К., 1955. – 120 с.

<sup>297</sup> Там само.

<sup>298</sup> Праці республіканської психологічної конференції / за ред. проф. Г. С. Костюка, проф. О. М. Раєвського, доц. П. Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI : НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с.

<sup>299</sup> Там само, с. 16 – 25.

<sup>300</sup> Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2 – 6 червня 1955 р.): тези доповідей. – К., 1955. – 120 с. – С. 18 – 19.

<sup>301</sup> Праці республіканської психологічної конференції / за ред. проф. Г. С. Костюка, проф. О. М. Раєвського, доц. П. Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI : НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с. – С. 38 – 43.

<sup>302</sup> Там само, с. 273 – 281.



роботи в школі (Сапожнікова Л.), а точніше – «дотримання правил поведінки, яке супроводжується позитивним емоційним переживанням школяра»<sup>303</sup>.

Для конкретизації шляхів і засобів керівництва вихованням пам'яті учений із Харкова П. Зінченко експериментальним дослідженням визначив основну закономірність пам'яті, важливу для педагогічної психології, а саме: найкраще запам'ятовується матеріал, близький до змісту основної мети діяльності. На основі порівняльного аналізу планів тексту, складених для його запам'ятання (мнемонічний план), і планів того ж тексту, складених з метою зрозуміння його змісту (пізнавальний план), науковець виявив специфіку дій, спрямованих на запам'ятання певного матеріалу, порівняно з діями, спрямованими на його розуміння, довівши, що формування мнемонічних дій закономірно відстає від пізнавальних<sup>304</sup>.

Шляхом проведення експерименту, в якому взяли участь 150 учнів 9 – 10-х класів, професор Д. Елькін пояснив природу забування, що «виникає як умовний рефлекс»<sup>305</sup>, і окреслив деякі шляхи його запобігання. Заслугує на опис методика експерименту Д. Елькіна, що складався з двох частин. У першій частині школярі на слух мали запам'ятати 10 слів у певному порядку і записати їх. Досліди проводилися колективно протягом 3-х днів з одним і тим самим набором слів. За тиждень по тому учні мали без попереднього зачитування відтворити словесний матеріал. Особливість полягала в тому, що перелік слів містив одне складне для запам'ятовування слово, розташоване для різних учнів на різних позиціях. У другій частині експерименту тим самим учням пропонували інший набір слів, але без жодних складних елементів. Порівняння результатів обох частин дослідження показало наявність у 82% учнів, які брали участь в експерименті, умовно-рефлекторного забування з негативним відтінком<sup>306</sup>.

Практичне значення для вчителів-мовців мало дослідження І. Синиці (НДІ психології), який займався визначенням особливостей засвоєння учнями середніх класів нових слів зв'язного тексту. На основі проведення розроблених ним експериментальних уроків літературного читання, науковець довів, що нове слово є другосигнальним подразником. А використання під час пояснення слів зображення предметів і настанови на вживання покращує результати засвоєння їх тоді, коли наочний образ відіграє лише допоміжну роль в усвідомленні смислового значення

---

<sup>303</sup> Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2 – 6 червня 1955 р.) : тези доповідей. – К., 1955. – 120 с. – С. 27.

<sup>304</sup> Праці республіканської психологічної конференції / за ред. проф. Г. С. Костюка, проф. О. М. Раєвського, доц. П. Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI : НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с. – С. 127 – 137.

<sup>305</sup> Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2 – 6 червня 1955 р.) : тези доповідей. – К., 1955. – 120 с. – С. 55.

<sup>306</sup> Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2 – 6 червня 1955 р.) : тези доповідей. – К., 1955. – С. 56 – 57.

слова і коли настанова на вживання дається після усвідомлення учнями смислового значення кожного нового слова<sup>307</sup>.

До окремої групи здобутків українських психологів у досліджуваній період відносимо студії, присвячені питанням удосконалення навчального процесу в початковій школі. Особливості узагальнень в учнів 1 – 2 класів на матеріалі природничих понять охарактеризував О. Скрипченко<sup>308</sup>. Закономірності розвитку логічного мислення молодших школярів обґрунтувала дослідниця з Харкова Д. Дубовіс, яка, використовуючи прийом Д. Ельконіна (відновлення порушеного порядку розміщення частин тексту), показала необхідність спрямовувати увагу дітей не лише на предметний аналіз фактичного змісту тексту, а й на його логічний розбір<sup>309</sup>. Вона довела, що спеціально підготовлені вправи зі складання планів текстів сприяють формуванню логічного мислення, і що треба використовувати не лише сюжетні тексти, а й, наприклад, тексти офіційно-ділового стилю. В результаті психологічного аналізу лексичних недоліків мови учнів початкових класів дослідниця з НДІ психології А. Гольдберг не лише визначила причини таких помилок, а й накреслила заходи з усунення їх. У двох київських школах протягом 145 уроків мови (98 з них були експериментальні) у 1 – 4-х класах на основі застосування спланованих серій вправ і варіацій прийомів пояснення й закріплення змісту слів вона перевіряла ефективність задіяного дослідного інструментарію, долучивши також результати 456 індивідуальних бесід із учнями і аналіз 672 письмових робіт<sup>310</sup>. Узагальнюючи свої дослідження, науковець наголосила на важливості виконання педагогами таких заходів із попередження лексичних недоліків: «точне розкриття змісту слова, зв'язок пояснення значення слова з досвідом дітей, поглиблення розуміння дітьми певного об'єкту, вказівки на особливості вживання слова, активізація мисленнєвої діяльності, активізація в учнів інтересу до слова, урізноманітнення мовної практики тощо»<sup>311</sup>.

У галузі вивчення питань психології уваги і сприймання варто виокремити роботу викладачки Черкаського педагогічного інституту М. Горбач, яка тривалим спостереженням досліджувала індивідуальні особливості уваги молодших школярів і обґрунтувала необхідність педагогічного втручання в процес виховання уваги шляхом врахування індивідуальних особливостей учнів, типу їхньої нервової системи. На думку дослідниці, «систематичною і тривалою роботою можна змінити індивідуальні особливості уваги учнів у кращу сторону»<sup>312</sup>.

---

<sup>307</sup> Праці республіканської психологічної конференції / за ред. проф. Г. С. Костюка, проф. О. М. Раєвського, доц. П. Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI : НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с. – С. 224 – 231.

<sup>308</sup> Там само, с. 173 – 180.

<sup>309</sup> Праці республіканської психологічної конференції / за ред. проф. Г. С. Костюка, проф. О. М. Раєвського, доц. П. Р. Чамати [Наукові записки. – Т. VI : НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с. – С. 187 – 195.

<sup>310</sup> Наукова сесія НДІ психології МО УРСР (2 – 6 червня 1955 р.) : тези доповідей. – К., 1955. – С. 93.

<sup>311</sup> Там само.

<sup>312</sup> Наукова сесія НДІ психології МО УРСР (2 – 6 червня 1955 р.) : тези доповідей. – К., 1955. – С. 37.

Вважаємо слушним звернути увагу на той факт, що у 1955 р. в Києві за ініціативою академіка О. Палладіна відбувся дуже важливий з'їзд фізіологів, біохіміків та фармакологів всесоюзного рівня, на якому йшлося про необхідність виправлення згубного курсу розвитку фізіологічної науки в СРСР, спричиненого рішеннями «павловської сесії» 1950 р. Сучасна дослідниця Л. Клименко встановила, що на цьому з'їзді «система адміністративно-командного керівництва в природничих науках зазнала першого удару»<sup>313</sup>, а заходи, вжиті з'їздом, мали принципове значення і для розвитку психології, тобто сприяли поступовому розкріпаченню і психолого-педагогічної думки, здебільшого завдяки ствердженню тези, що вивчення фізіологічних закономірностей недостатньо для пояснення усієї складності психічних процесів (Костюк Г.)<sup>314</sup>.

Із середини 1950-х рр. до пріоритетного питання психології навчання, засвоєння учнями основ наук, яке досліджувалося з метою «обґрунтування ефективних способів педагогічного керівництва» процесами сприймання, розуміння, пам'яті в дітей і школярів, додалося визнання необхідності поглиблювати дослідження «ролі індивідуального чинника в навчанні», оскільки «результати його вивчення мають велике значення для розроблення методики індивідуального підходу до учнів у процесі навчання»<sup>315</sup>. Однак до 1958 – 1959 рр. у цьому аспекті найбільш актуальним визнавалося дослідження учнів, які не встигають у навчанні, і пошук шляхів ліквідації другорічництва<sup>316</sup>. Прийняття союзного Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти» (1958 р.; в УРСР прийнятий у 1959 р.)<sup>317</sup> дало змогу вченим розпочати масштабне вивчення питання здібностей особистості, у тому числі здібностей дошкільників і школярів.

Загалом, як засвідчує аналіз української психолого-педагогічної літератури другої половини 1950-х рр., насамперед матеріалів наукових записок НДІ психології, що були у той час найавторитетнішим (і фактично єдиним) всеукраїнським фаховим виданням і де оприлюднювалися здобутки не лише науковців Інституту, а й широкого загалу психологів республіки<sup>318</sup>, у тематиці

---

<sup>313</sup> Клименко Л. О. Розвиток фізіології нервової системи в Україні у 40 – 60-х рр. ХХ ст.: Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.07 / Л.О. Клименко ; НАН України. Центр дослідж. наук.-техн. потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва. – К., 2005. – 20 с. – С. 10.

<sup>314</sup> Там само.

<sup>315</sup> Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / проф. Г. С. Костюк // Рад. школа. – 1956. – № 11. – С. 23.

<sup>316</sup> Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / проф. Г. С. Костюк // Рад. школа. – 1956. – № 11. – С. 23.

<sup>317</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу. – К. : В-во «Рад.школа», 1966. – С. 60 – 92.

<sup>318</sup> Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П. Р. Чамати, доц. Д. Ф. Ніколенка. – Т. V. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – 263 с.; Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології засвоєння учнями мови. – Т. VII. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1957. – 246 с.; Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. IX. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1958. – 179 с.; Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. X. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – 248 с.; Наукові записки [НДІ

досліджень науковців у галузі педагогічної психології домінували питання мислення і розвитку мовлення, а саме: вивчення особливостей засвоєння учнями лексики (Синиця І.<sup>319</sup>), граматичних понять (Ніколенко Д., Проколієнко Л.<sup>320</sup>); з'ясування розуміння молодшими школярами алегорій і віршів (Косма Т.<sup>321</sup>), загадок і метафор (Балацька Л.<sup>322</sup>), мотивів поведінки літературних персонажів (Прайсман Б.<sup>323</sup>), оволодіння різними значеннями слова (Гольдберг А.<sup>324</sup>); встановлення взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього мовлення у процесі розв'язання мисленнєвих задач (Баєв Б.<sup>325</sup>); розроблення порівняльної характеристики продуктивності запам'ятання учнями текстів під час слухання і самостійного їх прочитання (Куценко М.<sup>326</sup>); дослідження розвитку умовисновків у молодших школярів (Косма Т., Швидкий В.<sup>327</sup>); засвоєння математичних понять (від'ємних чисел) (Скрипченко О.<sup>328</sup>).

На прикладі студій Л. Балацької (1956 р.) і О. Скрипченка (1959 р.) покажемо зміни в рівні проведення досліджень з педагогічної психології. Наукова робота Л. Балацької, пов'язана з питанням розуміння молодшими школярами метафор, відображає поширений у той час варіант здійснення психологічного дослідження методом спостереження й бесіди. Розглядаючи оволодіння метафорою як істотно важливий аспект мовленнєвого розвитку молодших школярів, своїм завданням науковець визначила: «...пояснити, як розуміють метафори учні цього віку, з якими труднощами вони зустрічаються в ході розуміння метафор різної складності, і як ці труднощі подолати». Для досягнення мети вона: відвідала понад 50 уроків із вивчення поетичного матеріалу, що містив різні художні засоби; провела індивідуальні бесіди з 50 учнями 1 – 4-х класів, а також з 20 дошкільниками<sup>329</sup>.

---

психології МО УРСР] : Питання психології мислення і мови. – Т. XIII. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – 242 с.; Бібліографічний довідник праць з психології за 40 років (1917 – 1957) / за ред. к.п.н. П. Р. Чамати [НДІ психології МО УРСР]. – К. : Друкарня вид-ва «Рад. школа», 1958. – 134 с.

<sup>319</sup> Наукові записки НДІ психології МО УРСР : Питання психології засвоєння учнями мови. – Т. VII. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1957. – 246 с.

<sup>320</sup> Там само.

<sup>321</sup> Наукові записки НДІ психології МО УРСР : Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П. Р. Чамати, доц. Д. Ф. Ніколенка. – Т. V. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – 263 с.

<sup>322</sup> Там само.

<sup>323</sup> Там само.

<sup>324</sup> Наукові записки НДІ психології МО УРСР : Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П. Р. Чамати, доц. Д. Ф. Ніколенка. – Т. V. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – 263 с. Там само.

<sup>325</sup> Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. IX. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1958. – 179 с.

<sup>326</sup> Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. X. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – 248 с.

<sup>327</sup> Там само.

<sup>328</sup> Там само.

<sup>329</sup> Наукові записки НДІ психології МО УРСР : Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П. Р. Чамати, доц. Д. Ф. Ніколенка. – Т. V. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – С. 212.

У ході дослідження Л. Балацька з'ясувала, що сприйняття дітьми метафор, запропонованих поза контекстом, значно утруднене, так само як і метафор, що відображали моральні аспекти людських стосунків. «Повне розуміння метафор йде від прямого значення слів до переносного (щоб відчутти образ, обов'язковим є його порівняння з реальними предметами і явищами» – висувала науковець<sup>330</sup>). На нашу думку, у процесі дослідження вона використовувала метод евристичної бесіди з учнями, хоча й не називала її так. Про це свідчить таке узагальнення автора: «Питання-задача відіграє важливу роль не лише як засіб з'ясування рівня розуміння метафори, а й як засіб просування дитини на вищий рівень розуміння»<sup>331</sup>. У висновках дослідниця наголосила про доцільність включення у процесі навчання метафори у певний контекст, бо таким чином «розуміння учня спрямовується у правильному напрямі, в обхід так званого буквального її тлумачення». У зв'язку з цим цікавою є її рекомендація щодо необхідності перегляду погляду, зафіксованого в тогочасних підручниках психології (вона мала на увазі підручник С. Рубінштейна), що розуміння метафори завжди починається з її буквального тлумачення. Насамкінець Л. Балацька висловила важливе, особистісно зорієнтоване положення про те, що повноцінний розвиток образного мислення дітей має включати виховання не лише сприйняття художніх творів, а й уміння самим створювати невеликі художні образи, що сприятиме всебічному розумовому й естетичному вихованню.

О. Скрипченко будував вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями від'ємних чисел як трьохсерійний експеримент. Перша серія завдань мала констатувальний характер, решта – навчальний, а кожна серія складалася з декількох груп завдань, що поступово ускладнювалися<sup>332</sup>. Вправи, які входили до цих груп завдань, забезпечували варіювання всіх основних ознак від'ємного числа.

Експеримент здійснювався за участі 82 учнів 6 – 7-х класів з 4 київських шкіл. Як зазначав учений, основним дослідним матеріалом, крім учнівських домашніх і контрольних робіт, протоколів уроків досвідченої вчительки Ю. Ганжук, був матеріал, «одержаний від індивідуального експерименту, який забезпечував виконання учнями одних і тих самих завдань»<sup>333</sup>. Детально описуючи розроблену методику навчального експерименту, спрямовану насамперед на допомогу у подоланні учнями труднощів, пов'язаних із засвоєнням зазначеної теми курсу алгебри, О. Скрипченко фактично розробив прогресивну методику її викладання, яка спиралася на доказові результати експерименту. Таким чином, можна констатувати ускладнення і якісне зростання методів психологічних досліджень в українській педагогічній психології.

---

<sup>330</sup> Наукові записки НДІ психології МО УРСР : Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П. Р. Чамати, доц. Д. Ф. Ніколенка. – Т. V. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – С. 212.

<sup>331</sup> Там само.

<sup>332</sup> Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. X. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – С. 61.

<sup>333</sup> Наукові записки [НДІ психології МО УРСР] : Питання психології. – Т. X. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – С. 62.

Є підстави узагальнити: напрацювання українських психологів у галузі психології навчання і виховання в розглядуваний період мали об'єктивний характер, але спрямовувалися у річище вивчення окремих психічних функцій школяра (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції), тобто їм був притаманний науковий функціоналізм на противагу здійсненню цілісного дослідження особистості дитини як учня і вихованця.

У другій половині 1950-х рр. відбувалося розширення методів дослідження, їх ускладнення і збагачення інструментарію психологічних експериментів.

Оскільки в досліджуваній період конструювання образу (моделі) радянської людини як носія усіх можливих чеснот суворо підпорядковувалося ідеологічним потребам влади, то належне й те, що є насправді, в дослідженнях учених мало збігатися. Як висновують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, вихідною установкою передбачалося, що «радянський учень, яким він був, уже був таким, як мав би бути <...> Педагоги не могли собі дозволити наводити тінь на таку райдужну картинку. Наука, а за нею й школа пішли типовим для тих часів шляхом ідеологічних «приписок»<sup>334</sup>).

Зазначена тенденція спостерігалася й в українській педагогічній психології. Крім суто ідеологічного ярма існували й інші труднощі, які ускладнювали розвиток психолого-педагогічних досліджень. З одного боку, зокрема «дуже обмеженими в УРСР були можливості публікації в пресі результатів виконаних досліджень»<sup>335</sup>. Колишній заступник міністра освіти УРСР, а на той час уже директор НДІ педагогіки О. Русько писав у 1958 р., що таке становище призводило до ситуації, коли «виконані роботи здебільшого не публікувалися, результати науково-теоретичних досліджень у зв'язку з недостатньою популяризацією слабо застосовувалися в практиці школи»<sup>336</sup>. І хоча за відомостями директора НДІ психології Г. Костюка лише з 1955 по 1958 рр. у журналах і збірниках наукових праць було опубліковано загалом 445 статей з психології<sup>337</sup>, на його думку «фундаментальних праць із дитячої і педагогічної психології» ще не було створено<sup>338</sup>. Наприкінці 1950-х рр. він наголошував, що психологічні праці друкувалися переважно в нечисленних спеціальних журналах і наукових збірниках, які у зв'язку з невеликими тиражами були мало доступними для широких кіл читачів, а тому вплив проведених досліджень на практику був незначним<sup>339</sup>. Водночас вчений справедливо звинувачував педагогів у «певному нехтуванні психологією»<sup>340</sup>, коли в працях із виховання не знаходилося місця

---

<sup>334</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – С. 284.

<sup>335</sup> Русько О. М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О. М. Русько // Радянська школа. – 1958. – № 8. – С. 36.

<sup>336</sup> Там само.

<sup>337</sup> Костюк Г. С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1959. – № 123. – С. 78.

<sup>338</sup> Там само.

<sup>339</sup> Там само, с. 79.

<sup>340</sup> Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. За творче опрацювання проблем педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Рад. школа. – 1958. – № 1. – С. 12.

психологічному аналізу, а в психологічних студіях, зауважував він, навпаки, часом ігнорувалося їх педагогічне спрямування.

І все ж не можемо не зазначити, що ознайомлення з доробком учених України першого повоєнного десятиліття вражає нарощуванням масштабів і різноманітністю локальних психолого-педагогічних тем, що здійснювалося, нагадаємо, в умовах ідеологічного тиску, матеріальної і фінансової скрути, особливо щодо проведення спеціалізованих лабораторних досліджень.

### Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки / Г.А.Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С.82-91.
2. Бібліографічний довідник праць з психології за 40 років (1917-1957) / за ред. к.п.н. П.Р.Чамати [НДІ психології МО УРСР]. – К. : Друкарня вид-ва «Рад. школа», 1958. – 134 с.
3. Борьба с космополитизмом // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ru.wikipedia.org. Зчитано 28.08.2013 ].
4. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В.Скрипченка. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: vvrp.com.ua/.../skripchenko\_o\_v-dolinska\_i\_v... ta in.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія / О.І.Власова: навч. посіб. – К. : Либідь, 2005. – 400 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: lib.npn.ua /full-txt.doc.
6. Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. ХІХ ст. – до 1917 р.) // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / за ред. В.Кременя, Тадеуша Левовицького, С.Сисоевої. – К.-Хмельницький, 2011. – С. 232-241.
7. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945- початок 1950-х років) // Рідна школа. – 2013. - №11. – С.29-37.
8. Егорькова И.А. Борьба с детской беспризорностью и безнадзорностью в 1918-1935 гг. : автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – Владимир, 2011 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dissertcat.com/content
9. Ерєгина Н.Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946-19531) / Н.Т.Ерєгина // Новый исторический вестник. – 2009. – №4 (22). – С.48-57.
10. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу. – К. : В-во «Рад.школа», 1966. – С.60-92.
12. Іванова О.Ф. Історія психології ХІХ-ХХ ст.. (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині) / О.Ф.Іванова: навч. посібник. – Х. : ХДУ, 1995.

13. Інститут педагогіки: погляд через роки (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного інституту педагогіки) / Ред колегія. – К. : Пед. Думка, 2002. – 216 с.
14. Клименко Л.О. Розвиток фізіології нервової системи в Україні у 40-60-х рр. XX ст. – Автореф. дис. ... канд. іст. наук, 07.00.07. – К., 2005. – 20 с.
15. Костюк Г.С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / проф. Г.С.Костюк // Рад. школа. – 1956. - № 11. – С. 21-30.
16. Костюк Г.С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти / Г.С.Костюк // Радянська школа. – 1959. - № 123. – С.77-85.
17. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии: обработка стенограммы доклада на пленуме Харьковского НИИ педагогики от 17.03.1935 г. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.detskiysad.ru/ped.hrestomatia\\_27.html](http://www.detskiysad.ru/ped.hrestomatia_27.html).
18. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941) / Василь Марочко, Гьотц Хілліг. – К. : Наук. світ, 2003. –302 с.
19. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. д.п.н., проф. О.В.Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 3404 с.
20. Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (2-5 лютого 1948 р.): тези доповідей. – К. : «Рад.школа», 1948. – 62 с.
21. Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (15-17 червня 1949 р.): тези доповідей. – К. : «Рад.школа», 1949. – 71 с.
22. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г.С.Костюка. – К. : “Рад. школа”, 1949. –Т.І. – 289 с.
23. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г.С.Костюка. – К. : “Рад. школа”, 1950. –Т.ІІ. – 303 с.
24. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР / за ред. проф. Г.С.Костюка і проф. О.М.Раєвського. – К. : “Рад. школа”, 1952. –Т.ІІІ. –304с.
25. Наукова сесія [НДІ психології МО УРСР] (2-6 червня 1955 р.): тези доповідей. – К., 1955. – 120 с.
26. Наукові записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання дитячої та педагогічної психології / за ред. доц. П.Р.Чамати, доц. Д.Ф.Ніколенка. – Т. У. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1956. – 263 с.
27. Наукові записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології засвоєння учнями мови. – Т. УІІ. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1957. – 246 с.
28. Наукові записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології. – Т.ІХ. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1958. – 179 с.
29. Наукові записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології. – Т.Х. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – 248 с.
30. Наукові записки [НДІ психології МО УРСР]: Питання психології мислення і мови. – Т.ХІІІ. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад.школа», 1959. – 242 с.



31. Петровский А.В. История советской психологии / А.В.Петровский. – М. : Изд-во «Просвещение», 1967. – 368 с.
32. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.
33. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 31.05.1935 г. №1047 «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» // СЗ СССР. –1935. – №32. – С.252.
34. Постанова ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1946 р. “Про журнали «Звезда» і «Ленінград»“ // Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : ДВУ «Рад.школа», 1950. – С.122.
35. Праці республіканської психологічної конференції /за ред. проф. Г.С.Костюка, проф. О.М.Раєвського, доц. П.Р.Чамати [Наукові записки. – Т.УІ: НДІ психології Міністерства освіти УРСР]. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1956. – 311 с.
36. Пригоровська Л. До питання про співпрацю О.П. Довженка з подвижниками дефектології // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=84](http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=84)
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с. (4-е вид., підготовлене за вид. 1946 р.і праць С.Л.Рубінштейна 50-х рр.)
38. Русько О.М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О.М.Русько // Радянська школа. – 1958. - № 8. – С. 24-38.
39. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В.Савчин: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [academia-rc.com.ua/product/26](http://academia-rc.com.ua/product/26).
40. Скороходова О. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [lib.rus.ec/b/325391/read](http://lib.rus.ec/b/325391/read)
41. Столяренко Л.Д. Педагогічна психологія / Л.Д.Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
42. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. - № 2. – С.41-47.
43. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005.-№ 1. – С.41-45.
44. Сухомлинська О. Ланге Микола Миколайович / О.В. Сухомлинська // Укр. педагогіка в персоналіях: навч. посібник: у 2-х т. – Т.1. – К. : Либідь, 2005. – С.539-544.
45. Сухомлинська О. Соколянський Іван Панасович / О.В. Сухомлинська // Укр. педагогіка в персоналіях : навч. посібник: у 2-х т. – Т.2. – К. : Либідь, 2005. – С.296-301.
46. Філіппов О.М. Науково-дослідні інститути Міністерства освіти УРСР у першій післявоєнній п'ятирічці // Рад. школа. – 1954. - № 11 . – С. 3-11.

47. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпиа: Соколянский, Залужный, Попов: Opuscula Makarenkiana / Гетц Хиллиг. – Марбург, 1997. – 154 с.
48. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. За творче опрацювання проблем педагогічної науки / С.Х.Чавдаров , М.М.Грищенко // Рад. школа. – 1958. - № 1 . – С. 3-17.
49. Чамата П.Р. Всесоюзна нарада з психології / П.Р.Чамата // Рад. школа. – 1955. - № 11 . – С. 58-61.
50. Чепан М.-Л.А. Організаційний та тематичний контекст становлення української загальної психології (1945-1950 роки) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psy-genetno.org.ua/node/98>
51. Ясницкий А. Харьковская психологическая школа // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)
52. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі - ЦДАВО ), ф. 166, оп.15, спр.54, 234 арк.
53. ЦДАВО, ф. 166, оп.15, спр.57, 25 арк.
54. ЦДАВО, ф. 166, оп.15, спр.69, 25 арк.
55. ЦДАВО, ф. 166, оп.15, спр.263, 9 арк.
56. ЦДАВО, ф. 5128, оп.1, спр.1, 1арк.
57. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.1, 5 арк.
58. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.6, 23 арк.
59. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.12, 93 арк.
60. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.13, 24 арк.
61. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.19, 217 арк.
62. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.20, 44 арк.
63. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.25, 215 арк.
64. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.27, 125 арк.
65. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр. 28, 29 арк.
66. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.32, 108 арк.
67. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.47, 361 арк.
68. ЦДАВО, ф. 5141, оп.1, спр.50, 29 арк.

### **2.1.1. Організація науково-методичного супроводу діяльності спеціальної школи в країні як вияву зовнішньої диференціації середньої освіти (1944 – 1954 рр.)**

У попередніх дослідженнях ми з'ясували<sup>341</sup>, що на рівні державних законів, насамперед Кодексу законів про народну освіту з 1922 р. в радянській Україні все

---

<sup>341</sup> Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст. – до 1917 р.) / Н. П. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. –Хмельницький, 2011. – С. 232 – 241; Дічек Н. П. Диференційований підхід до навчального процесу : спроба ретроаналізу / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2011. – № 4. – С. 28 – 33; Дічек Н. П. Внесок Київського лікарсько-педагогічного кабінету у

дитяче населення офіційно диференціювали на три групи – «нормальне дитинство», «дефективні діти» та «неповнолітні правопорушники і безпритульні» (або морально дефективні діти)<sup>342</sup>. Відповідно до цієї початкової диференціації й розгорталася організація шкільного освітнього процесу в радянському просторі, підґрунтям якої були положення про систему соціального виховання і плани «для кожного типу дитячих закладів залежно від характеру різних груп, на які поділено все дитяче населення»<sup>343</sup>. У результаті студій установлено, що започаткована державою робота з вивчення й первинної (зовнішньої) диференціації дітей із вадами психофізичного розвитку досить ефективно здійснювалася чотирма регіональними лікарсько-педагогічними кабінетами (у Харкові, Києві, Одесі й Дніпропетровську), організованими протягом 1922 – 1923 рр., а відповідна науково-експериментальна робота проводилася в Українському державному психоневрологічному інституті (з 1932 р. – Українська психоневрологічна академія (УПА) у Харкові<sup>344</sup>), в Українському науково-дослідному інституті педагогіки (до 1936 р. УНДІП діяв у Харкові, далі – у Києві), у Всеукраїнському державному інституті охорони здоров'я (був заснований у Києві у 1924 р. і «як установа попередників не знав»<sup>345</sup>, спочатку називався Санітарно-педологічний інститутом, потім – Інститутом гігієни виховання, але відповідно до фактичного напрямку і змісту роботи в 1929 р. його перейменували на Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків (ІОЗДП).

Проте у 30-х рр. масштабні дослідження дітей, які не підпадали під визначення «нормальні діти», поступово були згорнуті, особливо ті студії, що здійснювалися з позицій педології і рефлексології. Останні зазнали нищівної критики й наукові пошуки в їх царині заборонили, а переважну більшість згаданих психолого-педагогічних установ або закрили (лікарсько-педагогічні кабінети, ІОЗДП), або реорганізували (УНДІП). Було зруйновано такі потужні осередки психолого-педологічних досліджень, відомі як Харківська педагогічна школа і

---

реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті рр. ХХ ст. / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 40 – 46; Дічек Н. П. Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету у реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті рр. ХХ ст. / Н. П. Дічек // Іст.-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 80 – 86; Дічек Н. П. Прояви диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті роки ХХ ст. / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія – 2012. – № 3. – С. 38 – 46; Дічек Н. П. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 429 – 454.

<sup>342</sup> Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х. : Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.

<sup>343</sup> Там само, с. 24.

<sup>344</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа: [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)

<sup>345</sup> Бандурівський І. Всеукраїнський державний інститут охорони здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 141.

Харківська психологічна школа<sup>346</sup>, що активно займалися вивченням питань дитячої, вікової і педагогічної психології, дефектології, спираючись на педологічні і рефлексологічні ідеї. Внаслідок політичних репресій, пов'язаних, зокрема, і з арештами провідного на той час практичного вченого-дефектолога І. Соколянського (1933 р. та 1937 р.<sup>347</sup>), в Україні фактично було зупинено дефектологічні дослідження<sup>348</sup>. Основними центрами експериментальних і теоретичних студій у галузі дефектології, генетичної і педагогічної психології залишилися науково-дослідні установи Москви і Ленінграда, які й формували загальнонарадянський науковий дискурс у цій сфері.

Окремо зупинимося на відомостях, пов'язаних із діяльністю української науково-дослідної установи, яка почала функціонувати на початку 30-х рр. у Харкові і мала вивчати психолого-педагогічні проблеми дітей із фізичними й розумовими вадами. У науковій літературі містяться суперечливі і неповні відомості про час її заснування й точну назву. У дослідженнях М. Ярмаченка (1975; 2002), Віт. Бондаря і В. Золотоверх (2003) зазначено, що це був Інститут дефектології НКО УСРР і відкрили його у 1930 р.<sup>349</sup>, а німецький дослідник Г. Хілліг (1997) та український В. Марочко (2003), посилаючись на архівні документи (зокрема на автобіографічні відомості І. Соколянського) і результати власного аналізу джерел, стверджують, що Лікувально-педагогічний інститут фізичної дефективності (саме таку назву наводять ці науковці) було відкрито восени 1931 р.<sup>350</sup>. Його директором призначили І. Соколянського.

Як з'ясувала дослідниця Л. Пригоровська (2012), вивчаючи за листуванням співпрацю видатного українського митця О. Довженка з І. Соколянським, цей інститут проіснував лише до кінця 1933 р.<sup>351</sup>, його закриття було пов'язане з першим арештом професора-дефектолога у грудні того ж року. У зв'язку з цими

---

<sup>346</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа: [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)

<sup>347</sup> Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского [Электронный ресурс] / Т. А. Басилова // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/1702/kip\\_2006\\_n3\\_Basilova.pdf](http://psyjournals.ru/files/1702/kip_2006_n3_Basilova.pdf)

<sup>348</sup> Ясницкий А. Харьковская психологическая школа [Электронный ресурс] / А. Ясницкий // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа:

[www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа); Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / О. Таранченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 47 – 52.

<sup>349</sup> Очевидно, дослідники використали мемуарні свідчення О. Скороходової [Скороходова О. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир [Электронный ресурс] / О. И. Скороходова – М. : Педагогика, 1972. – 448 с. – Режим доступа : [http://pedlib.ru/Books/4/0156/index.shtml?from\\_page=1](http://pedlib.ru/Books/4/0156/index.shtml?from_page=1)], відомої талановитої сліпоглухонімої учениці І. Соколянського, яка вказала неуточнену дату створення інституту – 1930 р.

<sup>350</sup> Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов: Opuscula Makarenkiana / Г. Хиллиг. – Марбург, 1997. – С. 10; Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. Марочко, Г. Хілліг. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 119.

<sup>351</sup> Пригоровська Л. До питання про співпрацю О. П. Довженка з подвижниками дефектології [Електронний ресурс] / Л. Пригоровська // Українознавство : електронне наукове фахове видання. – Режим доступу : <http://archive.ndiuviv.org.ua/fulltext.html?id=84>.

подіями в одному з листів О. Довженка до І. Соколянського є такі рядки: «Шкода, що знищили твій інститут. Ну та не падай духом... Всі великі вчені трималися на оптимізмі, на вірі в добро»<sup>352</sup>. На те, що заклад не поновив свою діяльність до початку Великої вітчизняної війни, вказує інший лист О. Довженка (січень 1940 р.) до вихованки І. Соколянського – О. Скороходової, яка зверталася до нього з проханням про сприяння у відновленні роботи установи. Автор переказав їй, що клопотався у Москві в декількох державних відомствах, одержав позитивні відповіді й просив поки ні до кого більше не звертатися з проханнями<sup>353</sup>.

Отже, хоча у публікаціях із історії розвитку дефектології в Україні пишуть, що згаданий інститут працював у 30-х рр., а «у січні 1944 р. переїхав до Києва»<sup>354</sup>, це спростовують переконливі історичні свідчення. Проте це не означає, що в 30-х рр. в Україні не проводилися наукові дослідження в галузі дефектології, однак вони не пов'язані з діяльністю розглядуваної наукової установи.

Ураховуючи наведені документально-історичні колізії, все ж нетривалу роботу Лікувально-педагогічного інституту фізичної дефективності<sup>355</sup>, трагічно-смутні 30-ті рр. визначаємо як перший період його діяльності. За нашими дослідженнями архівних джерел, другий період функціонування закладу як самостійної одиниці за назвою Науково-дослідний інститут дефектології Наркомату освіти (Міністерства освіти) УРСР (далі – Інститут) припадав на 1944 – 1954 рр. і завершився в січні 1955 р. внаслідок заходів влади з «поліпшення організаційної структури та усунення надмірностей у штатах адміністративно-управлінського апарату системи МО УРСР»<sup>356</sup> та об'єднання з УНДІПом.

Умовно, але спираючись на аналіз ключових, зафіксованих у документальних джерелах напрямів наукової роботи Інституту, виокремлюємо у другому періоді його діяльності два етапи: перший – з 1944 р. по квітень 1948 р. (пошук стилю роботи в умовах повоєнної матеріально-технічної розрухи, тобто обмеженості ресурсного потенціалу), другий – до січня 1955 р. (конкретизація і формалізація діяльності в умовах посилення ідеологізації суспільного життя й орієнтації на прикладні дослідження).

Третій період функціонування Інституту як самостійної науково-дослідної установи за назвою Інститут спеціальної педагогіки розпочався у 1993 р. і триває донині (з 2001 р. його назва – Інститут спеціальної педагогіки).

---

<sup>352</sup> Там само.

<sup>353</sup> Там само.

<sup>354</sup> Гладуш В. А. До питання періодизації розвитку післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) [Електронний ресурс] / В. А. Гладуш // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21(2). – С. 62 – 70. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_21%282%29\\_\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21%282%29__10); Енциклопедія освіти : довідниково-аналітичне видання / Биков В. Ю. та ін.; за ред. В. Г. Кременя, Н. М. Бібік, І. Д. Беха – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 344.

<sup>355</sup> Нам поки що не вдалося знайти документальних свідчень про його роботу. Цілком можливо, що іншим дослідникам пощастить знайти їх.

<sup>356</sup> Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. Р – 2, оп. 9, спр. 105, 201 арк.

Оскільки другий період діяльності Інституту не відображений у сучасній українській історико-педагогічній науці, то постає потреба висвітлити його науково-методичний доробок, який визначаємо одним із чинників розвитку зовнішньої диференціації шкільної освіти в Україні.

У сучасній українській психолого-педагогічній літературі відображенню шляхів розв'язання проблем освіти дітей із відхиленнями в психофізичному розвитку приділено достатньо уваги<sup>357</sup>, проте історико-педагогічний аспект питання диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в навчальних закладах для таких дітей окремо не розглядався. Найістотнішим у нашому дослідницькому пошуку є те, що вперше вводимо у науковий обіг архівні матеріали фонду Ф. 5128 «Научно-исследовательский институт дефектологии Министерства образования УССР. 1944 – 1954 гг.», що зберігаються у ЦДАВО України<sup>358</sup> і репрезентують донині не розкритий внесок українських науковців у розвиток спеціальної – великою мірою індивідуалізованої – шкільної освіти. На наше переконання, діяльність такої наукової установи, як Інститут дефектології, за своєю суттю зорієнтована саме на індивідуалізацію психолого-педагогічних впливів, яких мають зазнати діти з порушеннями психічного, розумового або фізичного розвитку, аби допомогти їм у продуктивній соціалізації. Тому доцільно комплексно проаналізувати зміст її роботи й наукові результати.

Висвітлення змісту науково-дослідної роботи НДІД уможливорює вивчення та оприлюднення архівних матеріалів (річних звітів, протоколів засідань ученої ради НДІД, доповідей науковців, їхніх доповідних про відрядження тощо), за якими можна визначити обсяг і тематику діяльності Інституту, а отже, і виокремити питання, пов'язані з реалізацією ідей індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу у спеціальних школах. Такий стан джерельної бази дослідження розглядуваної проблеми пояснюється надзвичайно малою кількістю опублікованих співробітниками Інституту напрацювань, адже у повоєнний час (принаймні до початку 50-х рр.) видання, присвячені питанням дефектології, зокрема й розробки НДІД, в УРСР практично не друкувалися централізовано (за виключенням

---

<sup>357</sup> Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.; Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917 – 2000) : монографія / В. П. Покась. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 203 с.; Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних шкіл: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія. – К. : Видавець ПАЛІВОДА А. В, 2005. – 326 с.; Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дисерт. ... доктора пед.наук : спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка / Супрун Микола Олексійович; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2008. – 42 с.; Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 47 – 52.; Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: автореф. дисерт. ... доктора пед.наук : спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка / Федоренко Світлана Володимирівна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 42 с.; Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 43 – 46; Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки : навч. посібник / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вид. об'єднання «Вища школа», 1975. – 423 с.

<sup>358</sup> Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОУ).

навчальних програм і підручників для спеціальних і допоміжних шкіл). Поодинокі брошури і статті в педагогічних журналах («Радянська школа», «Українська мова в школі»), у газетах, а головне – самотужки розмножені Інститутом на склографі науково-методичні матеріали, які надсилалися безпосередньо до спецшкіл, – це приклади оприлюднення результатів роботи науковців НДІД. Водночас, беручи до уваги скрутний у матеріальному й методичному забезпеченні роботи школи повоєнний період, вважаємо, що такі доробки були важливою допомогою практичним працівникам (про це є свідчення в архівних документах – численні відгуки вчителів та вихователів спецшкіл<sup>359</sup>), більшість з яких не мала фахової підготовки).

Архівні дані свідчать, що науковці – психологи, педагоги, психіатри – після звільнення українських теренів у 1943 – 1944 рр. відповідно до наказу НКО УРСР № 203<sup>360</sup> у березні 1944 р. розпочали свою роботу на базі Інституту дефектології у м. Києві. Як зазначалося в доповідній записці його директора І. Білоуса<sup>361</sup> про діяльність установи у 1945 р., із 6 березня 1944 р. Науково-дослідний інститут дефектології<sup>362</sup> за постановою РНК УРСР відновив роботу, а з 1945 р. розгорнув її»<sup>363</sup>.

Серед пріоритетних завдань, поставлених співробітникам НДІД, були такі: «1. Розробляти питання теорії, історії і практики дефектології, наукові, науково-практичні, методичні матеріали. 2. Вивчати особливості психофізичного розвитку глухонімих, сліпих і розумово відсталих. 3. Розробляти основні принципи дидактики і методики навчально-виховної роботи в спецшколах. 4. Організовувати методичну допомогу спецшколам України. 5. Організовувати заходи щодо підвищення кваліфікації директорів, завучів, учителів. 6. Складати програми, підручники, наукові посібники для спецшкіл. 7. Вивчати й популяризувати досвід роботи спецшкіл. 8. Вивчати функціональні порушення, а також порушення слуху й мови, спричинені травмами»<sup>364</sup>.

---

<sup>359</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, 35 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 7, 23 арк.; Пригоровська Л. До питання про співпрацю О. П. Довженка з подвижниками дефектології [Електронний ресурс] / Л. Пригоровська // Українознавство : електронне наукове фахове видання. – Режим доступу: <http://archive.nndiuv.org.ua/fulltext.html?id=84>.

<sup>360</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, арк. 1.

<sup>361</sup> У дослідженнях розвитку української дефектології прізвище І. Білоуса як директора НДІД не згадується, а стверджується, що протягом повоєнного періоду Інститут очолював М. Грищенко [Енциклопедія освіти : довідниково-аналітичне видання / Биков В. Ю. та ін.; за ред. В. Г. Кременя, Н. М. Бібік, І. Д. Бега – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 344; Гладуш В. А. До питання періодизації розвитку післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / В. А. Гладуш // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21(2). – С. 62 – 70. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_21%282%29\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21%282%29_10); Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 47 – 52].

<sup>362</sup> Далі – НДІД.

<sup>363</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 2.

<sup>364</sup> Тут і далі у цитуваннях збережено мову й пунктуацію оригіналу тексту ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, арк. 1.

З перелічених запланованих напрямів діяльності НДІД можна зробити попередні висновки. По-перше, якщо врахувати ієрархічність у переліку завдань, то питання індивідуалізації навчання й виховання дітей із психофізичними відхиленнями належало до першочергових у роботі науковців (див. завдання 2, 8), хоча технічні питання організації власне навчально-виховного процесу у спецшколах у відсотковому значенні становили близько 70%. Відповідно до цього наголосимо, що системне й науково обґрунтоване навчання та виховання дітей із вадами розвитку у середині 40-х років лише активізувалося, а загалом досвід вітчизняного усистемлення навчальної роботи з такими дітьми налічував ледве 10 років. Початок його відліку припадає на 1931 р., коли постановою колегії НКО УСРР від 10 серпня 1931 р. терміном введення в Україні обов'язкового навчання дефективних дітей визначено 8 – 10 років<sup>365</sup>.

По-друге, видається надмірним самий обсяг визначених до виконання завдань, особливо якщо взяти до уваги, що НДІД на той час був єдиною в Україні науковою установою такого профілю (крім кафедри дефектології Київського педагогічного інституту), а до його складу входило лише 22 особи, які працювали в одній кімнаті<sup>366</sup> будинку на вул. Жилянській, 3-а<sup>367</sup>.

Доречно ще раз додати, що НДІД УРСР, як і науково-дослідні інститути педагогіки (УНДІП УРСР) і психології (НДІ психології УРСР), підпорядковувалися Наркомату освіти УРСР (з березня 1946 р. – Міністерству освіти УРСР<sup>368</sup>).

Таким чином, по-перше, попри матеріально-економічні труднощі воєнного часу державою було виділено кошти на поновлення й організацію науково-дослідної роботи в галузі шкільної освіти. По-друге, зазначимо, що у кількісному вимірі склад інститутів на 1 січня 1946 р. був таким: УНДІП – 90 ос.; НДІД – 23 ос.<sup>369</sup>, а на 1 січня 1948 р.: УНДІП – 95 ос.; НДІ психології – 52 ос.; НДІД – 22 ос.<sup>370</sup>, що свідчить не лише хоча й про незначне, але все ж скорочення штату Інституту дефектології, а й про його малочисельність порівняно з іншими науково-дослідними установами, що не відповідало запланованому до виконання масштабу роботи та впливало на її якість. Зауважимо, що відповідно до постанови НКО УРСР (1945 р.) НДІ психології мав здійснювати «наукове опрацювання актуальних проблем загальної, дитячої і спеціальної (курсив авт. Н.Д.)Про відсутність досліджень зі спеціальної педагогіки свідчить і вивчення тематики збережених в ЦДАВО України перспективних планів науково-дослідної роботи українських педагогічних інститутів (крім Київського та Харківського, де діяли невеликі кафедри спеціальної педагогіки і здійснювалися локальні дослідження) на 1950 – 1955 рр.<sup>371</sup>

---

<sup>365</sup> Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 43 – 46.

<sup>366</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 22, арк. 12.

<sup>367</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 1-2.

<sup>368</sup> Далі – МО УРСР.

<sup>369</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 69, арк. 4.

<sup>370</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 263, арк. 3.

<sup>371</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 821, арк. 11 – 197.



Отже, у перші повоєнні роки в УРСР науковою діяльністю в галузі дефектології найпоспідовніше займався НДІД, який спочатку складався з 6 відділів – сурдопедагогіки (керівник Гуслистий П.), тифлопедагогіки (керівник Ганджій А.), олігофренопедагогіки (керівник Кремінський А.), профнавчання (керівник Петрович І.), підготовки кадрів (педагогічно-медична консультація – керівник професор Перельмутер М.), логопедії (керівник Перельмутер Є.)<sup>372</sup>, а з 1947 р. у зв'язку зі скороченням відділу профнавчання в ньому налічувалось 5 відділів.<sup>373</sup>

Який контингент дітей з особливими потребами охоплювала діяльність НДІД УРСР? Якщо до початку Великої Вітчизняної війни у республіці працювало 136 спеціальних шкіл, де навчалось 14595 дітей (83 школи для глухонімих (9419 дітей), 17 шкіл для незрячих (957 дітей), 27 шкіл для розумово відсталих (3049 дітей), 1 школа для оглухлих (180 дітей), 1 школа для слабозорих (60 дітей), 3 школи для дітей з розладами мови (252 дитини), 4 школи з особливим режимом (678 дітей))<sup>374</sup>, то на 1949 – 1950 н/р. поновили свою роботу 85 спецшкіл, де навчалось 9502 учні (48 шкіл для глухонімих (5637 дітей), 14 шкіл для незрячих (1031 дитина), 22 допоміжні школи (2809 дітей))<sup>375</sup>. Однак залишалася значна кількість дітей, неохоплених необхідним навчанням.

З доповідної про діяльність НДІД у 1945 р.<sup>376</sup> можна виснувати, що за структурою і спрямуванням роботи Інститут у той час був подібний до лікарсько-педагогічних кабінетів (ЛПК), оскільки разом із завданням розробляти теоретико-практичні питання відповідно до окремих гілок дефектології, там виконувалась робота з діагностування дітей, проводились консультації батьків і працівників у галузі дефектології, здійснювалась прискорена підготовка кадрів для спеціальних і допоміжних шкіл. Зокрема, досвідчений фахівець у галузі дитячої патології професор М. Перельмутер не лише обстежував і діагностував дітей із психофізичними вадами зі спецшкіл та дітей, які не встигають у навчанні в масовій школі (наприклад, загальна кількість обстежених у 1946 р. – 75 ос.<sup>377</sup>, у 1947 р. – 123 ос.<sup>378</sup>, у 1948 р. – 150 ос.<sup>379</sup>), а й проводив консультації для батьків таких дітей, хоча за відсутності необхідного приміщення, обладнання, помічників не мав змоги організувати належне корекційне лікування.

Починаючи з 1945 р. НДІД неодноразово надсилав до НКО УРСР, а потім до Міністерства освіти УРСР проекти організації при Інституті педагогічної клініки<sup>380</sup>, де мали бути окремі класи для дітей-психоневротиків, логопатів-олігофренів, імбецилів, дошкільників-олігофренів, глухих-олігофренів (кожен на 10 осіб) та

---

<sup>372</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 11.

<sup>373</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 22, арк. 1.

<sup>374</sup> Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – С. 5.

<sup>375</sup> Там само, с. 6.

<sup>376</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, 35 арк.

<sup>377</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 15, арк. 7.

<sup>378</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 22, арк. 9.

<sup>379</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 30, арк. 10.

<sup>380</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 18.

група сліпоглухонімих (на 5 осіб). Такий підрозділ мав би забезпечити поглиблення диференційованого підходу в роботі з аномальними дітьми, що було властиво діяльності ЛПК у 20-х рр.. Однак цю ініціативу в повоєнні роки не було реалізовано.

Про напрями роботи науковців можна скласти думку, ознайомившись з тематикою їхніх досліджень. Так, з річного звіту про виконану НДІД науково-дослідну роботу за 1945 р. з'ясуємо, що зусиллями співробітників склографічним способом було видано (частково – у 1946 р.) 6 підготовлених збірок науково-методичних матеріалів за темами: «Підвищення фахового рівня працівників спецшкіл», «Підсумки і завдання роботи спецшкіл на 2-ге півріччя 1945 р.», «Особливості роботи спецшколи», «Усні обчислення в школі сліпих», «Техніка дотикового читання», «Організація навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми», «Школа сліпих улітку», «Роль наочності у розвитку мислення розумово відсталої дитини», «Методичні поради до навчання грамоти за системою Брайля», «Планування навчально-виховної роботи в допоміжній школі», «Організація виконання домашніх завдань у допоміжній школі», «Постановка і корекція звуків у глухих»<sup>381</sup>.

У фондах бібліотеки ДНПБ імені В. О. Сухомлинського вдалося знайти деякі примірники зазначених збірок, що в 1945 – 1947 рр. мали загальну назву «Вісник дефектології». Так у збірці № 6<sup>382</sup> за 1945 р. на прохання учителів-сурдопедагогів було вміщено науково-методичні вказівки (обсягом понад 2 друкованих аркуші машинопису) І. Білоуса, присвячені постанові й корекції звуків у глухих дітей «Нариси з постанови і корекції звуків у глухих», що були стислим викладом його книги «Першопочаткове навчання в школі глухих (постановка і корекція звуків)» (1939 р.). О.Смалюга склав аналітичні відомості «Про підсумки річної роботи спеціальних шкіл». Також у збірнику наводилася анотація про розроблену співробітником Інститут В. Гергелем машинку для письма шрифтом Брайля та у рубриці «Консультація» подавалися розлогі відповіді на висловлені у листах запитання практичних працівників<sup>383</sup>.

Поміж машинописних, розмножених на склографі у 1946 р. і надісланих у спецшколи України матеріалів (300 примірників), у річному звіті НДІД за цей рік згадуються збірки «Вісника дефектології», присвячені вивченню й аналізу успішності учнів спецшкіл України з української і російської мови, налагодженню логопедичної роботи, організації літніх форм роботи з дітьми, рекомендації «На допомогу вчителю школи сліпих», «На допомогу вчителю школи глухонімих», «На допомогу батькам глухої дитини», «На допомогу батькам сліпої дитини», «На допомогу батькам розумово відсталої дитини», «На допомогу інвалідам Великої вітчизняної війни, які загубили мову й слух»<sup>384</sup>.

---

<sup>381</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, 35 арк. 16 – 17.

<sup>382</sup> Інших збірок за 1945 р. знайти не вдалося.

<sup>383</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 6. – 1945. – 74 с.

<sup>384</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 15, арк. 7 – 8.

Аналіз змісту збережених у фондах ДНПБ імені В. О. Сухомлинського збірників № 3(8) і № 5(10) за 1946 р. показує, що за дорученням МО УРСР співробітники НДІД здійснювали інспектування спеціальних шкіл (Київ, Одеса, Харків, Миколаїв, Ворошиловград) з метою не лише з'ясувати стан навчального процесу в них, а й «надати допомогу учителям для ліквідації недоліків у роботі»<sup>385</sup>.

Важкими наслідками воєнного лихоліття (бомбардування, споглядання смерті і травмувань, голодування тощо) стало значне збільшення кількості психологічно травмованих дітей, у яких виникали різноманітні мовні порушення. Для допомоги їм потрібна була спеціалізована логопедична служба. На виконання наказу № 2021 від 16 квітня 1946 р. МО УРСР «Про поновлення логопедичної роботи на Україні»<sup>386</sup> НДІД розробив і видав науково-методичні матеріали з організації роботи логопедичних пунктів і кабінетів допоміжних шкіл, розпочав вивчення й узагальнення досвіду логопедичної роботи. Згаданий наказ і заходи з його виконання крок до поглиблення індивідуального підходу до навчально-виховної роботи з дітьми, оскільки спеціалізована корекційна психолого-педагогічна допомога була спрямована на вивчення, виокремлення дітей, які потребували корекційного навчання (заїки, сигматики (шепеляві), ротатики і параротатики (вади вимови звуку «р»), ламбдатики (вади вимови звуку «л»)), і на проведення індивідуальних занять з ними, тобто сприяла задоволенню індивідуальних життєвих і освітніх інтересів дітей з вадами розвитку мовлення. За матеріалами М. Грищенка, станом на 1950-й р. в УРСР діяло 40 логопедичних пунктів (5 – у Києві, 3 – у Дніпропетровську, 4 – у Харкові, 3 – в Одесі, 3 – у Сталіно (нині Донецьк) і т.д.)<sup>387</sup>.

Архівні відомості свідчать, що у 1947 р. співробітниками НДІД було підготовлено 6 наступних збірок «Вісника дефектології»<sup>388</sup>, що містили аналітичні матеріали вибіркової перевірки успішності учнів спецшкіл (10 шкіл) з мови й арифметики, науково-методичні матеріали про навчання грамоти розумово відсталих дітей, із обміну досвідом навчання глухонімих і розумово відсталих учнів, здійснення виховної роботи й реалізації трудового навчання у спецшколах.

Висвітлюючи істотні аспекти діяльності НДІД, відображені у знайдених збірках № 1 – 6 (14 – 19) за 1947 р., зупинимося лише на піднятій науковцями проблемі підготовки учнів спецшкіл до дорослого життя – на професійному навчанні, якому було присвячено багато матеріалів: «Трудове навчання в молодших класах допоміжної школи» (№ 2), «Доступність професій для різних категорій дефективних дітей», «Урок з професійного навчання (столярна, слюсарна і швацька справа)», «Планування роботи викладача професійного навчання», «Облік роботи і оцінки з професійного навчання», «Наочність в шкільній майстерні» (№ 6, автор

---

<sup>385</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 3(8). – 1946. – 36 с.

<sup>386</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 5(10). – 1946. – 94 с.

<sup>387</sup> Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – С. 7.

<sup>388</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 22, арк. 6.

усіх перелічених статей – Петрович І.), «Основи ручної і машинної праці (на допомогу викладачам швацької справи)» (№ 6, автор – викладач Черкаської допоміжної школи Генріхсен О.)<sup>389</sup>.

Таку увагу до професійного навчання у спецшколах можна пояснити, якщо взяти до уваги наступне: з приводу доцільної організації профнавчання учнів до МО УРСР і НДІД надходило чимало листів від керівників і учителів спецшкіл, від РайВНО й ОблВНО, оскільки були встановлені негативні факти, коли «окремі школи захоплюються комерційною стороною, і, посилаючись на виконання промфінплану, відсовують на другий план професійне навчання учнів»<sup>390</sup>. Водночас, як зазначено у «Віснику дефектології», «у деяких школах, навпаки, професійне навчання має надто академічний характер, і учні, навчаючись якійсь професії, нічого не виробляють. Добір професій для учнів і розподіл по шкільних майстернях проводиться механічно без обліку заінтересованості учнів тощо. <...> У переважній більшості викладачі (інструктори) професійного навчання не мають відповідної підготовки з основ загальної педагогіки, а також з спецпедагогіки... . Значна кількість інструкторів також не має достатньої фахової підготовки і не спроможна підготувати учнів за 3 – 4 розрядом тарифної сітки. Трудовлаштування випускників спецшкіл організовано незадовільною. В окремих школах спостерігається, що за рахунок часу, відведеного на професійне навчання, виконуються різні господарчі роботи. Як загальне явище, домоводство виконується за рахунок годин, відведених на професійне навчання»<sup>391</sup>.

Залишаючи ґрунтовний аналіз розробленого НДІД проекту положення для окремого дослідження, висвітливо лише передбачені в ньому засади професійного навчання в спецшколах: «При визначенні профілів шкільних майстерень, видів праці і професій, яких слід навчати учнів, треба виходити з таких принципів: відповідність видів професій окремим типам спеціальних шкіл, вікові дітей і їх здібностям; сприяти загальному фізичному і розумовому розвитку учнів; потреба в кадрах для місцевої промисловості і сільського господарства»<sup>392</sup>. У контексті індивідуалізації навчально-виховного процесу важливим вважаємо виокремлення в розділі «Комплектування груп для роботи у шкільних майстернях» проекту такого пункту: «Талановиті учні з музики і співу (сліпі), малярства і скульптури (глухонімі) забезпечуються навчанням в гуртках чи індивідуально і від праці в шкільних майстернях звільняються»<sup>393</sup>.

Підготовкою розглянутих збірників і окресленими видами робіт наукова діяльність НДІД протягом 1944 – 1947 рр. не обмежувалася. У 1945 р. науковці розробляли: програми з усіх предметів для навчання дітей з різними типами вад –

---

<sup>389</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 1(14) – 6(19). – 1947.

<sup>390</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 4(18). – 1947.

<sup>391</sup> Там само.

<sup>392</sup> Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – К. : НДІ дефектології НКО УРСР. – № 4(18). – 1947. – с. 2.

<sup>393</sup> Там само, с. 6.

для глухих, сліпих, розумово відсталих<sup>394</sup>; підручники-читанки для 2 – 5-х класів допоміжної школи, з природознавства для 4 – 6 класів і читанки для 1 – 2-го і 5-го класів шкіл для глухонімих, підручники для учнів шкіл для сліпих<sup>395</sup>. У 1946 р. було підготовлено навчальні програми для дітей-алаліків та імбецилів<sup>396</sup>.

Щодо підручників для спецшкіл, то за нашими міркуваннями, вони переважно були результатами авторських напрацювань ще передвоєнних років. На цю думку наводить кілька фактів: наприклад, за бібліотечними каталогами визначено, що вперше «Читанку» О. Смалюги надрукували у 1938 р., а в 1946 р. відбулося її 4-е видання (усього до 1964 р. побачило світ 11 видань); «Читанка» П. Гуслистого і П. Гуслистої для 6-го класу шкіл глухонімих вперше вийшла друком у 1939 р. Інші свідчення містить протокол № 3 засідання вченої ради НДІД від 14 березня 1948 р., де записано, що директор І. Білоус у 1946 р. видав працю, написану й опубліковану ще в 1940 р., і він визнав, що «переписував власні роботи»<sup>397</sup>.

Скласти думку власне про експериментально-дослідну роботу НДІД можна з таких відомостей, що збереглися у текстах протоколів засідань вченої ради. Так 7.09.1945 р. було заслухано доповідь старшого наукового співробітника Інституту фізіології ім. І. Павлова АН СРСР Б. Шейбехмана з «Покращення голосу і звуків у глухих дітей за допомогою акустичних методів», у якій висвітлювалися результати експерименту, проведеного за англійською методикою вивчення й розподілу дітей на 3 групи залежно від ступеня їхньої глухоти (тотально глухі, із залишками слуху, оглухлі) у Тимківській школі глухих<sup>398</sup>. Разом із ним там само проводив експеримент і старший науковий співробітник НДІД Б. Хитрик, який, узагальнюючи відомості про читання глухими з обличчя з використанням мікрофону, зазначив: «Для дослідження узяли слова і речення, подібні за артикуляцією і аналогічні за значенням. Встановлено, що при знаходженні важких звуків у різних частинах слова одержано відмінні, ніж під час читання з мікрофоном, ефекти. Після експерименту нормальний голос було одержано у всіх 22 учнів (а до експерименту – у 8), у 15 учнів з 17 з'явився звук «р», більшість почала розмовляти з інтонаціями. Однак основну роль відіграє не апарат, а методика»<sup>399</sup>.

---

<sup>394</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 3.

<sup>395</sup> У документі не зазначено, з яких саме предметів [ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 6, арк. 4].

<sup>396</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 15, 13 арк.

<sup>397</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, арк. 6 – 8.

<sup>398</sup> З брошури М. Грищенка [Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – 43 с.] відомо, що ця школа для глухонімих знаходилася у Чернігівській області; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 7, протокол № 13, арк. 20 – 21.

<sup>399</sup> У перекладі з російської мови збережено стиль викладу, однак рукописний текст нечіткий, чорнила бліді, записаний уривками; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 7, протокол № 13, арк. 20 – 21.

Якщо у 1945 р. могло відбуватися вільне й відкрите використання зарубіжних наукових досягнень, то, починаючи з серпня 1946 р.<sup>400</sup>, а особливо після промови А. Жданова у січні 1948 р.<sup>401</sup>, у зв'язку з розгорнутою владою кампанією боротьби з космополітизмом у суспільному житті, що стало поєднанням антисемітизму і боротьби з «низькопоклонством» перед західною культурою, почалася активна критика буржуазних здобутків Заходу у всіх сферах. Ми згадали про соціально-політичне тло дійсності наприкінці 1940-х рр., оскільки серед критичних зауважень на адресу НДІД вже на початку 1948 р. було вказано і на наявність у його роботі «ознак низькопоклонства»<sup>402</sup>. Відповідно до архівних відомостей, починаючи з кінця 1947 р. НДІД зазнавав із боку влади гострої критики в дусі доби «за незадовільну роботу над піднесенням ідейно-політичного рівня, над вивченням праць Сталіна, за малу кількість зв'язків зі школою»<sup>403</sup>. За результатами перевірки результатів діяльності НДІД у 1947 р. було видано наказ Міносвіти УРСР, де зазначено, що «план роботи Інституту не здійснюється протягом 3-х років і наукова робота йде на низькому рівні»<sup>404</sup>. У зв'язку з недоліками в роботі НДІД І. Білоуса звільнили з роботи, а новим директором НДІД з квітня 1948 р. призначили М. Грищенка, відповідального працівника МО УРСР<sup>405</sup>. Його прихід на посаду директора НДІД ознаменував початок другого етапу діяльності установи й зміну акцентів у науковій роботі, зокрема ключовим питанням стала підготовка й удосконалення підручників.

Оскільки діяльність НДІД, як і корекційної педагогіки (дефектології) загалом, принципово вважаємо зорієнтованою насамперед на індивідуалізацію психолого-педагогічних впливів, спрямованих на дітей із порушеннями психофізичного розвитку з метою продуктивного інтегрування їх у суспільне життя, то зазначимо, що на другому етапі другого періоду його функціонування, тобто у 1948 – 1954 рр., відбулися певні зміни у напрямках наукової роботи, про що йтиметься далі.

У досліджуваній історичний час відбувалося посилення загальнорадянської тенденції до ідеологізації всіх сфер суспільного життя, а отже, й психолого-педагогічної науки<sup>406</sup>, й освітньої галузі. Так, підводячи підсумки роботи НДІД у 1948 р. у річному звіті підкреслювалося, що «ідеологізація навчально-виховного

---

<sup>400</sup> Поява постанови ЦК ВКП(б) від 14 серпня 1946 р. «Про журнали «Звезда» і «Ленінград», де засуджувалася низка «творів, пройнятих духом низькопоклонства перед усім іноземним» [Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : ДВУ «Рад.школа», 1950. – С. 122].

<sup>401</sup> У цій промові було вперше вжито горезвісний вислів «безрідний космополітизм» і дано поштовх до розгортання репресивних заходів стосовно творчої інтелігенції, переважно єврейської національності [Борьба с космополитизмом [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия «Википедия». – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Борьба\\_с\\_космополитизмом](https://ru.wikipedia.org/wiki/Борьба_с_космополитизмом)].

<sup>402</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 1, арк. 1.

<sup>403</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 3, арк. 20.

<sup>404</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 1 арк. 1.

<sup>405</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 4, арк. 1 – 2.

<sup>406</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.

процесу та складання навчальних планів і підручників є основними напрямками роботи»<sup>407</sup>. А оскільки, після згаданої вище критики на адресу Інституту щодо незадовільної роботи «над піднесенням ідейно-політичного рівня»<sup>408</sup>, то не дивно, що серед тем теоретичних конференцій, проведених того року в Інституті, зазначено такі: «Про вивчення біографії товариша Сталіна», «Про постанови ЦК ВКП(б) і ЦК КП(б)У в ідеологічних питаннях» (наукова сесія до 100-річчя з дня смерті В. Белінського)<sup>409</sup>.

Відповідно до окресленої суспільно-політичної ситуації на другому етапі функціонування НДД було змінено його ключові завдання порівняно з першим етапом і початковими завданнями, зафіксованими в документі від 1944 р. про діяльність цієї установи<sup>410</sup>. Оскільки провідним завданням науково-дослідної роботи Інституту визначалося «виховання комуністичної ідейності в процесі викладання основ наук у спеціальній школі»<sup>411</sup>, відбулося істотне звуження, фактично згортання сфери суто наукових досліджень. Центр уваги з декларування розроблення теоретичних питань дефектології і поглиблення вивчення особливостей психофізичного розвитку глухих, сліпих, розумово недорозвинених дітей було перенесено у прикладну площину – вдосконалення навчальних планів і програм для спецшкіл, складання підручників і посібників для них, вивчення передового педагогічного досвіду<sup>412</sup>. Важливим аспектом діяльності співробітників ставало й виконання доручень МО УРСР, насамперед у галузі інспектування спецшкіл.

Водночас в Інституті розпочалося поступове організаційне впорядкування процесів планування й виконання робочих завдань і їх формалізація, про що свідчать річні тематичні плани<sup>413</sup>. Зазначимо також, що після ідеологічних «чисток» (1948 р.) на кінець 1949 р. з 22 працівників в установі залишилося лише 14 осіб<sup>414</sup>. Саме вони мали займатися методико-організаційними питаннями відновлення й розширення роботи спеціальних шкіл усю Україною, яких у 1947 – 1948 рр. за відомостями сучасного дослідника В. Гладуша діяло вже 78 (переважно інтернатного типу), де зусиллями 721 педагога навчалось 6769 учнів, а в 1952 – 1953 рр. – 121 спецшкола на 13492 учні, де працювало 1450 учителів<sup>415</sup>. Нагадаємо,

---

<sup>407</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 30, арк. 1.

<sup>408</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 3, арк. 20.

<sup>409</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 30, 19 арк. 17 – 18.

<sup>410</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, арк. 1.

<sup>411</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, арк. 1.

<sup>412</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, арк. 1; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 114, арк. 2.

<sup>413</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, 15 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 64, 14 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 79, 13 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 114, 12 арк.

<sup>414</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, 15 арк. 14.

<sup>415</sup> Гладуш В. А. Тенденції розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні (1950 – 1990 рр.) / В. А. Гладуш // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка: сер. соціально-педагогічна. – Вип. 19 [у 2-х частинах]. – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 61.

що на початок Великої Вітчизняної війни в республіці працювало 136 спеціальних шкіл, де навчалось 14595 дітей<sup>416</sup>.

За постановою Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку» у 1951 н. р. додатково відкривалися спецшколи на 3690 дітей, серед них 15 закладів для дітей із розладами слуху (на 1625 осіб), 1 – для дітей із розладами мовлення (на 60 дітей), 8 шкіл – для дітей з розладами зору (на 585 осіб), 17 шкіл – для дітей із розладами розумового розвитку (на 1420 осіб)<sup>417</sup>. На часі постала й організація логопедичної допомоги учням із недоліками мовлення, кількість яких зростає внаслідок переживання воєнної дійсності. Цю проблему науковці Інституту піднімали ще у 1946 р.<sup>418</sup> Для її вирішення станом на 1950-й р. при масових школах України відкрили 40 логопедичних пунктів, з них у Києві – 5, Дніпропетровську – 3, Сталіно (нині Донецьк) – 3, Одесі – 3, Харкові – 4<sup>419</sup>. Але, як зафіксовано в одному з протоколів засідань вченої ради НДІД за 1951 р., науковці констатували значну нестачу фахівців для роботи у таких пунктах, а тому звернулися до МО УРСР із пропозицією «відкрити влітку курси з перепідготовки логопедів на 25 осіб і внести зміни до навчального плану деффаку Київського педінституту, аби випускники могли вести й логопедичну роботу»<sup>420</sup>.

Прихід із квітня 1948 р. на посаду директора НДІД замість розкритикованого і знятого з роботи І. Білоуса кандидата педагогічних наук М. Грищенка, колишнього керівного працівника апарату МО РСР, теж пов'язуємо зі зміною пріоритетів у діяльності установи. Новий, другий етап розпочався з критики попередніх напрацювань. Зокрема в липневому протоколі № 4 засідання вченої ради Інституту зазначалося, що найпоширенішими недоліками створених співробітниками у попередні роки навчальних книг було те, що їх «переробили переважно з підручників, призначених для масових шкіл, вони містили застарілий матеріал, не відбивали дружбу народів СРСР, героїку боротьби і радість праці»<sup>421</sup>. Запрошений на засідання в ролі експерта професор УНДІПу Я. Резнік підкреслив, що «складено мало підручників російською мовою»<sup>422</sup>. «Вірнопідданські» настрої вченого, однак, не вберегли його від звинувачення у космополітизмі і зняття з посади завідувача відділу педагогіки УНДІПу в тому ж 1948 р.<sup>423</sup>.

---

<sup>416</sup> Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – С. 6.

<sup>417</sup> Там само, с. 6 – 7.

<sup>418</sup> Дічек Н. Внесок Науково-дослідного інституту дефектології у розвиток спеціальної школи в Україні у перші повоєнні роки / Н. П. Дічек // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 2. – С. 62 – 74.

<sup>419</sup> Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – С. 6 – 7.

<sup>420</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 63, протокол № 1, арк. 3.

<sup>421</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 4, арк. 11 – 14.

<sup>422</sup> Там само, арк. 14.

<sup>423</sup> Шевченко С. М. Педагогічна спадщина Я. Б. Резніка (1892 – 1952) : автореф. дисерт. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Світлана Миколаївна Шевченко; Інститут педагогіки АПН України. – К. 2008. – 20 с.



У результаті обговорення недоліків підручників учена рада НДІД ухвалила рішення про перероблення навчальних книг, аби «відбити [в них] здійснення завдань, вказаних у постановах ЦК ВКП(б) про забезпечення ідейності навчально-виховної роботи; вмістити в підручники більше матеріалів про радянське суспільство, творів радянських письменників; <...> підручник має бути вільним від важких для розуміння матеріалів і формалізму; у текстах слід уникати й надмірної спрощеності, залучати учнів спецшкіл до кожного з тих питань, до яких прилучаємо дітей масових шкіл»<sup>424</sup>. Наприклад, поміж зауважень до підручника «Читанка для 1-го класу шкіл глухонімих» (автори Гуслиста П., Хитрик Б.) найістотнішим було визначено відсутність ідейної спрямованості, а також замалу кількість зразків народної творчості, «слабку орієнтацію на особливості уявлень і сприйняття світу глухими дітьми»<sup>425</sup>. Дорікали авторам і за запозичення значного обсягу навчального матеріалу з російської навчальної книги «Книга для чтения. 1-й класс школ глухонемых» О. Мусатової (1947 р.). Критика підручника стала приводом для звільнення з роботи в 1949 р. к.п.н. Б. Хитрик.

Попри рішення про запровадження у підручниках для спецшкіл ідеологічного компонента, критичне обговорення їх привело і до якісних конструктивних зрушень у справі творення навчальних книг. Так, визначили необхідним забезпечити врахування психологічних особливостей дітей відповідно до вад розвитку, і не лише у змісті і викладі навчального матеріалу, а й щодо оформлення й добору ілюстрацій підручників, максимально пристосовуючи їх до потреб певної категорії школярів<sup>426</sup>. Згідно з матеріалами протоколів засідань ученої ради НДІД у 1948 р. і протягом усього 1949 р. активізувалася робота з удосконалення підручників для спецшкіл – рецензування, прилюдне обговорення, доопрацювання рукописів. До найвагоміших і найбільш тиражованих навчальних книг, створених науковцями у 1949 – 1954 рр., відносимо видані українською мовою для спеціальних шкіл: «Читанку для 4 кл. допоміжної школи» М. Грищенка (1952 р., перевидавалася 6 разів до 1965 р.); «Читанку для 2 кл. допоміжної школи» О. Смалюги (1949 р. перероблене й доопрацьоване видання, перевидавалася загалом 11 разів до 1965 р.); «Збірник арифметичних задач для підготовчих класів шкіл глухих» П. Гуслистого (1949 р.); «Читанку для 1 кл. шкіл глухих» П. Гуслистої (1953 р., перевидавалася 6 разів до 1965 р.).

Щодо складання навчальних програм для спецшкіл України, то суголосно освітній політиці, що ствердилася з початку 1930-х рр., відбувався постійний процес уніфікації освітньої практики національних республік із практикою РРСФР. Ще одним доказом цього є зафіксована у протоколі № 5 засідання вченої ради НДІД від 7 травня 1948 р. настанова керівника відділу спецшкіл МО УРСР І. Василенка про необхідність навчальні програми «уніфікувати з програмами РРСФР»<sup>427</sup>. Зазначимо також, що водночас із політикою освітньої уніфікації в

---

<sup>424</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 5, арк. 21 – 26.

<sup>425</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 40, протокол № 12, арк. 33.

<sup>426</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 5, арк. 26 – 27.

<sup>427</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 5, арк. 15.

Україні все ж намагалися творити власний навчальний продукт. Наприклад, із 19 підручників, апробованих у 1949 р., 12 було створено українськими авторами<sup>428</sup>. Крім того, у 1950-1954 рр. науковці Інституту розробили 3 оригінальні (порівняно з варіантом програм РРФСР) програми для допоміжних шкіл<sup>429</sup>, зокрема було створено програму для розумово відсталих глухих дітей<sup>430</sup>, В. Любченко розробив програму для класів глибоко розумово відсталих дітей (ембіцилів)<sup>431</sup>.

Доречно наголосити, що у другій половині ХХ ст. на теренах СРСР найбільш плідно фундаментальні студії в галузі дефектології проводилися в науково-дослідних закладах Москви й Ленінграда, де було зосереджено потужні наукові сили (тенденція, що посилилася з середини 1930-х років<sup>432</sup>). Підтримуючи зв'язки з російськими вченими (у протоколах засідань ученої ради зафіксовано консультації професорів Граборово О., Коваленка Б., Рау Ф.), дефектологи України відвідували також різноманітні всесоюзні конференції й наради, здобуваючи необхідне й корисне знання. Українські сурдопедагоги з НДІД підтримали висловлені на Всеросійській нараді директорів шкіл глухих (липень 1948 р., м. Ленінград (нині Санкт-Петербург)) пропозиції щодо поширення аудіометрії, а головне – доцільність запровадження різних типів шкіл для глухих, зокрема науковці НДІД констатували потребу в організації спецшкіл підвищеного типу і шкіл для туговухих<sup>433</sup>. За архівними матеріалами з'ясовано, що в 1949 р. П. Гуслистий склав інструкцію для Міністерства освіти УРСР щодо комплектування спецшкіл за 4 типами – для глухих, туговухих, пізнооглухлих і для дітей з рештками слуху<sup>434</sup>. Однак реалізація гнучкої диференціації в галузі спецшкіл ще тривалий час лишалася не розв'язаною остаточно, що здебільшого було зумовлено нестачею фінансування<sup>435</sup>.

Фундаментальні наукові дослідження у розглядуваний період у НДІД не проводили. На нашу думку, це можна пояснити прагненням влади до високого рівня централізації науки в радянську добу (головним чином у Москві, Ленінграді), а також недостатністю фінансування республіканської науки, відсутністю в НДІД необхідної матеріальної бази, обладнання й невисоким рівнем фахової компетентності співробітників. Тому дослідження Інституту мали методико-прикладний, практикоорієнтований характер. До таких напрацювань, здійснених протягом другого етапу його функціонування, відносимо узагальнювальне видання «Наукові основи навчання грамоти глухих дітей (про використання дактильного замітника)» П. Гуслистого (1957 р.), частини якого були оприлюднені ще у 1950 –

---

<sup>428</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, арк. 1 – 2.

<sup>429</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 50, протокол № 33, арк. 119 – 120.

<sup>430</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 114 протокол № 36, арк. 128.

<sup>431</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 114, протокол № 34, арк. 111.

<sup>432</sup> Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушенням слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : монографія / О. М. Таранченко. – К. : О.Т.Ростунов, 2013. – 483 с.

<sup>433</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 14, арк. 67.

<sup>434</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 40, протокол № 3, арк. 48.

<sup>435</sup> Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушенням слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : монографія / О. М. Таранченко. – К. : О.Т.Ростунов, 2013. – 483 с. – С. 24.

1951 рр.<sup>436</sup>; брошури Є. Перельмутер «Логопедична робота в спецшколі» (1953 р.)<sup>437</sup> та І. Василенко «Набуття учнями практичних навичок при викладанні арифметики в допоміжних школах» (1952 р.)<sup>438</sup>. У контексті розглядуваної теми не можемо не виокремити й публікацію О. Смалюги. Спочатку за результатами відвідування уроків і спостережень за учнями у допоміжних школах, здійснених ще у 1949 р., він виступив на вченій раді із доповіддю «Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови та арифметики»<sup>439</sup>. Згодом, у 1951 р. вона була розширена й опублікована окремою брошурою, де, віддавши «належне» мудрим мовознавчим настановам Й. Сталіна, автор тим не менше цілком по-сучасному пише: «Індивідуальний підхід до учня на уроці і поза уроком повинен базуватися на старанному вивченні учнів. Знати учня – це значить не тільки бачити його недоліки в роботі, а й розуміти характерні риси його поведінки, відчутти, за допомогою чого можна викликати в учня прагнення до поліпшення своєї успішності, підвищити його активність, закріпити в його характері позитивні риси»<sup>440</sup>. За змістом дослідження О. Смалюги загалом було збіркою корисних методичних пояснень і порад, що ґрунтувалися на аналізі позитивного досвіду роботи талановитих педагогів спецшкіл й узагальнювали ідею важливості поглиблення індивідуального підходу до кожної дитини з особливими потребами. Доречно зауважити, що О. Смалюга в середині 1948 р. пропонував на вченій раді «здійснити типізацію допоміжних спецшкіл за згоди Міністерства освіти»<sup>441</sup>.

Наведемо лише кілька тогочасних свідчень нагальної необхідності поглиблення і розширення диференціації дітей із особливими потребами на державному рівні. Так, у звіті за 1949 – 1950 рр. обласної Дніпропетровської школи для глухих, де навчалося 173 учня, зазначено, що «переписом охоплено всіх глухих дітей області віком від 4 до 12 років, відбіркова (медико-педагогічна) комісія з 5 осіб обстежила 110 дітей і 75 з них узяли на навчання до школи, 9 дітей-переростків помістили в інші школи, а 26 дітей з комбінованими дефектами не були охоплені навчанням, бо не було відповідних шкіл»<sup>442</sup>. Таким чином, лише в цій одній області України не могли одержати належну корекційну допомогу 26 дітей, але подібна ситуація була характерна й для інших регіонів. Так, тривале (1952 – 1954 рр.) вивчення і консультування співробітниками Інституту<sup>443</sup> та залученими лікарями контингенту дітей у київській спецшколі №64 (де були діти, які не

---

<sup>436</sup> Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1950. – 377 с. ; Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1951 [у 2-х брошурах, об'єднаних в одну книгу]. – 96 с.

<sup>437</sup> Перельмутер Є. Логопедична робота в спецшколі / Є. Перельмутер. – К., 1953 – 63 с.

<sup>438</sup> Василенко І. З. Набуття учнями практичних навичок при викладанні арифметики в допоміжних школах / І. З. Василенко. – К., 1952. – 57 с.

<sup>439</sup> Смалюга О. М. Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови і арифметики / О. М. Смалюга. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1951. – 36 с.

<sup>440</sup> Там само, с. 13.

<sup>441</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 5, арк. 46.

<sup>442</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 52, арк. 24.

<sup>443</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 78, протокол № 21, арк. 97 – 98; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 113, протокол № 26, арк. 86 – 87.

розмовляли), виявило складну проблему диференціації профілю дефекту розвитку дитини. З одного боку, у закладі перебували учні з розладами мовлення, але у деяких із них був збережений інтелект, інші мали вади інтелекту, були й туговухі, тобто діти потребували навчання у різнотипних спецшколах відповідно до діагностованих у них розладів розвитку; з іншого – обстеження виявило різну природу німоти, що вимагало виключно індивідуального підходу до навчання (контингент учнів школи складався з дітей із такими вадами: моторна алалія та афазія – 7, сенсорна алалія – 3, сенсорно-моторна алалія й афазія – 4, залишки афазії – 2, поліморфна недорікуватість – 6, тяжкий логоневроз – 2, дисграфія – 2, гнусавість – 3, псевдобульбарна дизертрія – 3, вторинний розлад мови – 5; поміж них дітей із нормальним інтелектом – 22, олігофренією – 8, глибокою розумовою відсталістю – 7)<sup>444</sup>. Отже, такі діти потребували відокремленого навчання, а для цього не було ні технічних умов (окремих класів чи й шкіл), ні педагогічних (навчальних програм, фахівців). Загалом це була рідкісна школа (така була лише у Ленінграді, але й вона не мала затвердженого навчального плану)<sup>445</sup>. В обговоренні на вченій раді зазначалося, що «різнотипність учнівського контингенту порушувала всі принципи комплектування»<sup>446</sup>, а загальна малочисельність вихованців закладу (37 дітей) унеможлиблювала його відокремлене існування. Науковці прийняли рішення про необхідність відкриття в Києві школи для дітей з розладами мовлення республіканського рівня й розроблення програми для неї<sup>447</sup>.

З-поміж практико орієнтованих досліджень виокремимо вивчення з 1950 р. Р. Файнгольд наслідків виховного й лікувального впливів на дітей із підвищеною збудливістю нервової системи, які навчалися у київській допоміжній школі. Наступного року, аналізуючи особовий склад учнів, їхній психофізичний стан, причини розумової відсталості, дослідниця займалася визначенням особливостей учнів допоміжної школи задля забезпечення диференційованого виховного впливу на них<sup>448</sup>. Р. Кацовська дослідно розробляла методiku поліпшення голосу глухих учнів у зв'язку з роботою над звуковимовою<sup>449</sup>, В. Любченко – методiku навчання грамоти в допоміжній школі, питання «роботи з глибоко розумово відсталими дітьми»<sup>450</sup>, А. Ганджій і Н. Правдіна – методiku навчання грамоти сліпих<sup>451</sup>.

Одним із важливих планових завдань роботи НДІД упродовж другого етапу його функціонування визначалося вивчення й популяризація передового педагогічного досвіду<sup>452</sup>. Аналізуючи шляхи розвитку вітчизняної освіти дітей з вадами розвитку, вирізняємо внесок у розв'язання цієї проблеми науковців і вчителів-практиків, хоча вони й уособлюють дві ланки однієї освітньої системи.

---

<sup>444</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 113, протокол № 26, арк. 86 – 87.

<sup>445</sup> Там само.

<sup>446</sup> Там само, арк. 87.

<sup>447</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 113, протокол № 26, арк. 92.

<sup>448</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 1, арк. 5.

<sup>449</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 114, 12 арк.

<sup>450</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 63, арк. 67 – 69.

<sup>451</sup> Там само.

<sup>452</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 30, арк. 1.

Перші покликані на основі системного дослідного вивчення особливостей дітей із психофізичними розладами розробити засоби їх діагностування і методи корекції конкретних відхилень із метою формування й розвитку у вихованців достатніх у їхньому стані знань і навичок. Другі мають використовувати запропоновані методи і форми корекційної роботи, водночас спостерігаючи за ефективністю їх безпосередньо під час перебігу навчально-виховного процесу, і надавати вченим не лише безцінні спостережувані відомості зі своєї практики, а й за можливості вдосконалювати пропонувані методики, уточнювати їх. Тому дослідження практичного досвіду було й залишається важливим складником розвитку дефектологічної науки.

Вивчення такого досвіду вчителів спецшкіл співробітниками НДІД здійснювалося від початку поновлення його роботи, але набувало інтенсивності поступово. Спочатку відрядження науковців до спецшкіл мали характер насамперед ознайомлення з роботою цих закладів (певною мірою інспектування) або визначення стану навчально-виховної й методичної роботи, і здійснювалися за дорученням МО УРСР. Водночас вони не лише спостерігали і фіксували особливості шкільної дійсності, а й проводили лекції й семінари для вчителів і вихователів, надавали їм консультації, часом виступали своєрідним «містком» між школами й районними чи обласними відділами народної освіти в питаннях розв'язання поточних проблем спецшкіл. Разом із тим наукові співробітники знайомилися з позитивним педагогічним досвідом, описували й узагальнювали його у своїх статтях і дослідницьких матеріалах.

Звернемося до архівних джерел. У звіті про відрядження до спецшкіл Львівської області (1947 р.) Р. Краєвський констатував «недоброякісний добір дітей, імбецили не виокремлені в клас, не проводиться дослідження інтелекту дітей»<sup>453</sup>, що свідчило, на його думку, про недостатність індивідуального підходу до вихованців, а отже, про неналежне забезпечення відповідного особливостям розвитку учнів навчання. Подібне зауваження висловила й Л. Філіпова, відвідавши 4 спецшколи в Одесі. Вона звернула увагу на наявність в них «дітей не з контингенту глухих»<sup>454</sup>. Такі ж випадки спостерігалися й у подальшому, наприклад, у 1953 р. перегляд складу вихованців, як зазначено у звіті В. Любченка, був необхідним у Херсонській допоміжній школі<sup>455</sup>. За результатами відрядження до Харківської школи глухих (1951 р.) Р. Фрідлянд відзначила доцільну диференціацію учнів за класами [окремо вчилися діти пізнооглухлі та діти з залишками слуху – прим. авт. Н. Д.], що давало змогу «працювати за збільшеною програмою, тому 7-а клас (діти із залишками слуху) навчається за програмою 6-го класу масової школи, а 7-б клас (глухі) – 4-го класу масової школи, відповідно 8-а клас – за програмою 7-го класу масової школи, а 8-б клас – 5-го класу масової школи»<sup>456</sup>. Вона наголосила, що підвищенню ефективності навчального процесу і

---

<sup>453</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 20, протокол № 41, арк. 26 – 28.

<sup>454</sup> Там само, арк. 26 – 28.

<sup>455</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 24 – 25.

<sup>456</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, арк. 18.

його індивідуалізації також дуже сприяла діяльність акустичного кабінету, оснащеного найновішою на той час апаратурою для розвитку слухового сприйняття, де з учнями проводили індивідуальні заняття<sup>457</sup>. Варто уваги вважаємо думку вчителів цієї спецшколи про те, що тогочасні українські підручники для читання були змістовнішими, ніж російські, а тому педагоги просили представника НДІД надати для користування хоча б по 2 екземпляри таких навчальних книг для кожного класу<sup>458</sup>.

У звітах науковців про відрядження до спецшкіл в аспекті здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу неодноразово наголошувалося на винятковому значенні забезпечення узгодженої роботи з реалізації індивідуального підходу вчителів і вихователів спецшкіл<sup>459</sup>. Наприклад, Р. Файнгольд, відвідавши Козлівську допоміжну школу (1954 р.) з «метою обстеження стану навчально-виховної роботи, складу учнів, надання методичної допомоги вчителям, збирання матеріалів для дисертації про фізичне виховання у 1-му класі допоміжної школи»<sup>460</sup>, зробила висновок про те, що «у навчально-виховній роботі не здійснюється індивідуальний підхід, не враховуються особливості учнів, немає належної уваги до слабких школярів, відбувається безпідставне переведення учнів до наступного класу»<sup>461</sup>. Подібну ситуацію спостерігала й співробітниця Інституту Р. Фрідлянд у двох школах для глухих Дрогобицької області, де фіксувала відсутність «зв'язку в роботі вчителів і вихователів»<sup>462</sup>. Інша співробітниця Н. Феріна, відвідавши Лебединську школу для глухих (1954 р.) «з метою надання методичної допомоги»<sup>463</sup>, порадила педколективу насамперед «узгодити роботу вчителів і вихователів, які працюють відокремлено», для чого варто було б запровадити спільне планування роботи<sup>464</sup>. Причини такого становища науковці пов'язували з відсутністю в більшості вчителів і вихователів фахової підготовки й досвіду роботи в допоміжній школі. Принагідно зазначимо, що за відомостями М. Грищенка, у 1950 р. з 1603 ос., які працювали у спецшколах, 827 мали лише загальну середню освіту, із вищою педагогічною освітою працювало 300 ос., а з вищою спеціальною – лише 161 ос.<sup>465</sup>.

Інформативними свідченнями стану справ у діяльності спецшкіл є звітні матеріали про наукові відрядження В. Любченка. Так, відображаючи умови роботи допоміжних шкіл і класів у м. Дніпропетровську (нині м. Дніпро) у 1952 р., науковець стверджував, що за браком площ учні 6-ох (із 15) класів допоміжної школи № 2 навчаються у приміщенні масової школи № 45, а учні ще 3-х класів – у

---

<sup>457</sup> Там само, арк. 20.

<sup>458</sup> Там само.

<sup>459</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 52, арк. 162; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, 56 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, 56 арк.; ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 116, 106 арк.

<sup>460</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 116, арк. 61.

<sup>461</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 116, арк. 66.

<sup>462</sup> Там само, арк. 5.

<sup>463</sup> Там само, арк. 83.

<sup>464</sup> Там само, арк. 85.

<sup>465</sup> Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К. : МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – С. 37.

школі № 55, де не забезпечено належних умов для допоміжних класів: «Учні масової школи заважають дітям зі спецшколи, також немає можливості проводити з ними позашкільну роботу»<sup>466</sup>. Зазначалося також, що лише кращі вчителі «індивідуальн підх до навчання розумово відсталих дітей, натомість вихователі краще «індивідуалізують виховну роботу»<sup>467</sup>. Істотні недоліки В. Любченко знайшов у комплектуванні дітей у допоміжних школах: «З одного боку, у них перебувають глибоко розумово відсталі діти, які мають навчатися в установах Міністерства соціального забезпечення, та з органічними ураженнями нервової системи (тяжкі форми шизофренії, епілепсія), а з другого – нормальні діти, але з поганою поведінкою («важкі діти» чи порушники дисципліни) і прогалинами у знаннях, через що вчителі масових шкіл направили їх до допоміжних шкіл»<sup>468</sup>. Вочевидь, така організація навчально-виховного процесу свідчила про невважену індивідуалізацію навчально-виховного процесу. Доказом фахового розуміння індивідуальних освітніх потреб дітей із вадами розвитку вважаємо також висновок В. Любченка про те, що для дітей із сільської місцевості необхідно організувати окремі класи з українською мовою навчання, бо більшість дніпропетровських шкіл перейшли на російську мову викладання<sup>469</sup>, що ускладнювало корекційну роботу із сільськими дітьми.

У матеріалах В. Любченка щодо ознайомлення й аналізу роботи допоміжних шкіл Закарпаття (1952 р.) наголошено на «відсутності або недостатності індивідуальної роботи з учнями під час виконання навчальних завдань у Часлівській (?)<sup>470</sup> допшколі» і на «вдалому застосуванні індивідуального підходу через врахування особистих особливостей вихованців у Імстичевській (?) допшколі, де вихователі намагаються індивідуалізувати виховну роботу і допомогу дітям»<sup>471</sup>.

Документальним свідченням того, як співробітники НДІД безпосередньо впливали на індивідуалізацію навчального процесу у спецшколах вважаємо звіт І. Кацовської. Двічі протягом 1952 р. вона відвідувала Житомирську школу глухих. Під час першого відрядження й обстеження дітей дослідниця порадила дирекції реалізувати диференціацію дітей за типом глухоти й організувати 3 класи: підготовчий клас для дітей із залишками слуху і 2 перших класи для дітей з вербальним слухом і з вокальним слухом<sup>472</sup>. По-перше, науковець провела консультації з учителями «слухових» класів, після чого вони вирішили працювати за розширеною програмою. По-друге, вона налагодила роботу акустичного кабінету й дала рекомендації з проведення слухової роботи. У ході другого відрядження І. Кацовська зафіксувала чітку роботу кабінету (5 груп за розкладом), що допомогло в кореляції вимови й постановці звуків у дітей. Однак науковець констатувала, що одного комплекту апаратури замало для такої школи. З метою

---

<sup>466</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, арк. 22.

<sup>467</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, арк. 23.

<sup>468</sup> Там само, арк. 25.

<sup>469</sup> Там само.

<sup>470</sup> Текст рукописний, чорнила бліді, тому назви шкіл розібрати складно.

<sup>471</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, арк. 7.

<sup>472</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 80, арк. 33 – 34.

посилення індивідуалізації навчально-виховного процесу, як зазначала І. Кацовська, у розклад занять треба вводити уроки ритміки й дихальні вправи<sup>473</sup>.

Свої експерименти із запровадження диференціації дітей у підготовчих класах і 2-х класах І. Кацовська продовжила у 1953 р. у Білоцерківській школі глухих. Вивчивши стан мови дітей, вона розподілила їх таким чином:

- підготовчий клас А – діти до 7 років без залишків слуху;
- підготовчий клас Б – діти із залишковим слухом без мови;
- підготовчий клас В – діти 8 – 10 років, частина із залишковим слухом (змішаний клас);
- підготовчий клас Г – діти-переростки 10 – 12 років<sup>474</sup>.

У результаті експерименту науковець визначила: голоси учнів А класу поставлені у всіх, крім двох дітей. Вона зауважила про значні зрушення в розвитку мови у класі Б – «добре поставлені голоси, артикуляція чітка, мовний запас перевищує той, що вимагається за програмою». У В і Г класах зафіксувала гірший стан навченості<sup>475</sup>.

Регулярне вивчення перебігу навчально-виховного процесу у спецшколах України давало науковцям Інституту достовірні відомості про «слабкі місця» в його організації. Так, фіксуючи незадовільний стан охоплення школою дітей із вадами слуху, учена рада НДІД підготувала довідку для МО УРСР, де наголошувалося на важливості диференціації такої молоді на 4 категорії – глухі, туговухі, пізно оглухлі і діти з рештками слуху<sup>476</sup>. З обґрунтуванням необхідності запровадити в УРСР диференціацію шкіл сліпих (за ступенем незрячості) на вченій раді Інституту виступив А. Ганджій<sup>477</sup>. Р. Файнгольд наполягала на винятковій важливості якнайраніше охоплювати педагогічними впливами дітей із вадами розумового розвитку, обґрунтовуючи потребу організації спеціалізованих дошкільних установ<sup>478</sup>, на поширенні використання ритміки й ручної праці для розвитку дітей у допоміжній школі. Для повнішого охоплення значної кількості дітей із особливостями психофізичного розвитку загальним всеобучем М. Грищенко пропонував організувати у великих містах для розумово недорозвинених дітей класи при масових школах<sup>479</sup>.

На початку 1950-х рр. в Україні, як і загалом в СРСР, спостерігався спад успішності учнів і зниження ефективності навчання, постійне зростання кількості «важких дітей» зі складними розладами, особливо в мовленні<sup>480</sup>. Основним недоліком навчальних планів і програм визначали «неможливість виконання індивідуалізації в навчальному процесі відповідно до особливостей окремих учнів,

---

<sup>473</sup> Там само, арк. 34.

<sup>474</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 1.

<sup>475</sup> Там само, арк. 2.

<sup>476</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 40, протокол № 15, арк. 48.

<sup>477</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 42, арк. 2.

<sup>478</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 91, протокол № 29, арк. 102 – 103.

<sup>479</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 91, протокол № 38, арк. 139.

<sup>480</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 10.



що викликає зниження успішності й навіть «відсів» учнів <...> у планах і програмах відводилося мало часу на засоби корекції особистості аномальної дитини (ручна праця, лікувальна ритміка, співи, малювання), особливо на ранніх етапах навчання. Ці види [занять – прим. авт. Н. Д.] дозволяють легше включити аномальну дитину у практичну діяльність, підкріплюють аналітико-синтетичні процеси в корі головного мозку. Потрібна нова структура спеціальної школи, аби дати загальну освіту дітям усіх категорій»<sup>481</sup>.

Для подолання зазначених та інших недоліків у роботі спецшкіл науковці НДІ дефектології М. Кузьмицька та І. Дульнев (м. Москва), про чий ідеї доповіла Л. Філіпова після відрядження до Москви, пропонували: організувати підготовчі класи для тих дітей, які не мають навичок навчальної роботи й поведінки, які за станом розумового розвитку не можуть почати навчання грамоти й лічби; запровадити навчання в допоміжній школі протягом 7 років із випуском після 7-го класу; для дітей із сповільненим темпом розвитку організувати додаткове навчання протягом 1 року навчання понад 7 клас<sup>482</sup>. Л. Філіпова додала, що головним завданням працівників спецшкіл визначалося глибоке вивчення складу дітей із вадами розвитку, відповідно до результатів якого слід розробляти програми і плани. Вона висловила думку, що більшість програм хибують на зменшення «обсягу матеріалу». Щодо відкриття 8-го класу у спецшколах, то навчання в ньому має включати «загальноосвітній матеріал і опанування професії для забезпечення життя після школи»<sup>483</sup>. Для підкреслення значущості останньої тези наведемо висловлені Л. Філіповою враження від ознайомлення у червні 1953 р. з роботою допоміжної школи у м. Макіївка і школи глухонімих у м. Єнакієво. Найістотнішим недоліком їх роботи вона визнала відсутність майстерень для хлопців, внаслідок чого вони не здобували професійної підготовки. «Батьки не хочуть брати 16-річних дітей додому [після закінчення спецшколи – прим. авт. Н. Д.], бо не можуть їх нікуди влаштувати», – писала у звіті дослідниця<sup>484</sup>.

Схоже становище описано й у звіті Н. Феріної про роботу Казаровицької допоміжної школи, де навчалася 163 дітей<sup>485</sup>. У зв'язку з тим, що її учні не проходили обласну медико-педагогічну комісію, під час свого першого відрядження наприкінці 1952 р. науковець провела обстеження 38 дітей, а в кінці навчального року (1953 р.) – ще 9 дітей. Серед них виявила 17 учнів з нормальним інтелектом, які не потребують допоміжної школи і можуть бути направлені до масової школи або до ремісничих училищ, а також 3 глибоко розумово відсталіх дитини, яких слід вилучити зі спецшколи<sup>486</sup>. У такій великій школі діяло лише 2 майстерні – столярна і швейна, але в останній наявна була лише одна ручна швейна

---

<sup>481</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 10.

<sup>482</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 11.

<sup>483</sup> Там само.

<sup>484</sup> Там само, арк. 12 – 14.

<sup>485</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 15.

<sup>486</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 16 – 21.

машина, тобто, за висновком Н. Феріної, школа не могла забезпечити належну професійну підготовку всім учням.

Про прохання вчителів спецшкіл Житомира щодо збільшення годин на професійне навчання, що «дало б змогу ділити дітей на групи, а отже краще забезпечувати індивідуалізацію у професійній підготовці», згадується у звіті Л. Філіпової<sup>487</sup>. Педагоги також жалілися на зменшення годин, які відводилися на уроки фізкультури в допоміжній школі, пояснюючи, що «поганий розвиток моторики, неузгодженість рухів у розумово відсталих дітей заважає нормальному сприйняттю ними навчального матеріалу, а заняття фізкультурою сприяють поліпшенню стану їхньої рухової активності»<sup>488</sup>.

До позитивних зразків діяльності спецшкіл у напрямі забезпечення професійної підготовки можна віднести роботу Дніпропетровської школи глухонімих, описану у звіті Р. Фрідлянд про обстеження закладу у 1953 р. Крім того, що в цій школі ефективно реалізовувався індивідуальний підхід до дітей, завдяки обстеженню й визначенню ступенів їхньої глухоти, використанню у навчанні 5 добре обладнаних мікрофонних класів, що дало змогу «перевести частину дітей на підвищену програму для туговухих», у ній також діяли добре оснащені майстерні, де з учнями займалися досвідчені інструктори<sup>489</sup>.

Отже, у повоєнних умовах збирання, систематизація й оприлюднення досвіду спецшкіл були надзвичайно доцільними. У 1951 р. опублікували перший збірник «На допомогу вчителю спеціальних шкіл»<sup>490</sup>, впорядкований зусиллями науковців НДІД. У переважній більшості його статей, написаних учителями спецшкіл України (з Києва, Полтави, Харкова, Кіровограда), висвітлювався досвід вивчення граматики, розвитку усної і письмової мови учнів, а також роботи в підготовчих класах шкіл глухонімих, методичні рекомендації щодо доцільної організації домашніх завдань, гурткової роботи<sup>491</sup>. У наступному збірнику «З досвіду роботи спеціальних шкіл УРСР» (1952 р.) містилися повчальні описи організації музичної освіти сліпих дітей у Житомирській спецшколі (Й. Дерев'янченко), методика проведення уроку читання в Одеській школі для глухих (О. Соколянська), уроку читання з малюнковим планом (Л. Долинська, м. Запоріжжя), унаочнення уроків з арифметики у 1-му класі школи для сліпих (Л. Чешко, м. Харків)<sup>492</sup>.

У 1949 – 1954 рр. колектив науковців Інституту розробив новаторські науково-методичні рекомендації щодо нормативного оцінювання учнів усіх (1 – 7-х) класів допоміжної школи (обсяг навчальної програми у ній прирівнювався до програми 1 – 4 кл. масової школи), додавши також норми оцінювання з

---

<sup>487</sup> Там само, арк. 38.

<sup>488</sup> Там само, арк. 39.

<sup>489</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 41 – 45.

<sup>490</sup> На допомогу вчителю спеціальних шкіл. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1951. – 160 с.

<sup>491</sup> Там само, с. 2.

<sup>492</sup> З досвіду роботи спеціальних шкіл УРСР. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1952. – 106 с.

арифметики<sup>493</sup>. У пояснювальній записці до підготовлених нормативів зазначалося: «Норми оцінок успішності побудовані на основі дидактичних принципів радянської педагогіки, своєрідності викладання у певних класах допоміжної школи і врахування досвіду вчителів. <...> Єдині норми, будучи основою при оцінюванні успішності учнів, не звільняють учителя від обов'язку індивідуально підходити до оцінки кожної відповіді або письмової роботи учня»<sup>494</sup>. У 1953 р. вперше в Україні (і серед республік тогочасного СРСР) було видано офіційно затверджені МО УРСР «Норми оцінок успішності учнів допоміжних шкіл та шкіл глухих з української мови і арифметики» і «Збірник диктантів і переказів (для допоміжної школи і школи глухих)», розроблені науковцями НДІД<sup>495</sup>.

Виокремимо також такий аспект діяльності НДІД, як створення його науковцями зразків наочних засобів і допоміжного методичного приладдя для учнів спецшкіл. Наприклад, для полегшення навчання дітям із вадами зору Н. Правдіна сконструювала грифель для крапкового креслення і малювання<sup>496</sup>, який після ефективної апробації у школі рішенням вченої ради було рекомендовано до використання<sup>497</sup>. Співробітник В. Гергель ще у 1945 р. запропонував портативну машинку для рельєфного письма шрифтом Брайля (для оволодіння технікою дотикового читання), згодом – прилад для рельєфного креслення, у 1949 р. – проєкційний апарат для забезпечення читання слабозорими дітьми звичайного шрифту<sup>498</sup>. У 1954 р. дослідник демонстрував свої винаходи для осіб із вадами зору в низці установ м. Москви, насамперед в НДІ дефектології, і здобув схвальні відгуки та замовлення на випробувальні зразки<sup>499</sup>. І. Василенко розробив наочне приладдя для навчання лічби через десяток у допоміжній школі<sup>500</sup>, а Є. Перельмутер – для розвитку звукової мови у дітей із проблемами мовлення «Логопедичні таблиці для виправлення звуків мови»<sup>501</sup>.

Про результати роботи науковців Інституту можна скласти думку, проаналізувавши також їхні публікації, які у 1949 – 1954 рр. (напрацювання цього періоду публікувалися ще й протягом кількох наступних років) оприлюднювалися вже не в збірках «Вісника дефектології», надрукованих склогографічним способом, а в його наступнику – виданні «Збірник праць НДІД». Так, поміж дописів збірника 1949 р. (кожне дослідження надруковано окремою брошурою, які з'єднано в одну книжку) виокремимо працю Ф. Гольдіна, присвячену вивченню процесів читання й розуміння прочитаного старшокласниками шкіл для глухих. Автор обґрунтував наявність більшого, ніж вважалося, пізнавального потенціалу таких учнів, бо «незнання слів вони компенсували знаходженням його смислу за контекстом і у

---

<sup>493</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 73, 47 арк.

<sup>494</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 94, арк. 10.

<sup>495</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 93, арк. 5.

<sup>496</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 40, протокол № 3, арк. 6.

<sup>497</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 40, протокол № 15, арк. 41.

<sup>498</sup> Там само, арк. 84.

<sup>499</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 116, протокол № 15, арк. 59.

<sup>500</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 27, протокол № 13, арк. 64.

<sup>501</sup> Там само, арк. 65.

цьому не відрізнялися від чуючих»<sup>502</sup>, тому радив скорочувати кількість «препарованих» текстів, не створювати для таких дітей спеціальних текстів, бо вони здатні «розуміти не лише прозові твори, а й ліричні, байки». Водночас науковець наполягав на посиленні уваги педагогів до набуття учнями вміння висловлюватися образно. Актуальним у сенсі покращення організаційних засад навчально-виховного процесу в тогочасних спеціальних школах вважаємо розроблення науковцями М. Грищенком, В. Любченком, Л. Філіповою варіантів планування педагогічної роботи вчителів і вихователів у таких закладах<sup>503</sup>.

У наступному збірнику 1950 р.<sup>504</sup> М.Грищенко продовжив друкувати серію матеріалів організаційного спрямування, присвячених підвищенню якості діяльності спецшкіл, організації методичної роботи<sup>505</sup>. Більшість решти статей торкалися окремих дидактичних питань: використання наочності у вивченні арифметики в школі глухих і рекомендації щодо вивчення іменованих чисел у допоміжній школі (Василенко І.); особливості проведення письмових робіт у допоміжній школі (Філіпова Л.); використання залишків зору сліпих учнів у навчально-виховному процесі (Ганджі А., Правдіна Н.); вивчення байки в школі глухих (Гольдін Ф.); методичні рекомендації щодо розв'язування текстових арифметичних задач учнями молодших класів шкіл глухих (Гуслистий П.).

Посутній висновок із вивчення дітей із вадами розумового розвитку у своїй статті зробив В. Любченко, з'ясувавши вплив трудового навчання на пришвидшення появи мови у таких дітей<sup>506</sup>. Він на прикладах показав також, що у «розвитку мислення розумово відсталих дітей допоможе роздавальний дидактичний матеріал, різноманітні мовні ігри, інсценування казок і вивчених віршів, тобто пов'язання інтелектуального процесу з моторикою, зоровим, слуховим та емоційним збудженням»<sup>507</sup>.

«Збірник праць НДІД» 1951 р.<sup>508</sup>, поширений у машинописному вигляді, містив головним чином описи педагогічного досвіду вчителів із проведення уроків трудового навчання і профорієнтації у спецшколі (Петрович І.) та використання наочності під час викладання математики в школі сліпих (Кучук І.). Із дописів науковців Інституту вміщено лише статті Є. Перельмутер про організацію

---

<sup>502</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР : у 6-ти брошурах, об'єднаних в одну книгу. – К., 1949. – С. 68.

<sup>503</sup> Там само, с. 1 – 19.

<sup>504</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР. – К., 1950. – 377 с.

<sup>505</sup> Згодом, у 1955 р. М. Грищенко опублікував окремими брошурами розширені варіанти матеріалів щодо організації методичної роботи, планування, обліку й ведення документації у спецшколах [Грищенко М. М. Організація методичної роботи в спеціальних школах-інтернатах / М. М. Грищенко. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1955. – 54 с.; Грищенко М. М. Планування, облік і документація в спеціальній школі-інтернаті / М. М. Грищенко. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1955. – 54 с.]

<sup>506</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР. – К., 1950. – С. 21.

<sup>507</sup> Там само, с. 19.

<sup>508</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР : у 2-х брошурах, об'єднаних в одну книгу. – К., 1951. – 96 с.

логопедичної роботи в допоміжній школі і про шляхи ліквідації відкритої гугнявості.

Водночас як оперативну відповідь на нагальні виклики часу тлумачимо подані в збірнику матеріали рубрики «Консультації з питань навчально-виховної роботи для вчителів нововідкритих спецшкіл», присвячені таким важливим питанням, як роздатковий матеріал у допоміжній школі, м'язово-суглобовий диктант для сліпих, усні обчислення й лічильне приладдя у 1-му класі для сліпих, навчання мовлення глухих, приклади наочного посібного приладдя, лікування енурезу. На допомогу працівникам спецшкіл було вміщено також бібліографічний список корисної фахової літератури, публікація якого продовжувалася й у збірниках наступних років.

У 1952 р. вийшло два випуски «Збірника праць НДІД»<sup>509</sup>: перший містив ґрунтовні наукові студії співробітників І. Василенко з методики навчання арифметики учнів допоміжної школи (130 с.), А. Ганджія з методики навчання грамоти сліпих (105 с.), І. Кацовської з методичної роботи з розвитку слухового сприймання у глухих учнів (78 с.), а другий – опис досвіду роботи Харківської школи глухих імені Н. Крупської з навчання словесної мови, чіткості вимови, читання з губ, а також статті, присвячені виховним можливостям куточка живої природи (Ковпаненко Т.) та навчально-дослідних ділянок (Сергієнко Д.) у допоміжній школі.

До збірника 1953 р.<sup>510</sup> увійшли результати наукових досліджень А. Ганджієм формування в учнів із проблемами зору навичок просторової орієнтації та самостійної ходьби та диференціації уявлень сліпих, осліплених дітей та дітей із залишками зору у процесі їхнього спільного навчання. Висвітлені вченим наукові міркування щодо важливості диференціації дітей за ступенем сліпоти й урахування особливостей її набуття ґрунтувалися на вивченні протягом 1949 – 1950-х рр. контингенту учнів 13 шкіл (921 учень), із яких, за висновками А. Ганджія, 705 були сліпими, 163 – малозорими, 53 – слабкозорими<sup>511</sup>. Окрему увагу у процесі навчання науковець радив звертати на дітей, які осліпли внаслідок захворювання або несприятливих обставин, і мали залишки зорової пам'яті. Дотичною до його теми була й дослідна робота Н. Правдіної з вивчення запам'ятовування й упізнавання сліпими учнями певних предметів.

Водночас формою доцільної й запитаної в тих умовах методичної допомоги вчителям і вихователям вважаємо видрук (на ротаторі) і розсилання, наприклад, у 1953 р. до спецшкіл 23 методичних розробок науковців А. Ганджія, П. Гуслистого, В. Любченка, Н. Правдіної, А. Смалюги, Р. Фрідлянд, про що зазначено в звіті про виконання тематичного плану НДІД<sup>512</sup>.

---

<sup>509</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР. – К., 1952. – Вип. 1. – 443 с.; Вип. 2. – 334 с.

<sup>510</sup> Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту дефектології МО УРСР. – К., 1953. – 536 с.

<sup>511</sup> Там само, с. 5 – 6.

<sup>512</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 93, арк. 3 – 4.

У висновку зазначимо, що у повоєнні роки Науково-дослідний інститут дефектології був в УРСР єдиною установою, яка здійснювала кваліфікований науковий супровід розвитку мережі й системи спеціальної освіти, сприяла формуванню наукової школи дефектології на українських теренах. У 1944 – 1948 рр. співробітники НДІД у складних повоєнних умовах (зокрема щодо фінансування організації наукових пошуків) зробили внесок у розвиток спеціальних шкіл України, забезпечивши їх необхідними навчальними програмами й підручниками, хоча в цей час все ще істотно бракувало навчальних книг. Надзвичайно запитаними шкільною практикою були створені науковими співробітниками різноманітні методичні розробки і рекомендації з навчання й виховання різних категорій дітей із психофізичними вадами. В умовах нестачі навчально-методичної літератури й наявності великої кількості некомпетентних практиків у спецшколах напрацювання Інституту, тиражовані склографічним способом, були «швидкою терміною допомогою» школі, так само як і відвідування науковцями спецшкіл для консультування вчителів і вихователів.

Вивчаючи стан навчально-виховного процесу в школах, співробітники ініціювали важливі зрушення з поглиблення диференціації дітей із психофізичними вадами, що посилювало індивідуалізацію освіти (поновлення роботи класу для слабозорих дітей при школі № 57 м. Києва й відкриття кількох подібних класів у інших містах України<sup>513</sup>; складання навчальних програм для шкіл і класів глухих дітей-переростків<sup>514</sup>, для дітей-алаліків, для логопедичних кабінетів); піднімали питання необхідності диференціації глухих дітей на 4 категорії (глухі, туговухі, пізнооглухлі й діти з рештками слуху)<sup>515</sup> і внесення відповідних змін у навчальний процес.

У 1945 – 1954 рр. в Україні фактично відбувалося не лише відновлення зруйнованої війною мережі спецшкіл, а й їх диференціація, розширення та усистемлення, що відповідало ідеї широкого охоплення дітей із особливостями психофізичного розвитку навчанням, належним вихованням, підготовкою до життя в соціумі, сприяло врахуванню їхніх життєвих потреб. Виконання таких завдань вимагало значної кількості фахівців – вчителів і вихователів, яких бракувало так само, як і відповідної навчально-методичної літератури з дефектології. Тому, враховуючи малочисельність наукового складу НДІД, здійснені зусилля його співробітників варто оцінювати як вагому допомогу у вирішенні практичних запитів розбудови в республіці системи індивідуалізованих закладів для дітей із особливими потребами.

Як свідчать архівні матеріали, друковані й рукописні джерела, ключові завдання Інституту полягали у створенні (або переробленні з російськомовних зразків) підручників і навчальних програм переважно для задоволення освітніх потреб україномовних учнів; здійсненні методично-консультаційної роботи у вимірі і України, і окремих спеціальних шкіл, що сприяло поглибленню

---

<sup>513</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 64, протокол № 6, арк. 13.

<sup>514</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 64, протокол № 15, арк. 47.

<sup>515</sup> ЦДАВО України, ф. 5128, оп. 1, спр. 64, протокол № 15, арк. 48.

індивідуалізації навчально-виховного процесу; вивченні й актуалізації кращих досягнень практичних працівників; широкому оприлюдненні позитивного педагогічного досвіду. Протягом другого етапу другого періоду діяльності НДІД було видано низку навчальних книг – переважно читанок із української мови для допоміжної школи і шкіл глухих (Грищенко М., Гуслиста П., Гуслистий П., Смалюга А.), які не один рік використовувалися у спецшколах України й задовольняли освітні потреби країномовних дітей.

У НДІД проводилася й дослідно-методична робота (Василенко І., Ганджій А., Гольдін Ф., Гуслистий П., Кацовська І., Любченко В., Правдіна Н., Смалюга А., Файнгольд Р., Фрідлянд Р.), спрямована переважно на розроблення методичних питань розвитку мовлення й мислення в учнів спецшкіл, вдосконалення способів і методів їхнього навчання. Результати досліджень науковців, а також узагальнені ними здобутки кращого педагогічного досвіду українських навчальних закладів, поширювалися серед педагогічних працівників і слугували запитаною методичною допомогою.

Внеском співробітників у поглиблення індивідуалізації навчально-виховного процесу у спецшколах України вважаємо новаторське розроблення норм оцінок із української мови (для 1 – 7 класів) і арифметики для допоміжної школи, навчальних програм для дітей-ембіцилів, для глухих дітей із затримкою розумового розвитку, а також поглиблення індивідуалізації навчання глухих засобами звукової апаратури, сприяння покращенню стану комплектації спецшкіл і професійної підготовки учнів із особливими потребами.

Вивчення стану навчально-виховної роботи давало науковцям підстави для порушення перед Міністерством освіти УРСР таких важливих питань, як відкриття окремої школи для дітей із розладами мовлення (за різних патологічних причин), диференціація шкіл для сліпих (за ступенем сліпоти) і глухих (за ступенем глухоти).

Крім позитивних висновків про роботу НДІД на розглядуваному етапі доводиться констатувати й фактичну відсутність експериментально-дослідної роботи, яка мала б становити осердя наукових пошуків. З одного боку, через підпорядкованість Інституту Міністерству освіти УРСР він мав скеровувати свої пошуки, орієнтуючись не на внутрішні потреби дефектології як науки, а на директивно визначені державою нагальні запити шкільної практики. З другого – потенційно науковий склад установи не мав необхідних умов і можливостей виконувати серйозні експериментальні дослідження. Вагомим чинником недоліків у функціонуванні Інституту стало посилення у той час ідеологічно-репресивного тиску на інтелігенцію в аспекті запобігання «низькопоклонству перед Заходом» і культивування боротьби з космополітизмом, що значно сповільнило розвиток психолого-педагогічних досліджень.

Отже, ні фундаментальних, ні спеціально обладнаних експериментальних досліджень у розглядуваний період співробітники НДІД не здійснювали, що можна пояснити утилітаризацією діяльності наукової установи з боку Міністерства освіти УРСР, якому НДІД підпорядковувався, відсутністю необхідних матеріально-фінансових ресурсів. Останнє пояснювало і малочисельність, і невисокий науковий

потенціал складу працівників Інституту (серед 14 осіб лише 2 були кандидатами педагогічних наук, 1 – філологічних наук). Активізації наукової роботи в галузі дефектології не сприяли й тогочасні ідеологічні утиски психологічної науки, що становила основу досліджень процесів навчання й виховання дітей з особливими потребами.

### **Список використаних джерел**

1. Бандурівський І. Всеукраїнський Державний Інститут Охорони Здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. – 1929. – № 8-9. – С.138-142.
2. Басилова Т.А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [kip\\_2006\\_n3\\_Basilova.pdf](#). Foxit Reader
3. Василенко І.З. Набуття учнями практичних навичок при викладанні арифметики в допоміжних школах / І.З.Василенко. – К., 1952. – 57 с.
4. Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – №6. –1945. – К., НДІ дефектології НКО УРСР. –74 с.
5. Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – №3(8). –1946. – К., НДІ дефектології НКО УРСР. – 36 с.
6. Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – № 5(10). –1946. – К., НДІ дефектології НКО УРСР. – 94 с.
7. Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – № 1(14)-6 (19). – 1947. – К., НДІ дефектології НКО УРСР.
8. Вісник дефектології : зб. науково-методичних матер. для спеціальних шкіл. – № 4(18). –1947. – К., НДІ дефектології НКО УРСР.
9. Гладуш В.А. Тенденції розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні (1950-1990 рр.) / В.А.Гладуш // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка : сер. Соціально-педагогічна. – Вип. 19 [у 2-х частинах]. – Ч.1. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С.59-69.
10. Гладуш В.А. До питання періодизації розвитку післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – поч.ХХІ ст.) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [fkspp.at.ua/konf/Uch2/5.pdf](#)
11. Грищенко М.М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл. – К., МО УРСР, НДІ дефектології, 1950. – 43 с.
12. Грищенко М.М. Організація методичної роботи в спеціальних школах-інтернатах / М.М.Грищенко. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1955. – 54 с.
13. Грищенко М.М. Планування, облік і документація в спеціальній школі-інтернаті / М.М. Грищенко. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1955. – 54 с.
14. Дічек Н. Внесок Науково-дослідного інституту дефектології у розвиток спеціальної школи в Україні у перші повоєнні роки / Дічек Наталія // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 2. – С.62-74.



15. Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст-до 1917 р.) // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / за ред. В.Кременя, Тадеуша Левовицького, С.Сисоєвої. – К.-Хмельницький, 2011. – С. 232-241;
16. Дічек Н.П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу / Наталія Дічек // Шлях освіти. – 2011. – №4. – С. 28-33;
17. Дічек Н. П. Внесок Київського лікарсько-педагогічного кабінету у реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті рр. XX ст. / Наталія Дічек // Шлях освіти. – 2012. – №3. – С.40-46;
18. Дічек Н. П. Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету у реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті рр. XX ст. / Наталія Дічек // Іст.-педагогічний альманах.– 2012. – № 2. – С.80-86.
19. Дічек Н. П. Прояви диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті роки XX ст. / Н.П.Дічек // Педагогіка і психологія – 2012. – №3. – С.38-46;
20. Дічек Н.П. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. XX ст.) / Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія /за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 429–454.
21. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
22. З досвіду роботи спеціальних шкіл УРСР. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1952. – 106 с.
23. З досвіду навчально-виховної роботи шкіл глухонімих / МО УРСР : НДІД. – К., 1955 (ротاپринтне видання). – 132 с.
24. Збірник з досвіду роботи шкіл для глухонімих дітей / МО УРСР : НДІД. – К., 1954. – 131 с.
25. Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1949 [у 6-ти брошурах, об'єднаних в одну книгу]. – 125 с.
26. Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1950. – 377 с.
27. Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1951 [у 2-х брошурах, об'єднаних в одну книгу]. – 96 с.
28. Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1952. – Вип.1. – 443 с. – Вип.2. – 334 с.
29. Збірник наукових праць [Науково-дослідний інститут дефектології МО УРСР]. – К., 1953. – 536 с.
30. Іванова О.Ф. Історія психології XIX-XX ст. (на матер. розвитку психології на Слобожанщині) / О.Ф.Іванова : навч. псібн. – Х. : ХДУ, 1995. – 280 с.
31. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК

от 16 октября 1922 г. – Х. : Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75с.

32. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30- рр. ХХ ст.) / Лук'янова Вікторія Анатоліївна : дисерт. ... канд. пед. наук. – Х., 2002. –193 с.

33. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941)/ Василь Марочко, Гьотц Хілліг. –К. : Наук. світ, 2003. – 302 с.

34. На допомогу вчителю спеціальних шкіл. – К. : Держ. учбово-пед. вид-во «Рад школа», 1951. – 160 с.

35. Перельмутер Є. Логопедична робота в спецшколі / Є. Перельмутер. – К., 1953 – 63 с.

36. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.

37. Пригоровська Л. До питання про співпрацю О.П.Довженка з подвижниками дефектології // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=84](http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=84)

38. Скороходова О. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:[lib.rus.ec/b/325391/read](http://lib.rus.ec/b/325391/read)

39. Смалюга О.М.Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови і арифметики / О.М.Смалюга. – К., МО УРСР, НДІ дефектології, 1951. – 36 с.

40. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (др. половина ХІХ – перша пол. ХХ ст.) : монографія / М.О. Супрун. – К. : Вид. ПаливодаА.В., 2005. – 328 с.

41. Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.47-52.

42. Таранченко О.М.Розвиток системи освіти осіб з порушенням слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : монографія / О.М. Таранченко. – К. : О.Т.Ростунов, 2013. – 483 с.

43. Таранченко О.М. Генезис національної системи освіти осіб з порушенням слуху / Оксана Миколаївна Таранченко : автореф. дисерт. на ... докт. пед. наук. – К., 2013. – 46 с.

44. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимпиа : Соколянский, Залужный, Попов : Opuscula Makarenkiana / Гетц Хиллиг. – Марбург, 1997. – 154 с.

45. Шевченко О.Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О.Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.43-46.

46. Шевченко С.М. Педагогічна спадщина Я.Б. Рєзніка (1892-1952) / Шевченко Світлана Миколаївна : автореф. дисерт. ... канд. пед. наук. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2008. – 20 с.

47. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки / М.Д. Ярмаченко. – К. : Вид. об'єднання "Вища школа", 1975. – 423 с.;

48. Ясницкий А. Харьковская психологическая школа // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская\\_психологическая\\_школа](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Харьковская_психологическая_школа)
49. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України), ф. Р-2, оп.9, спр.105, 201 арк.
50. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр.54, 234 арк.
51. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр.69, 25 арк.
52. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр.263, 9 арк.
53. ЦДАВО України, ф.166, оп.15, спр.821, 197 арк.
54. ЦДАВО України, ф.5141, оп.1, спр.1, 1 арк.
55. ЦДАВО України, ф. 5128, оп.1, спр.1, 1 арк.
56. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.6, 35 арк.
57. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.7, 23 арк.
58. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.15,13 арк.
59. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.20, 48 арк.
60. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.22,12 арк.
61. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 27, 88 арк.
62. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.30, 20 арк.
63. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.40,86 арк.
64. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.42, 15 арк.
65. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр.50, 122 арк.
66. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 52, 162 арк.
67. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 63, 129 арк.
68. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 64, 14 арк.
69. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 73, 47 арк.
70. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 78, 151 арк.
71. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 79, 13 арк.
72. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 80, 56 арк.
73. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 91, 112 арк.
74. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 93, 14 арк.
75. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 94, 56 арк.
76. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 113, 132 арк.
77. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 114, 12 арк.
78. ЦДАВО України, ф.5128, оп.1, спр. 116, 106 арк.

## **2.2. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (1960 – 1980-ті рр.) (Н. П. Дічек)**

Продовжуючи розроблення маловивченої донині проблеми розвитку української педагогічної психології, висвітливо в контексті суспільно-історичних реалій доби істотні аспекти розгортання студій, присвячених індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі у 1960 – 1980-х рр. Доцільність вивчення цих педагогічних феноменів в історичній ретроспективі зумовлена їх сьогоденною актуальністю, обґрунтованою в комплексних

дослідженнях педагогів й психологів (Коберник Г., Максименко С., Савченко О., Скрипченко О., Унт І.)<sup>516</sup>, присвячених створенню дитиноцентризованих моделей навчання й виховання різних груп дітей – від дітей із психофізичними вадами до здібних і обдарованих.

Наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного значення завдяки прийняттю владою Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958 – 1959 рр.)<sup>517</sup>, до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з вивченням окремих психічних функцій (сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція) в аспекті здійснення ефективного педагогічного керівництва знову увійшли (після політичних гонінь на психологію у 1930-х рр. і наприкінці 1940-х рр.) питання вивчення здібностей і психології особистості.

У результаті опрацювання опублікованих й архівних матеріалів з'ясовано, що вперше феномен диференціації навчання в середній школі у близькому до сучасного тлумаченні було обґрунтовано у статті (газета «Правда» від 21 листопада 1958 р.) відомих учених М. Гончарова й О. Леонтьєва «Диференціювати навчання на другому етапі середньої освіти»<sup>518</sup>. Це була своєрідна наукова рефлексія (у руслі «всенародного обговорення») пропозицій влади, які спочатку було викладено в опублікованій у вересні записці М. Хрущова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні»<sup>519</sup>, а згодом – і в однойменних листопадових тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР<sup>520</sup>. Зокрема у пункті 17 тез йшлося про ініціативу щодо відкриття шкіл «для найбільш здібних дітей і молоді в галузі мистецтва й ... [придільнення] більше уваги розвиткові

---

<sup>516</sup> Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : Вид-й Дім «Слово», 2013. – 592 с.; Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студентів / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 264 с.; Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах. Теорія і методика : монографія / Г. І. Коберник. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.; Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія [Електронний ресурс] / за ред. О. В. Скрипченка. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/knigi/495-vkova-ta-pedagogchna-psihologiya-skripchenko-ov.html>; Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 82 – 91; Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.

<sup>517</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. – К. : В-во «Рад. школа», 1966. – С.61 – 92.

<sup>518</sup> Гончаров Н., Леонтьев А. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования // Из истории педагогической мысли России (1941 – 1985 гг.) : в 4-х кн. / под общ. ред. акад. М. И. Кондакова. – Кн. 2. – М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 207 – 211.

<sup>519</sup> Хрущов М. С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні // Керівні матеріали про школу / упор. С. В. Бабич, В. О. Вікторова, С. П. Заволока. – К. : Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 158 – 171.

<sup>520</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с..

здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук»<sup>521</sup>.

У відповідь на згадані тезові думки психолог О. Леонт'єв і педагог М. Гончаров, «виходячи з потреб розвитку промисловості, сільського господарства і культури», пропонували запровадити диференціацію навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл за певними напрямками – фізико-математичним, біологічним, гуманітарним (в імперську добу це називалося «фуркацією» освіти), а також відкрити школи для особливо обдарованих дітей не лише у творчій царині<sup>522</sup>. Уточнимо, що використовуваний науковцями термін «диференціація навчання» до тексту Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти»<sup>523</sup> не увійшов, але його почали використовувати в науково-педагогічному середовищі.

У знайденому нами архівному документі – стенограмі спільного засідання вчених рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР (від 11 грудня 1958 р.) – детально подано перший офіційний обмін думками між українськими науковцями з питання диференціації навчання й розвитку здібностей учнів<sup>524</sup>. Це питання постало не стільки як назріла наукова проблема розвитку досліджень шкільного навчально-виховного процесу, скільки як «добровільно-примусова» реакція психолого-педагогічного загалу на «виклик часу». Як пише французький дослідник радянської доби Л. Кумель, хоча в Академії наук СРСР не пройшло жодних подібних офіційних обговорень, по всій країні в душі всенародного обговорення майбутнього закону пройшли активні дискусії «знизу», де було оприлюднено численні критичні зауваження<sup>525</sup>.

Розпочинаючи дискусію, директор НДІ психології, професор Г. Костюк зауважив, що науковці мають «визначити своє ставлення до проблеми, ... [оскільки] це має значення для розробки навчальних планів, програм тощо»<sup>526</sup>. Із тексту стенограми постає, що в обговоренні запровадження можливих освітніх новацій українські науковці висловлювали різні думки: як на користь змін, так і проти них.

---

<sup>521</sup> Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти : тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор. С. В. Бабич, В. О. Вікторова, С. П. Заволока. – К. : Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 183.

<sup>522</sup> Гончаров Н., Леонт'єв А. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования // Из истории педагогической мысли России (1941 – 1985 гг.) : в 4-х кн. / под общ. ред. акад. М. И. Кондакова. – Кн. 2. – М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 208.

<sup>523</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. – К. : В-во «Рад. школа», 1966. – С. 61 – 92.

<sup>524</sup> ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, 43 арк.

<sup>525</sup> Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? [Электронный ресурс] / Л. Кумель // Неприкосновенный запас. – 2003. – №2 (28) – Режим доступа: [http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social\\_history\\_pedagogic/material\\_period/Kumel\\_Obrazov\\_v\\_epochu\\_Chruszheva.pdf](http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/material_period/Kumel_Obrazov_v_epochu_Chruszheva.pdf)

<sup>526</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 1.

Сам учений зазначив, що на той час в радянській психології не існувало експериментально підтверженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості й визначення здібностей. Погоджуючись із загальною доцільністю висловленого у компартійних тезах прагнення дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом відповідно до потреб школи з одного боку й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого»<sup>527</sup>, він водночас поставив під сумнів і варіант запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи, і організацію окремих шкіл для особливо обдарованих<sup>528</sup>. Перший варіант професор критикував за суто організаційні труднощі його реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах і, тим більше, у селах, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант на його думку був маломожливим у зв'язку з труднощами в діагностиці здібностей учнів. Він визнав, що «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей»<sup>529</sup>. Крім того, Г. Костюк наголосив на можливості негативного впливу створення виключного становища для обдарованої молоді з огляду на формування характеру й розвитку самих здібностей.

Щодо конструктивних пропозицій вчений підтримав практику «організації виробничих і загальноосвітніх шкіл з виробничим навчанням» і можливість подальшої диференціації загальної середньої освіти відповідно до основних профілів виробничого навчання (поліграфічного, сільськогосподарського тощо)<sup>530</sup>; введення факультативних занять; позакурсової навчальної роботи<sup>531</sup>.

Але як психолог, Г. Костюк наголошував на необхідності поглиблення «індивідуального підходу в існуючих організаційних формах», який був би розрахований не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих<sup>532</sup>. Частковим варіантом диференціації він вважав також видачу найобдарованішим учням характеристик, які б сприяли здобуттю ними подальшої освіти, «відкривали б шлях до вищої школи без додаткового виробничого стажу»<sup>533</sup>.

У виступі завідувача відділу методики математики і фізики НДІ педагогіки І. Тесленка прозвучало несприйняття ідеї фурації середньої школи й відкриття, зокрема, фізико-технічних шкіл, що він тлумачив як «приховану форму організації шкіл для обдарованих<...>, а вони будуть негативно впливати на виховання нашої

---

<sup>527</sup> Там само, арк.3 –4.

<sup>528</sup> Там само, арк.3 –6.

<sup>529</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 6.

<sup>530</sup> Там само.

<sup>531</sup> Там само, арк. 7.

<sup>532</sup> Там само.

<sup>533</sup> Там само.

молоді»<sup>534</sup>. Науковець підкреслив, що педагогіка і психологія, приділяючи увагу невстигаючим учням, розв'язуючи завдання попередження другорічництва, зовсім не займалися роботою з обдарованими дітьми<sup>535</sup>. У підсумку зауважив про необхідність розроблення «форм і методів роботи з тими, що встигають, що мають нахил, тоді для обдарованих дітей буде відкритий шлях до вищої школи»<sup>536</sup>.

Підтримуючи доповідь Г. Костюка, колега І. Тесленка, відомий методист-математик М. Гельфанд наголосив, що для здійснення диференціації в середній школі науковцям замість сприяння організації шкіл для обдарованих, слід розробити питання диференціації методів навчання, запровадити в Україні експериментальні школи, нові форми роботи з обдарованими дітьми, зокрема видання журналів із різних предметів для школярів<sup>537</sup>. Він привернув увагу присутніх до нагальної потреби об'єднати зусилля педагогів і психологів у розв'язанні проблеми визначення обдарованості<sup>538</sup>.

Мовознавець В. Масальський як завідувач відділу методики навчання мов у школі (НДІ педагогіки) зробив акцент на необхідності експериментальної перевірки різних ідей диференціації в середній школі і не підтримав ідею створення шкіл для обдарованих учнів. І водночас, заперечуючи Г. Костюку з приводу здійснення методичної роботи лише з невстигаючими, сказав: «Основним у нашій методиці є праця з класом, з основним кістяком, забезпечення успішності основного складу класу, <...> а треба розробити методику, як середніх підтягувати до кращих, а поганих до середніх, як працювати з тими, хто встигають найкраще»<sup>539</sup>.

А от психолог І. Синиця, беззастережно підтримуючи ідею створення шкіл для обдарованих дітей у галузі точних наук, висловив сумнів у доцільності таких шкіл у галузі гуманітарних предметів<sup>540</sup>.

Загальну підтримку ідеї організації шкіл з диференційованим навчанням, а також шкіл для обдарованих дітей, яких би добирали за конкурсом або на основі характеристик<sup>541</sup>, висловив і психолог В. Авраменко.

Психолог професор О. Раєвський акцентував важливість здійснення диференціації для створення різноманітних шляхів формування особистості, що, на його думку, сприяло б зростанню можливостей розвитку її здібностей і талантів. Він визнав дуже слушною ідею організації шкіл для обдарованих дітей<sup>542</sup>, однак запропонував організувати їх спочатку як експериментальні.

---

<sup>534</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 9.

<sup>535</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 10.

<sup>536</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 10 – 11.

<sup>537</sup> Там само, арк. 17 – 18.

<sup>538</sup> Там само, арк. 19.

<sup>539</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 20.

<sup>540</sup> Там само, арк. 23.

<sup>541</sup> Там само, арк. 25.

<sup>542</sup> Там само, арк. 28 – 29.

Як зазначила фізик-науковець з НДІ педагогіки З. Сичевська, на той час спостерігалось значне навчальне перевантаження учнів: «Першокласники працюють 6 – 7 годин, а десятикласники – по 12 годин на добу»<sup>543</sup>. Тому прагнення за допомогою фуркації або диференціації розвантажити середню освіту вона вітала. Однак доводила доцільність здійснення лише широкої диференціації – розподіл на школи технічного і гуманітарного циклів<sup>544</sup>. У її виступі також пропонувалося почати з організації досвідної школи в Києві.

Висловившись на підтримку доцільності диференціації шкіл, психолог Л. Балацька також сказала про необхідність розпочати розроблення спеціальних методик для визначення здібностей дітей<sup>545</sup>.

«Тонке місце» в обговорюваній проблемі виокремив її колега І. Димитров, звернувши увагу колег на відсутність узгодження майбутньої діяльності шкіл з диференційованим навчанням зі здійсненням масової політехнічної практичної підготовки школярів<sup>546</sup>. Він підтримав потребу «організації експериментальної школи з фуркаціями».

Співробітник НДІ педагогіки, фізик М. Розенберг пригадав бесіду з відомим вченим, фізиком-ядерником, академіком Я. Зельдовичем про тогочасні шкільні програми з фізики. Академік критикував їх за обмеженість і недостатність викладу необхідного фактичного матеріалу, наприклад, замість 7 годин на вивчення атомної фізики він пропонував ввести 78 годин, а в 8-річній школі вважав за необхідне вивчати цю галузь наукових знань не менше 20-30-и годин<sup>547</sup>. У цьому аспекті нагадаємо, що 1950-ті роки були часом розквіту в світі ядерних досліджень і зокрема досягнень в СРСР. Але М. Розенберг справедливо зауважив, що години варто додати і на вивчення математики та хімії, але це значно переобтяжить типову навчальну програму, а тому диференціація шкіл – потреба часу<sup>548</sup>.

Стосовно доцільності створення шкіл для обдарованих дітей висловився й психолог П. Чамата. Він був переконаний, що виокремлення обдарованих дітей з класу знижує рівень навчальної підготовки в ньому, а «взаємовплив дітей з різними рівнями здібностей дає позитивний результат і є найбільш раціональним для розвитку й обдарованої дитини»<sup>549</sup>. Він зазначив, що диференціація як спосіб розвантаження шкільної програми є корисною, але за умови масового запровадження. Однак чимало шкіл не мають для цього можливостей, а от на розвиток обдарованих дітей диференціація істотно не вплине<sup>550</sup>. На його думку, важливіше забезпечити у школах дієве залучення учнів до праці засобами

---

<sup>543</sup> Там само, арк. 31.

<sup>544</sup> Там само, арк. 32.

<sup>545</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 35.

<sup>546</sup> Там само, арк. 36 – 37.

<sup>547</sup> Там само, арк. 38.

<sup>548</sup> Там само, арк. 39.

<sup>549</sup> Там само, арк. 40.

<sup>550</sup> Стенограма засідання вчених рад Інституту педагогіки та Інституту психології від 11 грудня 1958 р. // ЦДАВО України, ф. 5141, оп. 1, спр. 129, арк. 41.



виробничого навчання. А розвитку талантів і здібностей можна досягти завдяки оновленню форм і методів роботи з дітьми, наприклад, шляхом створення різноманітних гуртків, проведення олімпіад тощо.

Така перша реакція українських психологів і педагогів на майбутні шкільні реформи, на нашу думку, свідчить про зацікавлення науковців і фаховий характер дискусії, про виваженість і аргументованість критики, яку вчені не побоялися висловити. Звичайно, після XX з'їзду КПРС (1956 р.), що засудив культ особи Й. Сталіна, атмосфера у суспільстві, зокрема й у науковому середовищі, стала демократичнішою порівняно з попереднім часом. За оцінкою сучасного українського історика С. Кульчицького, зініційована й здійснена М. Хрущовим освітня реформа (1958 р.) «позитивно вплинула на весь національно-культурний процес, незважаючи на спроби держави прискорити русифікацію школи», а «розвиток народної освіти став важливим виявом духовного відродження нації»<sup>551</sup>.

Отже, проблема психології особистості і її аспект – питання здібностей – отримала «дозвіл» і поштовх до розроблення. В українській психології методологічно визначальними стали, праці Григорія Силевича Костюка, який у 60 – 70-х рр. XX ст. обґрунтував положення, що особа стає суспільною істотою й особистістю поступово, у процесі формування її свідомості й самосвідомості, у процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті.

Визнаючи, що попри незаперечне значення навчання воно не може забезпечити всебічний розвиток здібностей дітей і молоді, учений підтримував ініційовані владою «хрущовські» реформи у шкільній освіті (1958 р.), зокрема поєднання навчання з продуктивною працею, бо вважав, що воно «здатне відкрити широкі перспективи підвищення якості засвоєння знань учнями <...> розширює реальні взаємовідносини учнів із суспільним середовищем, під впливом якого розвиваються й здібності»<sup>552</sup>. На його погляд, розвиток потреб і здібностей людини найбільш успішно здійснюється в умовах поєднання навчання і праці, які є різними способами вияву єдиної, цілісної життєдіяльності особистості, а праця в житті молоді сприяє розширенню взаємовідносин індивіда з середовищем, бо породжує багато тих пізнавальних запитань, над якими школярі замислюються на уроках фізики, хімії, біології та інших предметів. Разом з тим праця є джерелом одержання фактів, які учням необхідно з'ясувати.

Виокремлено проаналізуємо підходи Г. Костюка до питання вивчення здібностей школярів, поширювані в українській педагогічній психології з 1960-х рр.. Додамо також, що розвиток здібностей є невід'ємною частиною більш широкої проблеми реалізації творчого потенціалу особистості.

---

<sup>551</sup> Кульчицький С. В. Спроби реформ (1956 – 1964) // Укр. істор. журнал. – 1998. – № 4. – С. 102.

<sup>552</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 351 – 352.

Дослідження проблеми здібностей як окрема галузь з'явилася у науці у XIX ст. За твердженням відомого історика психології М. Ярошевського, до питання виняткових здібностей людини одним із перших у зарубіжній науці звернувся Ф. Гальтон у книзі «Спадковий геній» (1869 р.), де доводив, що психологічні індивідуальні відмінності слід пояснювати в категоріях вчення про спадковість<sup>553</sup>. За відомостями авторитетних енциклопедичних видань<sup>554</sup> започаткування активного наукового вивчення проблеми здібностей варто пов'язувати зі студіями таких учених кінця XIX ст. – початку XX ст., як А. Біне, В. Штерн, Г. Еббінгаус, Г. Мюнстерберг. За допомогою тестування ці та інші вчені накопичували відомості про індивідуальні відмінності й кореляцію між ними<sup>555</sup>.

Вітчизняне вивчення проблеми здібностей розпочалося у період розквіту експериментальної педагогіки (кінець XIX – початок XX ст.). Значний вплив на розуміння поняття здібностей пов'язуємо з ім'ям О. Лазурського, який дослідженнями у галузі теорії особистості та диференціальної психології (або у термінах того часу – характерології)<sup>556</sup> заклав основи для подальшого поглиблення знань про індивідуальні особливості людини. Обґрунтувавши поняття енод- і екзопсихіки як внутрішньої і зовнішньої сфер душевної діяльності, він показав, що енодпсихіка головним чином пов'язана з вродженими якостями і визначає нахили, здібності і характер людини, а екзопсихіка істотно впливає на їх вияви<sup>557</sup>, а визнання цього, зазначав учений, дає «можливість свідомо, планомірно використовувати суспільно-корисний матеріал із метою розвитку здібностей»<sup>558</sup>. Однак на тому етапі розвитку психологічного знання О. Лазурський не поділяв поглядів щодо виокремленого вивчення здібностей і властивостей особистості.

У 20-ті рр. XX ст. вітчизняні дослідники – П. Блонський, С. Виготський, В. Екземплярський, Г. Челпанов – займалися зокрема таким аспектом проблеми здібностей, як обдарованість (її природа, розвиток, діагностика)<sup>559</sup>. Однак із

---

<sup>553</sup> Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М. : «Мысль», 1985. – С. 264 – 265.

<sup>554</sup> Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 815 с.; Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб : Питер, 2006. – 1096 с.

<sup>555</sup> Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 3-е переработанное изд. – М. : «Мысль», 1985. – С. 268 – 269.

<sup>556</sup> Лазурский А. Ф. Очерки науки о характерах / А. Ф. Лазурский. – СПб. : Типография Б. М. Вольфа, 1906. – 307 с.; Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский [под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева] – Петороград, 1921 (обл. 1922). – 401 с.; Лейтес Н. С. Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 215 с.

<sup>557</sup> Лазурский А. Ф. Личность и воспитание // А. Ф. Лазурский : избр. труды по психологии. – М. : Наука, 1997. – С. 412 – 417.

<sup>558</sup> Лейтес Н. С. Б. М. Теплов и психология индивидуальных различий [Электронный ресурс] / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 414. – Режим доступа : [www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm)

<sup>559</sup> Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения : дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.13 / Н. Б. Шумакова; Психологический институт РАО. – М., 2006. – С. 6 – 7. – Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/13TxuHNZU7OuWg9EVeH1XkKXr4DvFYDGwwBZ7vvCKRfY/edit>

середини 30-х рр. у руслі боротьби з педологією наукові роботи в зазначеній царині було згорнуто.

У повосенний період перші наукові звернення до питань обдарованості у предметному полі педагогічної психології в Україні пов'язуємо з працями Г. Костюка. Але необхідно зауважити, що в дійсності він дотично торкався цієї проблеми ще наприкінці 1920-х – у першій половині 1930-х рр., коли вивчав проблеми успішності й другорічництва серед школярів<sup>560</sup>. Вчений аналізував мотивації невстигання, різнорівневність навчальних можливостей школярів, їхньої працездатності. Для оцінки останньої рекомендував використовувати тести А. Біне – Т. Сімона, Г. Россолімо. Тоді молодий науковець обґрунтував певні критерії диференціації навчальних можливостей дітей, які могли б посприяти запобіганню неуспішності учнів, при цьому він не зводив навчальну працездатність до функції інтелекту, а характеризував її як «функцію цілісної особистості»<sup>561</sup>. Особливо значущим на наш погляд було те, що за результатами вивчення означеної проблеми Г. Костюк обґрунтував ідею формування класів за рівнем підготовки дітей, за станом їхнього загального розвитку, що сприяло б попередженню невстигання. Нагадаємо, що такі міркування згодом, вже у 70 – 80-ті рр. ХХ ст. реалізувалися в школах у процесі комплектації так званих класів вирівнювання.

Близьким до вивчення питання здібностей вважаємо й звернення в цей період Г. Костюка до недослідженої на той час проблеми константності індивідуальних інтелектуальних відмінностей у дітей<sup>562</sup>, а також до узasadнення безумовної необхідності здійснення багатоаспектного індивідуального підходу до учнів у процесі навчання<sup>563</sup>. І хоча учений більше уваги приділяв важливості забезпечення «диференційованого підходу до поодиноких учнів»<sup>564</sup>, тобто до невстигаючих, водночас він стверджував: «Завдання індивідуального підходу до учнів не зводиться лише ... до того, щоб пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей учнів у кожному класі, а ... щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного...»<sup>565</sup>. Загалом ранні психолого-педагогічні статті Г. Костюка містили зародки наукових концепцій, які пізніше стали провідними у творчій спадщині вченого, насамперед, в обґрунтуванні взаємозв'язку психічного розвитку дитини й процесу

---

<sup>560</sup> Костюк Г. С. Про порівняльну вартість зорового і слухового способів тестування успішності учнів / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2(9). – С. 99 – 131; Костюк Г. Масове другорічництво міської школи / Г. С. Костюк // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 103 – 115; Костюк Г. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1934. – № 4. – С. 72 – 81.

<sup>561</sup> Там само.

<sup>562</sup> Костюк Г. С. Про проблему константності індивідуальних інтелектуальних різниць у дитячих групах / Г. С. Костюк // Зб. праць науково-дослідної кафедри педології. – К., 1930. – Т. 1. – С. 78 – 146.

<sup>563</sup> Костюк Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52 – 64.

<sup>564</sup> Там само, с. 53.

<sup>565</sup> Там само, с. 54.

навчання, розвивального значення педагогічних впливів, розкриття передумов і шляхів розвитку здібностей, в аналізі структури діяльності.

Для повнішого відображення поступу у формуванні підходів ученого до узагальнення своїх поглядів на природу здібностей, здійснених у 1960-х рр., не можна не згадати, по-перше, що його підручник «Психологія»<sup>566</sup> 1939 р. видання (витримав 4 перевидання з доповненнями, останнє – 1968 р.) уже містив написаний ним розділ «Здібності»<sup>567</sup>. По-друге, що у низці статей 1940 – 1941 рр. він сформулював концептуально важливі положення про співвідношення спадковості, середовища і виховання у цьому процесі, наголосивши на тому, що природні задатки ще не визначають сутності майбутніх психічних особливостей індивіда, а є лише певними потенціями, які реалізуються під впливом природного і суспільного середовища<sup>568</sup>. Учений підкреслював, що реалізація потенцій кожної дитини залежить від того, як дорослі організують її життєдіяльність, головним спрямуванням якої має бути засвоєння досягнень науки, мистецтва, культури. Ці положення знайшли згодом розвиток у поясненні Г. Костюком суті здібностей: «Індивідуальні відмінності в задатках виявляються в темпах засвоєння різними індивідами соціального досвіду взагалі і певних його галузей зокрема, в розвитку їхніх загальних і спеціальних здібностей»<sup>569</sup>. По-третє, у перші повоєнні роки він опублікував низку статей і брошуру (1950 р.)<sup>570</sup> з тематики, пов'язаної з питанням здібностей, де заперечував будь-яке ототожнення їх із природними задатками, виступав і проти нехтування останніми в розвитку здібностей.

І все ж найповніше й найпослідовніше свої погляди на природу здібностей Г. Костюк висвітлював у невеликій книзі «Здібності та їх розвиток у дітей» (1963 р.). Відносячи здібності до основних властивостей, що «характеризують людину як суспільну істоту, громадянина своєї країни, як особистість», учений визначав їх як «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності й зумовлюють її успіх»<sup>571</sup>.

Якщо стисло схарактеризувати ідейні (не ідеологічні!) засади міркувань Григорія Силевича про здібності людини, то до їх пояснення він підходив насамперед із позицій діяльнісного підходу, із визнання двоєдності суті особистості («як природної і разом з тим суспільної істоти»), наголошення на доцільності педагогічного керівництва розвитком задатків і здібностей.

Г.Костюк визнавав сферою вияву здібностей всі галузі різноманітної практичної, наукової і мистецької діяльності. Пов'язуючи здібності людини з

---

<sup>566</sup> Це видання – колективна праця, але більшість розділів (16 із 20) написані Г.Костюком.

<sup>567</sup> Костюк Г. С. Психологія : посібна книга для студентів педагогічних вищих шкіл. – К., 1939 (переиздание без изменений. – К., 1941).

<sup>568</sup> Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // Советская педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15 – 40.

<sup>569</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 340.

<sup>570</sup> Костюк Г. С. Здібності і праця людини / Г. С. Костюк. – К., 1950. – 43 с.

<sup>571</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С.Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 307 – 308.

наявністю знань, умінь і навичок, як необхідними умовами майстерності, в якій виявляються і здібності, він водночас підкреслював, що їх не можна зводити до інших властивостей особистості<sup>572</sup>.

Для педагогічної практики було важливим також те, що учений обґрунтував потребу розрізняти здібності учня і фактичний рівень набутих ним знань, умінь і навичок, справедливо наголошуючи: невисока успішність учня ще не є доказом недостатності його здібностей<sup>573</sup>. Водночас Г. Костюк убачав важливий зв'язок між здібностями творити нове й потребами та інтересами (або іншими мотивами) діяльності особистості. Але говорячи про єдність мотивів та здібностей, він закликав їх розрізняти й особливо уважно вивчати індивідуальні відмінності дітей.

Видатний психолог був проти ідей щодо поділу людей на «здібних» і «нездібних», тобто проти ідеї обраності, але й не погоджувався з положенням, що всі однакові за своїми здібностями. Визнаючи існування загальних типологічних й індивідуальних відмінностей, учений писав, що особисте в здібностях людей виявляється в «особливостях спеціальних здібностей (майстрування, конструювання, малювання, до музики, наукової, сценічної діяльності)»<sup>574</sup>.

Вважаючи здібності складними, синтетичними властивостями особистості<sup>575</sup>, Г. Костюк здійснив структурний аналіз їх, узявши за «ґло» їх вияву діяльність. У радянській психології категорія діяльності знайшла своє відображення у працях всесвітньо відомих радянських психологів С. Рубінштейна і О. Леонтьєва<sup>576</sup>. Г. Костюк доповнив їхні положення не лише теоретичним аналізом, а й застосуванням діяльнісного підходу до розв'язання проблем удосконалення педагогічного процесу. Він обґрунтував важливе положення про необхідність формування діяльності особистості в єдності її мотиваційної, змістовної та операційної сторін, оскільки ці сторони взаємопов'язані, залежать одна від одної, але кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги, особливо в здійсненні педагогічного керівництва діяльністю<sup>577</sup>.

Здобуті учнями у процесі навчання узагальнені знання, стаючи компонентами здібностей, зазначав учений, входять до складу умінь. Зокрема уміння школяра вчитися складається, на думку Г. Костюка, з таких елементів, як «здатність планувати роботу, самостійно працювати над підручником та іншою літературою, раціонально заучувати матеріал, розв'язувати задачі, контролювати

---

<sup>572</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 309.

<sup>573</sup> Там само, с. 311.

<sup>574</sup> Там само, с. 313.

<sup>575</sup> Там само, с. 317.

<sup>576</sup> Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 3-е переработанное изд. – М. : «Мысль», 1985. – 575 с.; Роменець В. А., Маноха І. П. Історія розвитку психології у ХХ ст. : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 894 с.

<sup>577</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 325.

відповідність результатів роботи поставленим завданням та ін.»<sup>578</sup>. Вчений показав багаторівневий характер діяльності, визначивши такі її елементи або одиниці, як дії і операції. Так, він писав, що «окремі дії, повторюючись і автоматизуючись, стають операціями, і в учня виробляються навички їх виконання», вони стають «складовими елементами вміння діяти, майстерності в усякій роботі»<sup>579</sup>.

До структури здібностей Г.Костюк відносив багато компонентів: чутливість різних аналізаторів людини, спостережливість, пам'ять, уяву або фантазію, зосередження, стійкість уваги, наполегливість і силу волі<sup>580</sup>.

Водночас істотним вважаємо наголошення вченим на тому, що «найбільші індивідуальні відмінності серед людей спостерігаються в здатності мислити»<sup>581</sup>, тому саме мислення він визначав вирішальним структурним компонентом здібностей, насамперед здібностей до навчання<sup>582</sup>. Спираючись на ідеї видатного вітчизняного психолога Л. Виготського, український науковець обґрунтовував важливі для педагогічної практики положення про функції слова (або вербальних компонентів) у розумових операціях, за допомогою яких утворюються поняття передусім в міжіндивідуальних діях, включених у спілкування учителя й учнів, і лише після цього стають власне індивідуальними актами<sup>583</sup>. За допомогою засвоєної мови, як писав Г. Костюк, «в учнів із зовнішніх дій виробляються внутрішні мислительні дії з об'єктами, які далі стають розумовими операціями, спочатку конкретними, а потім абстрактними»<sup>584</sup>.

Критикуючи за обмеженість зарубіжні теорії здібностей (зокрема міркування В. Штерна, який розглядав здібності як незалежні від навчання, й погляди Е. Торндайка, Р. Уотсона, які зводили здібності до «сукупності набуваних індивідом навичок, до засвоєння соціальних надбань»<sup>585</sup>), Г. Костюк стверджував, що «внаслідок засвоєвання учнями людських надбань підносяться на вищий ступінь і їхні здібності навчатися, а досягнення в розвитку здібностей уможливають перехід до вивчення нового, складнішого матеріалу»<sup>586</sup>. Хоча він і зауважував, що розвиток здібностей залежить не лише від навчання, а й від інших видів діяльності, через які учні взаємодіють із об'єктивною реальністю, а також від індивідуальних фізіологічних й енергетичних потенцій їхньої нервової системи.

Наприкінці 1950-х – у 1960-ті рр. в радянській психології активізувалася дискусія про природу здібностей, про детермінацію психічних явищ, в якій домінувала або апелювала до людської культури й досвіду, або акцентування психологічної природи здібностей, що складаються в процесі активного освоєння

---

<sup>578</sup> Там само, с. 318.

<sup>579</sup> Там само.

<sup>580</sup> Там само, с. 318 – 326.

<sup>581</sup> Там само, с. 322.

<sup>582</sup> Там само, с. 323.

<sup>583</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 323.

<sup>584</sup> Там само.

<sup>585</sup> Там само, с. 350.

<sup>586</sup> Там само, с. 351.

індивідом світу. В історії радянської психології провідним теоретиком у цій галузі визнають Б. Теплова<sup>587</sup>, який у передвоєнний час ґрунтовно, на рівні докторського дослідження розробив питання психології музичних (тобто спеціальних) здібностей. Йому належить визначення таких ознак поняття «здібність», як індивідуальні особливості, психологічні особливості індивіда й успішність здійснення певної діяльності, що не зводиться лише до набуття суми знань. Він доводив, що «здібності виявляються в діяльності, але головне створюються в ній»<sup>588</sup>. Згодом, у 1980-х рр., інший російський психолог, фахівець у сфері вивчення розумової обдарованості старшокласників Н. Лейтес<sup>589</sup>, характеризуючи науковий внесок Б. Теплова<sup>590</sup>, стверджував: «Ніхто з радянських психологів не згадував про здібності й обдарованість у той час» [маючи на увазі період середини 30-х- початку 40-х рр. ХХ ст. – прим. авт. Н. Д.]. На нашу думку, точніше було б робити такий висновок лише щодо визначення спеціальних здібностей, тоді як теоретичні засади розуміння питання здібностей у згаданий час було висвітлено й у всесвітньовідомій книзі С. Рубінштейна «Основи загальної психології» (1940 р.)<sup>591</sup> і, як ми вже згадували, в україномовному підручнику для студентів «Психологія» Г. Костюка (1939 р.)<sup>592</sup>.

С. Рубінштейн доводив положення про те, що здібності не можна «трактувати як органічні функції», «вроджене зводити до спадкового, а спадкове до вродженого»<sup>593</sup>. Він визнавав взаємозв'язок здібностей і умінь та знань, а тому й підсумовував, що «навчання, як дійсно освітній процес, саме цим і відрізняється від простого тренування, що в ньому через уміння й знання формуються здібності»<sup>594</sup>. Загалом за С. Рубінштейном, здібності людини – це вияви, сторони її здатності до навчання і до праці<sup>595</sup>, що свідчить про характеризування вченим здібностей у єдності діяльнісного й особистісного (психічні якості й властивості) аспектів.

Не зупиняючись на підкресленні очевидності збігу поглядів С. Рубінштейна і Г. Костюка, візьмемо на себе сміливість все ж зауважити, що до визначення сфери людської діяльності, де виявляються здібності, Григорій Силевич підходив дещо

---

<sup>587</sup> Соболева Т. Н. Психология способностей: уч. пособие / Т. Н. Соболева. – Хабаровськ : Изд-во ДВГУПС, 2006. – 125 с.; Леонтьев А. М. О формировании способностей / А. М. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7 – 17.

<sup>588</sup> Теплов Б. М. Способности и одаренность // Уч. записки Гос. научно-исслед. института психологии. – Т. 2. – М., 1941. – С. 29.

<sup>589</sup> Лейтес Н.С. Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М., 1960. – 215 с.

<sup>590</sup> Лейтес Н. С. Б.М.Теплов и психология индивидуальных различий [Электронный ресурс] / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 36. – Режим доступа: [www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm)

<sup>591</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с. (4-е видання, підготовлене за виданням 1946 р. і праць С.Л.Рубінштейна 50-х рр.)

<sup>592</sup> Костюк Г. С. Психология : посібна книга для студентів педагогічних вищих шкіл. – К., 1939 (переиздание без изменений. – К., 1941).

<sup>593</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – С. 535 – 536 (4-е видання, підготовлене за виданням 1946 р. і праць С. Л. Рубінштейна 50-х рр.).

<sup>594</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – С. 537.

<sup>595</sup> Там само, с. 538.

прагматичніше, «приземленіше», тоді як Сергій Леонідович підкреслював її пов'язаність насамперед з культурою в найширшому її тлумаченні.

Варто також наголосити, що Г. Костюк стверджував: розвитку здібностей сприяє лише така трудова діяльність, в якій «учні переходять від простіших до більш складних задач, розв'язання яких потребує поєднання теорії й практики, використання наявних у них знань і здобування нових, вироблення вміння застосовувати дедалі складнішу техніку»<sup>596</sup>.

Згадані міркування вченого можна було б пояснити кон'юктурою й ідеологічними потребами часу. Однак у наведених цитуваннях, на наше переконання, по-перше, висловлено цілком і нині актуальні думки. А, по-друге, як справді видатний вчений, Г. Костюк зумів знайти в запроваджуваній реформі (1958 р.) той раціональний, дійсно спрямований на потреби особистості й реалізацію її здібностей елемент, як розвиток професійної орієнтації у процесі навчання й праці.

Як об'єктивно зауважував відомий український психолог, учень і колега Г. Костюка професор Г. Балл, «обіймаючи офіційні посади, учений [Г. Костюк – прим. авт. Н. Д.] був зобов'язаний відгукуватися на «геніальні праці вождя народів», «історичні рішення партійних форумів», але, коментуючи черговий «документ всесвітньо-історичної ваги», він «робив усе, аби посилити і розвинути наявні в ньому «раціональні зерна», пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань»<sup>597</sup>.

Пов'язаною з питанням здібностей є обстоювана вченим ідея вибору молодими людьми професій і оволодіння ними в умовах загальноосвітньої школи. Розробляючи актуалізовану у 1960-ті рр. важливу психолого-педагогічну проблему професійного самовизначення молоді, психолог фактично стояв на позиції особистісного підходу. Важливо наголосити, що він розглядав професійне самовизначення не як одноразовий акт, а як тривалий процес, що проходить кілька вікових етапів<sup>598</sup>. Для вченого найсуттєвішими були інтереси й мотиви особистості: «... Психічні властивості особистості, зокрема індивідуальні її риси, з якими вона підходить до необхідності вибрати професію в підлітковому і юнацькому віці, є продуктом попередньої історії її розвитку. Їх не можна просто вважати природними її рисами. Натуралістичне розуміння заважає науково обґрунтованій профорієнтаційній роботі, спрямовує її тільки на врахування наявного в учнів рівня

---

<sup>596</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 352.

<sup>597</sup> Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 83.

<sup>598</sup> Костюк Г. С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 3 – 21; Костюк Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1 – 7.



тих чи інших властивостей безвідносно до можливостей їх подальшого розвитку в процесі оволодіння самою професією»<sup>599</sup>.

Щоб професійне самовизначення було свідомим і стало ефективним чинником формування особистості та реалізації її здібностей, ним, на глибоке переконання психолога, треба керувати, а щоб керувати, щоб дати кваліфіковані поради, вчитель має ґрунтовно знати сильні і слабкі сторони учнів, тобто вивчати їхні індивідуальні особливості. За Г. Костюком, професійне самовизначення є формою вияву психічного розвитку: «По тому, як людина вибирає собі професію, якими мотивами вона при цьому керується, можемо судити про рівень її загального розвитку і індивідуальні особливості. Разом з тим, професійне самовизначення стає чинником дальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності»<sup>600</sup>.

Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відіграти вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психофізіологічних чинників), Григорій Силович обґрунтував низку принципів вимог до виховання і навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо у старшокласників, а отже і визначення «центрального інтересу» до певних із них, що пов'язано з нахилами, інтересами й здатностями, вмотивовує, наголошував вчений, необхідність зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створювати умови, для того, щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі, якою відзначалися і відзначаються всі талановиті люди»<sup>601</sup>. Він переконував, що вчасне визначення професії і зв'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей особистості, що формується.

Оскільки питання здібностей є складником проблеми особистості, то необхідно зазначити, що розробленням концептуальних положень останньої Г. Костюк займався загалом упродовж майже тридцяти років, вважаючи її провідною й однією з найскладніших не лише у психології, а й у філософії, фізіології, педагогіці, політиці тощо.

Нагадаємо, що «доля» означеної наукової теорії в СРСР була складною, бо наслідком двох нищівних ударів, завданих комуністичною владою по розвитку радянської психології (у середині 1930-х рр. і на початку 1950-х рр.)<sup>602</sup>, стало істотне згорання і тематичне обмеження вивчення психології особистості. З

---

<sup>599</sup> Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів. – К., 1969. – С. 6.

<sup>600</sup> Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів. – К., 1969. – С. 7.

<sup>601</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 370.

<sup>602</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.; Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – С. 82 – 91.

початком періоду «хрущовської відлиги» її розроблення набуло нового імпульсу. У доповіді на Всесоюзному симпозіумі (1970) з проблем особистості, яка була згодом опублікована (1971) під назвою «Проблема особистості у філософському і психологічному аспектах», Г. Костюк повною мірою розкрив і узагальнив її власне трактування. Він зазначив, що особа стає суспільною істотою і особистістю поступово, у процесі формування її свідомості й самосвідомості, у процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті, виконувати певні суспільні функції. На думку психолога, «об'єктивна суспільна сутність особистості завжди реалізується її суб'єктивними психічними засобами»<sup>603</sup>. Водночас психічна діяльність особистості реалізується системою нейрофізіологічних механізмів, залежних від функціонування тих систем організму, які відповідають за реалізацію складників психічної діяльності та психічних властивостей людини. Але Г. Костюк робив акцент на тому, що «психічне не лише реалізується фізіологічним, а й зазнає змін залежно від особливостей функціонування фізіологічних механізмів»<sup>604</sup>. Саме біологічними відмінностями, на думку науковця, визначаються природні загальні можливості людського індивіда стати особистістю. Оскільки біологічне зумовлює й індивідуальні відмінності у природних можливостях людей, саме тому «окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою і глибиною засвоюють вироблені людством духовні цінності, по-різному включаються у їх «примноження» і завдяки цьому досягають різних рівнів розвитку своїх специфічно людських потреб і здібностей»<sup>605</sup>.

Багато з висвітлених нами наукових положень Г. Костюка та його колег сьогодні видаються очевидними, настільки вони узвичаїлися в сучасній педагогіці і психології, стали канонами шкільного освітньо-виховного процесу. Але завдяки історико-педагогічній ретроспективі опукло розкривається внесок учених, чия добротворча енергія сприяла розвитку вітчизняної культури й освіти, хто, за висловом Ю. Лотмана, «давно вже пішов з життя, фізично розсіявшись у біосфері, але духовно влився краплиною у потік культури». Переконані, що дотик до мудрості видатних педагогів готує нашу свідомість до глибшого осягнення людського буття і віднайдення шляхів його подальшої гуманізації.

Усвідомлюючи принципову важливість проблеми вибору професії для долі молодого покоління, Григорій Силевич зніціював у 1960 – 1970-х рр. в Україні прикладні дослідження у сфері профдобору і профорієнтації, результати яких істотно допомагали вчителям у практичному розв'язанні цієї проблеми.

Так, серед напрацювань українських науковців у сфері професійного самовизначення школярів згадаємо здійснене З. Нечипорук (НДІ психології) дослідження професійних інтересів старшокласників. У висвітлених дослідницею

---

<sup>603</sup> Костюк Г. С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г. С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 77 – 78.

<sup>604</sup> Там само, с. 79.

<sup>605</sup> Костюк Г. С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г. С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 80.

результатах експерименту, проведеного з використанням аналізу письмових робіт, методів анкетування й індивідуальних бесід з 2407 учнями, доводилося формування тенденції до зростання інтересу школярів до професій кваліфікованого робітника. Ця тенденція, втім, була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які здобуваються у вищій школі і до того ж, не пов'язані з галузями матеріального виробництва<sup>606</sup>. У висновках автор запропонував шляхи вирішення описаної проблеми, а саме – обґрунтував необхідність здійснювати спеціальну систематичну роботу з «формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей»<sup>607</sup>.

Цікаве дослідження професійних інтересів важковиховуваних дівчат (170 осіб віком 14 – 18 років), які перебували у «спецшколах зі спеціальним режимом», провела Е. Драніщева (НДІ психології), з'ясувавши за допомогою розроблених анкет-опитувальників, індивідуальних і групових бесід, що вибір такими вихованками професій відображає обмеженість їхніх загальних життєвих інтересів і професійних орієнтацій<sup>608</sup>. 70% дівчат надавали перевагу «реальним» професіям, для набуття яких достатньо було низького рівня навчальних досягнень, мінімальних інтелектуальних зусиль і розумового напруження, хоча й мріяли про «ідеальні» творчі і складні професії, однак суть багатьох із них уявляли дуже погано<sup>609</sup>. Вчена не обмежилася констатацією стану проблеми, а сформулювала можливі шляхи її вирішення – підвищення рівня особистісного розвитку, розширення світогляду.

Як важливу умову виявлення індивідуальності й розвитку творчих здібностей молоді М. Алексеева (НДІ психології) досліджувала питання пізнавальних інтересів учнів 5 – 8-х класів. Розглядаючи їх як ефективні мотиви навчальної діяльності, вона наголосила на необхідності формувати у школярів потрібні для засвоєння певного предмета способи початкової діяльності, оскільки «успішність у навчанні породжує і стимулює позитивні почуття, які, узагальнюючись, стають дійовими мотивами подальшої пізнавальної активності»<sup>610</sup>.

Дослідниця О. Яцишин, вивчаючи роль пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у контексті свідомого вибору професії, визначила, що лише незначна кількість підлітків керується самоусвідомленими психічними якостями, обираючи професію, у школярів домінує соціальне мотивування вибору майбутньої

---

<sup>606</sup> Нечипорук З. С. Професійні інтереси старшокласників / З. С. Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К. : В-во «Рад. школа», 1966. – С. 128.

<sup>607</sup> Там само.

<sup>608</sup> Драніщева Е. І. До характеристики професійної орієнтації трудновиховуваних дівчат / Е. І. Драніщева // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во «Рад. школа», 1970. – С. 143 – 149.

<sup>609</sup> Там само, с. 146.

<sup>610</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С. 181.

професії<sup>611</sup>. Психічні якості як безпосередній мотив обрання професійної діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас вона встановила, що інтерес до професії у школярів корелює з урахуванням їхніх власних інтелектуальних якостей. Відмітимо, що О. Яцишин була науковцем, який послідовно тривалий час (із середини 1960-х рр. до кінця 1980-х рр.) розробляла в НДІ психології актуальні питання професійного самовизначення школярів, пов'язані з поглибленням індивідуального підходу до навчання і не лише в сенсі підвищення якості навчальних досягнень учнів, а в більш широкому значенні – підготовки їх до дорослого життя, до якнайповнішої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Вивчаючи різні аспекти питання самооцінки школярів, О. Яцишин звернулася до актуальної в той час проблеми профорієнтації учнів, зосередившись на вивченні самооцінки підлітками своєї придатності до майбутньої професії<sup>612</sup>. Опитування й бесіди з дітьми, із учителями допомогли науковцю з'ясувати, що більшість учнів 6-х і 8-х класів орієнтується лише на власні інтереси або рівень успіхів у навчанні, тому вибір ними професії зводиться до пошуку відповідного навчального закладу з певними профільними предметами. Свою відповідність іншим професійно важливим характеристикам особистості, вмотивованим професійною діяльністю, підлітки здебільшого не враховують. Тому дослідниця рекомендувала у здійсненні профорієнтаційної підготовки школярів-підлітків до вибору професії формувати в них «розуміння суті свідомого вибору професії, настанову на самооцінку і врахування своїх психічних і фізичних можливостей у професійному самовизначенні»<sup>613</sup>, а також запроваджувати професійне консультування школярів. Згодом (1976 р.), О. Яцишин опублікувала розроблену нею методику дослідження й порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів<sup>614</sup>.

У контексті з'ясування природи здібностей Є. Легков (НДІ психології), експериментуючи з київськими десятикласниками, отримав підтвердження положення про те, що навіювання є антиподом самостійності, тому самостійність мислення можна розглядати як «компонент обдарованості і актуальних здібностей особистості»<sup>615</sup>. У результаті наступного, проведеного у 1970-ті рр. експерименту зі

---

<sup>611</sup> Яцишин О. О. Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О. О. Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К. : В-во «Рад. школа», 1966. – С. 136.

<sup>612</sup> Яцишин О. О. Самооцінка придатності підлітків до майбутньої професії / О. О. Яцишин // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во «Рад. школа», 1974. – С. 135 – 144.

<sup>613</sup> Яцишин О. О. Самооцінка придатності підлітків до майбутньої професії / О. О. Яцишин // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во «Рад. школа», 1974. – С. 144.

<sup>614</sup> Яцишин О. О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О. О. Яцишин // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : В-во «Рад. школа», 1976. – С. 139 – 147.

<sup>615</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С. 77. Там само, с. 77.

старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю, Є. Легков (НДІ психології) підтвердив положення про те, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, разом із тим «ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності»<sup>616</sup>. Такий висновок був корисним для вчителів і вихователів, оскільки озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) напряму залежить від сили нервової системи учня. Колега Є. Легкова М. Малков у ході вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей динаміки нервових процесів, які визначаються властивостями нервової системи, на розумову діяльність учнів (9 – 10 класи), виснував важливе твердження, що «нервова обдарованість» відчутно відображується на «успішності розумової діяльності, і не все залежить від знань, умінь, навичок»<sup>617</sup>. Отже «індивідуально-типологічні особливості динаміки нервових процесів разом із життєвим досвідом, фізіологічною основою якого є різноманітні системи зв'язків, мають включатись у структуру розумових здібностей»<sup>618</sup>. Згодом, у 1976 р. М. Малков обґрунтував індивідуальні психофізіологічні особливості розумової діяльності молодших школярів<sup>619</sup>. Взаємозв'язок у розвитку організаторських здібностей і характеру особистості як складника виховного процесу в школі вивчала С. Кондратьєва (Дрогобицький педінститут)<sup>620</sup>.

Дослідження О. Скрипченком і В. Ткаченко (НДІ психології) індивідуальних особливостей перцептивної діяльності старшокласників, здійснене в умовах лабораторного експерименту за допомогою спеціально сконструйованих приладів, дало змогу визначити й охарактеризувати три типи сприймання підлітками зображення певних об'єктів (аналітичний, синтетичний і змішаний). Науковці виокремили також чотири групи учнів за індивідуальними відмінностями сприймання схожих об'єктів і показали, що «в процесі вправлення виробляються перцептивні навички, які характеризуються швидкістю вибору опори серед ознак об'єкта, темпом роботи, зосередженістю, здатністю до точності розрізнення і виправлення помилок»<sup>621</sup>. На наш погляд, у визначенні шляхів удосконалення процесу навчання для вчителів (особливо початківців) важливими були висновки дослідників про те, що одні піддослідні вибирали об'єкти групами, створеними за просторовим принципом, припускаючись помилок усередині групи, інші – керувалися у процесі вибору окремими виділеними об'єктами, ігноруючи решту.

---

<sup>616</sup> Легков Є. І. Сила нервової системи і розумова діяльність / Є. І. Легков // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К. : В-во «Рад. школа», 1972. – С. 92.

<sup>617</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С. 92.

<sup>618</sup> Там само, с. 94 – 95.

<sup>619</sup> Малков М. Індивідуальні психофізіологічні особливості розумової діяльності молодших школярів М. Малков // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : В-во «Рад. школа», 1976. – С. 17 – 26. .

<sup>620</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С.253.

<sup>621</sup> Там само, с. 51.

Тобто наявними були перцептивні «штампи», які «переносилися і закріплювалися, з кожною вправою стаючи основою автоматизованої перцептивної навички»<sup>622</sup>.

Рідкісним для розгляданого історичного часу вважаємо звернення дослідника В.Кузьменкова (Слов'янський педінститут) до питань психології особистості у гендерному вимірі. Так, для з'ясування оцінних суджень старшокласників щодо своєї особистості і порівняння морально-вольових самооцінок учнів, окремо юнаків і дівчат, у ході тривалого (1965-1967 н/р) соціально-індивідуального вивчення 164-х школярів (84 юнаки і 80 дівчат) автор перевіряв припущення, що крім індивідуальних відмінностей у свідомому ставленні до себе і своїх вчинків (дослідник вивчав «загальне ставлення до себе у цілому як до особистості»<sup>623</sup>, у старших учнів можуть виявлятися і статеві відмінності, які на той час ігнорувалися або не враховувалися у навчально-виховній роботі. Науковець вів педагогічні щоденники на кожного учня, де фіксував висловлювання учня про себе в різних ситуаціях, збирав характеристики від учителів, батьків, однокласників на досліджуваних молодих людей, а також їхні автохарактеристики. Застосовувалися й такі методи, як індивідуальні й колективні обговорення, бесіди на заздалегідь вибрані теми.

Здійснене дослідження дало автору підстави зробити узагальнення, що «у юнаків більшою мірою, ніж у дівчат, виявляється схильність не помічати свої недоліки, а четверта частина хлопців виявила стійку схильність переоцінювати свою особистість»<sup>624</sup>. У дівчат, за висновком В. Кузьменкова, сильніше виявляється незадоволення своєю недосконалістю, при цьому значну роль у визначенні самооцінки відіграє оцінка власної зовнішності.

Виконаним на межі соціологічної й психолого-педагогічних наук і спрямованим на допомогу керівникам шкіл, вчителям, класним керівникам вважаємо й дослідження Л. Котлярової (Львівський педінститут) інтересів старшокласників, у якому взяли участь 1069 учнів шкіл м. Львів і Львівської області. Воно показало, що серед пізнавальних інтересів домінували інтереси до проблем науки, а центральне місце займало зацікавлення учнів проблемами особистості людини, її духовного світу й людських стосунків<sup>625</sup>. Причому було виявлено різницю в інтересах хлопців і дівчат, найістотнішою вона була у сфері інтересу до питань моралі (249 хлопців – 802 дівчат), внутрішнього світу людини (45 хлопців – 171 дівчат), літератури й мистецтва (249 хлопців – 400 дівчат)<sup>626</sup>.

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіше і ґрунтовніше у науково-методологічному відношенні звернення до визначення

---

<sup>622</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С. 51.

<sup>623</sup> Кузьменков В.К. Оцінка старшокласниками своєї особистості / В.К. Кузьменков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К.: В-во «Рад. школа», 1970. – С.135.

<sup>624</sup> Там само, с.142.

<sup>625</sup> Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. школа», 1964. – С. 184 – 185.

<sup>626</sup> Там само.

сфери його інтересів. Так, у 1967 р. науковець НДІ психології О. Киричук зосередився на встановленні і формуванні в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як впливового засобу успішного навчання й виховання. Охопивши дослідженням 2340 школярів міських і сільських шкіл (м. Київ, Київська й Закарпатська обл.) на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він визначив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й з'ясував, які чинники визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу. Насамперед, це особистість учителя, який уміє викликати позитивні емоції й радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, стимулює дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: «Якісний аналіз роботи вчителів у класах із високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів із різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання»<sup>627</sup>.

Звернемо увагу читачів на те, що у період 1950 – 1960-х рр. видання в Україні психологічної продукції у кількісному відношенні було вкрай незначним. Серед небагатьох надрукованих книг, присвячених питанням педагогічної психології, виокремлюємо працю О. Кондратюка «Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів» (1963 р.), де охарактеризовано такі стимули педагогічного впливу на особистість, як нагорода, покарання, оцінювання поведінки<sup>628</sup>. З використанням великого описового емпіричного матеріалу автор обґрунтував значення моральної нагороди, мотиви дітей щодо її одержання, також зробив спробу класифікувати порушення учнями поведінки. Але, як зазначив у рецензії психолог Д. Ніколенко, автор «слабо наголошував на значенні індивідуальних особливостей та індивідуального підходу до дітей у процесі стимуляції»<sup>629</sup>.

У згаданий період науковці України мали можливість лише спорадично оприлюднювати результати фахових досліджень, зокрема в педагогічних періодичних виданнях («Наукові записки» НДІ психології, один випуск на рік, останній випуск їх вийшов у 1960 р.; «Радянська школа» тощо), у матеріалах нечастих професійних конференцій, що мали досить обмежене коло поширення.

З 1965 р. замість наукових записок НДІ психології, що були фундаментальними, але дуже рідкісними виданнями і у зв'язку з обмеженим

---

<sup>627</sup> Киричук О. І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О. І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 67.

<sup>628</sup> Кондратюк О. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.). – К. : Вид.-во «Рад. школа», 1963. – 158 с.

<sup>629</sup> Ніколенко Д. Ф. Про педагогічні стимули / Д. Ф. Ніколенко // Рад. школа. – 1964. – № 8. – С. 112.

розповсюдженням слабо впливали на вирішення питань шкільної практики, Інститут запровадив випуск республіканського науково-методичного збірника «Психологія», де науковці України мали змогу оприлюднювати результати досліджень. Варто навести слова відомого українського психолога І. Синиці про те, що цей збірник відображав рівень розвитку психологічної науки в Україні, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення<sup>630</sup>. У цьому аспекті мусимо усвідомити значення збірника «Психологія» як «забезпеченої трибуни дослідника»<sup>631</sup>. Починаючи з 3-го номера (1966 р.), у збірнику «Психологія» оприлюднювалися результати експериментальних досліджень не лише науковців НДІ психології УРСР, а й викладачі ВНЗ України. Однак, спираючись на думку іншого відомого українського психолога, професора Д. Елькіна (Одеський університет), додамо, що й у середині 1970-х рр. в Україні все ще існували обмежені можливості щодо публікації результатів психологічних студій. Учений зокрема зазначав, що існує нагальна потреба «кількісно і якісно збільшити літературу з психології, якої у нас дуже мало, а якщо й з'являється, то мізерним тиражем»<sup>632</sup>.

Водночас, як підсумовував уже у 1977 р. надбання українських психологів академік Г. Костюк, у 1960 – 1970-ті рр. «саме в галузі дитячої і педагогічної психології було найбільше публікацій і захищено найбільшу кількість дисертацій»<sup>633</sup>.

Особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології, як і в 1950-ті рр., так і в 1960-1970-ті рр. був пов'язаний із вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так, у процесі проведення формуального експерименту в двох школах м. Києва (1964 – 1965 н./р.) вчений з НДІ психології О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1 – 2-х класів залежно від змісту й методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виокремлення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів»<sup>634</sup>. Як показало це дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися

---

<sup>630</sup> За круглим столом : обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.] // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа», 1975. – С. 9.

<sup>631</sup> Там само.

<sup>632</sup> За круглим столом : обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.] // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа», 1975. – С. 30.

<sup>633</sup> Костюк Г. С. Психологічна наука в УРСР за 60 років / Г. С. Костюк // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 16. – К. : В-во «Рад. школа», 1977. – С. 29.

<sup>634</sup> Скрипченко О. В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1 – 2-х класів залежно від змісту й методів навчання / О. В. Скрипченко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во «Рад. школа», 1967. – С. 4.



зміни й у індивідуальних відмінностях показників цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися<sup>635</sup>. Такі результати стали підґрунтям встановлення О. Скрипченком важливої закономірності навчання, яка була підтверджена дослідником у подальших студіях.

До частково схожого висновку дійшов і науковець із Чернігівського педінституту В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом 2-х років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей в точності виконання арифметичних завдань учнями 1 – 2-х класів, які навчалися у 10-ти класах шкіл Києва і Чернігова<sup>636</sup>. Роблячи висновки, автор стверджував, що найбільш стійкими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється більш загальним їх характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння індивідуальні особливості набувають більш часткового характеру й істотно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість здійснення індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє зростанню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту за результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчальний експерименти) зробила узагальнення: швидкість, сприйняття й розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками з одного боку і мовно-руховими реакціями з іншого<sup>637</sup>. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання у дітей, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою учнів. Водночас автор зазначила, що навчальний експеримент показав: досліджувані індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання»<sup>638</sup>.

Питанню вивчення проявів індивідуальності молодших школярів крізь вивчення індивідуальних властивостей уяви як особистісної якості присвятила педагогічний експеримент Л. Балацька (НДІ психології). У результаті вона зробила багато корисних для навчальної практики узагальнень, зокрема про важливу роль

---

<sup>635</sup> Там само, с. 9.

<sup>636</sup> Сіллер В. О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В. О. Сіллер // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во «Рад. школа». 1967. – С. 11 – 12.

<sup>637</sup> Богуславська Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б. А. Богуславська // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во «Рад. школа», 1967. – С. 36.

<sup>638</sup> Там само, с. 38.

формування в учнів позитивної мотивації в розвитку творчої уяви, про своєрідність впливу емоцій від життєвих невдач на уяву і створювані дітьми образи<sup>639</sup>. Л. Балацька дійшла цікавого висновку, вивчаючи особливості уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха. Учений довела, що немає підстав стверджувати про наявність високорозвиненої уяви у 6 – 7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни від загальних, неясних структур (1 – 2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3 – 4-і класи)<sup>640</sup>. Такі локальні педагогічно значущі положення були важливими орієнтирами для вчителів у визначенні індивідуальних підходів до школярів. У галузі дослідження процесів мовлення учнів середнього шкільного віку виокремимо результати тривалого експерименту, здійсненого видатним українським ученим І.О.Синицею, з вивчення психології усного і писемного мовлення. Уперше в українській психологічній науці він у своїй докторській дисертації «Психології писемного мовлення учнів» (1968 р.) зробив «порівняльний аналіз усного й писемного мовлення, та накреслив й експериментально перевірів психологічні механізми вдосконалення писемного мовлення учнів»<sup>641</sup>. Вивчаючи зокрема синтаксичну структуру усного мовлення учнів 5 – 8-х класів, учений з'ясував, що вона в учнів цього віку різноманітніша, ніж структура їхнього писемного мовлення, але «менш організована, розпливчата». А як загальну тенденцію дослідник визначив поступове, хоча й дуже повільне, зростання складних конструкцій в їхньому усному мовленні. Він вважав, що «надмірне вживання простих речень свідчить про недорозвиненість мовлення, а надмірне ускладнення – про його незв'язність і незорієнтованість на слухача»<sup>642</sup>. Обґрунтовуючи твердження, що розвинене мовлення є результатом усебічного розвитку особистості, у ньому «зримо виявляється індивідуальність людини, її здібності, мислення, емоційність, уява, пам'ять, темперамент, характер, художня чи раціональна натура»<sup>643</sup>, він наголошував на завданні школи забезпечувати кожній дитині високий духовний розвиток. Залежно від того, переважало емоційне чи логічне забарвлення письмових робіт учнів, І. Синиця виокремив два основні типи писемного мовлення учнів – «об'єктивний» (у письмовому викладі підлітка переважали інтелектуальні характеристики: чіткість констатації фактів, використання наукової термінології, логічність) і «суб'єктивний» (у письмовій

---

<sup>639</sup> Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. школа», 1964. – С. 175 – 176.

<sup>640</sup> Балацька Л. К. Особливості уяви молодших школярів / Л. К. Балацька // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во «Рад. школа», 1967. – С. 56 – 57.

<sup>641</sup> Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник / Ю.О.Приходько, В.І. Юрченко : навч. посіб. – К. : Каравела, 2012. – С. 289.

<sup>642</sup> Синиця І.О. Синтаксична структура усного мовлення учнів 5-8-х класів / І.О.Синиця // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К. : В-во «Рад. школа». 1967. – С.72.

<sup>643</sup> Синиця І.О. Психологія писемного мовлення учнів У-УІІІ класів. – К. : Рад. школа, 1965. – 315 с.

роботі переважало перенесення акцентів з опису предметів, явищ на власні думки, враження, переживання її автора). Крім інтелектуальної та емоційної характеристики індивідуальних особливостей писемного мовлення підлітків Іван Омелянович виокремлював і його вольовий аспект. В учнів з вираженим послабленням вольового контролю він встановив наявність у писемному тексті більше «загального», ніж «індивідуального», прагнення вибирати найлегші теми, писати короткими, переважно простими реченнями, нескладними за правописом словами, що призводить до «формування утилітарного підходу у викладі власних думок»<sup>644</sup>. І. Синиця був переконаний, що врахування індивідуально-типологічних особливостей писемного мовлення учнів підліткового віку в шкільній практиці має сприяти визначенню відповідного індивідуального підходу до кожного з них.

Як один із незаперечних апогеїв розвитку української педагогічної психології 1960-х років, необхідно згадати про непроминальний внесок В. Сухомлинського, самобутній педагогічний талант якого і роки тривалої, копіткої освітянської роботи як директора сільської Павлиської школи, стали запорукою встановлення ним важливих психологічних закономірностей навчально-виховного процесу. Його творчу спадщину треба характеризувати як новаторську насамперед тому, що в умовах чітко регламентованої радянської шкільної дійсності Василь Олександрович вийшов за її межі у майбутнє, здійснивши упровадження авторської концепції, в якій поєднувалися ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки. Найповніше цей прогностичний злет відобразився у розробленій ним системі роботи з «важкими» (у прямому й переносному сенсі) дітьми (тугодуми, гіперрухливі, діти з психічними вадами і розумовою недорозвиненістю, з ускладненими долями) Детальніше про це йтиметься у підрозділі 4.3. посібника.

Перш ніж підсумувати здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології 1960-х рр., нагадаємо, що саме тоді (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. у Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції<sup>645</sup>. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. Сумним свідченням цього стала й доля В. Сухомлинського. У жодній країні за межами так званого «соцтабору» розвиток науки не знаходився в такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією<sup>646</sup>.

Узагальнюючи здійснені українськими науковцями в зазначений період дослідження в галузі педагогічної психології, пов'язані з індивідуалізацією

---

<sup>644</sup> Там само.

<sup>645</sup> Петровський А. В., Ярошевський М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 279 – 280.

<sup>646</sup> Петровський А. В., Ярошевський М. Г. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 273.

навчально-виховного процесу в середній школі, доводиться констатувати, що в Україні плідно займалися вивченням переважно різних часткових питань психології навчання й виховання школярів і дітей дошкільного віку, що можна визначити як функціоналізм<sup>647</sup>. У той самий час у науково-дослідних установах Москви і Ленінграду, де, втім, було зосереджено значний науковий і матеріально-технічний потенціал, здійснювалися фундаментальні експериментальні психолого-педагогічні дослідження, розроблялися масштабні питання вивчення фізіологічних механізмів мислення, індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, психології чуттєвого пізнання людиною світу, діяльнісного підходу до встановлення онтогенезу і філогенезу психічного розвитку особистості<sup>648</sup>. Однак і для цих здобутків теж значною мірою був характерний функціоналізм<sup>649</sup>. І все ж уже в 1960-ті рр. почало закладатися підґрунтя для розроблення в майбутньому суб'єктного підходу до навчання й виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, а також напрацювання українських психологів.

Звертаючись до ключових досліджень, здійснених у подальші роки у галузі педагогічної психології українськими науковцями, та їх результатів, пов'язаних із питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу або дотичними до нього, зазначимо, що тогочасні відповіді на запити шкільної практики були сукупним надбаннями й інших галузей психологічної науки – загальної, дитячої, вікової психології.

Саме на стику кількох галузей психології здійснював дослідження харківський вчений П. Зінченко. Визнання серед психологів усієї країни він здобув ще у 1958 р.<sup>650</sup> після захисту докторської дисертації «Мимовільне запам'ятання» (вийшла друком у 1961 р.<sup>651</sup>), у якій розкрив і узагальнив основні закономірності різних видів пам'яті, що вивчалися ним протягом понад 20-ти років.

З-поміж найважливіших для шкільної практики висновків П. Зінченка стали твердження, що функція пам'яті полягає «у вибіркового закріпленні індивідуального досвіду й у подальшому його використанні ... у конкретних умовах життя суб'єкта, у його діяльності»<sup>652</sup>; «мимовільне і довільне запам'ятання, відтворення є двома послідовними сходинками у розвитку пам'яті дітей»<sup>653</sup>. Показавши за допомогою лабораторних дослідів, що у дошкільників центральне

---

<sup>647</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.

<sup>648</sup> Костюк Г. С. Провідні ідеї радянської психології / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С. 22 – 32.

<sup>649</sup> Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – С. 282 – 285.

<sup>650</sup> Зинченко В. П. Пётр Иванович Зинченко (1903 – 1969) : его жизнь и труды / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 5.

<sup>651</sup> Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.

<sup>652</sup> Там само, с. 134.

<sup>653</sup> Там само, с. 456.

місце в закріпленні ними індивідуального досвіду займає мимовільна пам'ять<sup>654</sup>, учений довів: із появою довільної пам'яті мимовільна не лише не втрачає свого значення, а й продовжує вдосконалюватися<sup>655</sup>, а «будь-яка діяльність, у процесі якої відбувається мимовільне запам'ятовування, завжди пов'язана з наявністю засобів, що відповідають її цілям і змісту»<sup>656</sup>. Тому центральним і нагальним завданням школи, за висновками П. Зінченка, є формування в учнів умінь і навичок довільного мислення, у тому числі щодо завдань розуміння тексту.

У 1960 – 1970-х рр. П. Зінченко разом із групою харківських дослідників (Невельський П., Репкіна Г.) продовжував вивчати проблему пам'яті, зосередившись на питаннях оперативної пам'яті, тобто процесів короткочасної пам'яті у зв'язку зі змістом і структурою діяльності, зокрема навчальної. Дослідники тлумачили формування такого виду пам'яті як умову успішного досягнення її мети<sup>657</sup>. Вони також намагалися визначати обсяг пам'яті, що розглядали як характеристику не лише безпосередньої, короткочасної, а й довготривалої пам'яті, та ймовірну структуру запам'ятовування матеріалу. На основі визначення вченими зворотної залежності обсягу пам'яті від кількості запам'ятовуваної інформації (1963 р.) у подальшому вони довели положення про те, що зменшення кількості інформації у матеріалі веде до збільшення обсягу пам'яті й покращення успішності його засвоєння<sup>658</sup>.

Як стверджує син ученого, академік РАО В. Зінченко, сам Петро Іванович вважав свій доробок «лише першим кроком на шляху до вивчення пам'яті у реальній дійсності»<sup>659</sup>. Аналіз наукових здобутків П. Зінченка є підставою для віднесення його до когорти творців (поряд з Леонтєвим О.) діяльнісного підходу до вивчення пізнавальних процесів, також учений є відкривачем кількох мнемонічних ефектів (ефект генерації, ефект глибинної обробки)<sup>660</sup>. осутнім внеском у педагогічну психологію було особливостей розвитку пам'яті, обґрунтоване П. Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) на базі довготривалого вивчення (1970 р.) положення про те, що «основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті <...> розвиток пам'яті – це власне є збагачення знаннями»<sup>661</sup>, але під збагаченням малося на увазі не просте накопичення знань, а формування

---

<sup>654</sup> Там само, с. 495.

<sup>655</sup> Там само, с. 462.

<sup>656</sup> Там само, с. 125.

<sup>657</sup> Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. школа», 1964. – С. 59 – 60.

<sup>658</sup> Там само, с. 62.

<sup>659</sup> Зинченко В.П. Пётр Иванович Зинченко (1903 – 1969): его жизнь и труды / В.П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 5.

<sup>660</sup> Там само, с. 1.

<sup>661</sup> Зінченко П. І., Середа Г. К. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П. І. Зінченко, Г. К. Середа // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во «Рад. школа», 1970. – С. 30.

системи знань і «способів організації збереженої інформації», що звучить як наукове передбачення й напроцуд актуальне нині завдання. Учені також наголошували: проблема виховання й розвитку пам'яті є аспектом загальної проблеми розвитку особистості<sup>662</sup>.

Хоча студії Петра Івановича мали практичне спрямування і корелювали з педагогічною психологією, однак лише після цілковитого визнання результатів його досліджень він отримав можливість здійснювати систематичне вивчення ролі пам'яті в умовах реальної навчальної діяльності, а не в умовах лабораторії. Це стало можливим завдяки організації у 1963 р. при кафедрі психології Харківського університету (нині – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна) лабораторії з вивчення проблем пам'яті і навчання, що функціонувала на базі школи №17<sup>663</sup>. Як зазначила сучасний психолог, близька до кола колег ученого Н. Репкіна<sup>664</sup>, саме тоді П. Зінченко почав проводити експериментальні уроки за напрямом «розвивальне навчання», яке почало набувати пріоритетного статусу в радянській шкільній освіті.

В аспекті вивчення пам'яті важливим для педагогічної практики було й твердження, сформульоване Л. Куценко (Мелітопольський педінститут), що індивідуальні відмінності в пам'яті учнів підліткового віку виявляються слабше, ніж в учнів початкових класів, і що значні індивідуальні варіації щодо продуктивності пам'яті окремих школярів-підлітків залежать переважно від усвідомлення ними необхідності запам'ятати, від зосередженості, характеру навчального матеріалу й інших ситуаційних умов, а тому індивідуальні відмінності пам'яті є результатом їхньої навчальної діяльності, а не причиною їхньої успішності в навчанні<sup>665</sup>. Автор також зробив висновок: «Процеси пам'яті підлітків підпорядковуються логічним процесам мислення, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, на відміну від молодших школярів, у яких пам'ять відіграє провідну роль»<sup>666</sup>.

Новаційним для розглядуваного періоду й за предметом дослідження (емоційна сфера стосунків у групі дітей), і за застосованим методом вивчення (соціометрія) вважаємо й експериментальну роботу О. Киричука, присвячену студіюванню емоційних взаємин (як одного з видів особистих стосунків за запропонованою науковцем трьохкомпонентною структурою взаємин – емоційні, оцінні, дійові<sup>667</sup>) між дітьми молодшого шкільного віку (1 – 3 класи). Учений досліджував емоційні взаємини залежності, обов'язку й відповідальності,

---

<sup>662</sup> Там само, с. 31.

<sup>663</sup> Зинченко В.П. Пётр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды / В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – №2. – С.5-6.

<sup>664</sup> Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника / В.П.Репкина // КИП. – 2009. – №2. – С.86.

<sup>665</sup> Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – С.174.

<sup>666</sup> Там само.

<sup>667</sup> Питання психології : тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. школа», 1964. – С. 111.

формування в учнів різних рис характеру залежно від сприятливого чи ні положення дитини в структурі емоційних взаємин класного колективу та формування емоційних груп, їх впливу на стосунки в класі<sup>668</sup>.

У подальшому Олександр Васильович розширив дослідження в цій царині (вивчав структуру дитячих колективів (1968 р.<sup>669</sup>), визначав потенціал кількісних методів для вивчення класних колективів (1972 р.<sup>670</sup>), виявляв істотні проблеми спілкування в класі (1973 р.<sup>671</sup>) і узагальнив здобуті результати в докторській дисертації «Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління» (1974 р.)).

Зауважимо, що свідомо висвітлюємо різні за науковим масштабом і перспективністю результати досліджень українських психологів у галузі педагогічної психології: одні з них стали локальними «цеглинками» у розвитку наукового напрямку, деякі втратили цінність у зв'язку з домінуванням у них ідеологічно заангажованої мети (особливо в галузі виховання), а інші – стали вагомим науковим внеском, що, на наше переконання, й досі зберігає невичерпаний потенціал ідей. Багато з наведених наукових положень нині видаються очевидними, настільки вони узвичаїлися у сучасній науці, усталилися у шкільній практиці. Сукупно доробок українських дослідників безумовно створював базу для подальшого вільного від моноідеології в науці розвитку знання про дитину-школяра та її виховання.

Так, важливих для врахування у роботі вчителів висновків щодо типологічних відмінностей пам'яті учнів початкових класів дійшов О. Губко (НДІ психології). Слушно зазначаючи, що «без знання індивідуально-типологічних особливостей учня неможливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні»<sup>672</sup>, науковець зосередився на з'ясуванні типологічних відмінностей пам'яті молодших школярів – третьокласників. Для цього він використав широкий спектр методів (КЧМ (критична частота світлових мигтінь), СПД (спіральна післядія), показники психічного темпу, цифрові таблиці Шульте), методика М. Борисової для вивчення образної пам'яті, спостереження за поведінкою дітей, складання разом із учителями індивідуально-психологічних характеристик учнів за визначеною схемою). Внаслідок такого масштабного експерименту автор здобув такі результати: хоча за окремими нервовими властивостями у їх співвіднесенні з показниками пам'яті кореляційний аналіз дав різноманітні коефіцієнти кореляцій, показники рухливості у співвідношенні з

---

<sup>668</sup> Киричук О. В. Про вивчення особистих взаємовідносин між дітьми молодшого шкільного віку / О. В. Киричук // Психологія : Респ. наук.-метод. зб. : Рад. школа, 1966. – Вип. 2. – С. 161.

<sup>669</sup> Киричук О. В. Про структуру дитячих колективів / О. В. Киричук // Рад. школа. – 1968. – № 4. – С. 72 – 78.

<sup>670</sup> Киричук О. В. Кількісні вимірювання в дослідженнях класних колективів / О. В. Киричук // Поч. школа. – 1972. – № 2. – С. 88 – 93.

<sup>671</sup> Киричук О. В. Проблеми спілкування як об'єкт педагогічного дослідження / О. В. Киричук // Рад. школа. – 1973. – № 6. – С. 5 – 14.

<sup>672</sup> Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во «Рад. школа», 1974. – С. 32.

показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку<sup>673</sup>.

Практичне значення мали подальші узагальнення вченого, зроблені на основі аналізу даних не за окремими властивостями нервової системи, а за їх типологічними комбінаціями: «сангвінікам для заучування кожного із запропонованих коротких віршів треба було у середньому 2,7 повторів; холерикам – 3,9; флегматикам – 4,3; меланхолікам – 3,8. Із 5 показаних листків клена сангвініки пізнавали – 4,3; холерики – 3,8; флегматики – 4,5; меланхоліки – 3,8. Середній бал успішності у сангвініків був 4,1; у холериків – 3,9; у флегматиків – 3,7; у меланхоліків – 4,1»<sup>674</sup>. Водночас дослідник наголошував, що ні шкільне навчання, ні навіть умовний бал «загального розумового розвитку» не визначають творчих здібностей людини, які можуть виявлятися у самостійній роботі<sup>675</sup>.

Провівши в 4-х школах експеримент з вивчення пізнавальної активності як складника мотивації навчання, М. Горбач (Черкаський педінститут) зробила кілька істотних узагальнень: не існує прямого зв'язку між успішністю і пізнавальною активністю; розвиток пізнавальної активності зумовлюється здебільшого стилем роботи вчителя або колективу вчителів і залежить від того, як в учнів розвивають потребу використовувати знання в ході навчання<sup>676</sup>.

Оскільки вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як таких утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості, допомагає вихователеві певним чином визначити готовність учнів сприймати впливи інших, прогнозувати їх результати, а отже, ефективніше організувати виховний процес, то дослідження проблеми самосвідомості та її аспектів становило важливий напрям в українській психології розглядуваного періоду.

Досліджуючи індивідуальні особливості підлітків (32 учні 7-го класу 114-ї Київської школи), пов'язані з процесом самовдосконалення (зокрема «схильність до роботи над собою – особливості саморегуляції і характер самооцінки»)<sup>677</sup>, Л. Сапожнікова засвідчила: відмінності виявляються як у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, так і в рівні усвідомлення цього процесу<sup>678</sup>. Тобто дослідниця визначила наявність певної залежності між саморегуляцією і самооцінкою підлітка. На підґрунті аналізу виконання запропонованих дослідницею додаткових (понадпланових) завдань, що мали різну мотиваційну основу (навчальну і

---

<sup>673</sup> Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во «Рад. школа», 1974. – С. 37 – 40.

<sup>674</sup> Там само, с. 41.

<sup>675</sup> Там само, с. 40.

<sup>676</sup> Горбач М. С. Пізнавальна активність як фактор мотивації навчання / М. С. Горбач // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : В-во «Рад. школа», 1976. – С. 53 – 54.

<sup>677</sup> Сапожнікова Л.С. Індивідуальні особливості самовиховання підлітків / Л.С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.116.

<sup>678</sup> Там само, с. 123.



громадське доручення), вона визначила різні рівні самовиховання учнів підліткового віку: діти, які легко виконали завдання експериментатора, виявивши високий рівень самодисципліни як засобу самовиховання; діти, які мали труднощі зі змушенням себе до додаткової навчальної роботи залежно від ступеня самостійності у процесі самопізнання і вольових зусиль; діти, які не змогли й через тривалий час змусити себе до виконання<sup>679</sup>. Л. Сапожнікова висувала: завдяки впливу зовнішніх чинників (значущість мети, спеціальне стимулювання) процес самовиховання стає більш стійким і поступово «переходить у суто внутрішній план»<sup>680</sup>. Заключний висновок ученої полягав у ствердженні міркування, що схильність до самовиховання є виявом потреби особистості в самоактивності<sup>681</sup>. Свій результат науковець співвіднесла з думками і зарубіжних учених (Колмен Дж., Рейвен Б., Фішбейн М.), й вітчизняних (Узнадзе Д.).

5 років потому в збірнику «Психологія» № 14 Л. Сапожнікова висвітлила результати вивчення іншого аспекту проблеми самосвідомості – зв'язку між домаганнями учнів 7-х і 9-х класів (120 осіб) і їхнім навчальним статусом і ціннісними орієнтаціями. Припустивши, що «рівень розвитку самосвідомості впливає на основні потреби учнів», а це, на її думку, наближало до визначення ступеня їхньої моральності<sup>682</sup> вона довела: в основі домагань лежать потреби у знаннях, самостійності, спілкуванні, реалізації себе в майбутньому; різним групам школярів властивий досить стійкий характер домагань; готовність змінювати свої домагання виявляють ті учні, які мають незначні відхилення від адекватного ставлення до себе; домагання школярів найтісніше пов'язані з тими ціннісними орієнтаціями, що стосуються потреби в знаннях і в самостійності<sup>683</sup>.

Масштабний експеримент із вивчення особливостей моральної саморегуляції поведінки в учнів-підлітків провів М. Боришевський (НДІ психології). Застосовуючи методи спостереження за поведінкою школярів, аналізу учнівських творів, індивідуальних бесід, опитування вчителів і батьків 162 підлітків 6 – 8-х класів, охоплених дослідженням, науковець прагнув з'ясувати «як впливає на характер моральної саморегуляції поведінки ступінь прагнення підлітка до самостійності і фактичні можливості її прояву у процесі спілкування з людьми, які його оточують»<sup>684</sup>. У підсумку дослідження М. Боришевський зазначив, що коли в соціальному оточенні підлітка є умови, які сприяють задоволенню прагнення до самоствердження, то поступово у нього розвивається здатність опановувати свій емоційний стан, контролювати себе й певною мірою планувати свою поведінку відповідно до конкретних умов спілкування. А низький рівень

---

<sup>679</sup> Там само, с. 117 – 118.

<sup>680</sup> Там само, с. 124.

<sup>681</sup> Там само.

<sup>682</sup> Сапожнікова Л. С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л. С. Сапожнікова // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа», 1975. – С. 85.

<sup>683</sup> Там само, с. 90.

<sup>684</sup> Боришевський М. Й. Особливості моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку / М. Й. Боришевський // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во «Рад. школа», 1970. – С. 128.

саморегуляції був властивий дітям, які у процесі спілкування постійно стикалися з недооціненням їхніх можливостей або з надмірною регламентацією поведінки з боку дорослих, з приниженням власної гідності. За таких обставин частина дітей стає інертною й безініціативною, а в інших загострюються вияви імпульсивності, «спотворюється природне прагнення підлітка до емансипації себе як особистості»<sup>685</sup>. Остаточний висновок дослідника полягав у необхідності подальших тривалих студій піднятої проблеми.

Близькотематичним вважаємо й дослідження Л. Куценко (Мелітопольський педінститут), яка з'ясувала залежність між процесами самопізнання й самовиховання старшокласників як чинниками формування індивідуальності учня. На основі анкетування 360 десятикласників і бесід з ними, зіставлення одержаних даних із оцінками з навчальних предметів, які входили до анкет, у їхніх табелях<sup>686</sup>, вона визначила, що «усвідомлення шкільною молоддю своїх пізнавальних можливостей й результативності навчання сприяє самовихованню цих якостей у тому разі, коли вони достатньо високі. Посередня й низька продуктивність навчальної діяльності не сприяє самовихованню цих утворень й спрямовує самовиховання на шлях пошуків і вдосконалення тих задатків й здібностей, які гарантують учню успішну діяльність»<sup>687</sup>. Дослідниця також оптимістично висувала, що самопізнання старшокласниками морально-психологічних якостей сприяє їхньому самовихованню.

Важливим посібним матеріалом для вчителів стала книга Б. Баєва (учня Г. Косюка) «Психологічне вивчення учнів»<sup>688</sup> (1977), у якій подано програму психолого-педагогічного вивчення педагогом школярів, зразки складання характеристик і пояснення до них.

Як аспекти індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі здійснювалося також вивчення структури словесно-логічної пам'яті учнів (Братко О., 1966р.), творчої уяви і компонентів здібностей (Роменець В., 1966), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування мислительних задач (Легков Є., 1970), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (Малков М., 1976), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (Іванченко Б., Скрипченко О., 1973), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Копистянська Х., 1976.).

Здійснений аналіз тематики і змісту публікацій збірника «Психологія» лише за перші 10 років його видання засвідчує, що українські психологи постійно досліджували різні аспекти індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі й у кількісному відношенні така продукція займала від 16% (1969 р.) до 63% (1967 р.) загального обсягу статей, вміщених у добірках. Найчастіше науковці проводили

---

<sup>685</sup> Боришевський М. Й. Особливості моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку / М. Й. Боришевський // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во «Рад. школа», 1970. – С. 132 – 133.

<sup>686</sup> Куценко Л. П. Самопізнання й самовиховання старшокласників / Л. П. Куценко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа», 1975. – С. 69 – 71.

<sup>687</sup> Там само, с. 75.

<sup>688</sup> Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. школа, 1977. – 107 с.

експерименти діагностичного або констатувального характеру, значно рідше – в умовах лабораторій або із застосуванням спеціального приладдя. Важливий для шкільної практики (але рідко здійснюваний у той час) формувальний експеримент щодо зміни динаміки розумового розвитку учнів 1 – 2-х класів залежно від змісту й методів навчання відображено у статті О. Скрипченка. До вагомих комплексних психофізіологічних досліджень індивідуальних особливостей мислення учнів відносимо здобутки Є. Легкова, М. Малкова. Актуальним позитивом для того періоду вважаємо здійснення значної кількості досліджень із питань профорієнтації й професійного самовизначення.

Однак визначено, що значну частину аналізованих статей було присвячено дослідженням індивідуально-психологічних відмінностей учнів у процесі навчання, а вивченню проблем виховання приділялося незрівнянно менше студій, серед них домінувала тематика діагностування стану самосвідомості, й концептуальна настанова виховувати школярів лише на позитивних прикладах. Не зафіксовано публікацій із вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями хімії, біології.

У зв'язку з вищезазначеним варто навести міркування відомого українського психолога Г. Костюка щодо шляхів подальшого вдосконалення навчання й виховання дітей та молоді, виголошені на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія» восени 1974 р. і тісно пов'язані з темою нашого дослідження. Вчений вбачав перспективи розвитку педагогічної психології у вивченні психологічних основ активізації процесу засвоєння знань учнями, поглибленні індивідуального підходу до них<sup>689</sup>, посиленні уваги до «диференціального аспекту навчальної діяльності»<sup>690</sup>, тобто наголошував на розгортанні досліджень індивідуальних відмінностей школярів у процесі навчання, чинників, що зумовлюють ці відмінності, визначенні психологічних основ ефективного індивідуального підходу до учнів.

Завершуючи відображення здобутків українських вчених у галузі педагогічної психології, розглянемо їхні надбання 1980-х рр.

Насамперед наголосимо, що з кінця 1970-х й у 1980-ті рр. відбувалися істотне збільшення кількості психолого-педагогічних видань та активізація, розширення спектру наукових пошуків саме в напрямі поглиблення принципу індивідуалізації навчання<sup>691</sup>.

Спершу окреслимо проблеми, що визнавалися актуальними на загальнонауковому міжнародному рівні у розглядуваний період розвитку психології. Як стверджував український психолог В. Войтко, який був учасником XXII-го Міжнародного конгресу з наукової психології (Лейпциг, 1980 р.), у

---

<sup>689</sup> За круглим столом: обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.] // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа». 1975. – С. 16 – 17.

<sup>690</sup> Там само, с. 19.

<sup>691</sup> Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 172.

матеріалах конгресу до найбільш актуальних питань, на які мала відповіді тогочасна психологія, було віднесено політичну діяльність, оптимізацію кадрового потенціалу, ефективне використання трудових ресурсів і вільного часу, вивчення способу життя і стилю мислення окремих людей і певних соціальних груп. Активно обговорювалися також проблеми систематичного навчання дітей 6-річного віку та формування особистості людини<sup>692</sup>.

Додамо, що у зв'язку з поновленням в СРСР у 1960-тих рр. соціально-психологічних досліджень у подальшому спостерігалася їх актуалізація і активне розгортання<sup>693</sup>. І в середовищі українських психологів почав зростати науковий інтерес до студій у цій галузі, зокрема до вивчення міжособистісного спілкування учнів у процесі навчання і виховання, «суб'єктивно-об'єктивних відносин»<sup>694</sup> у навчальних колективах. У цьому контексті варто згадати про дослідження професора В. Войтка, у той час директора НДІ психології, який з колегами з із середини 1970-х рр. теоретично й експериментально розробляв досить новаторський для радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі<sup>695</sup>. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними, за тлумаченням автора, полягала у визнанні «особливого значення суб'єкта у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто – [визнанні – прим. авт. Н. Д.] його соціальної ролі»<sup>696</sup>. За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

На думку розробників особистісно-рольового підходу, яким передбачалася організація спільної діяльності вчителя й учнів, така співпраця відкривала останнім простір для розвитку їхньої творчої ініціативи<sup>697</sup>. У школах м. Києва, Житомирської, Дніпропетровської областей експериментувалося передавання деяких функцій педагога учням (наприклад, у навчальній роботі – оцінювання знань і навчальних досягнень, рецензування, різноманітне локальне помічництво, у виховній – участь у самоврядуванні, здійснення шефської роботи й відповідальність за неї тощо)<sup>698</sup>. Експериментальний досвід набувався нелегко, супроводжувався певним спротивом із боку вчительського колективу, але давав і позитивні результати<sup>699</sup>. У наведених фактах можна простежити спорідненість

---

<sup>692</sup> Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. І. Войтко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 3.

<sup>693</sup> Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах : книга для учителя / К. Н. Волков. – М. : «Просвещение», 1981. – 128 с.

<sup>694</sup> Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. І. Войтко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 13.

<sup>695</sup> Там само, с. 3.

<sup>696</sup> Войтко В. І. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В. І. Войтко // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 71.

<sup>697</sup> Войтко В. І. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В. І. Войтко // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 72.

<sup>698</sup> Там само, с. 69 – 78.

<sup>699</sup> Там само, с. 72.

наукових ідей із практикою педагогіки співробітництва, що набула поширення у 1980-ті рр..

Відповідно до розширення кола питань, якими почали займатися українські науковці в галузі педагогічної психології ще у 1976 – 1980 рр., в НДІ психології відкрили 7 нових лабораторій, більшість із них – у галузі педагогічної психології (психологія важковиховуваних, психологія трудового виховання, психологія профтехосвіти, психологія навчання дітей 6-річного віку). Зауважимо, що тематика їх роботи узгоджувалася з актуалізацією спорідненої тематики у педагогічній науці і практиці, оскільки подальше вдосконалення системи народної освіти пов'язувалося з нарощуванням «потенціалу психолого-педагогічних досліджень, тісно пов'язаних із вирішенням конкретних проблем навчання й виховання підростаючих поколінь»<sup>700</sup>.

Для підсилення психологічного складника підготовки майбутніх учителів і педагогічних досліджень у цей же час у ВНЗ України було також створено 6 кафедр психології<sup>701</sup>. На описуваний історичний момент у спеціалізованій раді НДІ психології вже було захищено 49 кандидатських дисертацій, і найбільша кількість з них – саме з педагогічної психології<sup>702</sup>.

Загалом із 1970-х років відбувалося посилення розроблення теоретичних напрямів досліджень українських психологів<sup>703</sup>. Нагадаємо, що у 1950 – 1960-х рр. їхні зусилля спрямовувалися переважно на дослідження локальних прикладних питань психології учіння, засвоєння учнями знань, їх міцності<sup>704</sup>.

У 1980-х рр. в українській педагогічній психології встановився виразний поділ<sup>705</sup> на дослідження теоретико-аналітичні, спрямовані на накреслення перспективних ліній розвитку школи й разом із тим визначення шляхів вдосконалення експериментального вивчення навчально-виховного процесу, та дослідження експериментальні, на основі яких встановлювали закономірності навчальної діяльності, особливості і потенціал виховних впливів.

Розглянемо типові приклади експериментальних психолого-педагогічних студій, пов'язаних із поглибленням знання про особистість учня. Так, пов'язуючи активізацію й ефективність процесу навчання з усвідомленням школярем сильних і

---

<sup>700</sup> Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 4.

<sup>701</sup> Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В. І. Войтко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 3.

<sup>702</sup> Библиография кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и психологии, защищенных в Украинской ССР (1966 – 1972). – Вып. 1. – К. : МП УССР, 1973. – 33 с.

<sup>703</sup> Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60 – 70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76 – 83.

<sup>704</sup> За круглим столом : обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.] // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во «Рад. школа». 1975. – С. 3 – 34.

<sup>705</sup> Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 4.

слабких сторін своєї особистості, тобто з самооцінкою навчальних здібностей, В. Мунтян обґрунтував можливість формувати в старшокласників адекватну самооцінку<sup>706</sup>. Дослідник провів констатувальний і формувальний експерименти. Під час проведення другого учням експериментальних класів прочитали низку спеціально підготовлених лекцій, а потім із молоддю провели індивідуальні бесіди, спрямовані на формування адекватної самооцінки. Вважаємо, що фактично В. Мунтян виконував функції шкільного психолога. За результатами експерименту вчителі школи, де його проводили, констатували активізацію у школярів самопізнавальних процесів<sup>707</sup>. А сформульовані дослідником висновки щодо психолого-педагогічних передумов формування у старшокласників адекватної самооцінки навчальних здібностей дали підстави для розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій, які могли бути впроваджені в педагогічну практику з «метою психолого-педагогічної корекції самооцінки старшими учнями навчальних здібностей»<sup>708</sup>. Очевидним є спрямоване на забезпечення індивідуалізованого підходу до учнів значення таких порад.

Схожій проблемі, зокрема «вивченню особливостей розвитку самостійності 9 – 10-річних школярів і з'ясуванню ролі різних вимог учителя до організації їхньої навчальної діяльності»<sup>709</sup> присвятила експериментальне дослідження М. Дідора. Беручи за основу положення, що самостійність є «інтегральною психологічною характеристикою дитини <...> і властивістю особистості, що характеризується стійким рівнем активності»<sup>710</sup>, дослідниця у констатувальній частині експерименту (в якому взяли участь 68 учнів 2 – 3-х класів) з'ясувала залежність самостійності від віку школяра та змісту виконуваної роботи, а також охарактеризувала вияви самостійності на різних етапах навчальної діяльності. На основі результатів формувального експерименту автор здійснила психологічний аналіз вивченого й обґрунтувала методичні рекомендації щодо успішного формування самостійності молодших школярів<sup>711</sup>.

Окрім встановлення незначного рівня залежності сформованості самостійності від змісту учнівської діяльності та віку школярів, М. Дідора визначила 3 рівні такої сформованості (високий, середній і низький) і причини недостатньої активності в навчальній діяльності, до яких віднесла «невміння долати труднощі, відсутність належної впевненості й не вміння оцінювати процес своєї діяльності на її різних етапах»<sup>712</sup>. Продовживши експериментальне спостереження

---

<sup>706</sup> Мунтян В. Л. Психолого-педагогічні передумови формування адекватної самооцінки учбових здібностей у старшокласників / В. Л. Мунтян // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 61.

<sup>707</sup> Там само.

<sup>708</sup> Там само, с. 64.

<sup>709</sup> Дідора М. І. Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності / М. І. Дідора // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 75.

<sup>710</sup> Там само.

<sup>711</sup> Дідора М. І. Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності / М. І. Дідора // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 76.

<sup>712</sup> Там само, с. 80.

за виявами самостійної активності учнів, дослідниця обґрунтувала висновок, що «поведінка й дії молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи в школі значною мірою визначаються їхніми особистісними якостями, сформованими в дошкільному віці», і що між самостійністю і якістю виконання завдання в 1-му класі існує тісніший зв'язок, ніж у 3-му класі<sup>713</sup>.

Досить широкий аналітичний опис цих двох експериментальних досліджень здійснено з метою висвітлення тогочасного типового рівня та використовуваного методологічного інструментарію подібних студій. Далі обмежуватимемося лише аналізом результатів здійснених досліджень.

Щодо теоретико-методологічних проблем тогочасної української педагогічної та вікової психології, то, як наголошував вже тоді відомий вчений, нині – академік С. Максименко, «відсутність загально визнаної конструктивної теорії психологічного розвитку»<sup>714</sup>, призводила до переважання «створення великих описів уможливленого характеру». Науковець стверджував, що на той час «найперспективнішим емпіричним методом дослідження у віковій і педагогічній психології був формувальний експеримент, який давав можливість визначати механізм психологічного розвитку завдяки активному формуванню окремих рис і якостей особистості дитини й водночас підійти до вивчення цілісної особистості»<sup>715</sup>. С. Максименко обґрунтовував положення, що в результаті застосування генетико-моделювального методу в експериментальних дослідженнях із конструювання шкільних програм (1960 – 1970-ті рр. – прим. авт. Н. Д.) «уперше було пов'язано в єдиний органічний вузол педагогічну й вікову психологію, доведено, що виховання, навчання й розвиток неправомірно протиставляти»<sup>716</sup>. Разом із тим автор не відкидав доцільності використання й емпіричного методу зрізів<sup>717</sup>. Все ж, на нашу думку, найістотнішим висновком Сергія Дмитровича було твердження про надважливість розроблення теоретичних методів дослідження, оскільки в педагогічній і віковій психології «в галузі теоретичного пізнання спостерігається відставання»<sup>718</sup>. Тому він закликав у побудові теорії психологічного розвитку застосовувати метод моделювання як метод формалізації теорії, але в сув'язі з традиційними експериментальними методами.

У дусі використання загальнонаукової категорії моделі для опису психічних явищ український психолог Г. Балл досліджував проблему співвідношення потреб,

---

<sup>713</sup> Дідора М. І. Психологічні особливості розвитку самостійності в молодших школярів / М. І. Дідора // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 28. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 17 – 18.

<sup>714</sup> Максименко С. Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології / С. Д. Максименко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 26.

<sup>715</sup> Максименко С. Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології / С. Д. Максименко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 23.

<sup>716</sup> Там само.

<sup>717</sup> Там само, с. 24.

<sup>718</sup> Там само.

мотивів і цінностей особистості<sup>719</sup>, що дало йому підстави обґрунтувати розгляд мотиву діяльності суб'єкта як «існуючої у його психіці специфічної цільової моделі такого потрібного йому стану, досягнення чи підтримання якого становить стійку суб'єктивну цінність»<sup>720</sup>. До теоретичних доробків відносимо й розроблення його колегою з НДІ психології В. Татенком на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів уніфікованої психологічної структури (логічної послідовності) етапів навчальної діяльності учня для «забезпечення належної системи психолого-педагогічних механізмів формуювального впливу»<sup>721</sup>.

Отже, у розглядуваний період на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної й вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на особистісному вимірі навчання й виховання. У цьому контексті варто згадати дослідження проблеми досягнення органічного взаємозв'язку нормативного (соціальні норми) і творчого компонента в діяльності вчителя й учнів як передумови підвищення результативності навчальної діяльності<sup>722</sup>, яким займався Г. Балл. Наголосимо, що вперше на сторінках збірника «Психологія» №32 (1989) саме він у співавторстві з Л. Тарановим написали про особистісний підхід у визначенні цілей виховання й навчання. У статті автори тлумачили особистісний підхід як «стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда» на засадах злиття «принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого»<sup>723</sup>. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування вважаємо очевидним. Науковці настійно акцентували увагу на важливості уникнення згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі, спрямованій на досягнення суспільно значущих цілей. Розкриваючи цілі виховання як цілі формування особистості, автори виділяли (спираючись на концепцію розвитку Г. Костюка) у «кожній цілісній якості особистості, що має реально виявитися в діяльності, два аспекти: мотиваційний й

---

<sup>719</sup> Балл Г. О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г. О. Балл // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 23. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 24.

<sup>720</sup> Балл Г. О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г. О. Балл // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 23. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 31.

<sup>721</sup> Татенко В. А. Психолого-педагогічний аналіз структури учбової діяльності / В. А. Татенко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 36

<sup>722</sup> Балл Г. О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г. О. Балл // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 29. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 13 – 21.

<sup>723</sup> Балл Г. О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г. О. Балл, Л. М. Таранов // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 8.



інструментальний»<sup>724</sup>, причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти.

На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові, індивідуалізовані тенденції у психолого-педагогічних дослідженнях українських учених, було й висловлене у розглядуваній статті положення про важливість враховування у навчально-виховному процесі інтуїції педагога, «значення якої зростає в складних індивідуальних випадках», а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня<sup>725</sup>.

В аспекті основного напряму досліджень тогочасної педагогічної психології – аналізу шляхів і засобів оптимізації навчального процесу, який домінував протягом 1950 – 1970-х рр.<sup>726</sup>, українські науковці зверталися до вивчення психологічних детермінант навчальної діяльності, таких як: потреби і мотиви учіння (Коваленко А., Литвинова Н., 1989; Алексєєва М., 1985; Пророк Н., 1988), пізнавальні інтереси школярів (Фурман А., , 1989); аналізували психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Кириленко Т., 1987) та роль самоконтролю в їхній навчальній діяльності (Захарова В., 1984), розробляли методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Рождественський Ю., Швалб Ю., 1988).

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретичних напрацювань у галузі педагогічної психології й ефективного досвіду вчителів-новаторів у розглядуваний період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме – здійснити перегляд суті міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни у функціях педагога, а також враховувати в навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного<sup>727</sup>. Так, С. Максименко з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування в школярів узагальнених способів розв’язування практичних задач розробляли на базі середніх шкіл м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання<sup>728</sup>. Основну увагу приділяли конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – розробленню «системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури

---

<sup>724</sup> Балл Г. О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г. О. Балл, Л. М. Таранов // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 10.

<sup>725</sup> Там само, с. 11.

<sup>726</sup> Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35 – 41; Дічек Н. П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 79 – 91; Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60 – 70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76 – 83.

<sup>727</sup> Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання / С. Д. Максименко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 31. – К. : Рад. школа, 1988. – С. 4.

<sup>728</sup> Там само, с. 6.

навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації»<sup>729</sup>. Паралельно розв'язувалися завдання визначити найоптимальнішу структуру педагогічної діяльності, що сприяла б ефективному формуванню навчальної діяльності школярів, а також розробити психолого-педагогічні основи взаємодії вчителя й учня у процесі навчання<sup>730</sup>.

Важливим внеском у психологію навчання стала й праця Г. Балла «Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект» (1990), у якій було розкрито «задачний підхід» до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінювання навчальних досягнень і розумового розвитку учнів<sup>731</sup>.

Для психолого-педагогічних досліджень початку 1980-х років характерною була активізація й розширення спектру звернень до вивчення професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання (у школі, у навчально-виробничих комбінатах – НВК) як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, і отже, сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до роботи у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей памолоді у процесі трудової діяльності (численні праці Моляка В., Рибалки В., Смульсона М.), особливості мислення школярів у процесі розв'язування конструктивно-технічних задач (Проскура О., 1982; Третяк Т., 1986), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання в НВК (Перепелиця П., 1986), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Пономарьова Р., 1986; 1989). Серед питань психології професійної орієнтації, яких торкалися дослідники у той період, були такі: формування мотивів трудової діяльності старшокласників (Савчин М., 1987), формування особистості підлітка у процесі профконсультаційної роботи в школі (Міттельман Р., Федоришин Б., 1986; 1987), визначення шляхів оптимізації профорієнтаційної роботи з учнями 5 – 6-х класів та розроблення профорієнтаційних психограм (Ящишин О., 1983; 1987).

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня в розглядуваний час можна вважати дослідження, спрямовані на вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Розробленням цього питання успішно займався нині відомий вчений, академік В. Моляко та його колеги з лабораторії психології праці українського НДІ психології. Він розробив психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко – це «автоінноваційна система»<sup>732</sup>) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості й розвитку творчого мислення. У 1987 р. науковець оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в

---

<sup>729</sup> Там само, с. 7.

<sup>730</sup> Там само, с. 9 – 10.

<sup>731</sup> Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.

<sup>732</sup> Моляко В. О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 6.

основу Указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2011 рр.»<sup>733</sup>. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як «поєднання «зовнішнього» виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості»<sup>734</sup> і обґрунтував доцільність розроблення й широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості й соціальної психології у 1980-х рр. становило вивчення так званих «важких» дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з «важкими» підлітками (Яковенко С., 1983) і позиції важковиховуваного у сім'ї (Антонова О., 1983); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Максимова Н., 1983) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (Маценко В., 1984) та сфери її психологічного вияву (Копистянська Х., 1985). Психологічні умови оптимізації виховної роботи вчителя з підлітками-акцентуантами вивчав Т. Титаренко (1987), формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків – Н. Максимова (1987), особливості сприймання важковиховуваними підлітками педагогічних впливів – Л. Гавришак, Н. Максимова (1989), психологічні умови попередження відхилень у статевій поведінці підлітків – Т. Гурлева (1989).

Близькими за своєю суттю до питань індивідуалізації шкільного освітнього середовища вважаємо також дослідження українських психологів із соціальної психології. Це – типологізація видів групової діяльності (Маргуліс Є., 1980); механізми міжособистісних взаємин у різновікових групах (Попов М., 1983); особливості оцінювання підлітками свого положення в класному колективі (Пилипенко Л., 1980); особливості спілкування в колективі старшокласників (Василевська Є., 1986).

В аспекті індивідуалізації педагогічних впливів промовистою вважаємо появу у № 23 збірника «Психологія» (1984) розділу «Шкільна психодіагностика», де розглядалися тести на визначення особливостей короткочасного запам'ятання (Георгієвська В.), досвід діагностики відставання розвитку словникового запасу в молодших школярів (Пенькова О.) та відставання їх у навчанні математики (Гапонов В.). Близькою до особистісно орієнтованої тематики досліджень вважаємо також результати вивчення типових та індивідуальних особливостей розвитку критичного мислення в юнацькому віці (Король С., 1986). Додамо, що наприкінці 1980-х рр. на сторінках збірника вже друкувалися дослідження психологічних особливостей використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі (Івахненко Е., Маргуліс Є., Стрижак О., 1987), у позакласній роботі з молодшими школярами (Бондарчук О., 1989), що пов'язувалося з вивченням мотивації до навчальної діяльності.

---

<sup>733</sup> Моляко Валентин Олександрович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [nps.gov.ua/read/319](http://nps.gov.ua/read/319)

<sup>734</sup> Моляко В. О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 4.

Із середини 1980-х рр. у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще пріоритетними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалось й визріле в надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на розв'язання проблем важковиховуваності, на подолання формалізму в цілях і підходах до складних процесів творення особистості. Висвітлення й аналіз психолого-педагогічних доробків науковців свідчить про розширення спектру їхніх досліджень у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення здійснення індивідуалізованих потреб і мотивів навчання.

Можна стверджувати, що питання психології учіння в дослідженнях українських учених у 1980-х рр. відійшли дещо на другий план і значною мірою порушувалися в контексті трудового навчання. Ще з кінця 1970-х рр. проблематика психології трудової діяльності та профорієнтації стала домінантною, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, коли виникла гостра потреба формувати в учнівської молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у галузі матеріального виробництва, насамперед сільськогосподарського. Проте на кінець 1980-х рр. частка досліджень із психології трудового навчання і профорієнтації поступово значно зменшилася, залишивши для подальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання засобами технічної творчості, виявлення обдарованості й розвитку в учнів творчого мислення.

Нагромаджене науково-дослідне і теоретичне знання стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій із вивчення особистості школяра в сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до здобутих психологією теоретичних і практичних результатів.

### **Список використаних джерел**

1. Балацька Л.К. Особливості уяви молодших школярів / Л.К.Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К. : В-во «Рад. Школа», 1967. – С.48-57.
2. Балл Г.О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г.О.Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.23. – К. : Рад. школа, 1982. – С.24-32.
3. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г.О.Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.29. – К. : Рад. школа, 1987. – С.13-21.

4. Балл Г.А. Научная школа Г.С.Костюка: методологические уроки / Г.А.Балл // Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С.82-91.
5. Балл Г.О., Таранов Л.М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г.О.Балл, Л.М.Таранов // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.32. – К. : Рад. школа, 1989. – С.7-15.
6. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
7. Библиография кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и психологии, защищенных в Украинской ССР /1966-1972/. – Вып. 1. – К., МП УССР, 1973. – 33 с.
8. Богуславська Б.А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А.Богуславська// Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К. : В-во «Рад. Школа», 1967. – С.31-38.
9. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – М. : АСТ: АСТ Москва; СПб, 2009. – 815 с
10. Боришевський М.Й. Особливост моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку / М.Й.Боришевський // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.125-133.
11. Войтко В.І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В.І.Войтко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. –С.3-15.
12. Войтко В.И. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В.И.Войтко // Вопросы психологи. – 1981. –№ 3. – С.69-78.
13. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К.Н.Волков. – М. : «Просвещение», 1981. – 128 с.
14. Гончаров Н., Леонтьев А. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования // Из истории педагогической мысли России (1941-1985 гг.) / под общ. ред. акад. М.И.Кондакова. – В 4-х кн. – Кн. 2. – М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 207-211.
15. Горбач М.С. Пізнавальна активність як фактор мотивації навчання / М.С.Горбач // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.15. – К. : В-во «Рад. Школа», 19776 – С.46-54.
16. Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О.Т.Губко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.13. – К. : В-во «Рад. школа», 1974. – С.32-40.
17. Дідора М.І. Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності / М.І. Дідора // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. – С.74-81.
18. Дідора М.І. Психологічні особливості розвитку самостійності в молодших школярів / М.І. Дідора // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.28. – К. : Рад. школа, 1987. – С.12-19.

19. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX-перша третина XX ст.): колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
20. Дічек Н.П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н.П.Дічек // Рідна школа. – 2014. - № 11. – С. 35-41.
21. Дічек Н.П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70- х рр. XX ст.) / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76-83.
22. Дічек Н.П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н.П.Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. - № 3. – С. 79-91.
23. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років) // Рідна школа. – 2013. – №11. – С.29-37.
24. Драніщева Е.І. До характеристики професійної орієнтації трудновиховуваних дівчат / Е.І.Драніщева // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.143-149.
25. «За круглим столом»: обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.)] // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.14. – К. : В-во «Рад. школа». 1975. – С.3-34.
26. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР// Керівні матеріали про школу / упор. Є.С.Березняк, Г.К.Гончаренко, О.Г.Сивець. – К. : В-во «Рад. школа», 1966. – С.61-92.
27. Зінченко П.І., Середа Г.К. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П.І.Зінченко, Г.К.Середа // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.18-31.
28. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И.Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
29. Зинченко В.П. Пётр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды / В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков // Психологический журнал. – 2013. – №2. – С.1-23.
30. Киричук О.І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О.І.Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С.1-7.
31. Киричук О.В. Про вивчення особистих взаємовідносин між дітьми молодшого шкільного віку / О.В.Киричук // Психологія: Респ. наук.-метод. зб./ Міністерство освіти УРСР. – К. : Рад. школа, 1966. – Вип.2. – С.155-162.
32. Киричук О.В. Про структуру дитячих колективів / О.В.Киричук // Рад. школа. – 1968. – №4. – С.72-78.

33. Киричук О.В. Кількісні вимірювання в дослідженнях класних колективів / О.В.Киричук // Поч. школа. – 1972. – № 2. – С.88-93.
34. Киричук О.В. Проблеми спілкування як об'єкт педагогічного дослідження / О.В.Киричук // Рад. школа. – 1973. – № 6. – С. 5-14.
35. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г.І.Коберник [теорія і методика: монографія]. – К. : Нак. світ, 2002. – 231 с.
36. Кондратюк О. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.). – К. : «Рад.школа», 1963. – 158 с.
37. Костюк Г.С. Про порівняльну вартість зорового і слухового способів тестування успішності учнів / Г.С.Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. - № 2(9). – С.99-131.
38. Костюк Г.С. Про проблему константності індивідуальних інтелектуальних різниць у дитячих групах / Г.С.Костюк // Зб. праць Науково-дослідної кафедри педології. – Київ, 1930. – Т.1. – С.78-146.
39. Костюк Г. Масове другорічництво міської школи / Г.С.Костюк // Шлях освіти. – 1930. - № 9. – С.103-115.
40. Костюк Г. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г.С.Костюк // Комуністична освіта. – 1934. - № 4. – С.72-81.
41. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г.С.Костюк // Комуністична освіта. –1937. - № 8. – С.52-64.
42. Костюк Г.С. Психологія. Посібна книга для студентів педагогічних вищих шкіл. – Київ, 1939 (переиздание без изменений. – Киев, 1941).
43. Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г.С.Костюк // Советская педагогика. –1940. - № 6. – С.15-40.
44. Костюк Г.С. Здібності і праця людини / Г.С.Костюк. – К., 1950. – 43 с.
45. Костюк Г.С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г.С.Костюк // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С.3-21.
46. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С.Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С.307-3763.
47. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С.Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. –С.1-7.
48. Костюк Г.С. Провідні ідеї радянської психології / Г.С.Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С.22-32.
49. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості / Г.С.Костюк. – Київ, 1968. – 45 с.
50. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г.С.Костюк //Питання професійної орієнтації учнів. – Київ, 1969. – С.3-14.

51. Костюк Г.С. Психологічна наука в УРСР за 60 років / Г.С.Костюк // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 16. – К. : В-во «Рад. школа», 1977. – С.19-35.
52. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л.Н.Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – С.76-101.
53. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С.Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М.Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 307-376.
54. Кузьменков В.К. Оцінка старшокласниками своєї особистості / В.К. Кузьменков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.134-142.
55. Кульчицький С.В. Спроби реформ (1956-1964) // Укр. істор. журнал. – 1998. – №4. – С.91-103.
56. Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? / Лоран Кумель – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html](http://magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html)
57. Куценко Л. П. Самопізнання й самовиховання старшокласників / Л.П.Куценко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.14. – К. : В-во «Рад. Школа», 1975. – С.68–75.
58. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности / доцент А.Ф. Лазурский // Вестник психологи, криминальной антропологии и гипнотизма. – 1904. – Год I. – Вып.9. – С.686-609.
59. Лазурский А.Ф. Программа исследования личностей ее отношении к среде / А.Ф. Лазурский, С.Л.Франк // Русская школа. – 1912. – Кн.1. – С.1-24.
60. Лазурский А.Ф. Очерки науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – СПб. : Типография Б.М.Вольфа, 1906. – 307 с.
61. Лазурский А.Ф. Личность и воспитание // А.Ф.Лазурский : избр. труды по психологии. – М. : «Наука», 1997. – С.412-417.
62. Лазурский А.Ф. Классификация личностей /А.Ф.Лазурский / под ред. М.Я.Басова и В.Н.Мясищева-Петороград, 1921 (обл.1922). – 401 с.
63. Легков Є.І. Сила нервової системи і розумова діяльність / Э.І.Легков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.11. – К. : В-во «Рад. Школа», 1972. – С.88—93.
64. Лейтес Н.С. Б.М.Теплов и психология индивидуальных различий / Н.С.Лейтес // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm)
65. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности / Н.С.Лейтес. – М., 1060. – 215 с.
66. Леонтьев А.М. О формировании способностей / А.М. Леонтьев // Вопросы психологии. –1960. – № 1. – С.7-17.
67. Леонтьев А.М., Гончаров Н.М. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / А.М. Леонтьев, Н.М. Гончаров // Всенародное



обсуждение вопросов об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. – М. : Правда, 1958. – С.70-75.

68. Максименко С.Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології / С.Д.Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. – С.15-28.

69. Максименко С.Д. Методологічні аспекти психології навчання / С.Д.Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.31. – К. : Рад. школа, 1988. – С.3-11.

70. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д.Максименко. – К. : Вид-й Дім «Слово», 2013. – 592 с.

71. Моляко Валентин Олексійович // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [inpsr.naps.gov.ua/read/319](http://inpsr.naps.gov.ua/read/319)

72. Моляко В.О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В.О.Моляко, Я. Главса // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.32. – К. : Рад. школа, 1989. – С.3-7.

73. Мунтян В.Л. Психолого-педагогічні передумови формування адекватної самооцінки учбових здібностей у старшокласників / В.Л.Мунтян // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. – С.59-65.

74. Нечипорук З.С. Професійні інтереси старшокласників / З.С.Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.3. – К. : В-во «Рад. Школа», 1966. – С.124-128.

75. Ніколенко Д.Ф. Про педагогічні стимули / Д.Ф. Ніколенко // Рад. школа. – 1964. – № 8. – С. 25.

76. Основні напрями досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук в Українській РСР на 1976-1980 рр. – К., 1974. – 81 с.

77. Панченко В. Г.С.Костюк і проблема професійного самовизначення молоді //Професійно-технічна освіта. – 1999.- №4. – С.16-19.

78. Петровский А.В. История советской психологии / А.В.Петровский. – М. : Изд-во «Просвещение», 1967. – 368 с.

79. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416.

80. Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К. : Вид. «Рад. Школа», 1964. – 292 с.

81. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник / Ю.О.Приходько, В.І. Юрченко : навч. посіб. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

82. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти: тези ЦК КППС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор.С.В.Бабич, В.О.Вікторова, С.П.Заволока. –К. : Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С.172-199.

83. Психологическая энциклопедия / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. -2-е изд. [научн. ред. перевода на русск. яз профессора А.А.Алексеева]. – СПб: Питер, 2003. – 1096 с.
84. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – 236 с.
85. Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.19. – К. : В-во «Рад. школа», 1980. – 156 с.
86. Вип.21, 1982. – 160 с.
87. Вип.22, 1983. – 144 с.
88. Вип.23, 1984. – 120 с.
89. Вип.24, 1985. – 119 с.
90. Вип.25, 1985. – 120 с.
91. Вип.26, 1986. – 118 с.
92. Вип.27, 1986. – 111 с.
93. Вип.28, 1987. – 120 с.
94. Вип.29, 1987. – 112 с.
95. Вип.30, 1988. – 119 с.
96. Вип.31, 1988. – 120 с.
97. Вип.32, 1989. – 111 с.
98. Вип.33, 1989. – 94 с.
99. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника / В.П.Репкина // КИП. – 2009. – №2. – С.86-94.
100. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія розвитку психології у ХХ ст. / В.А.Роменець, І.П.Маноха: навч. посіб.- К.: Либідь, 1998. - 894 с.
101. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с. (4-е видання, підготовлене за виданням 1946 р. і праць С.Л.Рубінштейна 50-х рр.)
102. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. –1960. –№3. – С.3-15.
103. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я.Савченко [підруч. для студентів]. – К. : Грамота, 2012. – 264 с.
104. Сапожнікова Л.С. Індивідуальні особливості самовиховання підлітків / Л.С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.8. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.116-124.
105. Сапожнікова Л.С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л.С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.14. – К. : В-во «Рад. Школа», 1975. – С.84-90.
106. Синиця І.О. Психологія писемного мовлення учнів У-УІІІ класів. – К. : Рад. школа, 1965. – 315 с.
107. Синиця І.О. Синтаксична структура усного мовлення учнів 5-8-х класів /І.О.Синиця // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К. : В-во «Рад. школа». 1967. – С.58-72.

108. Сіллер В.О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В.О.Сіллер // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа». 1967. – С.11-19.
109. Скрипченко О.В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання /О.В.Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа». 1967. – С.3-10.
110. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В.Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [vvr.com.ua/.../skripchenko\\_o\\_v-dolinska\\_i\\_v... ta in](http://vvr.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v...ta.in).
111. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодшого школяра. – К.: Рад. школа, 1971. – 387 с.
112. Соболева Т.Н. Психология способностей: уч. пособие / Т.Н.Соболева. –Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2006. – 125 с.
113. Сухомлинська О. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: наук.-популярне видання / Ольга Сухомлинська. – К.: Пед. думка, 2013. – 124 с.
114. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О.Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
115. Сухомлинський В.А. На нашей совести человек / В.А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О.Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46-56.
116. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.393- 626.
117. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-391.
118. Сухомлинський В.А. Трудные дети // Обережно: дитина! В.О.Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 78-83.
119. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад.школа, 1977. – С.9-279.
120. Сухомлинський В.А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В.А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О.Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263.
121. Татенко В.А. Психолого-педагогічний аналіз структури учбової діяльності / В.А.Татенко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К.: Рад. школа, 1982. – С.28-38.
122. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Уч. записки Гос. научно-исслед. института психологии. –Т.2. – М., 1941. – С.3-56.
123. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения /И.Э.Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.

124. Хрущов М.С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Пропозиції, викладені в опублікованій записці товариша М.С.Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС] // Керівні матеріали про школу / упор.С.В.Бабич, В.О.Вікторова, С.П.Заволока. –К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С.158-171.

125. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. –Дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук. – М., 2006 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.google.com>

126. Ярошевский М.Г. История психологии. /М.Г. Ярошевский. – 3-е переработанное изд. – М. : «Мысль», 1985. – 575 с.

127. Яцишин О.О. Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О.О.Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.3. – К. : В-во «Рад. Школа», 1966. –С.129-137.

128. Яцишин О.О. Особливості самооцінки підлітків / О.О.Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.9. – К. : В-во «Рад. Школа», 1970. – С.128-136.

129. Яцишин О.О. Самооцінка придатності підлітків до майбутньої професії / О.О.Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.13. – К. : В-во «Рад. Школа», 1974. – С.135-144.

130. Яцишин О.О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О.О.Яцишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.15. – К.: В-во «Рад. Школа», 1976. –С.139-147.

131. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма заседания вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології» (від 11 грудня 1958 р.). – Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.

### **2.3. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як вияв індивідуального підходу до особистості (1940 – 1980-ті рр.) (О. П. Міхно)**

У сучасній педагогічній теорії необхідність диференціації освіти обґрунтовується, насамперед, орієнтованістю на особистісні цінності з урахуванням гуманістичних особистісно значущих цілей: соціально-педагогічну ідею свободи особистості учня і його права на вибір свого освітнього шляху, стратегію орієнтованості освітнього процесу на особистість учня та якнайповнішого врахування його індивідуальних психофізіологічних особливостей, нахилів, здібностей та інтересів із метою ефективного розвитку його особистості (Зязюн І., Кремень В., Огнев'юк В. та ін.).

Проте практична реалізація ідеї диференціації в сучасній українській освіті призвела до неоднозначних результатів. З одного боку, вона дала змогу вирішити таке суспільно значуще завдання, як створення умов для саморозвитку системи освіти шляхом конкурування різноманітних освітніх програм та установ, а з іншого, фундаментальні для педагогічної теорії гуманістичні особистісно значущі завдання

диференціації освіти виявилися слабо реалізованими в масовій освітній практиці, дотепер залишаючись на рівні концептуальних декларацій. Іншими словами, індивідуально-диференційований підхід до навчання учня як особистості і суб'єкта освітнього процесу проголошено засадничим освітнім принципом, але на практиці він повною мірою реалізовується далеко не завжди.

Першопричину цього, на нашу думку, варто шукати у сфері міжособистісних стосунків двох головних суб'єктів навчально-виховного процесу: вчителя й учня. Згадаймо хрестоматійний вислів «учителя вчителів» К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, вона спершу має пізнати її всебічно». Ці слова мовлені понад півтора сторіччя тому, однак доводиться констатувати, що проблема вивчення вчителем своїх вихованців досі не вирішена, зокрема у зв'язку з недостатнім використанням такого засобу вивчення учня, як психолого-педагогічна характеристика, яка допомагає розібратися у всій індивідуальній своєрідності школяра і накреслити оптимальні шляхи формування його особистості. Між тим, в історії вітчизняної школи та педагогіки накопичено значний досвід у розробленні шкільних характеристик як щодо їх змісту, так і щодо методики їх складання. Особливо плідно проблема психолого-педагогічної характеристики учня розроблялася в 1940 – 1980-х рр. у зв'язку з індивідуалізацією та диференціацією навчально-виховного процесу.

В історії вітчизняної освіти 1940 – 1980-ті рр. є яскравим періодом розвитку педагогічної теорії й практики, що характеризується спробами докорінної перебудови школи й педагогіки, якісної зміни їх ролі в житті суспільства. Теорія диференціації, як і інші педагогічні ідеї, розвивалася тоді в умовах кардинальних соціокультурних трансформацій, тому перш ніж говорити власне про диференціацію та психолого-педагогічну характеристику особистості учня як її складника, опишемо соціокультурну ситуацію тих років і її вплив на педагогічну науку і шкільництво.

Академік О. Сухомлинська у статті «Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції» (2015) подає періодизацію розвитку радянської педагогіки, виокремлюючи 7 етапів: 1917 – 1923 рр., 1924 – 1928 рр., 1930 – поч. 1950 рр., 1953 – 1964 рр., 1965 – 1970 рр., поч. 1970 – 1985 рр., 1985 – 1991 рр.<sup>735</sup>. Взявши за основу цю періодизацію, ми в часовому проміжку 1940 – 1980 рр. виокремлюємо три етапи, які характеризуються трансформаціями в освіті та зміною ідеологічних орієнтирів, що впливало як на наукове розроблення проблеми характеристики учня, так і на реалізацію напрацьованих теоретичних положень у практиці роботи школи.

1-й етап, друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.: у сфері освіти відбулося відновлення довоєнного рівня початкового навчання, започатковано реалізацію семирічної освіти в сільській місцевості (1949), введено політехнічне навчання (1952). Особливістю змісту навчально-виховного процесу цього етапу

---

<sup>735</sup> Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Шкільний світ. – 2015. – № 4. – С. 23.

стало посилення ідейно-політичного впливу на учнів. За період з 1946 по 1951 рр. було прийнято 12 постанов ЦК ВКП(б) з ідеологічних питань: «Про журнали „Звезда” і „Ленинград”», «Про кінофільм „Большая жизнь”» та ін. Наслідуючи вище керівництво, ЦК КП(б)У в 1946 р. ухвалює постанови «Про журнал сатири і гумору „Перець”», «Про журнал „Вітчизна”», в 1947 р. – «Про політичні помилки і незадовільну роботу Інституту історії України Академії наук УРСР». Об’єктом переслідувань були окремі літератори, митці, вчені. Щодо загальноосвітньої школи ЦК КП(б)У в 1946 р. було ухвалено постанови «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи шкіл УРСР» та «Про заходи щодо поліпшення позашкільної роботи з дітьми». В зазначених партійних документах йшлося про те, що в «багатьох школах викладання хибує на аполітичність», уроки проводяться «на низькому ідейно-політичному рівні», добір і апробація підручників доручається «малокваліфікованим особам, а іноді особам, які не заслуговують політичного довір’я». Резолютивна частина постанов зобов’язувала Міністерство освіти УРСР установити суворий і систематичний контроль за роботою шкіл, висвітлювати в пресі ідейно-політичний зміст викладання, звернути особливу увагу на підвищення ідейно-політичного рівня вчителів із метою широкої пропаганди комуністичних ідей у навчально-виховному процесі, посилення роботи з виховання в учнів відданості радянському ладу, комуністичній партії<sup>736</sup>.

2-й етап, середина 1950-х – 1960-ті рр., характеризується глибокими змінами всіх сфер життєдіяльності суспільства, що об’єднуються в одне поняття – «політична відлига». Важливе значення в цих змінах відводилося й освіті. Законом «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) замість загального обов’язкового 7-річного вводиться загальне обов’язкове 8-річне навчання, починається перехід до загальної середньої освіти, проводиться політехнізація школи. Розвиток школи й педагогіки визначали дві основні лінії: забезпечення зв’язку навчання з життям, із практикою комуністичного будівництва й подолання «бездітності педагогіки», всебічне й глибоке вивчення учня – посилилася увага до особистості дитини, до концепції розвивального навчання, що передбачає індивідуально-диференційований підхід до учнів. Однак, незважаючи на певну демократизацію суспільства, розвінчання культу особи Й. Сталіна, одним із головних завдань загальноосвітньої школи було формування в учнів комуністичного світогляду, рис «нової радянської» людини, яка буде будувати комунізм і жити при комунізмі.

3-й етап, 1970-ті – перша половина 1980-х рр. – період «застою», відсутність гласності та критики, перетворення правлячої Комуністичної партії на адміністративну систему, коли гальмувалася будь-яка творча ініціатива й разом із тим розквітала показуха. У роки застою і деградації економічного та суспільно-політичного життя розвиток освіти й педагогічної науки відбувався в умовах волюнтаризації і суб’єктивізму в діях командно-адміністративної системи;

---

<sup>736</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Х. : Рад. школа, 1947. – С. 90 – 98.

порушувалися норми демократії, посилювалися заборони в духовному й культурному житті. Створення умов для здійснення загальної обов'язкової безкоштовної середньої освіти в 1970-ті та її реалізація в 1980-их рр. пов'язувалися з подальшою ідеологізацією навчально-виховної роботи.

Отже, у 1940 – 1980-х рр. радянська педагогіка, як і інші гуманітарні науки, розвивалася виключно в регламентованих ідеологічних межах на основі матеріалістичного світогляду. Зважаючи на це, розроблення теоретико-методичних засад використання психолого-педагогічної характеристики учнів у процесі диференціації навчально-виховного процесу відбувалося виключно у руслі державної ідеологічної політики й детермінувалося цією політикою.

На підґрунті аналізу різних поглядів на сутність поняття диференціації та засоби її реалізації в навчально-виховному процесі (Бабанський Ю., Кірсанов А., Унт І., Шахмаєв М. та ін.) ми під кутом зору нашого дослідження дійшли висновку, що диференціація – це широке використання різних форм, методів навчання та організації навчальної діяльності на основі врахування навчальних можливостей, нахилів, здібностей учнів. Ці індивідуальні особливості школярів вивчалися педагогами та відображалися у спеціальному документі – учнівській характеристиці. Загальновідомо, що складанням психолого-педагогічної характеристики учня в середній школі безпосередньо займається класний керівник, діяльність якого розпочинається з усебічного вивчення педагогом школяра, фіксування здобутих знань про учня у характеристиці, на основі якої розробляються засоби, методи і форми індивідуального педагогічного впливу на учня. Схематично цей алгоритм дій учителя можна зобразити так: вивчення учня → складання його характеристики → індивідуальний підхід до учня → диференціація навчально-виховного процесу. У процесі означеної діяльності класний керівник спирається на власний педагогічний досвід і керується досягненнями психології та педагогіки, відповідним методичним інструментарієм, які відображені у науково-педагогічних та методичних працях. Таким чином, наукове розроблення проблеми психолого-педагогічної характеристики особистості учня як складника диференціації навчально-виховного процесу 1940 – 1980-х рр. ми висвітлюємо на основі аналізу праць, присвячених вивченню вчителем школярів, індивідуальному підходу до учня, роботі класного керівника зі складання психолого-педагогічних характеристик.

У 1940-х рр. одна з перших спроб розробити програму вивчення учня була зроблена колективом учених під керівництвом І. Каїрова – президента заснованої у 1943 р. Академії педагогічних наук РРФСР. Окремі результати цієї роботи публікувалися на сторінках журналу «Советская педагогика» у 1945 – 1947 рр., а узагальнено й систематизовано дослідження у праці «Вивчення учнів у процесі їх виховання і навчання» (1947). Вчені стверджували, що всебічне вивчення учнів учителем є першою ланкою педагогічного процесу, яка є органічним складником індивідуального підходу до учня. Дослідники справедливо вважали, що вивчення учнів є не самоціллю, а засобом, що забезпечує виховання, тобто має прикладну спрямованість і педагогічну мету. Однак під педагогічною метою вони розуміли з'ясування причин неуспішності й надання учневі індивідуальної допомоги. У

пошуку цих причин вчені звернулися не до теоретичних уявлень про особистість і особливості розвитку її окремих сторін, а до аналізу недоліків морального та вольового виховання. Вони вважали, що прогалини в знаннях, несумлінне ставлення до навчання, відсутність наполегливості, старанності, бажання працювати тощо усуваються, якщо в учня сформувані серйозне, свідоме ставлення до навчальних обов'язків, виховати волю й характер, дисциплінованість, сумлінність, цілеспрямованість, впевненість у своїх силах. Згідно з такими уявленнями, розроблена програма (схема) вивчення учня й, відповідно, педагогічна характеристика як підсумок цього вивчення містила сім розділів: 1) загальний розвиток учня; 2) його успішність; 3) ставлення до навчання; 4) дисципліна; 5) поведінка; 6) суспільне обличчя; 7) вольові якості<sup>737</sup>. Основним недоліком цієї програми російський психолог Г. Урунтаєва вважає її описовий характер, спрямованість на констатацію, а не на аналіз фактів<sup>738</sup>. Ми поділяємо цю думку, адже у зв'язку з описовістю програми вчителі, які вивчали за нею учнів, не удосконалювали свої вміння спостерігати, переходити від фактів до висновків і узагальнень, обґрунтовувати вибір методів впливу на учня. Хоча педагоги прагнули зрозуміти основні риси особистості учня й на цій основі пояснити його поведінку, досить поширеними виявилися формальні педагогічні характеристики, складені у вигляді коротких відповідей на всі, а досить часто – лише на частину питань схеми. Навіть за наявності висновків про учня в характеристиках були відсутні факти, на основі яких ці висновки були зроблені; не висвітлювалася та виховна робота, яку провів учитель на підставі своїх спостережень.

Увага до проблеми педагогічної характеристики вчених керівного центру радянської педагогічної науки – Академії педагогічних наук – зумовила появу у першій половині 1950-х рр. низки дисертаційних досліджень, де зазначена проблема розглядається у зв'язку з реалізацією індивідуального підходу до учня. Так, у роботі П. Войтика «Вивчення учнів учителем – шлях підвищення навчально-виховної роботи школи» (1950) акцентовано, що «лише той учитель, який знає своїх вихованців, може правильно організувати індивідуальний підхід до них»<sup>739</sup>. Відводячи педагогічній характеристиці провідну роль у реалізації індивідуального підходу, автор наголошує, що «шкільні характеристики, які завоювали останнім часом належне місце серед інших педагогічних документів школи, пишуться вчителями «не для того, щоб вони лежали у особовій справі школяра, а для того і з тим, щоб їх дані слугували основою і могли бути використані в здійсненні індивідуального підходу до учня, щоб вони відображали суспільно-політичне обличчя зростаючої радянської людини»<sup>740</sup>. Є. Здорова-Устінова в дисертації

---

<sup>737</sup> Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения / под ред. И. А. Каирова. – М. – Л., 1947. – 68 с.

<sup>738</sup> Урунтаева Г. А. Психолого-педагогическая характеристика как средство изучения ребенка / Г. А. Урунтаева // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 107.

<sup>739</sup> Войтик П. Д. Изучение учащихся учителем – путь повышения учебно-воспитательной работы школы : автореф. дисс. .... канд. пед. наук / П. Д. Войтик. – Иркутск. – 1950. – С. 6.

<sup>740</sup> Войтик П. Д. Изучение учащихся учителем – путь повышения учебно-воспитательной работы школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / П. Д. Войтик. – Иркутск. – 1950. – С. 12.



«Індивідуальний підхід класного керівника до учнів у радянській школі» (1952) аргументовано доводить, що «індивідуальний підхід починається з вивчення учня. Вивчення особистості дитини – це перший момент індивідуального підходу»<sup>741</sup>. Результатом вивчення учня, за твердженням автора, є педагогічна характеристика, яка розкриває особистість дитини, відображає підсумки роботи школи та сім'ї і показує напрям виховної роботи з учнем у подальшому його вихованні та навчанні. Зауважимо, що Є. Здорова-Устінова вперше у радянській педагогічній науці чітко визначила принципи, яким має відповідати педагогічна характеристика як основа індивідуального підходу до учня: «1) усебічно розкривати особистість учня, не обмежуючись питаннями успішності і дисципліни; 2) показувати процес формування особистості, зростання і розвиток дитини, причини, якими зумовлена поява тих чи інших індивідуальних особливостей. Необхідно у процесі складання педагогічної характеристики школяра враховувати попередню характеристику; 3) розкривати ставлення учня до навчання, якість його знань, здібності до навчання, а також прийоми готування уроків; 4) визначати педагогічні завдання, що стоять як перед школою, так і перед сім'єю у справі комуністичного виховання й підвищення успішності конкретного учня; 5) відображати основні напрями в роботі класного керівника з сім'єю школяра»<sup>742</sup>. У дослідженні «Про індивідуальний підхід учителя до учнів 3 – 4 класів початкової і середньої школи в процесі навчання» (1954) І. Риданова, розглянувши проблему педагогічної характеристики, зазначила: «Повноцінна шкільна характеристика відображає не лише індивідуально-психологічну своєрідність учня, але й містить конкретні вказівки на методи, засоби і прийоми, які дають у роботі з конкретним учнем найбільший педагогічний ефект. Характеристика знайомить не лише з позитивними рисами і якостями особистості учня, але й наявними недоліками, що можуть зміцнитися, якщо з ними не вести систематичної боротьби»<sup>743</sup>. Авторка довела, що педагогічна характеристика учня є необхідною ланкою в організації системи наступності в роботі вчителів. Вона має відображати індивідуальність школяра, тобто те, що відрізняє його від багатьох інших учнів і що необхідно враховувати в подальшій роботі з ним: «Не та характеристика буде педагогічно цінною, яка про все говорить потроху, але та, яка вказує на сутність індивідуальності дитини і накреслює перспективні лінії подальшої педагогічної роботи над удосконаленням її особистості»<sup>744</sup>. У дисертації Є. Балашова «Робота класного керівника 5 – 7 класів з вивчення учнів» (1954) аргументовано, що глибоке, всебічне знання кожного конкретного учня в практиці його виховання забезпечує індивідуальний підхід до нього, що в свою чергу призводить до підвищення успішності, до формування комуністичного світогляду,

---

<sup>741</sup> Здорова-Устінова Е. Н. Индивидуальный подход классного руководителя к учащимся в советской школе : автореф... дисс. канд. пед. наук / Е. Н. Здорова-Устинова. – М., 1952. – С. 3.

<sup>742</sup> Там сам. – С. 9

<sup>743</sup> Рыданова И. И. Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3 – 4 классов начальной и средней школы в процессе обучения : автореф. дисс... канд. пед. наук / И. И. Рыданова. – М., 1954. – С. 11.

<sup>744</sup> Там само.

відповідних рис волі й характеру, тобто до виховання «нової людини», гідної своєї епохи, активного будівника комунізму<sup>745</sup>. Підкреслюючи важливу роль характеристики в реалізації індивідуального підходу до навчання, автор нагосив: «аналізуючи і узагальнюючи результати тривалого і систематичного вивчення учнів, класний керівник на кожного школяра складає педагогічні характеристики. В характеристиках відображається не лише індивідуальна своєрідність дитини, але й вказуються шляхи і засоби її подальшого виховання»<sup>746</sup>. Складаються характеристики на основі аналізу матеріалу, зібраного у щоденнику класного керівника в результаті тривалого вивчення учнів.

У дослідженні Г. Самброса «Вивчення вчителем учнів і складання на них психолого-педагогічної характеристики (відповідно до умов педагогічних училищ)» (1954) висвітлено проблему вивчення учнів педагогічних училищ викладачем, а також наведено програму вивчення, що містить такі пункти:

1) загальні анкетно-паспортні відомості; 2) місце і роль учня в колективі; 3) вплив на учня сім'ї, побуту, оточення; 4) ставлення учня до навчальної роботи, підвищення загального розвитку; 5) ідейно-моральні риси образу нової людини; 6) динаміка набуття рис і навичок вчительської професії; 7) педагогічна допомога, якої потребує учень. Незважаючи на те, що ця схема призначена для вивчення учнів педагогічних училищ, вона, за винятком 6-го пункту, могла застосуватися і в загальноосвітній школі<sup>747</sup>.

Метою дисертаційного дослідження І. Унт «Вивчення учнів і складання педагогічних характеристик класним керівником» (1955) було показати, що застосування принципу індивідуального підходу передбачає всебічне вивчення школяра за допомогою різноманітних методів (спостереження, бесіда, аналіз письмових робіт)<sup>748</sup>. Дослідниця довела, що факти й враження, здобуті у процесі вивчення учня, мають бути зафіксовані у відповідному документі – педагогічній характеристиці учня. На підґрунті аналізу педагогічних характеристик, складених вчителями Естонської РСР (проаналізовано характеристики, складені 566-ма класними керівниками), І. Унт довела, що переважна більшість цих характеристик має формальний характер. Причиною цього дослідниця вважала відсутність чіткої програми вивчення учня і складання педагогічної характеристики, а також низький рівень психологічних знань педагогів. І. Унт запропонувала шляхи підвищення рівня педагогічних характеристик у радянській школі: ведення класним керівником

---

<sup>745</sup> Балашов Е. И. Работа классного руководителя V – VII классов по изучению учащихся : автореф. дисс... канд. пед. наук / Е. И. Балашов. – М., 1954. – 16 с.

<sup>746</sup> Там само, с. 5 – 6.

<sup>747</sup> Самброс Г. Ф. Изучение учителем учащихся и составление на них психолого-педагогической характеристики (применительно к условиям пед. училищ) : автореф. дисс... канд. пед. наук / Г. Ф. Самброс. – М., 1954. – 18 с.

<sup>748</sup> Унт И. Э. Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем : автореф. дис... канд. пед. наук / И. Э. Унт. – Тарту, 1955. – 18 с.

спеціального щоденника, матеріали якого мають стати основою для педагогічної характеристики, та підвищення рівня психологічної грамотності вчителів<sup>749</sup>.

У другій половині 1950-х рр., з настанням «політичної відлиги» проблема характеристики учня актуалізувалася в дослідженнях українських психологів та педагогів (Баєв Б., Костюк Г., Сухомлинський В., Хоменко К.) і продовжує розглядатися як запорука реалізації індивідуального підходу та диференціації. У цей період значний внесок у розроблення проблеми індивідуального підходу до учня зробив Г. Костюк<sup>750</sup>. Учений стверджував, що врахування індивідуальних особливостей дитини в навчально-виховному процесі є найважливішою вимогою до вчителя, якому необхідне «знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, глибоке розуміння психічного життя, постійне спостереження за тим, як вона змінюється під впливом педагогічних дій, що дитина думає, переживає, до чого вона прагне, чим вона живе не тільки в школі, але й поза її стінами»<sup>751</sup>. Відзначимо, що цю проблему Г. Костюк почав ґрунтовно розробляти ще наприкінці 1930-х рр. Так, у праці «Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі» (1937) вчений наголошував на такій «докончній передумові успішного здійснення індивідуального підходу», як знання і розуміння вчителем «психологічно-педагогічної ситуації, яка утворюється в роботі того чи іншого учня»<sup>752</sup>. Йдеться про ситуацію, коли вчитель, обізнаний із шкільними й позашкільними умовами життя учня, знає конкретні труднощі учня в навчанні та причин, що їх породжують, і на основі цього знання знаходить ефективні способи індивідуальної допомоги. Дієвими способами вивчення учнів, на думку Г. Костюка, є спостереження вчителя за роботою кожного учня в класі й поза ним, аналіз готових наслідків роботи учнів (контрольних робіт, письмових творів тощо), розмови з учнями. Здобуті в ході вивчення учнів факти вчений радить вчителеві нотувати в щоденнику.

Важливість індивідуального підходу до учня у виховній роботі Г. Костюк обґрунтував у праці «Завдання психології у поліпшенні роботи школи» (1956), відзначаючи, що індивідуальний чинник діє як у навчанні, так і у вихованні дитини, тому важливого значення набуває вивчення індивідуальних особливостей учня, «розроблення вказівок, як їх урахувувати у вихованні, психологічне обґрунтування

---

<sup>749</sup> Цікаво, що творчий шлях наукового пошуку естонського вченого-педагога Інґе Унт (нар. 1928) яскраво висвітлює роль і місце характеристики учня в реалізації індивідуального підходу: кандидатська дисертація І. Унт присвячена вивченню учнів і складанню їхніх характеристик (1955), докторська – ефективності індивідуалізації навчальних завдань (1975), а своєрідним підсумком досліджень саме у такому напрямі стала її відома монографія «Індивідуалізація і диференціація навчання» (1990).

<sup>750</sup> Костюк Григорій (1899 – 1972) – український психолог, засновник і перший директор (1945 – 1973) Науково-дослідного інституту психології УРСР.

<sup>751</sup> Антологія педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко; собр., ред., предисл. М. В. Фоменко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 525.

<sup>752</sup> Костюк Г. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 55.

шляхів здійснення індивідуального підходу»<sup>753</sup>. У цій статті Г. Костюк порушує проблему, яка тоді набула особливої гостроти – співпраця психологів і педагогів. Це, на думку вченого, допоможе психологам успішніше розкрити походження досліджуваних ними якостей учнів, а педагогам – глибше вивчити й узагальнити досвід їх навчання і виховання, що, в той самий час дасть змогу перебороти формалізм, «диференціювати методи виховання відповідно до особливостей дітей» (виділено нами – авт. О. М.)<sup>754</sup>. Вчений довів необхідність «озброєння учителів більш ґрунтовними знаннями вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, умінням спостерігати за психічним життям учнів, придивлятися до того, як вони сприймають все те, що їм подається під час навчання, як його розуміють, що думають, переживають, чим живуть і до чого прагнуть»<sup>755</sup>. Одним із шляхів підвищення рівня психологічних знань учителів Г. Костюк вважав «посилення психологічної практики студентів педвузів»<sup>756</sup>.

Саме в другій половині 1950-х рр. значна увагу почали приділяти змісту педагогічної практики студентів – майбутніх учителів, зокрема вивченню ними індивідуально-психологічних особливостей школярів і складанню педагогічних характеристик учнів. У дослідженнях психолога К. Хоменко<sup>757</sup> висвітлено роботу з означеного напрямку в Харківському державному педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди. Так, у статті «До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики» (1956) вона обґрунтувала теоретичні засади радянської психології у вивченні особистості дитини, які зводяться до таких положень: «визнання обумовленості свідомості людини її буттям, умовами життя на основі марксистського розуміння особистості як сукупності суспільних функцій; вивчення особистості дитини у процесі її діяльності й через діяльність, тобто в процесі навчання й виховання; вивчення учня у процесі розвитку, у процесі формування нових рис, рис радянської людини; вивчення особистості учня має бути педагогічно спрямоване, тобто приводити до виявлення конкретних причин тих чи інших особливостей психічного розвитку дитини в процесі її навчання й виховання та до розроблення дійових педагогічних заходів для подальшого їх формування»<sup>758</sup>.

На підґрунті аналізу програм вивчення учнів Сімферопольського, Запорізького, Дрогобицького та інших педагогічних інститутів авторка дійшла висновку, що вони орієнтували студента-практиканта лише на опис, на просту констатацію рівня розвитку школяра, в програмах відсутній розділ «Педагогічні

---

<sup>753</sup> Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 25.

<sup>754</sup> Там само, с. 26

<sup>755</sup> Там само, с. 30.

<sup>756</sup> Там само.

<sup>757</sup> Хоменко Ксенія (Оксана) (1905 – 1983) – український психолог, послідовниця Л. Виготського, представниця Харківської школи психології.

<sup>758</sup> Хоменко К. До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики / К. Хоменко // Праці республіканської психологічної конференції. – К. : Рад. школа, 1956. – Т. 6. – С. 68 – 69.

висновки». Але навіть за наявності такого розділу, він не міг би реалізуватися, оскільки програма не орієнтувала на аналіз причин тих чи інших фактів у розвитку учня. А без розкриття причин не можна зробити й педагогічних висновків, накреслити шляхи подальшої роботи з учнем. К. Хоменко навела програму характеристики, складену кафедрою психології Харківського державного педагогічного інституту. Програма мала 7 розділів: 1) загальні відомості про учня, 2) оволодіння знаннями й розвиток пізнавальних процесів учня, 3) формування дисциплінованості й розвиток волі учня, 4) розвиток почуттів, 5) розвиток спрямованості, 6) формування характеру учня, 7) загальні висновки<sup>759</sup>. Принциповою відмінністю пропонованої програми була наявність у кожному розділі двох нових пунктів. У першому з них були сформульовані вимоги до аналізу причин впливу недоліків і успіхів у формуванні тієї чи іншої характеристики особистості школяра, а в другому – вимоги до розроблення педагогічних заходів, спрямованих на усунення виявлених недоліків і на виховання тієї чи іншої характеристики особистості учня. Наприклад, 2-й розділ програми «Оволодіння знаннями й розвиток пізнавальних інтересів учня» має 5 підпунктів, з яких останні два скеровані на аналіз процесу психічного розвитку та на реалізацію педагогічної спрямованості у вивченні школяра: 1) стан успішності; 2) особливості засвоєння й закріплення знань, рівень розумового розвитку й здібностей учнів; 3) мотиви навчання; 4) причини недоліків і успіхів у розумовому розвитку учня: аналіз уроків із метою з'ясування раціональної організації діяльності учнів для успішного розвитку їхніх пізнавальних інтересів і мотивів навчання; аналіз умов розумового розвитку школяра в сім'ї; 5) педагогічні заходи школи та сім'ї щодо усунення виявлених недоліків і подальшого успішного розвитку пізнавальних процесів школяра<sup>760</sup>.

За твердженням К. Хоменко, досвід проведення педагогічної практики з психології в Харківському педінституті за цією програмою показав покращення якості характеристик школярів, які складають студенти-практиканти за цією програмою: у характеристиках не лише констатувалися індивідуально психологічні особливості школярів, яких вивчали практиканти, а й виявлялися спроби відобразити хоч частково історію розвитку цих особливостей, показати умови, що породжують їх.<sup>761</sup>

Подальше розроблення К. Хоменко проблеми психолого-педагогічної характеристики узагальнено нею у посібнику для вчителя «Вивчення особистості учня» (1962), де подано детальний аналіз стану вивчення учнів у школі та складених вчителями характеристик. Відзначаючи недоліки шкільних характеристик (формальність, шаблонність, стислість), психолог подала програму

---

<sup>759</sup> Хоменко К. До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики / К. Хоменко // Праці республіканської психологічної конференції. – К. : Рад. школа, 1956. – Т. 6. – С. 72.

<sup>760</sup> Там само, с. 68 – 69.

<sup>761</sup> Хоменко К. Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик / К. Хоменко // Наук. записки НДІ психології УРСР. – К. : Рад. школа, 1959. – Т. 11. – С. 272.

вивчення учня та методичні поради щодо використання її, а також розробила вимоги до психолого-педагогічної характеристики, яка мала, на думку дослідниці, а) характеризувати особистість певного учня, його індивідуальності, тобто того, що відрізняє його від інших школярів; б) відображати ефективність застосованих до учня виховних впливів; в) вказувати причини, які стали передумовою формування певних індивідуальних особливостей особистості учня, г) розкривати динаміку розвитку особистості учня, показувати не тільки рівень досягнутого розвитку, але й перспективи його<sup>762</sup>.

Етапною в розробленні проблеми педагогічної характеристики, зокрема методики її складання, вважаємо статтю Б. Баєва<sup>763</sup> «Шкільні характеристики учнів» (1956), яка акумулює дослідження цього питання станом на середину 1950-х рр. На початку статті вчений зазначив, що кожного навчального року вчителі 1 – 4-х класів і класні керівники 5 – 10-х класів складали педагогічні характеристики на своїх учнів. Це було передбачено керівними матеріалами про школу, в яких відзначалося: «Необхідно, щоб характеристика учнів була дійсно педагогічною характеристикою, щоб вона відображала стан розумового, морального та фізичного розвитку учня, показувала його ріст і моральний склад, була насичена фактичним матеріалом»<sup>764</sup>. На думку Б. Баєва, за своїм змістом характеристика є «синтезом знань про учня, узагальненням наслідків його виховання й навчання протягом навчального року». Разом із свідоцтвом про успішність вона є «своєрідним підсумком роботи школи з певним учнем, показником конкретних наслідків роботи педагогічного колективу на певному етапі розвитку школяра»<sup>765</sup>. У статті наведено орієнтовну схему вивчення учня та складання його характеристики: «1) загальні відомості про учня; 2) успішність учня; 3) ставлення учня до навчання; 4) засвоєння учнем навчального матеріалу, його загальний розвиток; 5) громадсько-політична спрямованість учня та його характерологічні риси; 6) умови життя й праці учня в сім'ї; 7) висновки щодо подальшої роботи з учнем»<sup>766</sup>. Важливо, що кожен пункт схеми було конкретизовано. Наприклад, ставлення учня до навчання запропоновано розкривати за такими критеріями: «усвідомлення учнем своїх обов'язків перед школою та відповідальності за їх виконання; відвідування занять; навчальні інтереси учня; його позашкільні інтереси; участь у роботі гуртків; прояви неуважності, їх причини; виконання учнем домашніх завдань; відношення учня до оцінки його роботи, до своїх успіхів і невдач у навчанні»<sup>767</sup>. Б. Баєвим проаналізовано педагогічні характеристики учнів кількох шкіл м. Києва, на підґрунті чого вчений дійшов висновку про наявність істотних недоліків у цій справі: «Нерідко характеристики являють собою формальні відписки, поява яких викликана не завданнями виховання, а вимогами шкільної документації: написані й

<sup>762</sup> Хоменко О. О. Вивчення особистості учня / О. О. Хоменко. – К., 1962. – С. 50 – 51.

<sup>763</sup> Баєв Борис (1923 – 1979) – український психолог, співробітник Науково-дослідного інституту психології УРСР, учень Г. Костюка.

<sup>764</sup> Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 22.

<sup>765</sup> Там само.

<sup>766</sup> Там само, с. 23

<sup>767</sup> Там само, с. 22.

підписані, вони лежать в особових справах учнів, нікого й нічим не турбуючи»<sup>768</sup>. Навівши кілька характеристик, вчений проаналізував їх, виокремлюючи переваги й недоліки. Особливої уваги Б. Баєв надавав психологічному складнику педагогічної характеристики, аргументуючи: «Індивідуальність, своєрідність учнів виявляються в їхніх інтересах, здібностях, емоційально-вольових якостях, особливостях їхнього темпераменту, характеру тощо. Психологічні особливості учнів позначаються на всій їхній діяльності і на них треба зважати»<sup>769</sup>. Наприкінці статті вчений дав кілька принципових зауважень щодо призначення характеристик, зазначивши, що практичне значення характеристик у школах було неприпустимо звужене: вони склалися з єдиною метою – для особових справ учнів. Цього, на думку вченого, недостатньо. Характеристика мала би стати робочим документом педагогічного колективу. З її змістом і висновками треба було б частіше ознайомлювати батьків, що могло б допомогти їм у вихованні своїх дітей. Нарешті, як стверджував Б. Баєв, свою характеристику повинен був знати сам учень – вона могла допомогти йому розібратися у самому собі<sup>770</sup>.

19 квітня 1971 р. було прийняте спеціальне рішення Колегії Міністерства освіти УРСР «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів», у якому було визнано за необхідне обов'язкове складання на кінець навчального року педагогічних характеристик на учнів усіх класів. У характеристиках, окрім об'єктивних даних про учня, мали бути відомості про його загальний розвиток, здібності, нахили, інтереси, професійну спрямованість, ставлення до навчання, праці, громадських доручень, його загальну поведінку, виконання ним «Правил для учнів», а також висновки й рекомендації щодо подальшої роботи з ним<sup>771</sup>. У зв'язку з цим рішенням протягом 1970-х рр. з'явилася низка досліджень, головною метою яких було розроблення практичних порад вчителю щодо вивчення учня та складання його характеристики<sup>772</sup>. Найбільш ґрунтовною такою працею став посібник Б. Баєва «Психологічне вивчення учнів» (1977), у якому вчений подав програму психолого-педагогічного вивчення учня та складання характеристики, розроблену ним у співавторстві з Г. Костюком. Програма містила 5 розділів: 1) загальні відомості про учня; 2) навчальна діяльність (успішність, ставлення до навчання, особливості засвоєння знань); 3) трудова діяльність (участь у суспільно корисній трудовій діяльності, ставлення до трудової діяльності, особливості виконання трудових завдань, професійна орієнтація); 4) загальний розвиток учня

---

<sup>768</sup> Там само, с. 24.

<sup>769</sup> Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 26.

<sup>770</sup> Там само.

<sup>771</sup> Основні документи про школу : збірник-довідник / упоряд. Є. С. Березняк. – К. : Рад. школа, 1973. – С. 162.

<sup>772</sup> Гусак М. В. Про деякі методи вивчення учнів / М. В. Гусак // Радянська школа. – 1972. – № 9. – С. 46 – 50; Кондратьєва С. В. Основи індивідуального підходу до учня / С. В. Кондратьєва, В. Н. Роздобудько. – К., 1975. – 46 с.; Мільшин А. О. Щоденник класного керівника / А. О. Мільшин // Радянська школа. – 1972. – № 9. – С. 50 – 52; Юрченко І. Я. Вивчення учнів – важлива умова піднесення ефективності навчально-виховного процесу / І. Я. Юрченко // Радянська школа. – 1972. – № 9. – С. 44 – 45; Яценко Т. С. Роль педагогічних знань у сприйманні педагогом учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей / Т. С. Яценко // Радянська школа. – 1977. – № 5. – С. 39 – 43.

(знання, розвиток сприймання й мислення, культура мовлення, інтереси, здібності й нахили), 5) моральна вихованість учня<sup>773</sup>. Примітно, що останній розділ програми був найбільшим за обсягом і найдеталізованішим: дисциплінованість, колективізм, ідейна спрямованість, інші характерологічні риси. Як бачимо, цей розділ містить підпункт з промовистою назвою «Ідейна спрямованість», конкретизація якого напрочуд точно характеризує стан ідеологічного складника освіти у 1970-х – I-й половині 1980-х рр.: ставлення до релігії та забобонів, почуття радянського патріотизму, інтернаціоналізму та соціалістичного гуманізму, єдність моральної свідомості й поведінки учня, єдність внутрішньої і зовнішньої вихованості учня тощо<sup>774</sup>. Звернемо увагу на останні два параметри. На нашу думку, вони виділені не випадково, адже якщо навчальні істини в учнів здебільшого сумнівів не викликають, то морально-етичні настанови викликають не лише сумніви, а часто й скептицизм. Особливо характерним це явище було в останнє десятиріччя існування СРСР. За влучним висловом О. Сухомлинської, «в цей період найбільше проявилось вихолощення й спустошення радянського канону, його риторичне наповнення, розходження з реаліями»<sup>775</sup>. Тож поширеним явищем радянської дійсності 1970 – 1980-х рр. була подвійна мораль, яка формувалася в тому числі і в процесі навчання в школі. Очевидно, що така увага в характеристиках до ідейної спрямованості радянського школяра була спробою запобігти формуванню подвійної моралі. Однак, як показали подальші події в країні, вона виявилась невдалою.

На основі вищенаведеної програми Б. Баєв радив вчителю скласти характеристику учня. У цьому процесі, на його думку, «важливо не тільки вміло підібрати факти, а й проаналізувати їх та узагальнити. Треба, щоб характеристика розкривала динаміку розвитку учня, зміни в його успішності й поведінці, а також те, чим ці зміни викликані»<sup>776</sup>. Як результат вивчення учня на певному етапі його розвитку, характеристика сама стає джерелом знань про учня, підґрунтям для індивідуального підходу, оскільки її відомості враховуються у процесі планування виховної роботи й є опорою навчально-виховного процесу.

Протягом 1970-х – на початку 1980-х рр. у науковій педагогічній літературі з'явилося багато різноманітних програм вивчення школярів і планів складання характеристик<sup>777</sup>. Вдалу спробу узагальнити досягнення психології і педагогіки щодо вивчення учня й складання його характеристики в цей період зробив

---

<sup>773</sup> Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 89 – 92.

<sup>774</sup> Там само, с. 91.

<sup>775</sup> Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Шкільний світ. – 2015. – № 4. – С. 38.

<sup>776</sup> Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 101.

<sup>777</sup> Педагогічна практика студентів : посібник / за ред. проф. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 252 с.; Польская О. Я. Психолого-педагогическая характеристика учащегося и классного коллектива : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов / О. Я. Польская. – М. : Просвещение, 1972. – 80 с.; Снопик Б. Й. Про психолого-педагогічну характеристику учня / Б. Й. Снопик // Радянська школа. – 1977. – № 10. – С. 43 – 47.



український учений-педагог В. Галузинський<sup>778</sup> у праці «Індивідуальний підхід у вихованні учнів» (1982), на основі якої він захистив докторську дисертацію (1984). В. Галузинський, спираючись на праці психологів Л. Божович, Л. Виготського, В. Крутецького та ін., розробив вірцеві програми вивчення учнів за віком (молодших школярів, підлітків, старшокласників), безперечно цінність яких для педагога полягає у тому, що вони, окрім розділу «Зміст знань про учня», містять і розташований паралельно розділ «Методи вивчення особистості учня», який конкретизує і спрямовує роботу вчителя з вивчення своїх вихованців. Наприклад, розвиток естетичних і фізичних потенціалів особистості старшокласника автор пропонував вивчати за допомогою таких методів: екскурсії і культпоходи, обговорення книг, фільмів, вистав і телепередач, бесіди з керівниками спортивних гуртків, бесіди з учнем про його ставлення до спорту й фізичної культури<sup>779</sup>. Відповідно до програми вивчення учня далі подано плани психолого-педагогічної характеристики відповідно до вищезазначених вікових критеріїв. На основі цих планів В. Галузинський радив складати індивідуальну програму виховання школяра.

Отже, проблема психолого-педагогічної характеристики як підґрунтя індивідуального підходу до учня та диференціації навчально-виховного процесу досить глибоко й усебічно розроблялася у педагогічній науці протягом 1940 – 1980-х рр.: було подолано розчленованість змістового і методичного рівнів у організації вивчення педагогом учня, чітко встановлено етапи вивчення вчителем школяра у вигляді відповідних програм, способів фіксації результатів та аналізу цього вивчення у психолого-педагогічних характеристиках. Хронологічно перелічені тенденції можна відобразити так:

1940-ві – I пол. 1950-х років: розгляд проблеми педагогічної характеристики учня як передумови індивідуального підходу та диференціації навчально-виховного процесу в дисертаційних дослідженнях, які відображують переважно змістовий рівень вивчення школярів. Однією з основних вимог до характеристики учня в цей період разом із визначенням рівня успішності було відображення ідейних рис «нової радянської» людини;

II пол. 1950-х – 1960-ті рр.: основним предметом досліджень став психологічний складник учнівської характеристики й пов'язане з цим підвищення психологічної грамотності вчителів. Розробляються детальні програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик. В цей період характеристика учня змінила назву з «педагогічної» на «психолого-педагогічну».

1970-ті – I пол. 1980-х рр.: поглиблено досліджуються вікові особливості учнів (молодші школярі, підлітки, старшокласники) і розробляються відповідні

---

<sup>778</sup> Галузинський Володимир (1925 – 2002) – український учений-педагог, розробник концепцій індивідуалізації виховання школярів та самоосвіти вчителів середніх шкіл.

<sup>779</sup> Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К., 1982. – С. 85.

програми їх вивчення та плани складання їх психолого-педагогічних характеристик із конкретними методичними рекомендаціями щодо способів користування цими програмами та планами.

За визначенням О. Сухомлинської, досліджуваний період розвитку української педагогічної думки характеризується «пануванням формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеологеми»<sup>780</sup>. Ця вичерпна дефініція яскраво відображена у працях, присвячених проблемі характеристики учня: у 1940 – 1950-х рр. програми вивчення учнів та орієнтовні плани педагогічних характеристик школярів обов'язково містили пункт про ідейно-моральні риси «нової радянської» людини, а після прийняття Морального кодексу будівника комунізму (1961), що став своєрідною програмою морального виховання в радянській школі, психолого-педагогічна характеристика учня неодмінно мала відображати «ідейну спрямованість» школяра.

Найбільш глибоко проблему психолого-педагогічної характеристики учня в досліджуваний період розроблено В. Сухомлинським. Досвід практичної діяльності вченого-педагога в очолюваній ним Павлівській школі з вивчення учня та складання його характеристики був не лише яскравим наочним підтвердженням вищевикладених теоретичних положень тогочасної педагогічної науки, а й багато в чому випереджав свій час. Йдеться про організацію у Павлівській школі психологічного семінару, який завдяки В. Сухомлинському як його організатору і керівнику став справжньою лабораторією вивчення учня та складання його психолого-педагогічної характеристики з подальшим її застосуванням у процесі індивідуалізації та диференціації навчання й виховання.

#### Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. : Н. П. Калениченко ; Собр., ред., предисл. М. В. Фоменко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – №9. – С. 22-27.
3. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1977. – 107 с.
4. Балашов Е. И. Работа классного руководителя V-VII классов по изучению учащихся : автореф. дисс... канд. пед. наук / Е. И. Балашов. – М., 1954. – 16 с.
5. Войтик П. Д. Изучение учащихся учителем – путь повышения учебно-воспитательной работы школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / П. Д. Войтик. – Иркутск. – 1950. – 16 с.
6. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К., 1982. – 133 с.

---

<sup>780</sup> Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 62.

7. Гусак М. В. Про деякі методи вивчення учнів / М. В. Гусак // Радянська школа. – 1972. – №9. – С. 46-50.
8. Здорова-Устинова Е. Н. Индивидуальный подход классного руководителя к учащимся в советской школе : автореф... дисс. канд. пед. наук / Е. Н. Здорова-Устинова. – М., 1952. – 11 с.
9. Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения / под ред. И. А. Каирова. – М.-Л., 1947. – 68 с.
10. Кондратьева С. В. Основи індивідуального підходу до учня / С. В. Кондратьева, В. Н. Роздобудько. – К., 1975. – 46 с.
11. Костюк Г. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52-63.
12. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. - № 11. – С. 21-30.
13. Мільшин А. О. Щоденник класного керівника / А. О. Мільшин // Радянська школа. – 1972. - №9. – С. 50-52.
14. Основні документи про школу : збірник-довідник / упоряд. Є. С. Березняк. – К. : Радянська школа, 1973. – 359 с.
15. Педагогічна практика студентів : посібник / За ред. проф. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 252 с.
16. Польская О. Я. Психолого-педагогическая характеристика учащегося и классного коллектива : Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов / О. Я. Польская. – М. : Просвещение, 1972. – 80 с.
17. Постанови партії та уряду про школу. – К.; Х. : Рад. шк., 1947. – 152 с.
18. Рыданова И. И. Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3-4 классов начальной и средней школы в процессе обучения : автореф. дисс... канд. пед. наук / И. И. Рыданова. – М., 1954. – 15 с.
19. Самброс Г. Ф. Изучение учителем учащихся и составление на них психолого-педагогической характеристики (применительно к условиям пед. училищ) : автореф. дисс... канд. пед. наук / Г. Ф. Самброс. – М., 1954. – 18 с.
20. Снопик Б. Й. Про психолого-педагогічну характеристику учня / Б. Й. Снопик // Радянська школа. – 1977. - № 10. – С. 43-47.
21. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
22. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Шкільний світ. – 2015. - №4. – С. 21-41.
23. Унт И. Э. Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем : автореф. дис... канд. пед. наук / И. Э. Унт. –Тарту, 1955. – 18 с.
24. Урунтаева Г. А. Психолого-педагогическая характеристика как средство изучения ребенка / Г. А. Урунтаева // Мир образования –образование в мире. – 2011. - № 2. – С. 102-111.

25. Хоменко К. До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики / К. Хоменко // Праці республіканської психологічної конференції. – К. : Рад. школа, 1956. – Т. 6. – С. 68-73.

26. Хоменко К. Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик / К. Хоменко // Наук. записки НДІ психології УРСР. – К. : Рад. школа, 1959. – Т. 11. – С. 271-273.

27. Хоменко О. О. Вивчення особистості учня / О. О. Хоменко. – К., 1962. – 52 с.

28. Юрченко І. Я. Вивчення учнів – важлива умова піднесення ефективності навчально-виховного процесу / І. Я. Юрченко // Радянська школа. – 1972. - №9. – С. 44-45.

29. Яценко Т. С. Роль педагогічних знань у сприйманні педагогом учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей / Т. С. Яценко // Радянська школа. – 1977. - № 5. – С. 39-43.

## **РОЗДІЛ III. Реалізація диференційованого підходу до шкільної освіти в Українській РСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)**

### **3.1. Розвиток різних типів загальноосвітніх шкіл (Н. Б. Антоненко)**

#### **3.1.1. Розвиток типів загальноосвітніх шкіл як реалізація диференційованого підходу до навчання в УРСР (1943 – 1950-ті рр.)**

До числа трагічних для народу України належать тяжкі роки Другої світової війни, коли протягом 1941 – 1942 рр. територію Української РСР було захоплено військами Німеччини. Серед інших галузей народного господарства на окупованій території було зруйновано й радянську систему освіти.

Початок повернення у 1942 – 1943 рр. українських земель у склад СРСР спричинило ухвалу 27 лютого 1943 р. у Москві постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У про відновлення роботи шкіл у тих районах республіки, які було звільнено від фашистів. Паралельно з уведенням подальших наступальних військових дій керівництво СРСР починає ініціювати активні заходи щодо відбудови господарства<sup>781</sup> та посилення культурно-просвітницької та пропагандистської роботи на повернутих територіях<sup>782</sup>. Відповідно до цього РНК УРСР, зокрема, 28 вересня 1943 р. також у Москві ухвалила постанову про відновлення роботи шкіл УРСР з 1943/1944 н. р. на землях, звільнених від німецької армії.

У жовтні – листопаді 1943 р. у школах Лівобережної України почався перший післяокупаційний навчальний рік. Так, уже в 1943/1944 н. р. у республіці діяло 12 802 школи, наступного року їх число зросло до 25 931 (у тому числі 15 241 початкова, 8 580 неповних середніх і 2 110 середніх шкіл)<sup>783</sup>.

Зауважимо, у цей період відновлювали свою роботу не лише масові, а й спеціальні школи. Так, 3 вересня 1935 р. Рада Народних Комісарів Союзу ССР та Центральний Комітет ВКП(б) з метою «зміцнити порядок і дисципліну серед учнів, чітко організувати увесь хід навчальної роботи та забезпечити оперативне, конкретне й диференційоване керівництво кожною школою»<sup>784</sup> прийняли постанову «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок в початковій, неповній середній і середній школі». Один із пунктів цього документу зобов'язував народні комісаріати освіти союзних республік організувати в 1935/36 н. р. у великих містах (насамперед у Москві, Ленінграді, Харкові та Києві) спеціальні школи з особливим режимом для «тих учнів, які систематично

---

<sup>781</sup> 21 серпня 1943 р. ЦК ВКП(б) та РНК СРСР ухвалили постанову про невідкладні заходи щодо відбудови господарства в районах, звільнених від німецької окупації.

<sup>782</sup> 25 серпня 1943 р. ЦК ВКП(б) ухвалив постанову про заходи щодо посилення культурно-просвітницької роботи в районах, звільнених від німецької окупації.

<sup>783</sup> Зайченко І. В. Історія педагогіки : у 2 кн. : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / І. В. Зайченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – Кн. 2 : Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – С. 724.

<sup>784</sup> Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальных... : из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) // Народное образование в СССР: сб. док. 1917 – 1973 гг. – С. 170 – 171.

порушують шкільну дисципліну, дезорганізують навчальну роботу і негативно впливають своєю антигромадською поведінкою на решту учнів»<sup>785</sup>.

Згідно з рішенням керівництва країни в Народному комісаріаті освіти УРСР 22 травня 1940 р. було затверджено Тимчасове положення про школи з особливим режимом для учнів, важких на виховання, у якому, зокрема, були прописані завдання цього типу шкіл, порядок їх комплектування, орієнтований розпорядок дня та перелік штатних посад. Так, згідно з Тимчасовим положенням у школи з особливим режимом направлялися: а) діти та підлітки, які навчалися у масовій школі не менше одного року і були виключені за порушення дисципліни; б) бездоглядні діти, які набули соціально-шкідливих навичок або підпали під вплив злочинних елементів; в) діти, що систематично порушували режим масової школи, дезорганізували навчальну роботу, навмисно псували шкільне майно, бешкетували, брутально поводитися з товаришами, вчителями, не виконували розпоряджень адміністрації школи і відносно яких усі заходи педагогічного впливу не дали позитивних наслідків.

Рішення про переведення учня до школи з особливим режимом за клопотанням педагогічного колективу масової школи приймала спеціальна комісія при міському відділі народної освіти<sup>786</sup>. Не підлягали прийому в такий навчальний заклад: а) діти, які не навчалися в масовій школі; б) учні, які відставали в навчанні й порушували правила поведінки в школі у зв'язку з розумовою дефективністю (ці діти підлягали навчанню й вихованню в допоміжних школах); в) учні, які порушували дисципліну внаслідок хворобливого стану нервової системи, що вимагало спеціального лікувального режиму (ці діти переводилися до лікувальних закладів Народного комісаріату охорони здоров'я); г) підлітки віком понад 14 років, які внаслідок бездоглядності набули соціально-шкідливих навичок і були зареєстровані в органах міліції; ці учні підлягали вихованню в закладах Народного комісаріату внутрішніх справ.

Неповні середні школи з особливим режимом організовувалися на 120 – 200 учнів у складі 2-х комплектів за нормою не більше 16 учнів у класі. Вони працювали в одну зміну із подовженим для всіх вихованців днем, тобто відповідно до розпорядку учні 2 – 4 класів перебували у закладі з 8 год. до 18 год. 30 хв., а учні 5 – 7 класів – до 20 год. Головним завданням цього типу шкіл було «комуністичне виховання учнів, виправлення антисоціальної поведінки їх, виховання культурної поведінки і соціалістичного ставлення до праці, до державної та громадської власності»<sup>787</sup>. Також такі заклади мали забезпечити учням нормальне навчання за програмою Народного комісаріату освіти для масової неповної середньої школи та оволодіння певними трудовими навичками й уміннями. Діяли вони за навчальним

---

<sup>785</sup> Там само, с. 171.

<sup>786</sup> Інструкція про порядок прийому учнів до шкіл з особливим режимом для дітей, важких на виховання // Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово-відсталих) / упоряд. І. П. Рибалко. – К. ; Л. : Рад. шк., 1946. – С. 25 – 27.

<sup>787</sup> Тимчасове положення про школи з особливим режимом для учнів, важких на виховання (22 травня 1940 р.) // Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово-відсталих) / упоряд. І. П. Рибалко. – К. ; Л. : Рад. шк., 1946. – С. 53.

планом, що складався на основі навчального плану для масових шкіл із додаванням годин, під час яких усі учні щоденно повинні були працювати півтори години в майстернях.

Відповідно до Тимчасового положення основою функціонування шкіл із особливим режимом вважалось суворе дотримання жорсткого режиму, що регламентував усю поведінку учня, забезпечував повний контроль за його діями й таким чином повинен був стимулювати до виправлення. Поведінка вихованців мала відповідати чітким і категоричним правилам для учнів, які розроблялися педагогами кожної школи на всі випадки життя, тобто для перебування у класі, майстернях, у їдальні, у години позакласної роботи, під час знаходження поза школою (на вулиці, в громадських закладах тощо). Ці правила вивішувалися на видному місці, водночас педагогічний колектив проводив систематичну роз'яснювальну виховну роботу з метою формування у вихованців свідомого ставлення до дисципліни в конкретних її проявах. Учні, які виявляли дисциплінованість і мали з усіх навчальних предметів оцінку не нижче, ніж «добре», заохочувалися відзначенням у наказі по школі, преміюванням подарунками, похвальними грамотами від дирекції школи (при цьому рекомендувалося в окремих випадках преміювати і тих учнів, поведінка яких помітно змінювалася на краще, аби стимулювати подальший процес виправлення).

До числа офіційно дозволених заходів впливу на учнів, які порушували встановлений порядок, відносились індивідуальне зауваження, зауваження на класних зборах, обговорення поведінки на загальних зборах школи та зборах піонерської дружини, догана від директора школи в наказі з оголошенням по класах, висвітлення у шкільній газеті, виклик до директора або завідувача навчальної частини, виклик на засідання педради, притягнення до судової відповідальності у випадках, передбачених Законом від 7 квітня 1935 року. Завданнями таких заходів вважались ліквідація причини та умови порушень, мобілізація уваги колективу та формування загальної думки стосовно порушень і порушників, сприяння усвідомленню учнем необхідності й правильності покарання, індивідуальний підхід під час призначення покарання та неухильність здійснення цього покарання.

Категорично заборонялися антипедагогічні заходи, які могли б образити учня, принизити його гідність (фізичні покарання, залишення без їжі та ін.). Водночас учитель<sup>788</sup> зобов'язувався забезпечити спокійне, терпляче ставлення до всіх вихованців, а також «диференційований, уважний та чулий підхід до кожного

---

<sup>788</sup> Учителями молодших класів школи з особливим режимом могли бути лише особи, які мали середню педагогічну освіту, великий стаж та зарекомендували себе як кваліфіковані організатори педагогічного процесу в масових школах. Учителями старших класів такої школи могли бути лише особи з вищою педагогічною освітою та з великим стажем навчально-виховної роботи. Вчителі, завідувачі навчальної частини і вихователі шкіл із особливим режимом одержували зарплату з надбавкою 25% від ставок учителів та вихователів масових шкіл.

учня з урахуванням індивідуальних особливостей та позитивних інтересів кожного» з них<sup>789</sup>.

Значну роль у перевихованні дітей відводили впливу на особистість за допомогою колективу, тому педагоги проводили цілеспрямовану роботу щодо залучення до активної участі у боротьбі за свідому дисципліну шкільних учнівських організацій, які утворювалися й функціонували в школах з особливим режимом відповідно до загальних положень про ці організації. Велике значення, зокрема, надавалося піонерській організації, дружини якої утворювалися з учнів, котрі змінювали свою поведінку на кращу. Прийом таких вихованців до лав піонерії розглядався як могутній стимул для подальших позитивних змін.

Для виконання своїх завдань школа з особливим режимом мала забезпечити не лише організацію культурного, цікавого дозвілля учнів, регулярне проведення фізкультурно-оздоровчих змагань, екскурсій, функціонування різних гуртків, а й обов'язкову участь усіх дітей у різних заходах.

Педагогічний персонал школи з особливим режимом також був зобов'язаний проводити систематичну роботу з родинами своїх вихованців. Для забезпечення участі батьків у виховному процесі під час прийому учня до школи його батько мав підписати зобов'язання виконувати всі вимоги навчального закладу (зокрема, за навмисне або під час бешкетування псуванням учнем шкільного майна матеріально відповідали його батьки). Якщо батьки ігнорували вимоги школи, педагогічний колектив міг повідомити про конфлікт їхніх керівників за місцем роботи, а в разі шкідливого впливу сім'ї на учня школі надавалося право звернутися до прокуратури з метою притягнення батьків до відповідальності.

При кожній школі з особливим режимом створювався гуртожиток на 40 – 50 місць для вихованців, які жили далеко від школи або у зв'язку з родинними обставинами потребували інтернату. Також до школи-інтернату переводили учнів, які відзначалися особливо негативною поведінкою поза школою, а їхні родини не могли забезпечити потрібного виховного впливу.

За штатним розкладом директор школи з особливим режимом мав двох помічників з навчально-виховної роботи (окремо завідувачі навчальної частини першої і другої половини дня). Догляд за поведінкою дітей у школі та поза школою, робота з родинами, координація навчально-трудова та позакласна робота педагогів у кожному класі покладалися на звільнених класних керівників (по одному на клас).

Термін перебування учня в школі з особливим режимом залежало від наявності позитивних змін у його поведінці та тривалості цих змін (не менше 1 року). Рішення про переведення до масової школи приймав міській відділ народної освіти, при цьому під час вибору навчального закладу обов'язково враховувалося бажання учня.

---

<sup>789</sup> Тимчасове положення про школи з особливим режимом для учнів, важких на виховання (22 травня 1940 р.) // Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово-відсталих) / упоряд. І. П. Рибалко. – К. ; Л. : Рад. шк., 1946. – С. 53.



Водночас у роки війни було видано ряд принципових урядових постанов, які істотно вплинули на всю організацію навчання та виховання школярів. Так, було затверджено «Правила для учнів», введено роздільне навчання хлопчиків і дівчат, здійснено перехід до п'ятибальної цифрової системи оцінювання знань і поведінки учнів, ліквідовано практику соціалістичного змагання в навчальній роботі, запроваджено військово-фізичну й допризовну підготовку, Радою народних комісарів СРСР прийнято постанову «Про заходи до поліпшення якості навчання в школі», що запроваджувала обов'язкові випускні экзамени для учнів, які закінчували початкову й семирічну школу, та экзамени на атестат зрілості для випускників середньої школи.

Так, 2 серпня 1943 р. постановою Ради народних комісарів РРФСР були затверджені «Правила для учнів»<sup>790</sup>, а в грудні того ж року аналогічний документ було схвалено урядом Української РСР. Правила склалися з 19 пунктів і регламентували поведінку школярів у школі та поза нею. Вже у першому номері відновленої газети «Радянська освіта» знаходимо статтю тогочасного народного комісара освіти УРСР П. Тичини «За культуру та дисципліну в школі», в якій автор підкреслював актуальність прийняття «Правил для учнів». «Цим знаменним документом, – зазначав нарком освіти, – кладеться край різнобою у вимогах до поведінки учня. В ньому чітко й сконденсовано визначені основні моменти виховної роботи, здійснення яких покладено на нашу школу. «Правила для учнів» – це єдина програма формування морального обличчя підростаючого покоління, єдині вимоги до життя й поведінки учнів. Їх призначення – скерувати на правильне річище запальну юну вдачу, нестримну допитливість, іскрометну енергію наших дітей, юнаків і юнок, прищепити їм позитивні, культурні навички громадської поведінки, навички свідомої дисципліни»<sup>791</sup>.

У наступному номері часопису тему продовжив директор Українського науково-дослідного інституту педагогіки, заслужений діяч науки, професор С. Чавдаров. У статті «Єдині вимоги до учнів» Сава Христофорович, також підкреслюючи важливість прийняття правил, зокрема писав, що для школярів вони є вимогами не тільки вчителів, а й вимогами радянської держави, вимогами всього радянського народу<sup>792</sup>.

8 вересня 1943 р. Рада народних комісарів СРСР прийняла постанову, згідно з якою Радам народних комісарів союзних республік пропонувалося з 1944/45 н. р. запровадити в початкових, неповних середніх та середніх школах обов'язкове навчання з семирічного віку<sup>793</sup>. Цей захід завдяки звільненню місць для прийому молодших від зазначеного віку дітей у тогочасні дошкільні заклади та завдяки організації шкільного життя всіх семиліток надавав можливість матерям активніше

---

<sup>790</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 178.

<sup>791</sup> Тичина П. За культуру та дисципліну в школі / П. Тичина // Рад. освіта. – 1944. – 11 трав.

<sup>792</sup> Чавдаров С. Єдині вимоги до учнів / С. Чавдаров // Рад. освіта. – 1944. – 18 трав.

<sup>793</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 120.

працювати на виробництві. Водночас учні неповних середніх (тобто семирічних) шкіл віднині завершували навчання не в 15, а в 14 років і раніше починали свою трудову діяльність. Ці обставини в умовах воєнного часу мали надзвичайно велике значення.

Хоча, як зазначала у статті «До питання про семилітків» О. Слуцька, «роки війни з інтенсивною працею дорослих для фронту зробили семилітка цілком рівноправним членом сім'ї, що виконує багато практичних завдань»<sup>794</sup>, поповнення контингенту школярів дітьми семирічного віку вимагало від педагогів певної перебудови процесу навчання. Обставини ускладнювалися тим, що в 1-й клас у вересні 1944 р. одночасно пішли діти семи- та восьмирічного віку. Редакція газети «Радянська освіта» досить активно намагалася допомогти учителям пристосуватись до ситуації і висвітленням досвіду практиків, і публікацією рекомендацій науковців. Так, звертають на себе увагу публікації старшого наукового співробітника відділу психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки Н. Балацької «Особливості в навчанні семилітків» (18 серпня) та «До питання про семилітків» (6 жовтня). Зокрема, відповідаючи на питання завідувача учбовою частиною Чупахівської середньої школи Охтирського району Сумської області тов. Незабитовського, чи доцільно розділяти учнів 1-го класу на окремі групи з семилітків та восьмилітків, Н. Балацька відповідала на сторінках газети, що ці діти мають різні вікові особливості і вчителю значно легше буде їх враховувати, якщо, за наявності достатньої кількості першокласників, вони будуть навчатися в різних класах. Це надасть можливість краще здійснювати віковий та індивідуальний підхід до дітей, вчитель менше відчуватиме труднощі в методичній побудові уроку. «Якщо, – зазначала автор статті, – окремого класу семилітків не можна організувати через недостатню кількість дітей, то можна з'єднати в один клас семилітків і восьмилітків. Коли в класі переважають семилітки, вчителеві в своїх поясненнях, в доборі матеріалів, в методиці викладання треба орієнтуватися на семилітків, даючи дітям восьмилітнього віку додаткові, важчі, складніші завдання. Коли дітей семилітнього віку менше половини класу, то слід і в цьому випадку орієнтуватися на них, але організовуючи самостійні роботи, підготовляти окремі варіанти завдань для дітей-восьмилітків, щоб не тримати їх на легкому учбовому матеріалі.

В тому ж випадку, коли семилітні діти в класі – окремі одиниці, вчитель орієнтується на основний склад класу. Підбирає загальний для всіх матеріал, одночасно приділяє постійну увагу дітям-семиліткам, допомагає в їх самостійній роботі, частіше звертається до них із запитаннями, частіше перевіряє їх»<sup>795</sup>.

21 червня 1944 р. Радою народних комісарів СРСР прийнято постанову «Про заходи до поліпшення якості навчання в школі», що запроваджувала обов'язкові випускні іспити для учнів, які закінчували початкову й семирічну школу, та іспити на атестат зрілості для випускників середньої школи.

---

<sup>794</sup> Слуцька О. До питання про семилітків / О. Слуцька // Рад. освіта. – 1944. – 22 верес.

<sup>795</sup> Балацька Н. До питання про семилітків / Н. Балацька // Рад. освіта. – 1944. – 6 жовт.

Проте перед освітянами стояло завдання не просто відтворити галузь у її довоєнній структурі, а побудувати таку мережу різних типів шкіл (у тому числі і нових), яка відповідала б зміненим обставинам життя.

До числа принципів нововведень, які було здійснено в перші роки радянської влади у сфері освіти, відноситься запровадження спільного навчання хлопчиків та дівчат. У програмі Російської комуністичної партії більшовиків (1919) із цього приводу зазначалося, що метою спільного навчання є усунення нерівноправності між чоловіками та жінками, яка існувала в Російській імперії<sup>796</sup>, коли в умовах роздільного навчання юнаки готували до реалізації себе у кар'єрі та участі у громадській діяльності, а дівчат здебільшого орієнтували на турботу про сім'ю.

Наприкінці 1930-х рр. у колах партійного керівництва СРСР визріла думка, що за 25 років радянської влади дискримінацію жінок у країні ліквідовано, а тому, враховуючи залежність природи дитини від її статі, варто повернутися до роздільного навчання. Власне, перші кроки у підготовці документів до розгляду питання у вищих партійних структурах було зроблено ще весною 1941 р., проте початок Великої Вітчизняної війни став причиною відтермінування конкретних дій у цьому напрямі<sup>797</sup>.

Розуміючи складність проведення запланованої шкільної реорганізації в умовах війни, керівництво країною вирішило здійснювати її поетапно. Так, 16 липня 1943 р. згідно з рішенням Політбюро Центрального комітету ВКП(б), прийнятим того ж дня, вийшла постанова Ради Народних Комісарів СРСР «Про запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат у 1943/44 н. р. в неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік та великих промислових міст». У постанові зазначалося, що спільне навчання хлопців і дівчат у середній школі створює труднощі, оскільки важко повною мірою врахувати особливості їх фізичного розвитку, підготовки до праці та військової справи, забезпечити потрібну дисципліну. У зв'язку з цим з 1 вересня 1943 р. у країні запроваджувалося роздільне навчання хлопців і дівчат в 1 – 10 класах вказаних міст, для чого організовувалися окремі чоловічі та жіночі школи. Навчальний процес у чоловічих та жіночих школах у 1943/44 н. р. здійснювався згідно з тогочасними планами та програмами. Постанова також зобов'язувала народні комісаріати освіти союзних республік до 10 серпня 1943 р. завершити відповідний розподіл приміщень, педагогів і учнів, а Раднаркоми союзних республік забезпечити виконання поставлених завдань та надати звіти в Раду Народних Комісарів СРСР до 20 серпня 1943 р.<sup>798</sup>

---

<sup>796</sup> Из Программы РКП(б), принятой на VIII съезде РКП(б) 18 – 23 марта 1919 г. В области народного просвещения // КПСС в резолюциях. – Т. 2. – С. 48 – 49.

<sup>797</sup> Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе / А. В. Пыжиков // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 78 – 84.

<sup>798</sup> О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов : постановление СНК СССР от 16 июля 1943 г. //

Для організованого виконання постанови Наркомос РСФСР 23 липня 1943 р. видав спеціальну інструкцію, що стала основою для «Інструкції про запровадження роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у школах міст Української РСР», яку 30 вересня того ж року затвердило Управління шкіл НКО УРСР. Згідно з цим документом розподіл учнів по школах здійснювався насамперед з урахуванням віддалі їхніх домівок від навчальних закладів. Учні молодших класів семирічних і середніх шкіл, які проживали далі 3 км від своєї нової школи, за погодження з батьками можна було перевести в початкову школу (у той самий час мережу початкових шкіл, де навчання хлопчиків та дівчаток залишалось сумісним, відділи народної освіти мали спланувати таким чином, щоб радіус обслуговування дітей ніде не перевищував 3 км). У процесі розподілу учнів по школах також враховувалося, яку іноземну мову вони вивчали. Проте в разі неможливості укомплектувати клас із школярів, що вивчали одну іноземну мову, допускався поділ класу на групи та одночасне проведення паралельних уроків із різних мов. Усе шкільне майно, кабінети, бібліотеки залишалися на своїх місцях. Перерозподілу у відповідності з програмою військової підготовки підлягало лише військово-навчальне та спортивне устаткування.

Особлива увага в інструкції приділялася формуванню педагогічних колективів. Так, директорами чоловічих шкіл могли призначатися лише чоловіки, жіночих – жінки. Всі кандидатури на посади директорів затверджувалися у Народному комісаріаті освіти УРСР. Під час розподілу викладачів рекомендувалося зважати не тільки на їхню стать та знання української та російської мов, а й особисті риси характеру, особливо це стосувалося призначень на посади класних керівників. Підвищена увага також приділялася підбору військових керівників – викладачі «з більшою військовою підготовкою, фізично міцніші та загартованіші»<sup>799</sup> направлялися в чоловічі школи.

Укомплектований колектив нової школи повинен був розпочати свою роботу із засідання педагогічної ради, на якому окрім затвердження загального плану організації діяльності навчального закладу та заходів на перший тиждень навчання необхідно було обговорити особливості функціонування школи з урахуванням того, чоловіча вона, чи жіноча. У перші дні навчання педагогічний колектив був зобов'язаний здійснювати посилений нагляд за учнями, щоб надалі забезпечити певний порядок у школі. Також із перших днів навчання в кожній школі мали розпочати діяльність піонерська та комсомольська організації. За два тижні після початку навчання педагогічна рада повинна була обговорити наслідки роботи, визначити шляхи виправлення допущених помилок і недоліків та накреслити подальші заходи. На основі протоколів цих педагогічних рад районні відділи народної освіти були зобов'язані скласти доповідні записки для обласних відділів освіти, узагальнені матеріали з областей мали надійти до Народного

---

Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 177.

<sup>799</sup> Інструкція про запровадження роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у школах міст Української РСР // Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : Рад. шк., 1945. – С. 10 – 14.

комісаріату освіти УРСР до 15 грудня 1943 р. Узагалі ж, як зазначалося в інструкції, «вся робота в справі організації запровадження роздільного навчання проводиться відділом народної освіти разом із радянськими й партійними організаціями та при широкій допомозі комсомолу й батьківської громадськості»<sup>800</sup>.

Перебіг процесу реорганізації шкільного життя висвітлювався на сторінках республіканської преси, зокрема в друкованому органі Народного комісаріату освіти УРСР і ЦК профспілки працівників початкових та середніх шкіл України газеті «Радянська освіта». Так, редакція часопису опублікувала низку матеріалів, які висвітлювали перший досвід нових шкіл. Серед статей на цю тему в номері від 30 червня 1944 р. знаходимо, наприклад, допис Н. Шевченко «Перші кроки роздільного навчання (з досвіду 61-ої жіночої школи м. Києва)»<sup>801</sup>.

Коментували введення роздільного навчання і науковці. Так, у газеті «Радянська освіта» автор статті «Військово-фізична підготовка в школі», старший науковий співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки Ф. Тамуріді стверджував, що запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат було позитивним чинником, який сприяв кращій, більш диференційованій постановці військово-фізичного виховання та навчання<sup>802</sup>.

З часом з'явилися ґрунтовніші публікації на сторінках провідних педагогічних журналів країни, зокрема, статті К. Львова й М. Тимофєєва<sup>803</sup> у журналі «Советская педагогика» (1945); змістовна стаття професора Київського університету імені Тараса Шевченка, завідувача кафедри психології О. Раєвського «Роздільне навчання в радянській школі», опублікована в березневому номері республіканського педагогічного журналу «Радянська школа» за 1945 р.<sup>804</sup>

Проте недостатня наукова розробленість питання роздільного навчання, брак відповідної фахової підготовки у вчителів, фемінізація викладацького складу навчальних закладів призвели до низки негативних наслідків уведення роздільного навчання, зокрема, до погіршення дисципліни у чоловічих школах. Крім того, діти, які відвідували роздільні школи, не мали можливості формувати повноцінні комунікативні навички, необхідні чоловікам та жінкам для успішної спільної діяльності. Це спричиняло загострення проблем у взаєминах дівчат та хлопців, а також загрожувало складнощами у їхньому майбутньому дорослому житті.

На початку 50-х рр. у пресі почали з'являтися публікації, які свідчили, що роздільне навчання не лише не принесло очікуваного суттєвого покращення

---

<sup>800</sup> Інструкція про запровадження роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у школах міст Української РСР // Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : Рад. шк., 1945. – С. 10 – 14.

<sup>801</sup> Шевченко Н. Перші кроки роздільного навчання (з досвіду 61-ої жіночої школи м. Києва) / Н. Шевченко // Рад. освіта. – 1944. – 30 черв.

<sup>802</sup> Тамуріді Ф. Військово-фізична підготовка в школі / Ф. Тамуріді // Рад. освіта. – 1944. – 16 черв.

<sup>803</sup> Львов К. Совместное обучение в прошлом и настоящем / К. Львов // Сов. педагогика. – 1945. – № 10. – С. 38 – 46; Тимофеев М. Г. Совместное и раздельное обучение в прошлом и настоящем / М. Г. Тимофеев // Сов. педагогика. – 1945. – № 4. – С. 6 – 13.

<sup>804</sup> Раевський О. М. Роздільне навчання в радянській школі / О. М. Раевський // Рад. школа. – 1945. – № 3. – С. 3 – 12.

результатів навчально-виховної роботи, а навпаки спровокувало загострення низки проблем. 8 квітня 1950 р. друкований орган Спілки письменників СРСР «Литературная газета» (її головним редактором на той час був відомий радянський поет Костянтин Сімонов) опублікував статтю професора В. Колбановського «Волнующий вопрос», в якій автор, наводячи низку переконливих доказів на користь спільного навчання, закликав Міністерство освіти та Академію педагогічних наук РСФСР детально вивчити проблему<sup>805</sup>. Редакція газети отримала понад 800 листів читачів із відгуками на статтю, разом із тим переважна більшість дописувачів поділяла думку ініціатора дискусії. 14 серпня 1950 р. у часописі було опубліковано редакційну статтю «Волнующий вопрос надо решить»<sup>806</sup>, в якій підбивалися перші підсумки обговорення та висловлювалася підтримка пропозиції повернутися до спільного навчання дітей у школі. У лютому 1953 р. К. Сімонов передав копії листів читачів у ЦК КПРС та направив свій лист секретарю ЦК КПРС М. Михайлову, котрий у той час був куратором системи освіти<sup>807</sup>.

1 липня 1954 р. Рада Міністрів СРСР, «враховуючи побажання батьків учнів та думки вчителів шкіл», постановила повернутися до спільного навчання хлопців і дівчат<sup>808</sup>.

У серпні 1954 р. відбулася Всеросійська нарада міністрів освіти СРСР, завідувачів міських та обласних відділів народної освіти, яка завершила процес підготовки переходу до спільного навчання. З 1 вересня 1954 р. у радянській школі роздільне навчання дітей і підлітків за винятком уроків праці було ліквідовано.

Окрім введення «Правил для учнів» та невдалої спроби реалізації роздільного навчання радянська школа використала досвід дореволюційної гімназії і в запровадженні шкільної форми. Взагалі історія шкільної форми в Російській імперії почалася з 1834 р. Саме тоді імператор Микола II підписав закон, відповідно до якого в країні вводилась єдина система цивільних мундирів, тобто форменого одягу. До цієї системи, зокрема, увійшли й мундири для викладачів та учнів чоловічих гімназій. Так, форма гімназистів асоціювалася з військовою – довгий піджак із сукна з комірцем-стійкою та срібними гудзиками нагадував кітель, образ доповнювали шкіряний ремінь із металевою пряжкою та кашкет із номером гімназії на кокарді. Форму носили не лише в гімназії, а й на вулиці, вдома, під час урочистих подій. Взимку додавалися навушники, капюшон та шинель. Книжки й зошити треба було носити неодмінно в ранці.

Оскільки жіночі гімназії почали з'являтися значно пізніше чоловічих, положення про гімназійну форму для дівчат було затверджено лише в 1896 р. Згідно з ним гімназистки носили коричневу сукню з довгими рукавами та чорний

---

<sup>805</sup> Колбановский В. Волнующий вопрос // Литературная газета. – 1950. – 8 апр.

<sup>806</sup> Волнующий вопрос надо решить : ред. ст. // Литературная газета. – 1950. – 14 авг.

<sup>807</sup> Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе / А. В. Пыжиков // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 83.

<sup>808</sup> О введении совместного обучения в школах Москвы, Ленинграда и других городов : из постановления Совета Министров СССР от 1 июля 1954 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 192.

(щоденний) або білий (для святкових подій) фартух, що ззаду зав'язувався на бант. Наряд міг прикрашатися білим комірцем. Статут містив вимогу «содержать платье в чистоте, опрятности, не носить его дома, ежедневно разглаживать и следить за чистотой белого воротника».

Форма гімназистів та гімназисток різних навчальних закладів могла мати (з дозволу вищого начальства) певні особливості, проте, як правило, вони були неістотними.

Після встановлення радянської влади гімназійну форму як спадок царського режиму було відмінено. Проте у 1948 (1949) р. в СРСР знову було введено єдину шкільну форму, причому вона значною мірою нагадувала дореволюційну. Хлопчиків одягнули в сірі гімнастерки з відкладним коміром, елементами їхньої шкільної форми також стали ремінь із пряжкою та кашкет. На пряжці ременя, кокарді кашкета та на металевих гудзиках гімнастерки була рельєфна емблема – вінок, розкрита книга, а над ній – сонце. До коміра гімнастерки пришивався білий комірець. Дівчатам повернули коричневі сукні з фартухами, окрім білих комірців їхній наряд ще могли прикрашати білі манжети<sup>809</sup>. Зовнішній вигляд школярів доповнювала атрибутика їхніх організацій: у піонерів – червоний галстук, у комсомольців та жовтеньят – відповідний значок на грудях.

Жіночі та чоловічі школи були не єдиними новими типами шкіл у мережі загальноосвітніх навчальних закладів того періоду. Як відомо, внаслідок німецької окупації народне господарство Української РСР фактично було повністю зруйноване. Проте в міру звільнення Червоною армією українських населених пунктів, у них відновлювалося життя, побудоване на засадах, загальних для усього Радянського Союзу. Оскільки значна частина дорослого населення перебувала на фронті або в евакуації, відбудова народного господарства великою мірою лягла на плечі підлітків. Це породжувало необхідність створення спеціальної системи шкіл, що були б призначені для навчання та виховання молоді, задіяної на виробництві й сільському господарстві.

Початком створення такої системи стала ухвала у липні 1943 р. Радою Народних Комісарів СРСР постанови «Про навчання підлітків, які працюють на підприємствах». Згідно з цією постановою місцеві Ради повинні були з 1 жовтня 1943 р. створювати в звільнених містах та робітничих селищах загальноосвітні школи для навчання підлітків, які працювали на виробництві та бажали без відриву від роботи продовжити здобувати освіту<sup>810</sup>. Тривалістю навчального року в школах для підлітків, які працювали, було визначено 48 тижнів при 9 навчальних годинах

---

<sup>809</sup> З 1 вересня 1962 р. хлопчачі ходили до школи в новій формі. Це були сірі шерстяні костюми на чотирьох гудзиках. У 1973 р. хлопчачу форму знову поміняли. Віднині учні ходили до школи в синіх костюмах із напівшерстяної тканини. Піджак прикрашався емблемою на рукаві, п'ятьма алюмінієвими гудзиками, манжетами та двома кишнями з клапанами на грудях. Форма для дівчат увесь цей час залишалася фактично без змін.

<sup>810</sup> Об обучении подростков, работающих на предприятиях : постановление Совета Народных Комиссаров СРСР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917 – 1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 389.

на тиждень (3 дні по 3 години). Учні в кожній групі повинно було бути не більше 20 осіб, навчання проводилося за програмами 5 – 10 класів середньої школи.

Відповідно до постанови РНК СРСР від 15 липня 1943 р. Народний комісаріат освіти РСФСР розробив навчальний план шкіл для підлітків на 1943/44 н. р. Відповідно до нього в 5 класі вивчали російську мову та арифметику протягом усього року, історію та географію – протягом 1-го півріччя, а природознавство та іноземну мову – протягом 2-го півріччя. Таким чином, водночас вивчалися лише 4 предмети. Із 6 класу в навчальний план додавалися фізика та креслення, із 7 класу – хімія та Конституція СРСР. У розклад включалися окрім 9 уроків на тиждень 9 год. консультацій, відвідання яких було необов'язковим.

У 8 – 10 класах протягом усього навчального року вивчалися лише математика й іноземна мова. Усі інші предмети – література, природознавство, історія, географія (їх викладання завершувалося в 9 класі), фізика, хімія, креслення – викладалися тільки протягом одного півріччя кожного навчального року. Вивчення російської мови закінчувалося в 7 класі. Така побудова навчального плану давала можливість скоротити кількість предметів, які одночасно вивчалися учнями вечірньої школи<sup>811</sup>.

У березні 1944 р. Раднарком СРСР затвердив штатний розпис 7-річних та середніх шкіл для навчання підлітків, які працювали.

У зв'язку з тим, що в школах для підлітків навчався значний за обсягом контингент дорослих, РНК СРСР перейменував їх у 1944 р. у школи робітничої молоді. У положенні про ці школи, яке було затверджене РНК СРСР у квітні 1944 р., відмічалось, що їх метою було «дать молодёжи общеобразовательную подготовку в объёме семилетней и средней школы, воспитать молодёжь в духе беззаветной любви к Родине и преданности Советской власти»<sup>812</sup>.

Школи робочої молоді були двох типів: семирічні – у складі 5 – 7 класів і середні – у складі 8 – 10 класів. Основною формою занять у цих школах була класно-урочна, яку доповнювали консультації для учнів, які потребували допомоги. Наприкінці навчального року в 5 – 10 класах проводилися перевідні та випускні екзамени. Свідоцтво, яке отримували учні після закінчення 7 класу школи робітничої молоді, давало право вступу до середніх спеціальних навчальних закладів, а атестат зрілості – до вищих навчальних закладів<sup>813</sup>.

Редакція «Радянської освіти» регулярно інформувала про здобутки та проблеми шкіл робітничої молоді. Так, завдяки публікаціям у газеті сучасний читач може довідатися, що вже восени 1944 р. у Києві було організовано 13 таких навчальних закладів, на Дніпропетровщині – 19, у Ворошиловградській області – 13. Проте майже всі вони мали складнощі у своїй роботі, спричинені необлаштованістю приміщень, проблемами з учительськими кадрами, а також

---

<sup>811</sup> Сборник руководящих материалов по школам рабочей и сельской молодёжи. – М., 1947.

<sup>812</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 389.

<sup>813</sup> Сборник руководящих материалов по школам рабочей и сельской молодёжи. – М., 1947. – С. 7.



великою кількістю тих, хто бажали навчатись. Наприклад, в Алчевську міський відділ народної освіти планував організувати школу на 80 осіб, а до неї подали заяви про вступ 1400 осіб<sup>814</sup>.

1 вересня 1944 р. газета інформувала своїх читачів про зміст наказу народного комісару освіти УРСР П. Тичини «Про організацію вечірніх шкіл колгоспної молоді». У цьому наказі нарком зобов'язав завідувачів обласних відділів народної освіти до 10 вересня визначити кількість таких шкіл у кожному районі, а там, де буде мало учнів, відкрити вечірні класи. Тривалість навчального року у вечірніх школах селянської молоді встановлювалася з 1 листопада по 1 травня по 20 тижневих годин (5 днів по 4 години). Також газета сповіщала, що Народний комісаріат освіти розіслав на місця положення про вечірні школи колгоспної молоді, затверджене Радою народних комісарів СРСР. Відповідно до нього ці навчальні заклади створювалися двох типів: початкові в складі 1 – 4 класів і семирічні в складі 1 – 7 класів. До них приймалася молодь і підлітки з 14 років, навчання для хлопців і дівчат було спільним і проводилося без відриву від сільськогосподарських робіт<sup>815</sup>.

6 листопада 1943 р. війська 1-го Українського фронту звільнили Київ, а у січні наступного 1944 р. до міста з Харкова переїхали Президія Верховної Ради УРСР, РНК та ЦК КП(б) України, низка наркоматів і центральних організацій республіки. 11 травня 1944 р. у Києві відновився випуск газети «Радянська освіта». 25 – 28 липня 1944 р. у Києві відбулася Республіканська нарада активу працівників народної освіти, на якій обговорювалися підсумки роботи школи в 1943/1944 н. р. та чергові завдання навчання й виховання дітей за умов Вітчизняної війни.

На початку жовтня 1944 р., оволодівши с. Лавочним Львівської області, Червона армія повернула в склад Радянського Союзу всю територію Української РСР у кордонах 1939 р., а наприкінці того ж місяця до республіки було приєднано Закарпатську Україну. 21 листопада 1944 р. РНК УРСР ухвалила постанову про підготовку шкіл західних областей УРСР до навчального року. 5 – 9 січня 1945 р. у Львові пройшла нарада вчителів західних областей України.

7 – 11 липня 1945 р. у Києві відбулася Республіканська нарада вчителів початкових шкіл. 30 липня – 2 серпня 1945 р. у Києві пройшла нарада республіканського активу працівників народної освіти, на якій обговорювалися заходи з поліпшення якості навчання й завдання органів народної освіти в повоєнний період.

23 січня 1943 р. РНК СРСР ухвалила постанову про влаштування дітей, що залишилися без батьків. Багато уваги приділялося в газеті і темі допомоги дітям-сиротам. Друкувалася інформація про відновлення роботи дитячих будинків, створення дитячих прийомників-розподільників, спеціальних ремісничих шкіл,

---

<sup>814</sup> Доленко М. Створити умови школам робітничої молоді / М. Доленко // Рад. освіта. – 1944. – 6 жовт.

<sup>815</sup> Вечірні школи колгоспної молоді : в Наркоматі УРСР // Рад. освіта. – 1944. – 1 верес.

відкриття суворівських училищ. Уже на початку 1943 р. в Україні діяло 217 дитячих будинків, що охоплювали понад 21 тисячу дітей<sup>816</sup>.

30 липня 1944 р. РНК УРСР і ЦК КП(б)У ухвалили постанову про заходи боротьби з дитячою безпритульністю і бездоглядністю в УРСР. 28 серпня 1944 р. РНК УРСР ухвалила постанову про організацію спеціальних дитячих будинків для дітей воїнів Червоної армії і партизанів Вітчизняної війни.

Необхідно було не тільки забезпечити дитячі будинки паливом, продуктами харчування, одягом, взуттям, посудом тощо, а й облаштувати при них майстерні, де вихованці здобували різні спеціальності<sup>817</sup>.

На сторінках часопису знаходимо й інформацію завідувача відділом спеціальних шкіл Народного комісаріату освіти УРСР І. Рибалка. У ній сповіщалося, що на початок вересня 1944 р. у республіці було відновлено 36 спеціальних шкіл (25 шкіл для глухонімих, 4 – для сліпих і 7 – для розумово відсталих), які охоплювали понад 2000 дітей. Проте ця кількість навчальних закладів, безумовно, не задовольняла дійсні потреби відповідного контингенту населення<sup>818</sup>.

#### Список використаних джерел

1. Балацька Н. До питання про семилітків / Н.Балацька // Радянська освіта. – 1944. – 6 жовт.
2. Вечірні школи колгоспної молоді : В Наркоматі УРСР // Рад. освіта. – 1944. – 1 верес.
3. Грицак Я.Й. Нарис історії України : формування модерної української нації XIX-XX століття / Ярослав Грицак. – К. : Генеза, 1996. – 360 с.
4. Гончарова Г.Д. Период раздельного обучения в СССР в 1943-1945 гг. и его отражение в литературе и кинематографе : препринт WP 20/2013/07/ Г.Д.Гончарова, Нац. исслед. ун-т "Высшая школа экономики". – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 28 с. – (Серия WP 20 "Философия и исследования культуры".)
5. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании : сб. док. за 1917-1947 гг. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – Вып. 1-2.
6. Дитячим будинкам – нашу увагу та піклування // Рад. освіта. – 1944. – 6 жовт.
7. Доленко М. Створити умови школам робітничої молоді / М.Доленко // Рад. освіта. – 1944. – 6 жовт.
8. Зайченко І.В. Історія педагогіки : у 2 кн. : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / І.В.Зайченко. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. – Кн. 2 : Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – 1032 с.
9. Збірник керівних матеріалів про школу. – К. : Рад. шк., 1945. – 135 с.

<sup>816</sup> Повсякденно піклуватися про дітей фронтовиків та сиріт // Рад. освіта. – 1944. – 5 серп.

<sup>817</sup> Дитячим будинкам – нашу увагу та піклування // Рад. освіта. – 1944. – 6 жовт.

<sup>818</sup> Рибалко І. Прискорити поновлення спеціальних шкіл / І. Рибалко // Рад. освіта. – 1944. – 29 верес.

10. Из Программы РКП (б), принятой на УШ съезде РКП (б) 18-23 марта 1919 г. В области народного просвещения // КПСС в резолюциях. – Т. 2. – С. 48-49.
11. Кравець В.П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. / В.П.Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.
12. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917-1973 гг. / сост. А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Пузырёв, Л.Ф.Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
13. Петренко О.Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) / О.Б.Петренко. – Рівне : Олег Зень. – 2010. – 530 с.
14. Підсумки роботи шкіл за 1943-1944 навчальний рік та чергові завдання в справі навчання та виховання дітей в умовах Вітчизняної війни : з доповіді Народного Комісара освіти УРСР академіка П.Г.Тичини на Республіканській нараді активу працівників шкіл і органів народної освіти УРСР // Рад. освіта. – 1944. – 28 лип.
15. Повсякденно піклуватися про дітей фронтовиків та сиріт // Рад. освіта. – 1944. – 5 серп.
16. Постанови партії та уряду про школу : збірник / упоряд. О.Г.Сивець. – К. ; Х. : Рад. шк., 1947. – 152 с.
17. Пыжиков А.В. Раздельное обучение в советской школе / А.В.Пыжиков // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 78-84.
18. Програма РКП(б) 1919 р.
19. Прокофьев И.И. Порядок и дисциплина в мужской школе / И.И.Прокофьев // Сов. педагогика. – 1944. – № 7. – С. 54-58.
20. Раевський О.М. Роздільне навчання в радянській школі / О.М.Раевський // Рад. школа. – 1945. - № 3. – С. 3-12.
21. Рибалко І. Прискорити поновлення спеціальних шкіл / І.Рибалко // Рад. освіта. – 1944. – 29 верес.
22. Сборник руководящих материалов по школам рабочей и сельской молодёжи. – М., 1947. – С. 7.
23. Слуцька О. До питання про семилітків / О.Слуцька // Рад. освіта. – 1944. – 22 верес.
24. Тамуріді Ф. Військово-фізична підготовка в школі / Ф.Тамуріді // Рад. освіта. – 1944. – 16 черв.
25. Тичина П. За культуру та дисципліну в школі / П.Тичина // Рад. освіта. – 1944. – 11 трав.
26. Українська Радянська соціалістична республіка (1944-1964) : довідник. – К. : Політвидав України, 1964. – 190 с.
27. Чавдаров С. Єдині вимоги до учнів / С. Чавдаров // Рад. освіта. – 1944. – 18 трав.
28. Черкашин Л.В. Загальне навчання в Українській РСР (1941-1957) / Л.В.Черкашин. – К. : Рад. школа, 1958. – 63 с.
29. Черник С.А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны : историко-педагогическое исследование / С.А.Черник. – М. : Педагогика, 1984. – 239 с.

30. Шевченко Н. Перші кроки роздільного навчання (з досвіду 61-ої жіночої школи м. Києва) / Н. Шевченко // Рад. освіта. – 1944. – 30 черв.

### **3.1.2. Розвиток типів загальноосвітніх шкіл як реалізація диференційованого підходу до навчання в УРСР (1960 – 1980-ті рр.)**

Згадка про XX з'їзд Комуністичної партії Радянського союзу (проходив у Москві 14 – 25 лютого 1956 р.), як правило, автоматично асоціюється з доповіддю тодішнього першого секретаря Центрального Комітету КПРС М. Хрущова «Про культ особи та його наслідки». Проте цей епохальний виступ прозвучав на закритому засіданні в останній день роботи делегатів. А в день відкриття з'їзду М. Хрущов відповідно до посади традиційно виголосив звітну доповідь Центрального Комітету КПРС, у якій розглядалися міжнародне становище країни та її внутрішні здобутки й проблеми. Висвітлюючи питання освіти, доповідач, зокрема, озвучив нову ініціативу партії, що вносила істотні зміни у шкільництво всіх союзних республік. Зважаючи як на важливість історичного документу, так і на його вже дещо обмежену доступність, процитуємо відповідний фрагмент виступу повністю (тут і далі в редакції цитованого джерела): «В шостій п'ятирічці наша країна, – пообіцяв лідер КПРС, – зробить новий великий крок вперед по шляху створення могутньої матеріально-виробничої бази комуністичного суспільства. Але ми повинні розв'язувати проблему створення і всіх необхідних духовних передумов до здійснення цього історичного переходу від нижчої фази комунізму до його вищої фази. В цьому зв'язку слід спинитись на одному з питань виховання нашого молодого покоління, що має величезне громадське значення.

В результаті війни у нас є багато вдів, на плечі яких лягло складне завдання виховання дітей. Є також чимало сімей, в яких батько й мати працюють на виробництві або в установі, вони можуть лише уривками займатись вихованням своїх дітей. При такому становищі багато дітей залишається на піклуванні когонебудь з родичів або сусідів, а іноді й зовсім без догляду. Таким чином значна частина дітей полишається на самих себе і це нерідко веде до поганих наслідків. Звичайно, сім'я і школа були і лишаються найважливішими вогнищами соціалістичного виховання дітей. Але цим не можна обмежуватись.

Якщо заглянути в недалеке минуле, то ми побачимо, що крім загальної школи пануючі класи мали свою систему виховання підростаючого покоління, яка відповідала тодішньому ладові і духові часу. Держава створювала спеціальні дитячі заклади, в яких, у відповідності з інтересами імущих класів підготовлялось підростаюче покоління. Це – пажеські корпуси, кадетські корпуси, інститути благородних дівиць та інші. В цих закритих закладах діти проходили школу аристократичного виховання.

Соціалістична країна може і повинна поставити справу виховання дітей незмірно краще і досконаліше, бо ми повинні формувати не кастовий шар аристократії, глибоко ворожий народові, а будівників нового суспільства, людей великої душі і високих ідеалів, самовідданого служіння своєму народові, який іде в авангарді всього прогресивного людства. (Т р и в а л і о п л е с к и).

Як же нам практично підійти до розв'язання цього завдання? Очевидно, доцільно приступити до будівництва шкіл-інтернатів (над назвою треба подумати), розташувавши їх у передмістях, у дачних місцевостях, у сприятливих для здоров'я лісових масивах. У таких школах повинні бути світлі просторі класи, хороші спальні, впорядковані їдальні, дбайливо обладнані центри для всякого роду позакласних занять, які б створювали всі умови для всебічного фізичного і духовного розвитку молодого громадянина Радянської країни. Прийматись у такі школи-інтернати діти повинні виключно за бажанням батьків. Діти вступатимуть у ці школи-інтернати на постійне перебування, а батьки можуть зустрічатися з ними в святковий, канікулярний або позаучбовий час. В такі школи повинні бути підібрані хороші вихователі, які б відповідали високому покликанню бути інженерами душ підростаючого покоління.

Матеріальні умови прийому до цих шкіл повинні бути, принаймні на перших порах, диференційованими. Тих дітей, батьки яких мають невисокі заробітки або обтяжені великою сім'єю, слід брати на повне забезпечення держави. Батьки, що мають більш високі заробітки, повинні сплачувати якусь певну частку за виховання дитини в інтернаті. Нарешті, певна частина батьків може взяти на себе повну оплату тих витрат, які несе держава по вихованню дитини в школі-інтернаті.

Важко переоцінити величезне значення цієї системи виховання. На цю справу не треба шкодувати коштів і зусиль, бо вони окупляться сторицею (О п л е с к и)»<sup>819</sup>.

Цей фрагмент виступу М. Хрущова знайшов своє відображення у резолюції з'їзду за звітною доповіддю Центрального Комітету КПРС – у її тексті знаходимо фразу: «Доцільно приступити до створення шкіл-інтернатів, розміщуючи їх у сприятливій для здоров'я дітей місцевості»<sup>820</sup>. Вже за декілька днів після виголошення звітної доповіді міністр освіти Російської Федерації і водночас президент Академії педагогічних наук РРФСР І. Каїров, також виступаючи перед делегатами ХХ з'їзду, сповістив, що радянське вчительство, працівники народної освіти, батьки з великим задоволенням і вдячністю прийняли пропозицію товариша Хрущова щодо організації шкіл-інтернатів, вбачаючи в ній нове виявлення батьківської турботи Центрального комітету КПРС та його допомоги радянським людям у вихованні дітей<sup>821</sup>. На підтвердження цього в «Учительской газете» (тодішній друкований орган міністерств освіти союзних республік) протягом квітня – травня було опубліковано низку добірок листів читачів різних соціальних груп (від дійсного члена Академії медичних наук СРСР до

---

<sup>819</sup> Хрущов М. С. Звітна доповідь Центрального Комітету Комуністичної партії Радянського Союзу ХХ з'їзду партії (14 лютого 1956 р.) / М. С. Хрущов. – К. : Держполітвидав УРСР, 1956. – С. 90 – 91.

<sup>820</sup> Двадцятий з'їзд КПРС. Резолюції і постанови з'їзду // Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971. – пер. з 8-го рос. вид. – К. : Політвидав України, 1981. – Т. 7 : 1955 – 1959. – С. 106.

<sup>821</sup> Речь товарища И. А. Каирова // Учительская газета. – 1956. – 25 февр.

прибиральниці) із схваленням створення нового типу навчальних закладів та деякими уточнювальними запитаннями щодо їх функціонування.

Зауважимо, далеко не на всі такі запитання мались відповіді, адже педагогічна наука не була готова до нововведення. Якщо у тій же «Учительской газете» перечитати передову статтю «Советская школа в шестой пятилетке», в якій напередодні XX з'їзду КПРС комплексно аналізувалися майбутні завдання у галузі освіти, то можна пересвідчитись, що там про школи-інтернати немає ще жодного слова<sup>822</sup>. Проте вже наприкінці квітня директор Інституту теорії та історії педагогіки Академії педагогічних наук РРФСР Н. Петров писав про завершення розробки проекту положення про школи-інтернати та про закономірні дискусії у процесі його створення та обговорення (наприклад, щодо строку навчання, можливості здійснення фуркації у старших класах та ін.), адже, як зазначав науковець, мова йшла про зовсім нову справу великої державної ваги<sup>823</sup>.

У перші дні травня 1956 р. Академія педагогічних наук РРФСР окремим тиражем видала «Временное положение о школе-интернате (проект)» (оскільки на той час наукова педагогічна установа такого високого рангу була одна на весь Радянський Союз, то проект адресувався всім союзним республікам). У документі зазначалося, що важлива роль у створенні духовних передумов для переходу від нижчої фази комунізму до його вищої фази належить новій системі виховання молодого покоління, у якій провідне місце посяде школа-інтернат – державний навчально-виховний заклад, де розв'язуватимуться завдання навчання й виховання всебічно розвинених, освічених, активних будівників комуністичного суспільства<sup>824</sup>. Відповідальність за перебування дітей у школі-інтернаті брала на себе держава, вона ж гарантувала забезпечення всіх умов для загальної та політехнічної освіти, всебічного фізичного розвитку вихованців, а також для морального та естетичного виховання їх. До числа завдань школи-інтернату входила підготовка випускників як до безпосередньої практичної діяльності, так і до продовження освіти в середніх спеціальних та вищих навчальних закладах.

Відповідно до Тимчасового положення у структуру школи-інтернату входили дитячі ясла для дітей до двох років (у разі необхідності до них приймалися немовлята від народження), дитячий садок для дітей від 2 до 7 років та середня (10-річна) загальноосвітня політехнічна школа-інтернат для дітей, підлітків та юнаків від 7 до 17 – 18 років. На першому етапі навчальний заклад дозволялося організовувати у неповному складі – лише дитячий садок і школа або тільки школа-інтернат. Як зазначали автори документу, перебування вихованців у школі-інтернаті від немовлячого до зрілого віку мало надати можливість педагогічному колективу послідовно здійснювати систему виховання, необхідну для формування людини комуністичного суспільства. Завдяки цьому у дітей мали сформуватися навички колективного співробітництва, товариськості, повага до праці, а

---

<sup>822</sup> Советская школа в шестой пятилетке : [передовая] // Учительская газета. – 1956. – 21 янв.

<sup>823</sup> Петров Н. Смелее решать новые задачи / Н. Петров // Учительская газета. – 1956. – 25 апр.

<sup>824</sup> Временное положение о школе-интернате (проект). – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 13 с. – С. 3.

різноманітна творча діяльність дала б змогу виявити їхні таланти та здібності, які мали всіляко заохочуватися та розвиватися.

Обов'язковою вимогою було розташування закладу в сприятливій для здоров'я дітей місцевості та наявність необхідної кількості спеціальних житлових та навчальних приміщень, майданчиків, ділянок тощо. Вирішальна роль в успішному здійсненні поставлених перед школою-інтернатом завдань відводилась педагогам, які за своїми ідейними та моральними якостями, за своєю освітою, культурою мали слугувати гідним прикладом для учнів, а також завдяки різнобічній теоретичній та практичній підготовці повинні були вміти знайти підхід до кожного вихованця.

Діти могли вступати до школи-інтернату за згодою батьків чи осіб, котрі їх заміняли. Зауважимо, що у Тимчасовому положенні не було чітко прописано (очевидно, у зв'язку з неоднотайністю думок) таке важливе питання, як конкретні засади організації спілкування вихованців із батьками. Фраза «Родители, поместившие своих детей в школу-интернат, содействуют педагогическому коллективу в их воспитании, регулярно встречаются с детьми, обеспечивают их правильное воспитание в семье во время отпусков и каникул; представители родителей принимают участие в работе совета попечителей школы-интерната»<sup>825</sup>, власне, досить загальна, може трактуватися по-різному й викликає запитання щодо різниці між відпусткою і канікулами. Недаремно через рік Міністерство освіти УРСР своєю директивою уточнювала, що у період літніх канікул вихованцям школи-інтернату за бажанням їхніх батьків надається відпустка додому. У такому разі термін відпустки визначали батьки, але вона не могла бути довшою 4-ох тижнів<sup>826</sup>, тобто канікули автоматично не надавали дитині право жити в сім'ї.

Оскільки створення навчального закладу нового типу розглядалося як ініційована партією справа великої державної ваги, а розроблений Академією педагогічних наук РРФСР проект Тимчасового положення про школи-інтернати мав стати базовим для всієї країни, цей документ разом із розглядом питання про організацію шкіл-інтернатів було винесено для обговорення на нараді в Центральному Комітеті КПРС, що відбулася у Москві 8 – 10 травня 1956 р. На нараду було запрошено міністрів освіти союзних республік, керівних працівників крайових та обласних органів народної освіти, відомих директорів шкіл і дитячих будинків, партійних працівників, представників наукових закладів<sup>827</sup>. Був серед присутніх і директор Павлівської середньої школи В. Сухомлинський. Під час зібрання педагог занотував основні думки доповідачів. Нині майже повністю списаний цими нотатками товстий зошит зберігається у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України і є цінним джерелом, яке дає

---

<sup>825</sup> Временное положение о школе-интернате (проект). – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 13 с. – С. 3.

<sup>826</sup> Про оздоровчі заходи в школах-інтернатах : директива Міністерства освіти УРСР від 24 травня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 10. – С. 9.

<sup>827</sup> Совещание в ЦК КПСС по вопросам организации школ-интернатов // Учительская газета. – 1956. – 12 мая.

можливість краще зрозуміти певні нюанси в історії розвитку системи освіти в СРСР.

Так, згідно з записами В. Сухомлинського розгляд питання почався зі вступного слова секретаря ЦК КПРС М. Сулова. У своєму короткому виступі цей партійний високопосадовець підкреслив, що навчальні заклади, які створюватимуться в країні на виконання рішення XX з'їзду КПРС, не треба розглядати як механічне поєднання шкіл та інтернатів (власне, на той час при багатьох школах існували інтернати, де знаходили притулок ті учні, домівки яких знаходилися на великій відстані від місця навчання). Це буде новий тип навчального закладу, в якому істотно підвищується роль виховного процесу та створюються значно кращі можливості для організації суспільно корисної праці вихованців<sup>828</sup>.

З основною доповіддю на нараді виступив президент Академії педагогічних наук РРФСР І. Каїров. Пояснюючи присутнім, чому виникла необхідність здійснити зміни в освітній галузі, він зауважив, що хоча радянська система виховання є найбільш досконалою, проте вона вже не відповідає новим завданням побудови комунізму. У країні ще відчуваються пережитки капіталізму, зокрема, далеко не всі батьки можуть успішно виховувати своїх дітей. Це зрештою призводить, на думку доповідача, до зростання дитячої злочинності та збільшення кількості безпритульних дітей. Враховуючи, що у подальшому жінки ще більше залучатися до розумової та фізичної праці, а також вважаючи, що діти не повинні потребувати материнського догляду до зрілого віку, XX з'їзд партії поставив завдання створити школи-інтернати.

Наголошуючи на перевагах нового, закритого, типу освітнього закладу («дети находятся здесь круглые сутки и в течение года. Родители могут видеться с детьми в каникулы и в праздничные дни»<sup>829</sup>), І. Каїров, як свідчать нотатки В. Сухомлинського, говорив про захищеність дітей від негативного впливу, про допомогу матерям-одиначкам і багатодітним сім'ям і, головне, про створення єдиної системи виховної роботи, яка матиме послідовний і безперервний вплив на дітей переддошкільного, дошкільного та шкільного віку. Саме у школи-інтернати, за твердженням тогочасного президента Академії педагогічних наук РРФСР, трансформуватимуться і масова школа, і дитячі будинки, саме школам-інтернатам, як він заявив, завершуючи свій виступ, належить майбутнє освіти в СРСР.

Із записів В. Сухомлинського зрозуміло, що головними темами подальших виступів запрошених на нараду (а в обговоренні питання взяли участь понад сорок осіб) здебільшого стали два питання. Беззастережно підтримуючи саму ідею нововведення, доповідачі передусім говорили про фінанси. Про відсутність цільового (саме на школи-інтернати) централізованого асигнування (адже воно не було завчасно закладено в бюджет) від Міністерства фінансів СРСР, про

---

<sup>828</sup> Сухомлинский В. А. Об организации школ-интернатов : статья и черновые заметки к ней. Автограф, 1956 г. // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 417, арк. 1 – 2.

<sup>829</sup> Там само, арк. 5 – 6.



неможливість вирішувати всі проблеми лише у межах місцевих резервів та централізованих асигнувань на будівництво масових шкіл, оскільки в такому разі створення гарних умов для відносно невеликої групи вихованців однієї майбутньої школи-інтернату відбуватиметься за рахунок утиску інтересів значно більшої кількості тих учнів масових шкіл, які навчаються у дві – три зміни, до того ж часто у непристосованих приміщеннях. Другою думкою, яка неодноразово повторювалась під час виступів, був сумнів щодо доцільності включення у структуру шкіл-інтернатів закладів для дітей дошкільного віку (принаймні для малюків від народження до 2 – 3 років).

Присутній на нараді (найімовірніше лише на її початку) М. Хрущов емоційно реагував на перебіг обговорення. Так, під час виступу заступника голови Виконавчого комітету Московської міської Ради З. Миронової він поцікавився, чи ще продовжується у столиці паралельно зі створенням шкіл-інтернатів будівництво масових шкіл. Отримавши ствердну відповідь, М. Хрущов обурився, заявивши, що це свідчить про невіру в успіх справи і що невдовзі доведеться витратити кошти на переробку таких новобудов у школи-інтернати. Зокрема, у зошиті Василя Олександровича читаємо в тому числі такі адресовані З. Мироновій слова першого секретаря ЦК КПРС: «Я знаю детей министров... Окончили 10 классов и уже лечатся от алкоголизма в институте. На школы мы всё равно деньги тратим, на жильё – тратим. Часть денег взять от жилья, построить интернаты детям! Это будет настоящая забота о молодом поколении... Мы много тратим на милицию, на суды, на прокуратуру, на тюрьмы... Чем лучше будет воспитание, тем меньше будет денег на всё это... Правительство имеет возможность отпустить деньги на школы-интернаты, если вы проявите свой характер»<sup>830</sup>.

Після таких реплік керівника країни мало хто відважився б на оприлюднення будь-яких сумнівів щодо взагалі доцільності чергової освітньої ініціативи партії. Проте тема створення шкіл-інтернатів, а тим більше перспектива їх перетворення у провідний навчальний заклад системи народної освіти в СРСР дуже схвилювала В. Сухомлинського. Повернувшись у Павлиш, педагог написав і надіслав М. Хрущову лист, в якому обґрунтував свою незгоду з подібними планами<sup>831</sup>. У цей же час Василь Олександрович підготував статтю (оскільки текст написано російською мовою, можна зробити припущення, що автор збирався її опублікувати в одному з московських часописів), де, як він сам зазначив, хотів у відкритій дискусії висловити незгоду з ідеєю в майбутньому зробити школу-інтернат найважливішою ланкою виховання<sup>832</sup>.

---

<sup>830</sup> Сухомлинский В. А. Об организации школ-интернатов : статья и черновые заметки к ней. Автограф, 1956 г. // Центральный державный архив вищих органів влади та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 417, арк. 14 – 15.

<sup>831</sup> Сухомлинська О. В. Сухомлинський Василь Олександрович (1918 – 1970) / О. В. Сухомлинська // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 393.

<sup>832</sup> Сухомлинский В. А. К вопросу об организации школ-интернатов / В. А. Сухомлинский [публ. и примеч. О. В. Сухомлинской] // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга

Готуючись висвітлити свої (відмінні від офіційно виголошених і загальносхвалених) погляди на прилюдне обговорення, В. Сухомлинський аргументував їх із різних позицій. Зупинимося більш детально лише на одній із них, а саме – на обґрунтуванні необхідності щоденного спілкування дитини з батьками для розвитку в неї такого важливого складника духовного життя, як моральний обов'язок.

Аналізуючи хід обговорення питання про відкриття шкіл-інтернатів, Василь Олександрович звернув увагу читача на таку тенденційну настанову – чим рідше діти будуть бачитись із батьками, тим краще для дітей. Заперечуючи правильність такого твердження, педагог зауважив, що з практичного досвіду роботи добре відомо – просто хороші батьки є тією виховною силою, яку у багатьох випадках не може замінити жодний, навіть найталановитіший вихователь. Адже у дитини лише в сім'ї (а не тоді, коли її виховують десятки чужих людей) може сформуватись почуття морального обов'язку перед батьками. Частково це почуття ґрунтується на розумінні, що батьки забезпечують її всім необхідним. Проте цим не вичерпується економічний зв'язок дитини з сім'єю. Як зауважив В. Сухомлинський, досвід його роботи в сільській школі показав, що у 14 – 15 років діти можуть робити певний внесок у сімейний бюджет, а в 16 – 17 років спроможні надавати вже істотну фінансову допомогу, особливо якщо їхні батьки є особами похилого віку або інвалідами. Матеріальні цінності, які створюються за участю дітей та належать усій сім'ї, є спільним господарством, і цей економічний бік сімейного життя не можна ігнорувати, оскільки він також відіграє значну роль у вихованні взаємної відповідальності та обов'язку. Крім того, тільки в умовах повсякденного спілкування з матір'ю та батьком дитина може перейняти від них ще одну важливу моральну якість – почуття відповідальності батьків за долю своїх дітей. До того ж, як підкреслив Василь Олександрович, питання моральних обов'язків перед дітьми і перед батьками – це два питання, які тісно пов'язані. Чим більше дітей буде вихованцями школи-інтернату, тим більше буде людей, які в зрілому віці намагатимуться помістити своїх батьків у будинки для людей похилого віку. Треба не розбивати родину на три частини (діти – в школі-інтернаті, дідусь і бабуса – у будинку для людей похилого віку, а батько й мати займаються громадською діяльністю), а навпаки – всіляко сприяти її зміцненню, підвищенню її духовної культури. Адже саме з почуттів морального обов'язку перед батьками, перед майбутніми власними дітьми, взагалі перед сім'єю починається виховання любові до рідного народу, до рідної землі, до своєї Батьківщини, саме так починається виховання патріотизму<sup>833</sup>.

---

половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 394.

<sup>833</sup> Сухомлинский В. А. К вопросу об организации школ-интернатов / В. А. Сухомлинский [публ. и примеч. О. В. Сухомлинской] // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 397.

Зауважимо, що у своїй статті В. Сухомлинський не лише виступив проти бачення школи-інтернату як навчального закладу майбутнього, а й запропонував шляхи удосконалення роботи загальноосвітньої школи. Поміж них – створення належної навчально-матеріальної бази, навчання в одну зміну, організація в кожній школі груп продовженого дня для учнів 1 – 7 класів і цілеспрямована робота з метою розвитку самодіяльності й ініціативності у старшокласників (замість передбачуваного у школах-інтернатах цілодобового нагляду за ними), надання кожному учневі можливості здобути виробничу спеціальність (зокрема, Василь Олександрович описав систему трудового виховання, яка здійснювалася в Павлівській школі разом із батьками учнів) тощо.

Категорично не погоджуючись із намірами навчати і виховувати в школах-інтернатах переважну більшість дітей, характеризуючи як відрив від реальності пропозиції обмежувати спілкування батьків із дітьми, В. Сухомлинський, разом із тим, визнавав існування необхідності створення шкіл-інтернатів для тих дітей, які (у зв'язку з фізичним чи моральним станом батьків або їхньою відсутністю, у разі скрутною матеріальною ситуацією в сім'ї тощо) дійсно позбавлені нормального виховання в родині. Разом із тим педагог наполягав, що у статутах таких закладів має бути обов'язково вказано, що по-перше, батьки мають право будь-коли спілкуватися з дітьми, по-друге, вони мають право забрати свою дитину зі школи-інтернату у будь-який час. Суперечки з цього приводу він вважав безпредметними. Ніхто не може перешкоджати дитині спілкуватися з сім'єю. Тим, хто збирався ігнорувати цю тезу, Василь Олександрович нагадував про існування положень батьківського права<sup>834</sup>.

Зауважимо, що ні бюджет країни, ні педагогічна наука були абсолютно не готові до втілення в життя неочікуваної ініціативи партії. Проте 7 липня 1956 р. на виконання відповідної постанови ЦК КП України та Ради Міністрів Української РСР вийшов наказ республіканського Міністерства освіти «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР». Він зобов'язував з 1 вересня того ж року відкрити в республіці 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Причому в додатку до наказу вказувалося, в якій області і скільки нових закладів мають прийняти дітей (зокрема, у Харківській і Сталінській областях – по 6, у Ворошиловградській – 3, Дніпропетровській, Запорізькій, Львівській – по 2 тощо). Необхідно було терміново знайти відповідні приміщення, зробити в них ремонт і облаштувати їх, забезпечити паливом, усе вмеблювати, обладнати навчальні кабінети, майстерні, спортивні зали, бібліотеки, укомплектувати заклади досвідченими керівниками, передати їм шкільну документацію, провести семінари для вчителів і вихователів, набрати контингент дітей, завезти для них одяг, взуття, підручники, письмове приладдя, узгодити всі фінансові питання та багато іншого. Школи-інтернати організовувалися в складі 1 – 7 класів, кожний клас комплектувався з 30 учнів. Підкреслюючи «велике політичне значення загальноосвітніх шкіл-інтернатів у

---

<sup>834</sup> Там само, с. 398.

справі комуністичного виховання дітей»<sup>835</sup>, Міністерство освіти УРСР поклало відповідальність за їх організацію й роботу персонально на завідувачів обласними, Київським і Севастопольським міськими відділами народної освіти й зобов'язувало цих посадовців забезпечити нові заклади освіти повсякденним контролем і допомогою.

18 серпня 1956 р. Міністерство освіти Української РСР затвердило Тимчасове положення про школи-інтернати, де було зафіксовано мету, завдання, навчальні принципи, структуру закладу, порядок прийому до нього, службові особи, функції батьківського комітету тощо. Згідно з цим документом школа-інтернат отримала статус державного загальноосвітнього навчально-виховного закладу, в якому діти (разом хлопчики й дівчатка) виховуються з раннього дитячого до зрілого віку. Мету закладу визначено як «виховання всебічно розвинених, освічених, активних будівників комуністичного суспільства»<sup>836</sup>, а поміж завдань було надання учням середньої загальної політехнічної освіти, забезпечення морального, фізичного й естетичного виховання та підготовка випускників як до безпосередньої практичної діяльності, так і до продовження освіти в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах. Окремо підкреслювалося, що педагоги мають послідовно реалізовувати систему виховання, яка забезпечить «вироблення у вихованців характеру й поведінки, необхідних людині комуністичного суспільства»<sup>837</sup>.

Відповідно до Тимчасового положення до структури школи-інтернату входили:

а) дитячі ясла для дітей віком до трьох років. Завдання дитячих ясел формулювалося як правильний фізичний і психічний розвиток вихованців, що повинно було досягатися відповідною організацією режиму дня, раціональним харчуванням, системою гігієнічних заходів і виховної роботи. Група дітей віком до 1 року мала налічувати не більше 7 вихованців, група дітей віком до 2 років – не більше 10, до 3 років – не більше 15 дітей;

б) дитячий садок для дітей віком від 3 до 7 років. Завдання цієї структурної частини закладу формулювалося як всебічний розвиток вихованців. Тут мали створюватися умови для фізичного розвитку дітей, забезпечуватися правильний режим, раціональне харчування, прищеплюватися навички особистої гігієни й культурної поведінки. Виховання мало здійснюватися шляхом розвитку в дітей товариських взаємовідносин, любові й поваги до батьків і старших, а також у процесі самообслуговування й доступної праці, у процесі навчання дітей співів, музики, малювання. Елементарні знання, що надавалися в дитячому садку, мали сприяти розвитку мислення, мови й розширенню кругозору дітей. Передбачалося,

---

<sup>835</sup> Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР : наказ Міністерства освіти УРСР від 7 липня 1956 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1956. – № 15. – С. 16.

<sup>836</sup> Тимчасове положення про школи-інтернати Міністерства освіти УРСР (затверджено 18 серпня 1956 р.) // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1956. – № 17. – С. 22.

<sup>837</sup> Там само.

що в молодшій та середній групах кількість дітей становитиме не більше 15 осіб, а в старшій – 20 осіб;

в) середня загальноосвітня політехнічна школа для дітей, підлітків та юнаків віком від 7 до 17 – 18 років. Навчання в школі мало здійснюватися за навчальними планами і програмами, затвердженими Міністерством освіти УРСР. Методи навчання в школі мали сприяти активному й міцному засвоєнню знань (в основному на уроках), виробленню в учнів навичок самостійної праці і застосуванню набутих знань на практиці. Загальна кількість учнів у школі передбачалася до 600 осіб, кожний клас комплектувався не більше як із 30 осіб.

На першому етапі дозволялося навчальний заклад організувати в складі дитячого садка і школи або лише як загальноосвітню школу-інтернат.

Заклад мав розташовуватися в сприятливій для здоров'я дітей місцевості та мати спеціальні житлові будинки для дітей ясельного, дошкільного і шкільного віку, навчальні корпуси, приміщення для виробничих майстерень, спортивний майданчик, навчально-дослідну ділянку й навчально-дослідне господарство. До числа навчальних приміщень школи-інтернату обов'язково входили класні кімнати, навчальні кабінети (фізики, хімії, біології, машинознавства, електротехніки), спеціальні класи (креслення, музики), кабінет домоводства (із кімнатою для рукоділля та швейною майстернею), навчально-виробничі майстерні, радіовузол, актовий та фізкультурний зали, бібліотека з читальним залом, педагогічний кабінет та рекреаційні приміщення.

Основним принципом навчальних занять визначалося поєднання навчання з продуктивною працею. Передбачалося, що учні школи-інтернату здобуватимуть трудову підготовку, потрібну для діяльності в промисловому виробництві, сільському господарстві або в галузі культури. Підготовка до майбутньої участі в суспільній праці мала здійснюватися з урахуванням віку вихованців під час навчання й різноманітної колективної трудової діяльності – починаючи від елементарних видів самообслуговування і закінчуючи участю у виробничих процесах. Для проведення виробничої практики вихованців навчально-виховні заклади прикріплювалися до певних підприємств, радгоспів, машино-тракторних станцій і колгоспів.

У всіх школах-інтернатах мали функціонувати комсомольська та піонерська організації, широко застосовуватися форми і методи соціалістичного змагання, а також діяти Правила поведінки учнів та Правила внутрішнього розпорядку. Директора, завідувачі, вчителі, вихователі цих навчально-виховних закладів призначалися з числа кращих педагогів, які мали вищу (вчителі початкових класів – середню) педагогічну освіту та не менше 3 (для керівників – 5) років стажу на відповідних посадах.

Діти могли вступати<sup>838</sup> до школи-інтернату та вибувати з неї за згодою батьків чи опікунів. Перевага під час вступу надавалася дітям одиноких і

---

<sup>838</sup> Окремі питання умов прийому, зокрема медичні протипоказання, висвітлювала спільна Інструкція Міністерства охорони здоров'я УРСР та Міністерства освіти УРСР про порядок прийому

багатодітних матерів, інвалідів війни та праці, сироти, а також діти, для виховання яких були відсутні необхідні умови проживання в родині. Діти-сироти й діти, батьки яких мали невеликі заробітки або були обтяжені великою сім'єю, бралися державою на повне забезпечення, матеріально забезпечені батьки частково або повністю відшкодовували витрати на утримання дитини. Розмір плати батьків визначала приймальна комісія відповідно до затвердженої шкали<sup>839</sup>. Батьки мали можливість зустрічатися з дітьми в дні, визначені директором навчально-виховного закладу, вони зобов'язувалися сприяти роботі педагогічного колективу та забезпечувати належне виховання дітей в родині під час відпусток і канікул.

Літній відпочинок дітей у поєднанні зі суспільно корисною працею забезпечувався у самій школі, якщо вона розташовувалася за містом, або в спеціальних піонерських і комсомольсько-молодіжних таборах. У період літніх канікул вихованцям школи-інтернату за бажанням їхніх батьків надавалася відпустка додому (пізніше спеціальна директива Міністерства освіти УРСР уточнювала, що термін цієї відпустки визначають батьки, проте вона не могла бути довшою 4 тижнів<sup>840</sup>).

Певним роз'ясненням основних засад навчально-виховної роботи у школах-інтернатах, порядку їх матеріального забезпечення та перспектив розвитку в шостій п'ятирічці було присвячено постанову ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 15 вересня 1956 р. «Про організацію шкіл-інтернатів». У постанові зазначалося, що новий тип навчально-виховних закладів покликаний на більш високому рівні виконувати завдання підготовки всебічно розвинених, освічених будівників комунізму й таким чином сприяти докорінному поліпшенню роботи з виховання та навчання учнівської молоді. Саме у школах-інтернатах, на погляд ініціаторів нововведення, мали бути створені найсприятливіші умови для всебічної загальної й політехнічної освіти учнів, виховання у них високих моральних якостей, забезпечення фізичного й естетичного розвитку школярів і підготовки їх до практичної діяльності в різних галузях народного господарства.

Для успішного виконання поставлених завдань, на думку авторів документа, необхідно було забезпечити послідовне здійснення в школах-інтернатах «ленінської вимоги – поєднання навчання з продуктивною працею учнів, зв'язку

---

учнів до шкіл-інтернатів Міністерства освіти Української РСР [Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 11 – 13].

<sup>839</sup> Різні питання оплати унормовувалися, зокрема, такими наказами та директивами Міністерства освіти Української РСР: Про розміри і порядок стягування плати за утримання в школах-інтернатах дітей колгоспників : наказ Міністерства освіти УРСР від 2 березня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 5. – С. 7 – 8; Про порядок стягнення плати за утримання вихованців у школах-інтернатах за канікулярний період та за час перебування їх на лікуванні : директива Міністерства освіти УРСР (без дати) // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 8. – С. 13 – 14. Про внесення змін до порядку стягування плати за утримання вихованців у школах-інтернатах : директива Міністерства освіти УРСР від 7 червня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 14.

<sup>840</sup> Про оздоровчі заходи в школах-інтернатах : директива Міністерства освіти УРСР від 24 травня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 10. – С. 9.

школи з життям»<sup>841</sup>. Тому цим закладам освіти з навчальною метою та для організації підсобних господарств повинні були виділятися земельні ділянки, насіння, добрива, свійська птиця та худоба, сільськогосподарські машини та інвентар. Водночас промисловим підприємствам, машинно-тракторним станціям, радгоспам та колгоспам рекомендувалося надавати всебічну допомогу в організації виробничої практики учнів шкіл-інтернатів (призначати керівників практики, виділяти робочі місця і потрібні матеріали), а також брати участь в обладнанні для них майстерень і організації навчально-дослідних ділянок<sup>842</sup>.

Крім того, постанова зобов'язувала активно долучатися до створення мережі шкіл-інтернатів Центральні Комітети комуністичних партій та Ради Міністрів союзних республік. У результаті їх спільної з відповідними міністерствами й відомствами діяльності у 1960 р. в СРСР у навчально-виховних закладах цього типу, за планами керівників країни, мало навчалось не менше 1 мільйона вихованців<sup>843</sup>. До того ж, якщо на першому етапі пріоритет під час прийому надавався дітям одиноких матерів, інвалідів війни і праці, сиротам, а також дітям, які не мали в сім'ї необхідних умов для виховання, то в майбутньому лідери Комуністичної партії Радянського Союзу вбачали у школі-інтернаті основний тип радянського навчального закладу.

На виконання постанови Центрального Комітету КППС і Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл-інтернатів» Центральний Комітет КП України і Рада Міністрів Української РСР 20 жовтня 1956 р. прийняли свою постанову «Про заходи по дальшому розвитку мережі шкіл-інтернатів в Українській РСР». Згідно з нею контингент вихованців у школах-інтернатах УРСР на 1960 р. встановлювався в кількості не менше 200 тис. чоловік. Причому у додатку знову вказувалися конкретні цифри кількості вихованців майбутніх нових освітніх закладів у кожній області республіки на кожний рік п'ятирічки (наприклад, у 1960 р. мали навчатися в школах-інтернатах у Вінницькій, Житомирській і Одеській областях – по 9 тис., Кіровоградській – 6 тис., Кримській – 4,80 тис. осіб<sup>844</sup>).

---

<sup>841</sup> Об организации школ-интернатов: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 сентября 1956 г. // Справочник партийного работника. – М.: Гос. изд-во политической л-ры, 1957. – С. 290.

<sup>842</sup> Згідно з постановою Ради Міністрів СРСР «Про заходи, пов'язані з організацією шкіл-інтернатів», яка також вийшла 15 вересня 1956 р., доходи, одержані в результаті роботи учнів у майстернях і підсобних господарствах шкіл-інтернатів, спрямовувалися на поліпшення харчування, побутового й культурного обслуговування учнів та на розширення майстерень і підсобних господарств цих шкіл. Див.: Про виконання постанови ЦК КП України й Ради Міністрів Української РСР від 20 жовтня 1956 року «Про заходи щодо подальшого розвитку мережі шкіл-інтернатів в Українській РСР»: наказ Міністерства освіти УРСР від 13 листопада 1956 р. // 36. наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1956. – № 24. – С. 3.

<sup>843</sup> Об организации школ-интернатов : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 сентября 1956 г. // Справочник партийного работника. – М. : Гос. изд-во политической л-ры, 1957. – С. 290.

<sup>844</sup> Про виконання постанови ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР від 20 жовтня 1956 року «Про заходи по дальшому розвитку мережі шкіл-інтернатів в Українській РСР»: наказ Міністерства освіти УРСР від 13 листопада 1956 р. // 36. наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1956. – № 24. – С. 7.

На початку літа 1957 р., підбиваючи підсумки перших десяти місяців існування загальноосвітніх шкіл-інтернатів, міністр освіти УРСР, академік АН УРСР І. Білодід інформував освітянську громадськість, що згідно з директивами XX з'їзду КПРС в Україні з метою ліквідувати відрив навчання і виховання від життя та «створити єдину всеохопну систему виховного впливу, яка забезпечувала б всебічний розвиток кожного учня, формувала б у нього цільний характер і виховувала б риси, що відповідають комуністичному ідеалу людини», було відкрито 5 шкіл-інтернатів у складі 1 – 5 класів, 41 – у складі 1 – 7 класів і 4 – у складі 1 – 8 класів. Усього школами нового типу було охоплено понад 10 тис. учнів<sup>845</sup>.

У низці випадків значну роль у вирішенні таких першочергових проблем, які виникали у процесі створення шкіл-інтернатів, як будівництво (або перебудова раніше зведених споруд) приміщень та підготовка їх для проведення занять і проживання вихованців взяли на себе місцеві підприємства. Серед них – Макіївський металургійний завод ім. С. Кірова (Макіївка), Запорізький моторобудівний завод ім. П. Баранова (Запоріжжя), шахта «Білоріченська» тресту «Ленінвугілля» (Ворошиловградська – нині Луганська – область), які спеціально будували або віддавали новим навчальним закладам приміщення заводських піонерських таборів, дач, облаштовували слюсарні, механічні, столярні, швейні майстерні верстатами й машинами, передавали повні комплекти необхідних інструментів тощо.

Здебільшого саме завдяки допомозі шефів, а ще в результаті вдало підібраних педагогічних колективів від початку свого існування на гарному рівні змогли налагодити навчально-виховний процес співробітники Чернівецької, Запорізької, Миколаївської, Житомирської, Макіївської Підгаєцької (Тернопільська область) та деяких інших шкіл-інтернатів. Їхній досвід налагодження розпорядку життя закладу, трудової підготовки учнів, гурткової роботи, співпраці з батьками висвітлювався на сторінках педагогічної періодичної преси, а тому став орієнтиром для колег<sup>846</sup>.

Хоча поставлене урядом завдання щодо функціонування в республіці у 1956/1957 н. р. перших 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів було виконане<sup>847</sup>, проте, як і вся країна, Українська РСР виявилася не готовою за кілька місяців вирішити всі проблеми, які виникли у зв'язку зі створенням їх. Уже на початку січня 1957 р.

---

<sup>845</sup> Білодід І. К. За дальше піднесення роботи шкіл-інтернатів / І. К. Білодід // Рад. школа. – 1957. – № 6. – С. 3.

<sup>846</sup> Паліївцев І. Л. В школі-інтернаті м. Макіївки / І. Л. Паліївцев // Рад. шк. – 1956. – № 11. – С. 43-47; У школах-інтернатах України (по сторінках газет) // Там само. – № 12. – С. 58 – 59; Бондар А. Д. Узагальнювати досвід шкіл-інтернатів / А. Д. Бондар // Там само. – 1957. – № 2. – С. 36 – 45; Дмитров В. С. Школа-інтернат починає здійснювати політехнічне навчання / В. С. Дмитров // Там само. – № 2. – С. 46 – 49; Поскрипко А. М. Педагогічне керівництво самостійною роботою учнів / А. М. Поскрипко // Там само. – № 8. – С. 64 – 70; Радкевич О. У школі-інтернаті / О. Радкевич // Там само. – № 11. – С. 87 – 88; Кобиляцький І. І. Міцніють зв'язки школи-інтернату з життям / І. І. Кобиляцький, М. М. Подкалюк // Там само. – 1958. – № 4. – С. 41 – 44 та ін.

<sup>847</sup> Про роботу шкіл-інтернатів: наказ Міністерства освіти УРСР від 29 травня 1957 р. // 36. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 3.



Міністерство освіти УРСР констатувало, що «окремі обласні відділи народної освіти та директори шкіл, незважаючи на велику кількість заяв трудівників про зарахування їхніх дітей до шкіл-інтернатів, не забезпечили своєчасного й повного комплектування цих шкіл учнями»<sup>848</sup> (за свідченнями тогочасного міністра освіти УРСР І. Білодіда, від батьків надійшло понад 30 тис. заяв, проте задовільнено було лише третину з них<sup>849</sup>). Також далеко не всі школи-інтернати були укомплектовані кваліфікованими педагогічними кадрами, і це істотно відображалося на рівні успішності вихованців. У переважній більшості закладів недостатньою виявилася навчально-матеріальна база (не було створено навчальні кабінети та майстерні, а в тих, що були, бракувало потрібного обладнання), у зв'язку з чим мінімум практичних і лабораторних робіт, передбачених програмами, не виконувався. Крім того, республіканське Міністерство освіти фіксувало серйозні порушення норм харчування та у стягненні плати за утримання дітей, відсутність потрібної документації, актових, читальних і спортивних залів, навчально-дослідних ділянок, підсобних господарств, допоміжних приміщень, проблеми з інвентарем, не скрізь у спальних кімнатах площа на кожного учня та середньодобова температура відповідали санітарно-гігієнічним нормам тощо<sup>850</sup>.

Школи-інтернати в Українській РСР працювали за навчальним планом і програмами масової середньої школи, проте серйозні складнощі в навчальному процесі виникали у зв'язку з різним рівнем підготовки учнів, які приходили з різних шкіл. Це спонукало вчителів із перших днів занять, вивчаючи індивідуальні особливості дітей та підлітків, приділяти особливу увагу виявленню рівня їхніх знань. Посутні прогалини у володінні навчальним матеріалом значної частини вихованців спричинювали навіть необхідність вносити корективи в навчальний план першого півріччя, зосереджуючи головну увагу на повторенні та систематизації програмного матеріалу за попередній клас. Досить часто молоді вчителі не справлялися із такою складною ситуацією, що ставало додатковою причиною плінності кадрів.

Істотні проблеми виникали й у процесі виховної роботи, адже більшість учителів, поміж яких і педагоги з вищою освітою<sup>851</sup> та великим стажем, були не

---

<sup>848</sup> Про недоліки в організаційно-господарській діяльності шкіл-інтернатів: наказ Міністерства освіти від 5 січня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 3. – С. 22.

<sup>849</sup> Білодід І. К. За дальше піднесення роботи шкіл-інтернатів / І. К. Білодід // Рад. школа. – 1957. – № 6. – С. 3.

<sup>850</sup> Про недоліки в організаційно-господарській діяльності шкіл-інтернатів : наказ Міністерства освіти від 5 січня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 3. – С. 22 – 23; Про роботу шкіл-інтернатів : наказ Міністерства освіти УРСР від 29 травня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 3 – 5; Про виконання постанови Ради Міністрів Української РСР від 23 липня 1957 року № 819 «Про дальше розширення мережі шкіл-інтернатів в Українській РСР» : наказ Міністерства освіти УРСР від 2 серпня 1957 р. // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 14. – С. 8 – 10.

<sup>851</sup> У статті викладача Луганського педагогічного інституту В. Пилипенко «Педагогическая практика в школе-интернате», яку в 1961 р. було надруковано на сторінках журналу Міністерства освіти РРФСР «Школа-интернат», зокрема, читаємо: «В кабинете директора Луганского педагогического института заседала комиссия по распределению молодых учителей на работу. Один за другим

готові до специфіки роботи у школах-інтернатах. Ситуація ускладнювалася тим, що в ці навчальні заклади водночас прийшла значна кількість педагогічно занедбаних дітей. Вони не звикли ні до дисципліни, ні до навчальної праці, ні до дружніх стосунків із однолітками, водночас уже психологічно призвичаїлися до обговорень своєї негативної поведінки на різного рівня зібраннях у попередніх школах. Такі учні потребували значної індивідуальної роботи, оскільки в кожному окремому випадку необхідно було знайти те позитивне, зміцнення якого допомагало пробуджувати самосвідомість вихованця, його самоповагу й повагу до інших<sup>852</sup>.

Хоча при Центральному інституті підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти було проведено короткотермінові семінари для всіх директорів, завучів і старших піонервожатих шкіл-інтернатів (у програмі яких у тому числі передбачалися практикуми в кращих дитячих будинках, Суворівському військовому училищі і школах-інтернатах Києва), а при обласних інститутах удосконалення вчителів було організовано семінари для вихователів і вчителів<sup>853</sup>, все ж для набуття власного досвіду педагогам потрібен був певний час. Крім того, як показувала практика, не кожний кваліфікований викладач може стати таким же хорошим вихователем в умовах школи-інтернату. Це спонукало Міністерство освіти УРСР почати з 1956/1957 н. р. спеціальну підготовку кадрів вихователів у Київському педагогічному інституті та в Харківському і Київському педагогічних інститутах іноземних мов. Але поки вищі навчальні заклади терміново розробляли нові навчальні курси для студентів, члени міністерських комісій писали у своїх звітах, що «педагогічні колективи шкіл-інтернатів недостатньо працюють над створенням міцного дитячого колективу і вихованням активу учнів», «органи дитячого самоврядування... не проявляють необхідної ініціативи, не борються за зразковий внутрішкільний порядок, за високу і свідому дисципліну», «не

---

подходили к столу юноши и девушки и уверенно отвечали: «Нужно в село? Значит, поеду!», «В Казахстан? Согласен!», «В районную восьмилетку? С удовольствием!».

Молодым специалистам, окончившим институт, у нас всегда предоставляют место работы, полную нагрузку и многие другие привилегии. Забота советского государства об учителе начинается уже со студенческой скамьи.

Но вот среди свободных вакансий члены комиссии назвали несколько мест в школах-интернатах Украины. На предложение поехать работать в школу нового типа в качестве учителя или воспитателя слышались иные ответы: «В интернат? Нет, я... подумаю», «Для школы-интерната я не подхожу», «Учителем бы ещё куда ни шло, а вот воспитателем... Нет.»

В этих словах студентов-выпускников, к сожалению, было много горькой правды. Они не давали согласия ехать в школу-интернат отнюдь не потому, что боялись трудностей, а потому, что не знали новых учебно-воспитательных заведений, особенностей воспитательной работы в них, их специфики вообще. Правда, некоторые наиболее «смелые» все же согласились. Сейчас они уже освоились, приобрели известный опыт, который, конечно, дался им нелегко, так как, говоря образно, они вошли в воду, не умея ещё плавать» [Пилипенко В. Педагогическая практика в школе-интернате / В. Пилипенко // Школа-интернат. – 1961. – № 3. – С. 83].

<sup>852</sup> Ільницький О. Х. Самостійна навчальна робота учнів шкіл-інтернатів / О. Х. Ільницький // Рад. шк. – 1958. – № 5. – С. 53 – 56.

<sup>853</sup> Пащенко П. І. Семінар працівників шкіл-інтернатів Київської області / П. І. Пащенко // Рад. шк. – 1956. – № 10. – С. 56.

приділяється потрібної уваги розгортанню роботи піонерських і комсомольських організацій» та багато інших зауважень<sup>854</sup>.

Між іншим, республіканське Міністерство освіти не було задоволено активністю Науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР, вважаючи, що співробітники цих закладів «дуже мало подають практичної допомоги школам-інтернатам в справі організації навчально-виховної роботи»<sup>855</sup>. Згідно з наказом, який вийшов у травні 1957 р., директорам інститутів М. Грищенку та Г. Костюку з метою усунення недоліків і подальшого поліпшення роботи шкіл-інтернатів наказувалося терміново організувати наукове розроблення відповідних проблем, серед них:

а) навчання в умовах школи-інтернату (зміст навчання – навчальний план, програми й підручники; типи уроків; активізація методів навчання на уроці; унаочнення викладання; виконання учнями самостійних домашніх завдань; розклад уроків);

б) здійснення політехнічного навчання (викладання фізики, хімії, біології, математики та креслення); праця в 1 – 4 класах; праця учнів на навчально-дослідних ділянках та в навчальних майстернях; виробниче навчання; продуктивна праця; гурткова робота;

в) виховання в праці, моральне, естетичне й фізичне виховання, політико-виховна робота;

г) організація дитячого колективу в умовах школи-інтернату (структура колективу, шляхи згуртування колективу, робота комсомольської та піонерської організацій, органи дитячого самоврядування);

д) режим дня школи-інтернату (його педагогічні й гігієнічні основи);

е) вивчення учнів (план і методи вивчення, документація, щоденники вихователів і вчителів);

є) вихователь і його робота (зміст роботи вихователя й вимоги до його підготовки, план роботи вихователя, вихователь і вчитель);

ж) загальнопедагогічні проблеми: система виховної роботи А. Макаренка та застосування її в школі-інтернаті; система позакласної виховної роботи в школі-інтернаті; програма виховання; обладнання школи-інтернату; робота з батьками та ін.<sup>856</sup>

Тільки цей перелік красномовно свідчить, з якою кількістю проблем зіштовхнулися педагоги, котрі без спеціальної підготовки, в умовах відсутності належного дидактико-методичного забезпечення, що ґрунтувалося б на попередньо проведених наукових дослідженнях, опинилися в навчально-виховних закладах

---

<sup>854</sup> Про стан навчально-виховної роботи в школах-інтернатах Дрогобицької, Одеської та Херсонської областей : наказ Міністерства освіти УРСР від 4 квітня 1958 р. // 36. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1958. – № 9. – С. 11 – 13.

<sup>855</sup> Про роботу шкіл-інтернатів : наказ Міністерства освіти УРСР від 29 травня 1957 р. // 36. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 4.

<sup>856</sup> Про роботу шкіл-інтернатів : наказ Міністерства освіти УРСР від 29 травня 1957 р. // 36. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 4 – 5.

нового типу, де здебільшого відчувалася ще й недостатність навчально-матеріальної бази.

Одним із заходів на шляху вирішення цієї проблеми стало прикріплення Київського, Дніпропетровського, Львівського, Харківського, Одеського, Чернівецького та Ужгородського університетів до конкретних шкіл-інтернатів у цих містах<sup>857</sup>. Науковці мали і надавати практичну допомогу вчителям та вихователям, і, водночас, вивчати їхній досвід. Результатом такої співпраці мали стати збірник «З досвіду роботи шкіл-інтернатів» та методичний посібник «На допомогу вихователям, завучам і директорам з питань навчально-виховної роботи».

Безумовно, поява в системі радянської освіти нового типу навчально-виховного закладу знайшла своє відображення в педагогічній періодиці. Починаючи з другої половини 1956 р. провідний український педагогічний журнал того часу «Радянська школа» регулярно вмщував публікації, у яких аргументувалася необхідність змін у тогочасній шкільній системі, формулювалися нові наукові завдання, розглядався перший практичний досвід, висвітлювалися питання організації системи методичної допомоги, управління та інші проблеми, що виникли у зв'язку зі створенням шкіл-інтернатів<sup>858</sup>. Так, автори статті «Невідкладні завдання педагогічної науки» С. Чавдаров і М. Грищенко зазначали, що «поступовий перехід від соціалізму до комунізму» висував нові вимоги в галузі освіти. У зв'язку з цим «соціалістично-виховна роль школи» різко зросла, і саме школи-інтернати, де навчання, організація самостійної праці учнів, їхнє дозвілля, трудове виховання тощо мали відтоді знаходитися повністю під керівництвом педагогів, могли забезпечити потрібний результат. Адже «школа-інтернат є не просто школа, до якої додано ще й гуртожиток для учнів, – зазначали автори статті. – Гуртожитки є у нас при сотнях шкіл. Головне у тому, що процес виховання дітей у школі-інтернаті буде відзначатися своїми особливими рисами. По-новому треба будувати організацію всього процесу керівництва вихованням дітей, ставити планування заходів навчально-виховної роботи, по-новому організувати роботу класних керівників, учнівських гуртків, позакласне читання, відпочинок, спортивну роботу, зовсім по-новому підходити до багатьох інших питань. По-новому

---

<sup>857</sup> Про прикріплення університетів Української РСР до шкіл-інтернатів: наказ Міністерства вищої освіти УРСР та Міністерства освіти УРСР від 4 березня 1957 р. // 36. наказів та розпоряджень М-ва УРСР. – 1957. – № 5. – С. 9.

<sup>858</sup> XX з'їзд КПРС і завдання дальшого розвитку народної освіти та педагогічної науки // Радянська школа. – 1956. – № 4. – С. 7 – 8; Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 11 – 21; Школи-інтернати – важливий етап у розвитку народної освіти : [Передова] // Радянська школа. – 1956. – № 10. – С. 4 – 7; Пашенко П. І. Семінар працівників шкіл-інтернатів Київської області / П. І. Пашенко // Радянська школа. – 1956. – С. 56; Палівець І. Л. В школі-інтернаті м. Макіївки / І. Л. Палівець // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 43 – 47; У школах-інтернатах України (по сторінках газет) // Радянська школа. – 1956. – № 12. – С. 58 – 59 та ін.

доведеться розв'язувати шляхи, форми й методи вивчення особистості дитини і виховання її в колективі»<sup>859</sup>.

Узагалі в багатьох публікаціях того часу підкреслювалося, що в роботі шкіл-інтернатів не повинно бути казенщини, формалізму, що їх вихованці мають почувати себе як у рідній сім'ї, що саме цей тип навчально-виховного закладу створює найсприятливіші умови для глибокого вивчення дитини, врахування її інтересів, зумовлених статтю й нахилами, для розвитку творчих здібностей учня. Наприклад, автор статті «В школі-інтернаті м. Макіївки», згадуючи вислів К. Ушинського про те, що виховувати дитину в усіх відношеннях можна лише знаючи її в усіх відношеннях, розповідав про спілкування ще до початку навчального року вихователів цього закладу з батьками чи опікунами дітей із метою виявлення особливостей кожного з майбутніх учнів, про ведення спеціальних щоденників, де фіксувалися спостереження за вихованцями, про педагогічні обговорення індивідуальних рис школярів тощо<sup>860</sup>.

Проте водночас у радянській педагогічній пресі постійним рефреном повторювалася вкрай заідеологізована мета такого індивідуального підходу до учнів. Адже довготривалий, постійний, грамотний педагогічний вплив на розвиток вихованця насамперед мав забезпечити успішне формування у нього «комуністичної свідомості», «рис комуністичної моралі», «прагнення особисто якнайскоріше включитися в трудову діяльність на благо соціалістичної Вітчизни», сприяти вихованню «гідних радянських патріотів, будівників нового суспільства, безмежно відданих своєму народові»<sup>861</sup>.

Подальшому розвитку мережі загальноосвітніх шкіл-інтернатів сприяли рішення позачергового XXI з'їзду КПРС (проходив у Москві 27 січня – 5 лютого 1959 р.). Дійшовши помилкового висновку про повну й остаточну перемогу соціалізму в СРСР, з'їзд, зокрема, визнав доцільним значно збільшити кількість навчально-виховних закладів цього типу як таких, що найкраще виконують завдання з підготовки достойних будівників комунізму. На виконання рішення з'їзду у травні 1959 р. ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР ухвалили постанову «Про міри щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959 – 1965 рр.». У документі йшлося про те, що школи-інтернати за короткий термін свого існування здобули широке визнання у трудівників і показали на практиці, що були найбільш вдалою формою виховання й навчання дітей в умовах будівництва комуністичного суспільства. Проте кількість шкіл-інтернатів збільшувалась надто повільно, що не задовольняло прагнення батьків віддати до них своїх дітей. У зв'язку з цим ЦК КПРС та Рада Міністрів Союзу РСР визнали необхідним довести кількість вихованців шкіл-інтернатів до кінця семирічки (тобто у 1965 р.) до 2,5 млн. осіб (це число перевищувало кількість

---

<sup>859</sup> Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 15.

<sup>860</sup> Паліївєць І. Л. В школі-інтернаті м. Макіївки / І. Л. Паліївєць // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 43 – 47.

<sup>861</sup> Школи-інтернати – важливий етап у розвитку народної освіти : [Передова] // Радянська школа. – 1956. – № 10. – С. 4 – 7.

вихованців на момент прийняття документу у 14 разів). Постанова також рекомендувала ЦК компартій і Радам Міністрів союзних республік поступово реорганізувати у школи-інтернати тогочасні дитячі будинки<sup>862</sup>.

Проте намічені Комуністичною партією Радянського Союзу плани виявилися нереальними для радянської економіки. Створення значної кількості нових шкіл-інтернатів потребувало занадто великого фінансування, тому вже у 1962 – 1963 рр. почали виходити директивні документи Міністерства освіти УРСР, спрямовані на більш економне витрачання коштів на утримання цього типу навчально-виховних закладів. Зокрема, рекомендувалося об'єднувати заклади із незначною кількістю вихованців, створювати та більш результативно використовувати для самозабезпечення учнів підсобні господарства та майстерні, активніше залучати всіляку (у тому числі матеріальну у формі оплати за утримання дітей) допомогу батьків тощо. Водночас розпочалась популяризація ідеї (як більш економічно вигідної) впровадження шкіл із продовженим днем і груп продовженого дня.

На виконання постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 13 жовтня 1956 р. і Ради Міністрів Української РСР від 29 листопада 1956 р. 26 грудня 1956 р. вийшов наказ МО УРСР «Про дальші заходи допомоги жінкам-матерям, які працюють на підприємствах і в установах». Згідно з цим наказом обласні, міські й районні відділи народної освіти мали продовжити роботу зі створення в містах і селищах міського типу спеціальних груп із перебуванням у школі понад навчальний час для учнів, батьки яких у зв'язку із зайнятістю на роботі не мали можливості забезпечити належний догляд за дітьми після закінчення уроків<sup>863</sup>.

Відповідно до Положення про групи подовженого перебування учнів при школах системи Міністерства освіти УРСР такі групи організовувалися при середніх і семирічних школах. Діяли вони лише для учнів 1 – 4 класів, комплектувалися, як правило, з дітей паралельних класів (в окремих випадках зводилися учні всіх 1 – 4 класів), у групі об'єднувалися від 25 до 40 чоловік.

У групах подовженого перебування мали право працювати вчителі-вихователі із закінченою педагогічною освітою і стажем не менше двох років роботи в школі чи дитячому будинку. Вони повинні були забезпечити своїм вихованцям здоровий, культурний відпочинок, харчування, підготовку домашніх завдань, проведення прогулянок, екскурсій, різних ігор, читання художньої літератури, перегляд діафільмів, кінофільмів і інших розваг.

Відшкодовувати витрати на утримання груп подовженого перебування зобов'язувалися батьки. Проте окремі учні за рішенням виконкомів міських, районних або селищних Рад депутатів трудівників могли звільнитися від такої

---

<sup>862</sup> О мерах по развитию школ-интернатов в 1959 – 1965 гг. : В ЦК КПСС и Совете Министров СССР // Правда. – 1959. – 29 мая.

<sup>863</sup> Про дальші заходи допомоги жінкам-матерям, які працюють на підприємствах і в установах : наказ Міністерства освіти УРСР від 26 грудня 1956 р. // Зб. наказів і розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1957. – № 2. – С. 2 – 3.

плати (але не більше 15% від загальної кількості учнів у групі) із віднесенням витрат за рахунок асигнувань відповідних бюджетів<sup>864</sup>.

14 жовтня 1964 р. пленум ЦК КПРС відсторонив М. Хрущова від обов'язків першого секретаря ЦК КПРС, члена Президії ЦК КПРС та Голови Ради Міністрів СРСР. Першим секретарем ЦК КПРС було обрано Л. Брежнєва. Почався відлік нового періоду в історії країни, а це означало початок змін і в освітній галузі. До цих змін, зокрема, відносилось зняття із загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначення «вищий тип навчально-виховного закладу», яке у свій час сформулював тепер уже опальний М. Хрущов.

Втративши статус майбутнього основного типу радянського навчального закладу, мережа шкіл-інтернатів тим не менше залишилася важливим складником системи народної освіти як в усьому Радянському Союзі, так і в Українській РСР зокрема. Більше того, із часом у країні з'являлися нові типи шкіл, які передбачали влаштування при них інтернатів. Так, згідно з постановою Ради Міністрів СРСР від 5 січня 1984 р. у країні затверджувався такий перелік типів інтернатних закладів:

- загальноосвітні школи-інтернати загального типу для дітей, які не мали необхідних умов для виховання у сім'ї;
- дитячі будинки й загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків;
- загальноосвітні оздоровчі санаторно-лісні школи, санаторні школи-інтернати для дітей із різними захворюваннями, санаторні дитячі будинки;
- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та дитячі будинки для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку, що перешкоджають їхньому навчанню у звичайній загальноосвітній школі;
- спеціалізовані загальноосвітні школи-інтернати для поглибленої підготовки дітей у галузі науки, мистецтва та спорту;
- інтернати при загальноосвітніх школах і при середніх спеціальних музичних і художніх школах<sup>865</sup>.

Школи (класи), а також школи-інтернати з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів почали відкривати в Українській РСР відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи». Так, в окремому пункті цього документа зазначалося: «Учитывая положительный опыт, накопленный школами, считать возможным иметь некоторое количество средних школ и классов с углублённым теоретическим и практическим изучением в IX – X (XI) классах математики и вычислительной техники, физики и радиоэлектроники, химии и химической технологии, биологии и агробиологии, гуманитарных предметов и т.п. Открывать такие школы и классы в

<sup>864</sup> Положення про групи подовженого перебування учнів при школах системи Міністерства освіти УРСР (затверджено 26 грудня 1956 р.) // 36. наказів і розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1957. – № 2. – С. 3 – 5.

<sup>865</sup> Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади : наказ МО УРСР від 15.03.84 № 74 // Основные документы о реформе общеобразовательной школы / сост. В. А. Белоголовский. – К. : Рад. школа, 1986. – С. 162.

каждом отдельном случае по решению министерства просвещения (народного образования) союзной республики»<sup>866</sup>.

У травні 1974 р. Міністерством освіти УРСР було затверджено положення «Про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивчення окремих предметів», складене відповідно до Типового положення, затвердженого Міністерством освіти СРСР у січні того ж року. Згідно з цим положенням до кола провідних завдань цього типу шкіл належали такі: 1) забезпечити учням поглиблене оволодіння знаннями й навичками з обраних навчальних дисциплін (гуманітарного й природничо-математичного профілів); 2) створити умови для розвитку творчих здібностей школярів відповідно до їхніх інтересів і нахилів; 3) сприяти свідомому вибору вихованцями майбутньої професії.

Школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів відкривалися у складі 9 – 10 (11) класів, до того ж у навчальному закладі одночасно могли бути класи з поглибленим вивченням різних навчальних предметів. Кількість учнів у кожному класі не повинна була перевищувати 35 осіб. У тому разі, коли кількість охочих вступити до школи перевищувала її можливості, прийом учнів проводився, відповідно до розглядуваного положення, із урахуванням оцінок у свідоцтві про закінчення восьмирічної школи та на підставі співбесіди, під час якої з'ясовувалися, головним чином, вияв інтересу до обраного предмета й ступінь усвідомлення вибору. Проведення будь-яких екзаменів не допускалося. У разі складнощів у навчанні учням надавалося право повертатися до класів, які працювали за основним навчальним планом.

Викладання предметів, які вивчалися поглиблено, проводилося за навчальними програмами, створеними відповідно до спеціально розроблених типових програм і затвердженими Міністерством освіти УРСР. Усі інші предмети вивчалися за чинними на той час програмами загальноосвітньої школи, і скорочення часу на їх оволодіння не допускалося. Тільки в окремому разі години, відведені згідно з навчальним планом середньої загальноосвітньої школи на трудове навчання, могли використовуватися для проведення практичних занять (трудових практикумів) із предметів, які вивчалися поглиблено.

Ці практикуми рекомендувалося проводити на базі лабораторій вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів, заводських лабораторій і на базі сільськогосподарського виробництва. Взагалі школи такого типу мали підтримувати постійний зв'язок із підприємствами й установами, що відповідали їх профілю. Для надання допомоги вчителям у поглибленому вивченні наукових основ спеціальних курсів, а також для проведення занять із учнями могли залучатися викладачі вищих навчальних закладів і працівники науково-дослідних установ.

---

<sup>866</sup> Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 8-е изд. – М. : Политиздат, 1970. – Т. 9.



Специфіка такого типу шкіл мала також виявлятися як у позаурочній виховній роботі (проведення олімпіад, конкурсів, гурткових занять, зустрічі з діячами науки і культури), так і в матеріально-технічному оснащенні закладу (наявність, окрім визначених для загальноосвітніх шкіл, навчальних кабінетів із предметів, обраних для поглибленого вивчення, додаткове укомплектування шкільних бібліотек навчальною й науково-популярною літературою за профілем школи тощо)<sup>867</sup>.

Проблеми науково-технічного оснащення промислового та сільськогосподарського виробництва гостро ставило перед країною завдання підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Одним із важливих компонентів у системі заходів щодо розв'язання цього завдання в СРСР став подальший розвиток освіти дорослих. Вивчення відповідних першоджерел, які датуються 60 – 70-ми роками ХХ ст., призводить до висновку, що тогочасні зусилля в галузі вдосконалення організації та покращення результативності загальної освіти молоді, що працювала, були зосереджені у трьох напрямках.

По-перше, – це створення для молоді, яка навчалася без відриву від виробництва, сприятливих умов для підвищення загальноосвітнього та професійного рівня. Прикладом щодо реалізації цього напрямку може слугувати постанова Ради Міністрів СРСР «Об установлении сокращённого рабочего дня или сокращённой рабочей недели для лиц, успешно обучающихся без отрыва от производства в школе рабочей и сельской молодёжи – вечерней (сменной, сезонной) и заочных средних общеобразовательных школах»<sup>868</sup>. Про успішність такої політики свідчить, зокрема, такий факт: контингент учнів вечірніх і заочних шкіл у 1965/66 н. р. порівняно з 1959/60 н. р. збільшився удвічі<sup>869</sup>.

Другим напрямом, який сприяв удосконаленню організації загальної освіти молоді, що працювала, було провадження відповідного впливу (і навіть тиску) на адміністрації підприємств. Так, у квітні 1967 р. Міністерство освіти СРСР прийняло постанову «О работе профсоюзных, комсомольских организаций и органов народного образования по повышению общеобразовательного уровня молодёжи, занятой в народном хозяйстве»<sup>870</sup>. Постанова зобов'язувала відомства розробити з участю господарських керівників перспективні плани вечірньої й заочної освіти молоді на 1967 – 1970 рр. по кожному промислового підприємству, будівництву, закладу, колгоспу, радгоспу. Виконання цих планів враховувалося під час підбиття

---

<sup>867</sup> Положення про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1974. – № 12.

<sup>868</sup> Об установлении сокращённого рабочего дня или сокращённой рабочей недели для лиц, успешно обучающихся без отрыва от производства в школе рабочей и сельской молодёжи – вечерней (сменной, сезонной) и заочных средних общеобразовательных школах : постановление Совета Министров СССР // Среднее образование взрослых : справочник. – М., 1982. – С. 321.

<sup>869</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – С. 117.

<sup>870</sup> О работе профсоюзных, комсомольских организаций и органов народного образования по повышению общеобразовательного уровня молодёжи, занятой в народном хозяйстве : постановление Министерства просвещения СССР от 4 апреля 1967 р. // Товарищ комсомол: документы съездов, конференций и пленумов ЦК ВЛКСМ. 1918 – 1968. – М., 1969.

підсумків діяльності підприємства, присвоєння звань бригад та ударників комуністичної праці тощо.

Третім напрямом удосконалення організації та покращення результативності загальної освіти молоді, що працювала, протягом 1960 – 1970-х рр. у Радянському Союзі були активні пошуки шляхів удосконалення самої системи загальної освіти дорослих. Підвищення ролі вечірньої та заочної загальноосвітньої школи як одного з важливих шляхів здійснення загальної обов'язкової середньої освіти потребувало удосконалення організації, режиму, форм занять і методів навчання. У 1969 – 1971 рр. у вечірніх (змінних) та заочних школах було введено принципово нові навчальні плани, що мали 13 варіантів. Це дало змогу організувати навчання молоді, яка працювала практично в будь-якій галузі народного господарства. Відповідно до нового положення «Про вечірню (змінну) школу» учням було надано можливість широкого вибору режимів занять. В одній і тій самій школі вони могли (за бажанням) навчатися очно, заочно, у сесійному режимі, вранці, удень, увечері або за гнучким графіком<sup>871</sup>.

Результатом активних пошуків шляхів удосконалення системи загальної освіти дорослих стало виникнення кількох нових типів навчальних закладів для дорослих. Так, у 1962 р. Рада Міністрів СРСР підтримала ініціативу заводу «Запоріжсталь» та Челябінського і Нижньотагільського металургійних комбінатів постановою «Про організацію трьохрічних шкіл майстрів». У цих школах висококваліфіковані робітники з великим виробничим стажем і майстри-практики, які мали неповну середню освіту, водночас із підвищенням виробничої кваліфікації та рівня технічних знань здобували без відриву від виробництва середню освіту. Керівництво загальноосвітньою підготовкою слухачів шкіл майстрів покладалося на органи народної освіти. Постанова передбачала видачу випускникам шкіл майстрів атестатів про середню освіту та надання їм права обіймати посади майстрів або начальників дільниць.

Оскільки у трьохрічній школі майстрів повинно було навчатися не менше 100 учнів, Рада Міністрів СРСР спеціальною постановою (серпень 1964 р.) рекомендувала організовувати окремі класи трьохрічних шкіл майстрів (із кількістю учнів не менше 25 осіб) у складі вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл.

Вечірня середня школа розв'язувала завдання забезпечення середньою освітою тих випускників восьмирічної школи, які вступали до професійно-технічних училищ із терміном навчання 1 – 2 роки й паралельно вчилися у вечірніх школах. У 1968 р. колегія Міністерства освіти СРСР та Державний комітет СРСР з професійно-технічної освіти ухвалили постанову «О путях повышения общего образования учащихся профессионально-технических училищ с двухгодичным

---

<sup>871</sup> Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу [затверджено Міністерством освіти Союзу РСР від 5 січня 1971 р.] // Основні документи про школу / упор. Є. С. Березняк. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 69 – 72.

сроком обучения»<sup>872</sup>. Документ передбачав відкриття вечірніх шкіл, їх філіалів і консультаційних пунктів безпосередньо в профтехучилищах. Вечірнім школам дозволялося комплектувати з учнів профтехучилищ окремі класи або приймати їх у звичайні класи та заочні групи.

Велися активні пошуки створення оптимальної системи загальної освіти молоді, що навчалася, і на селі. Тут також найбільш результативним виявився досвід поєднання загальної освіти з підвищенням виробничої кваліфікації. Так на початку 1960-х рр. виник навчальний заклад нового типу – сільський навчальний комбінат, який об'єднував вечірню школу сільської молоді, навчально-консультаційний пункт заочної середньої школи, агротехнічні курси, групи підвищення кваліфікації й підготовки спеціалістів масових професій для сільськогосподарського виробництва. Поєднання загальної освіти зі спеціальною стимулювало інтерес молоді до навчання, водночас і колгоспи почали з більшим зацікавленням ставитися до діяльності комбінатів, оскільки вони надавали можливість на місці без відриву від виробництва готувати кваліфіковані кадри. В 1966 р. у 330 навчальних комбінатах України навчалася 45 тис. молодих колгоспників та робочих радгоспів<sup>873</sup>. Навчальні комбінати у взаємодії з клубами і Домами культури колгоспів і радгоспів почали виконувати роль культурних центрів на селі.

#### **Список використаних джерел**

1. XX з'їзд КПРС і завдання дальшого розвитку народної освіти та педагогічної науки // Радянська школа. – 1956. – № 4. – С. 7 – 8.
2. Інструкція про порядок прийому учнів до шкіл-інтернатів Міністерства освіти Української РСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 11. – С. 11-13.
3. Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898 – 1971. – пер. з 8-го рос. вид. – К. : Політвидав України, 1981. – Т. 7 : 1955 – 1959. – 534 с.
4. О мерах по развитию школ-интернатов в 1959 – 1965 гг. : В ЦК КПСС и Совете Министров СССР // Правда. – 1959. – 29 мая.
5. О путях повышения общего образования учащихся профессионально-технических училищ с двухгодичным сроком обучения: постановление Министерства просвещения СССР и Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию // Среднее образование взрослых: справочник. – М., 1982. – С. 238 – 242.
6. О работе профсоюзных, комсомольских организаций и органов народного образования по повышению общеобразовательного уровня молодёжи,

---

<sup>872</sup> О путях повышения общего образования учащихся профессионально-технических училищ с двухгодичным сроком обучения : постановление Министерства просвещения СССР и Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию // Среднее образование взрослых: справочник. – М., 1982. – С. 238 – 242.

<sup>873</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – С. 124.

занятої в народному господарстві: постановлення Міністерства просвічення ССРСР от 4 априля 1967 р. // Товарищ комсомол: документи съездов, конференцій и пленумов ЦК ВЛКСМ. 1918 – 1968. – М., 1969.

7. Об організації шкіл-інтернатів : постановлення ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 септембра 1956 г. // Справочник партийного работника. – М.: Гос. изд-во политической л-ры, 1957. – С. 289 – 292.

8. Об установлении сокращённого рабочего дня или сокращённой рабочей недели для лиц, успешно обучающихся без отрыва от производства в школе рабочей и сельской молодёжи – вечерней (сменной, сезонной) и заочных средних общеобразовательных школах: постановлення Совета Министров СССР // Среднее образование взрослых : справочник. – М., 1982. – 321 с.

9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

10. Паліївєць І.Л. В школі-інтернаті м. Макіївки / І.Л.Паліївєць // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 43-47.

11. Пащенко П.І. Семінар працівників шкіл-інтернатів Київської області / П.І.Пащенко // Радянська школа. – 1956. – № 10. – С. 56.

12. Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу: затверджено Міністерством освіти Союзу РСР від 5 січня 1971 р. // Основні документи про школу / упор. Є.С.Березняк. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 69 – 72.

13. Положення про допоміжні школи для розумово відсталих дітей (затверджено 20 березня 1956 р.) // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – № 7. – С. 8 – 16.

14. Положення про школи для глухонімих дітей (затверджено 2 лютого 1956 року) // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – № 5. – С. 9 – 16.

15. Положення про школи для сліпих дітей (затверджено 11 лютого 1956 р.) // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – № 5. – С. 16 – 23.

16. Положення про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1974. – № 12. – С.

17. Про виконання постанови ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР від 20 жовтня 1956 року "Про заходи по дальшому розвитку мережі шкіл-інтернатів в Українській РСР" : наказ МО УРСР № 500 від 13 листопада 1956 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1956. – № 24. – С. 2 – 14.

18. Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади : наказ МО УРСР від 15.03.84. № 74 // Основные документы о реформе общеобразовательной школы / сост. В. А. Белоголовский. – К. : Рад. школа, 1986. – С. 162.

19. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 8-е изд. – М. : Политиздат, 1970. – Т. 9.

20. Про недоліки в організаційно-господарській діяльності шкіл-інтернатів: наказ Міністерства освіти УРСР від 5 січня 1957 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 3. – С. 22 – 23.
21. Про оздоровчі заходи в школах-інтернатах (від 24 травня 1957 р.) // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 10. – С. 9.
22. Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР : наказ МО УРСР № 306 від 7 липня 1956 р. // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – № 15. – С. 15 – 16.
23. Про порядок забезпечення обмундируванням і грошми вихованців шкіл-інтернатів для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей при трудовлаштуванні // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 9. – С. 21.
24. Про порядок стягнення плати за утримання вихованців у школах-інтернатах за канікулярний період та за час перебування їх на лікуванні // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 8. – С. 13-14.
25. Про прикріплення університетів Української РСР до шкіл-інтернатів: наказ Міністерства вищої освіти УРСР та Міністерства освіти УРСР № 90/77 від 4 березня 1957 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 5. – С. 9.
26. Про роботу шкіл-інтернатів: наказ Міністерства освіти УРСР № 241 від 29 травня 1957 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 11. – С. 3 – 10.
27. Про розміри і порядок стягування плати за утримання в школах-інтернатах дітей колгоспників: наказ Міністерства освіти УРСР № 74 від 2 березня 1957 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1957. – № 5. – С. 7 – 8.
28. Тимчасове положення про школи-інтернати Міністерства освіти УРСР (затверджено 18 серпня 1956 р.) // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – № 17. – С. 22 – 26.
29. У школах-інтернатах України (по сторінках газет) // Радянська школа. – 1956. – № 12. – С. 58 – 59.
30. Хрущов М. С. Звітна доповідь Центрального Комітету Комуністичної партії Радянського Союзу XX з'їздові партії (14 лютого 1956 р.) / М. С. Хрущов. – К. : Держполітвидав УРСР, 1956. – 136 с.
31. Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 11 – 21.
32. Школи-інтернати – важливий етап у розвитку народної освіти : [Передова] // Радянська школа. – 1956. – № 10. – С. 4 – 7.

### **3.2. Школи національних меншин – одна з форм диференціації навчального процесу в УРСР (С. М. Шевченко)**

#### **3.2.1. Діяльність національних шкіл в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (кінець 30-х – 40-ві рр. ХХ ст.)**

Питання розвитку національної школи та шкіл для нацменшин були пов'язані зі встановленням радянської влади. Протягом досліджуваного періоду ЦК ВКП(б) та РНК СРСР прийняли низку постанов, які кардинально змінили структуру, систему управління й зміст шкільної освіти в УСРР<sup>874</sup>. Підстави для цього дали одні з перших документів радянського уряду України – постанови «Про загальне обов'язкове початкове навчання», «Про загальне обов'язкове навчання» (1930 р.), які окреслювали завдання у сфері шкільної освіти: запровадження загального обов'язкового початкового навчання для дітей 8 – 11 років та ін.; загального обов'язкового навчання в школах семирічках тощо<sup>875</sup>. Фактично загальнорадянська система шкільної освіти скасувала постанову ВУЦВК та РНК УСРР «Про Центральну Комісію у справах національних меншостей при Всеукраїнському Центральному Виконавчому Комітеті та місцеві органи у справах національних меншостей» від 29 лютого 1928 р., яка була спрямована на виконання найголовніших завдань комісій і бюро у справах національних меншостей; координування діяльності адміністративних і господарських органів, культурно-освітніх, медичних та інших установ із питань забезпечення інтересів національних груп<sup>876</sup>; спричинила зміни в структурі Народного комісаріату освіти (далі Наркомосу) УСРР і ліквідацію національних округів. Щодо зміни в структурі Наркомосу УСРР то замість управлінь з'явилися сектори, які керували школами національних меншин, складали та затверджували для них типові навчальні плани й програми, розробляли основні вимоги щодо комплектування навчальних закладів учнями, організували забезпечення шкільної мережі програмами, підручниками й відповідними педагогічними кадрами, контролювали здійснення поміж представників інших національностей початкового й загального обов'язкового навчання<sup>877</sup>.

---

<sup>874</sup> Постановления партии и правительства о школе : сб. постановлений ЦК ВКП (б) и Совнаркомов СССР и РСФСР за 1931 – 1939 гг. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – С. 152; Постанови партії та уряду про школу. – К.-Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с.; Про видання і продаж підручників для початкової, неповної середньої і середньої школи : Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) // Ком. освіта. – 1935. – № 7/8. – С. 6 – 8.

<sup>875</sup> Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 липня 1930 р. // За загальне навчання : зб. директив та інструкцій. – Х. : Держ. Вид-во України, 1930. – Вип. 1. – С. 10 – 13.

\* У середині 30-х рр. місцеві органи Центральної Комісії у справах національних меншин було реорганізовано. У 1934 р. комісії у справах національних меншин при обласних виконкомах рад були ліквідовані, а замість них утворені відділи для провадження роботи серед національних меншин. Центральні органи Комісії у справах національних меншин активно діяли до середини 30-х рр..

<sup>876</sup> ЦДАВО України, ф. 413, оп. 1, спр. 1, арк. 146.

<sup>877</sup> Об организации Наркомпроса УССР (Из протокола заседаний СКК УСРР) // ЦДАВО України, ф. 1 (ВУЦИК. 13 декабря 1929 г., 19 сентября 1930 г.), оп., спр. 91, арк. 37.

Вже на початку 30-х рр. освітня політика уряду УСРР була спрямована на створення єдиних вимог щодо побудови навчально-виховного процесу шкіл на всій території СРСР. Як зауважував М. Скрипник, «...треба взяти таке настановлення, щоб усе, що є найжиттєздатнішого в теперішніх системах народної освіти – російській, українській, взяти з тим, щоб завести в єдину нову систему народної освіти для всіх республік СРСР, зваживши на ті чи інші місцеві, національні чи часткові відмінності відповідно до того, як там місцеві національні особливості будуть виявлені»<sup>878</sup>. Зокрема, наголосив на питанні національної освіти:

«...питання про систему народної освіти не стоїть перед нами як питання національне, але єдина система народної освіти припускає потребу передбачити різнобарвні та розмаїті потреби численних народів нашого Союзу»<sup>879</sup>. У звітній доповіді «Загальне навчання та політехнізація шкіл» на XII Всеукраїнському з'їзді Рад (початок 1931 р.), упроваджуючи ідеї політехнізму, М. Скрипник охарактеризував такі напрями: ліквідація неписьменності, запровадження загального початкового навчання; забезпечення нацменшин загальним навчанням, шкіл – педагогічними кадрами, політехнізація шкільної освіти; забезпечення шкіл новими підручниками, фінансове забезпечення шкільної освіти. Крім того, щодо загальної освіти нацменшин М. Скрипник зауважив, що «нічого не варта така школа, де навчання ведеться чужою для дитини мовою, де насильство в основі педагогічного впливу на дитину, де примусово проходять навчання чужою, невідомою для дитини мовою» та навів такі відомості щодо забезпечення національних меншин: 94,9% – російська, 99,3% – єврейська, 97,4% – німецька, 96,9% – польська, 96,3% – болгарська, 100% – грецька й болгарська<sup>880</sup>.

Одним із головних завдань освітньої політики щодо національних меншин стало впровадження рідної мови у навчально-виховний процес, розвиток мережі національних шкіл, дитячих садків, будинків-інтернатів, збільшення контингенту учнів. Упровадження національної політики мало дати новий поштовх радянській цих шкіл, але початок 30-х рр. характеризувався примусовою русифікацією, що змушувало представників національних меншин віддавати своїх дітей переважно до російських шкіл. Рідною мовою навчали російські, єврейські, німецькі початкові школи, частково – грецькі, татарські та школи деяких нечисленних національних меншин (вірмен, асирійців). Переважали російські єврейські, німецькі та змішані – двомовні та тримовні: українсько-російські, українсько-німецькі, українсько-татарські, українсько-російсько-татарські, російсько-єврейські, російсько-грецькі, російсько-татарські, українсько-російсько-болгарські та російсько-німецькі школи. На 1 січня 1930 р. в УСРР налічувалося 3564 школи з іншими (окрім української) мовами навчання, серед них: з російською – 1539, єврейською – 786, німецькою –

---

<sup>878</sup> Скрипник М. За єдину систему народної освіти / М. Скрипник. – Х., 1930. – 101 с. – С. 40.

<sup>879</sup> Там само, с. 79 – 81.

<sup>880</sup> Скрипник М. О. Загальне навчання та політехнізація шкіл / М. О. Скрипник // Ком. освіта. – 1931. – № 2/3. – С. 7 – 24. – С. 15.

628, польською – 381, болгарською – 100, молдавською – 16, татарською – 8, асирійською – 2 тощо<sup>881</sup>. Це були різні типи шкіл національних меншин.

Аналіз мережі перелічених шкіл засвідчує, що найінтенсивніше розвивалися російські школи. Це можна пояснити тим, що російська мова була мовою спілкування більшої частини населення України. До того ж запровадження її в школах національних меншин активно підтримувалося керівництвом Наркомосу УСРР. Підтвердженням того є постанова колегії Наркомосу УСРР ще від 23 жовтня 1928 р., якою відхилялася пропозиція Всеукраїнської наради з народної освіти про вилучення з навчальних планів цих шкіл російської мови, натомість запроваджувалося обов'язкове її викладання<sup>882</sup>. Російська мова вивчалася в усіх школах, але не в усіх російських школах вивчалася українська мова<sup>883</sup>.

Про це йшлося в низці прийнятих постанов та інших документах державних органів влади. Саме на підґрунті цих постанов («Про загальне обов'язкове навчання» (1930), «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», (1932) постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про с. Старошведське»<sup>\*884</sup> (1933), постанова РНК КП(б)У «Про внутріукраїнське переселення до єврейських національних районів»<sup>\*</sup> (1934), постанова Оргбюро ЦК КП(б)У «Про кадри шкіл нацменшостей» (1934)) та інших документів (Наркомосів РСФРР і УСРР «Уніфікація програм і підручників з низки дисциплін у школах РСФРР і УСРР» (1933), резолюція об'єднаного пленуму ЦК ЦКК КП(б)У «Підсумки й найближчі завдання проведення національної політики на Україні» (1933) та ін.)<sup>885</sup> визначався навчально-виховний процес у школах національних меншин республіки протягом 30-х рр.. Цими документами задекларовано встановлення єдиної структури шкільної освіти (початкова (1 – 4 класи), неповна середня (1 – 7 класи) і середня (1 – 10 класи) школи), жорсткої

---

<sup>881</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – С. 57.

<sup>882</sup> Постанови Колегії НКО // Бюл. Наркомосвіти. – 1928. – Ч. 44(31) (24 жовт. – 3 лист.). – С. 11.

<sup>883</sup> Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – С. 861.

<sup>884</sup> Центральний державний архів громадських об'єднань (далі ЦДАГО) України, ф. 1, оп. 16, спр. 9. – арк. 189.

<sup>\*</sup>Зазначеною постановою Політбюро ЦК ВК(б)У було запропоновано Одеському обкому КП(б)У «ліквідувати» голод у с. Старошведському. Однак у 1933 р. шведи разом із українцями, німецькими та єврейськими національними меншинами, які мешкали на території Старошведської сільради, зазнали жахливого голоду.

<sup>\*</sup> Цією постановою встановлювалися «контингенти» переселень до єврейських національних районів у межах України чисельністю 850 родин, з них – 450 до Дніпропетровської, а 400 – до Одеської областей.

<sup>\*</sup> На пленумі пролунали заяви про «фашистів» із середовища національних меншин. Були підведені підсумки та створені найближчі завдання провадження національної політики на Україні. У розділі «Робота серед національних меншостей» відзначалося: «...Послаблення більшовицької пильності партійних організацій у роботі серед трудящих національних меншостей, особливо серед польської та німецької людності, що призвело до засмічення колгоспів, шкіл, клубів та ін. польськими й німецькими фашистськими елементами...»<sup>885</sup>. Пленум ЦК КП(б)У висунув вимогу прийняття відповідних заходів щодо «очищення» цих організацій від «ворожих елементів».

<sup>885</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Х. : Рад. шк., 1947. – С. 29; Партробітник України. – № 16. – 1933. – С. 35; ЦДАГО України, ф. 1, оп. 7, спр. 345, арк. 106, 118.



регламентації навчального процесу та шкільного режиму; введення єдиних навчальних планів і програм, стандартизованих підручників; запровадження єдиної системи контролю й оцінювання успішності школярів; урахування краснавчачого принципу та ліквідування практики складання «місцевих» навчальних планів. Фактичним є те, що з 1930 р. Наркомос УСРР поступово замінив комплексні програми спочатку комплексно-проектними, у 1931 р. – проектними, а з 1931 – 1932 рр. – стабільними навчальними програмами на предметній основі.

Навчальний план у цей період формувався за принципом відображення в навчальних предметах основ наук, сформульованим у постанові колегії Наркомату освіти СРСР «Про основні напрямки побудови програм початкової та середньої школи» від 10 жовтня 1931 р. У цій постанові підкреслювалась необхідність представлення в навчальному плані всіх груп наук, забезпечення систематичності та послідовності подавання навчального матеріалу всередині кожного навчального предмета, строгого дотримання принципу поступового ускладнення теоретичних знань і врахування вікових особливостей учнів. Передбачалось формування конкретного переліку знань, які учень мав засвоїти протягом навчального року, опрацюовуючи зміст того чи іншого навчального предмета. Всі навчальні предмети умовно поділялись на цикли – природничо-математичний і гуманітарний (відповідно до поділу наук за об'єктом вивчення). Перевагу мали надавати предметам гуманітарного, фізико-математичного й біологічного циклів.

Сам факт підготовки програм для шкіл мовами національних меншин і відповідно до них розроблених та розповсюджених НКО України навчальних планів для шкіл I концентру, був позитивним у аспекті навчання рідної мови та літератури. Що ж стосувалося інших предметів, то тут Наркомос УСРР вдавався до опрацювання програм для російських і українських шкіл, частково доповнюючи їх матеріалами про історію, культуру, географію, історію національних меншин, регіонів їх проживання в Україні.

Для запобігання непорозумінням НКО України своїм обіжником 25 серпня 1931 р. роз'яснював, що «школи національних меншин працюють за навчальним планом школи з українською мовою викладання з такими змінами:

- години, визначені в цьому плані для української мови, у школах нацменів відводяться для рідної мови;
- години, призначені в навчальному плані для російської мови, викладаються в школах нацменів для російської мови;
- для вивчення української мови і літератури в усіх національних школах відводиться по 3 години понад визначену кількість годин на вивчення мов»<sup>886</sup>.

Перелічені зміни стосувалися навчальних планів єврейських шкіл I концентру. Щодо II концентру, то підготовка планів, як і раніше, покладалася на окружні підвідділи народної освіти. Тим часом, порівнюючи навчальні плани для V – VII груп різних окружних інспектур народної освіти, не можна не помітити

---

<sup>886</sup> Бюлетень Народного комісаріату освіти України. – 1931. – № 49. – С. 5.

тогочасної певної уніфікації, що давало можливість опрацювання єдиного навчального плану шкіл II концентру. Чільне місце в них займало вивчення суспільствознавства, фізики, астрономії, біології, математики, географії, рідної мови, української та російської мов, іноземної мови, співів, малювання та ін. Чимало спільних рис мали навчальні плани семирічних трудових шкіл II концентру з відповідними навчальними планами I концентру другого ступеня.

Більш конкретною стала постанова ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» (1931), яка визначила основні завдання школи: переробити всі навчальні програми відповідно до марксистського вчення, «забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань (рідна мова, математика, фізика, хімія, географія, історія); визнати єдиною формою навчання урок, обов'язковими іспити; щодо політехнізації школи – забезпечити тісний зв'язок навчання з продуктивною працею (ознайомлення з провідними галузями виробництва, збільшення мережі шкільних майстерень, прикріплення шкіл до підприємств, радгоспів тощо); щодо регламентації організаційних засад шкільної освіти – боротися з порушниками дисципліни; зміцнити керівництво школою партійними організаціями – «взяти під безпосередній нагляд постановку викладання політичних дисциплін у школах-семирічках» тощо; визнати вчителя провідною особою навчального процесу»<sup>887</sup>. Крім того, обговорювалися питання про викладання української мови в школах національних меншин<sup>888</sup>.

У досліджуваній період початковим навчанням було охоплено 95,2% дітей національних меншин, тобто в місцях їх компактного проживання вже на початку 30-х років було реалізовано загальну початкову освіту.

Зазначимо, що упродовж 1930/31 н. р. 98% дітей національних меншин віком 8 – 10 років мали можливість навчатися в школах, але вони не мали можливості здобути повноцінну освіту. По-перше, у системі освіти не було передбачено ступеневого переходу з початкової школи до середньої. У більшості сільських населених пунктів функціонували лише трирічні початкові школи, тоді як у районних центрах і містах у початкових школах було чотирирічне навчання. По-друге, у групах II концентру навчальний процес здійснювався переважно російською чи українською мовою, тому діти не могли скористатися здобутими знаннями рідної мови. Траплялися випадки, коли учнів, які не знали рідної мови, насильно залучали до навчання в національних школах, ігноруючи навіть думку батьків. Це свідчило про прагнення керівників народної освіти перевиконати плани, успішно відзвітуватися. Тому зміни, пов'язані з провадженням загальноосвітнього навчального процесу національними мовами, вже на самому початку викликали опір батьків та вчителів. Пояснювалося все це не лише відсутністю навчальних

---

<sup>887</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.; Х. : Рад. шк., 1947. – С. 10 –19; Постанова ЦК ВКП(б) про початкову і середню школу // Ком. Освіта. – 1931. – № 7/8. – С. 1 – 7.

<sup>888</sup> Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 2/21. – С. 20; ЦДАВО України. Протокол засідання колегії НКО УРСР від 17 грудня 1930 р. та матеріали до нього (таблиці) про перебіг роботи по загальному навчанню по 1 грудня 1930 р. про викладання укр. мови в школах нацменшин, про видання підручників та про сектор літ. контролю (326) // Ф.166 (Наркомос УРСР. Секретаріат колегії), оп. 9, спр. 783, арк. 19.

посібників, а й неможливістю далі продовжувати освіту. Необхідно зазначити, що національною мовою навчання здійснювалося переважно в початкових та професійних школах; російською чи українською – в семирічках. Спостерігалася значна диференціація шкіл національних меншин: різнилися показники мови навчання у школах залежно від регіону й типу школи (сільські або міські), рівня школи (початкова (I концентр) або семирічка (II концентр))<sup>889</sup>. Крім того, національні школи значною мірою поступалися за якістю освіти. Велика кількість учителів не володіли або погано володіли рідною мовою, що позначалося й на процесі навчання. Найбільший відсоток національної неписьменності давали сільські вчителі. Постійна нестача підручників рідною мовою, посібників, наочного приладдя також ускладнювала навчальний процес. До того ж, школи лише документально вважалися державними, а насправді майже всі були платними.

Підготовка «Матеріалів до навчальних програм» (1932) була останнім досвідом розробки самостійних навчальних програм. У них обґрунтовувалися доцільність і своєчасність певного скорочення програмних матеріалів із таких навчальних предметів: природознавства, фізики, хімії, словникового мінімуму з іноземної мови, списків навчальної та методичної літератури. За винятком суто специфічних предметів єврейських, польських, німецьких, кримсько-татарських, чеських шкіл, у школах республіки впроваджувались і використовувалися програми, рекомендовані Народним комісаріатом освіти Росії. Програми були затверджені та видані у січні 1932 р.<sup>890</sup>. Рекомендувалось «переробити програми з праці з метою дійсного поєднання навчання з продуктивною працею і вивчення в теорії та на практиці головних галузей народного господарства»<sup>891</sup>. Обговорювалися питання запобігання формальному засвоєнню учнями наукової теорії, чого, на думку педагогів початку 30-х рр., можна було досягти, дотримуючись принципу наступності, поступового розширення знань, опираючись у викладанні нового на вже відомі поняття. Характер і глибина наукових понять, пропонованих для засвоєння школярам, мали відповідати їхнім віковим особливостям і попередній підготовці. Водночас деякі педагоги вважали, що в разі, коли обґрунтоване поняття є непосильним для розуміння учнями певної вікової категорії чи рівня їхньої підготовки, необхідно реалізовувати «догматичний виклад» (Бронштейн С., Верховський В.)<sup>892</sup>.

Таким чином, у першій половині та протягом 30-х рр. (до згортання системи освіти для національних меншин) національні школи в УСРР діяли відповідно до загальних навчальних планів і програм для українських шкіл.

Для потреб національних меншин створювалися мистецькі та культурно-освітні установи, метою яких було пропагування й звеличування радянського

---

<sup>889</sup> Народна освіта України. Установи соціального виховання на 1 листопада 1929 р. – Харків : Держ. вид-во «Господарство України», 1930. – 43 с.

<sup>890</sup> Бюлетень НКО УРСР. – 1932. - № 4 С.–5.

<sup>891</sup> Скаткин М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М. – 1949. – С. 11 – 27.

<sup>892</sup> Постанова ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» // За комуністичну освіту. – 1931. – № 7 – 8. – С. 1 – 15.

способу життя. Влада зосереджувала у своїх руках всю повноту керування школами національних меншин, здійснювала необмежений контроль за культурним життям. Водночас адміністративною політикою уряду створювались умови для змішування населення і розпорошення національних меншин, збільшення присутності росіян у регіоні. Національна політика була лише засобом залучення національних меншин до радянського будівництва. Соціально-економічні заходи держави спричинили руйнацію традиційного життєвого устрою національних меншин, масову міграцію їх до міст, де швидко відбувалися процеси асиміляції.

Постійні перекомплектації національних районів призвели до зменшення в них частки національних меншин і створили умови для позбавлення їх національного статусу. Істотно вплинули на стан національних кадрів репресії. Протягом 30-х рр. «чистки» керівного складу були характерним явищем у німецьких, грецьких, болгарських, польських та інших національних районах, сільрадах. Тому важливого значення у планах розвитку освітньої мережі шкіл національних меншин набувала проблема підготовки педагогічних кадрів. Зазначимо, що в кінці 20-х рр. лише російські та німецькі школи були більш-менш забезпечені педагогами. За відомостями Другої всеукраїнської наради з роботи серед національних меншин, у 1930/31 н. р. бракувало 758 учителів для російських, 115 – німецьких, 180 – єврейських, 140 – польських, 40 – болгарських, 20 – білоруських, 10 – татарських, 5 – для вірменських шкіл<sup>893</sup>. Незважаючи на це, у 1932 р. Раднацмен констатував: «В царині національно-культурного будівництва серед нацменшостей УСРР їх рідною мовою маємо великі досягнення: поширено мережу загального навчання, мережу лікпунктів, готуються кадри, політехнізується школа, зокрема поширюється художнє обслуговування трудящих національних меншин тощо. Охоплення загальним обов'язковим навчанням дітей нацменшостей забезпечено на 98%»<sup>894</sup>.

Аналіз програм і планів на 1932/33 н. р. свідчить про введення нових навчальних планів і програм із суспільствознавства, літератури, мов, географії та історії. Вони передбачали вивчення такого матеріалу: «національних культур народів СРСР, їх літератури, мистецтва, історичного розвитку, а також і елементів краєзнавства СРСР (природні особливості, промисловість, сільське господарство і т. д.)»<sup>895</sup>.

Навчальні плани, створені відповідно до вимог постанови колегії Наркомату освіти СРСР «Про основні напрями побудови програм початкової та середньої школи» (1932), були видані в двох варіантах (із семиденним тижнем для сільських шкіл та на декаду для міських), що було пов'язано з запровадженням на виробництві безперервного десятиденного тижня. Так, у навчальному плані середньої школи було передбачено години на українську, російську та іноземні

---

<sup>893</sup> Всеукраинское совещание по работе среди национальных меньшинств. – 2-е. изд. – 1930. – Москва; Харьков; Минск, 1930. – С. 57.

<sup>894</sup> Бюлетень Народного комісаріату освіти. 1922 – 1934. – 1932. – № 16. – С. 6 – 7

<sup>895</sup> Постанови партії та уряду про школу. – К.–Х. : Держ. учбово-педагог. вид-во «Рад. школа», 1947. – С. 29.

мови, біологію, математику, фізику, креслення, політехнічну працю та основи агрономії, малювання та ліплення, фізкультуру, хімію, суспільствознавство, історію, фізкультуру, військову підготовку, предмети естетичного циклу. Найбільша кількість годин відводилась предметам із загальноосвітнім значенням: українська мова, математика, природознавство, суспільствознавство, історія (з 1933 р.). У деяких навчальних програмах за 1932 – 1933 рр. були вказівки на необов'язковий для засвоєння матеріал, рекомендації стосовно гурткової, суспільно-корисної роботи (природознавство, географія тощо).

У 1933 р. Наркомос УСРР затвердив єдині навчальні плани для початкових, семирічних і середніх шкіл<sup>896</sup>. Розглянемо навчальний план єврейської школи (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальний план початкової єврейської школи (1933 р.)

№ п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень по групах*			
		I	II	III	IV
1	Рідна мова	14	14	8	8
2	Рідна література (ідиш)	2	2	4	6
3	Російська мова	-	-	3	3
4	Арифметика	7	7	7	7
5	Суспільствознавство	-	-	2	2
6	Географія	-	-	2	2
7	Природознавство	-	-	2	2
8	Співи	2	2	1	1
9	Малювання	2	2	1	1
10	Фізкультура	2	2	2	2
11	Праця	3	3	4	4
Усього		32	32	36	38

Його аналіз засвідчує, що учні мали велике тижневе навантаження, що суперечило віковим особливостям їх розвитку та призводило до перевантаження під час навчання.

До нового навчального плану початкової єврейської школи (1933) увійшла рідна література (ідиш), на вивчення якої в першій і другій групах відводилося по 2 год., у третій – 4 год., а в четвертій – 6 год. Викладання цього предмета узгоджувалося з Наркомосом освіти УСРР. Решта предметів повністю відповідала єдиному навчальному плану, що стосується і планів для російських (табл. 2) та інших шкіл національних меншин у досліджуваний період. Наприклад, аналіз планів болгарських і чеських шкіл показав, що в початковій школі вивчалися передбачені єдиним навчальним планом предмети, що різнилися мовою викладання, підходами у навчально-виховному процесі особливо у вивченні різних

<sup>896</sup> Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – С. 133 – 134.

\* З 1934 р. групи перейменовано на класи.

культур. Але жодна з етнічних меншин не мала власної більш-менш задовільної мережі семирічок<sup>897</sup>.

Таблиця 2

Навчальний план початкової російської школи (1933/34 н. р.)

№п.п.	Назва предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по групах			
		I**	II	III	IV
1	Рідна мова	14	14	8	8
2	Російська мова	-	-	3	3
3	Арифметика	7	7	7	7
4	Суспільствознавство	-	-	2	2
5	Географія	-	-	2	2
6	Природознавство	-	-	2	2
7	Співи	2	2	1	1
8	Малювання	2	2	1	1
9	Фізкультура	2	2	2	2
10	Праця	3	3	4	4
Усього		32	32	36	38

З нового навчального плану початкової російської школи бачимо, що на рідну мову відводилося найбільше годин. Решта предметів повністю відповідали єдиному навчальному плану. Водночас, уже з наступного року передбачалися зміни.

У 1934/35 н. р. почалися скорочення навчального матеріалу, яким був перевантажений зміст освіти. Наприклад, до середини 30-х рр. провідним принципом побудови навчальних програм був принцип поєднання навчання з продуктивною працею. Так, у 1934 р. було видано нові програми з трудового навчання, які відрізнялися від попередніх іншим співвідношенням у вивченні основних галузей і більшим узгодженням із загальноосвітніми предметами. Отже, програма з трудового навчання для сільських шкіл, запроваджена в навчально-виховний процес у 1933/34 н. р., принципово відрізнялася від попередніх програм, зокрема в ній були передбачені літні завдання із сільського господарства. Пришкільна ділянка й колгосп мали стати місцем «закріплення знань і умінь учнів з основ сільськогосподарського виробництва, місцем для суспільно-корисної праці учнів»<sup>898</sup>. Суспільно-корисна праця, як підкреслювалось у програмі, підпорядковувалась навчальним та виховним цілям.

Аналіз навчального плану польської школи с. Михайлівки Подільського регіону за 1933/34 н. р. показав, що велике значення надавалося рідній мові, вивчалися також російська та українська мови як обов'язкові предмети. Але більша

<sup>897</sup> ЦДАВО України. Справи про діяльність нацменівських шкіл по районах і округах УСРР, ф. 166 (Наркомос УСРР. 2 січня 1930 р.), оп. 1, спр. 230, арк. 12.

\*З 1934 р. групи перейменовано на класи.

<sup>898</sup> Постанова ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» // За комуністичну освіту. – 1931. – № 7 – 8. – С. 1 – 15.

увага приділялася вивченню польської азбуки, письму, літературі, а також математиці, де діти ознайомлювалися з елементами математичних завдань, із чітко прописаними елементами культурно-національної та трудової діяльності польської нації. Також значна увага приділялася краєзнавству. Навчальний план польської школи передбачав вивчення таких предметів: рідної, російської та української мови, арифметики, суспільствознавства, природознавства, географії, фізики, хімії, астрономії, фізіології, анатомії, малювання і ліплення, ручної праці, а також ігри і фізичні вправи, співи<sup>899</sup>.

Особливістю роботи польських шкіл було те, що в основу польського навчання було покладено національний принцип, тісно пов'язаний із історією народу. Наприклад, паралельно з польською літературою вивчалися російська й українська. Особлива увага приділялася взаємодії різних культур, розкривалися міжлітературні зв'язки, виявлялася роль українських письменників і перекладачів у творчості майстрів інших народів і відводилася значна увага з основ сільськогосподарського виробництва. Успішній реалізації завдань вивчення рідної мови в молодших і старших класах сприяло враховування індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів кожного учня<sup>900</sup>.

Найбільшого поширення набули так звані змішані школи, де організовувалися «національні класи». Викладання в них здійснювалося мовами відповідних етносів<sup>901</sup>. Так, практично в усіх національних школах училися діти чехів, німців, поляків або представників інших національних груп. За наявності необхідної кількості учнів (до 20, інколи й менше) у національних школах відкривалися національні класи, навчання в яких велося мовами відповідних національних груп. Якщо в школі було кілька національних класів, наприклад три польських, два єврейських та один німецький і жодна з національних груп не мала істотної чисельної переваги, то такі школи розглядалися як «змішані» (польсько-єврейсько-німецькі тощо)<sup>902</sup>. Їх кількість постійно зростала. Всі зміни щодо навчально-виховного процесу й наповнюваності груп змішаних шкіл відстежувались польськими представниками при відділах освіти у регіонах УСРР, створених губернськими повітовими національними секціями, та керувались Наркомосом УСРР.

---

<sup>899</sup>ЦДАГОУ, ф. 1, оп. 20, спр. 6213, 288 арк., арк. 288.

<sup>900</sup>ЦДАВО України. НКО УСРР. м. Харків (1920 – 1941). Матеріали про стан та розвиток народної освіти в Київській губернії (протоколи, звіти, доповідні записки, учбові плани, програми, статистичні відомості, штатний розклад) : в 2 т. – Том 1. – 2 січня 1930р. // Ф. 166, оп. 5, спр. 168, 205 арк.

<sup>901</sup>Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // 36. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. – № 2/21. – С. 20; Протокол засідання колегії НКО УРСР від 17 грудня 1930 р. та матеріали до нього (таблиці) про перебіг роботи по загальному навчанню по 1 грудня 1930 р. про викладання укр. мови в школах нацменшин, про видання підручників та про сектор літ. контролю (326) // ЦДАВО України, ф. 166 (Наркомос УРСР. Секретаріат колегії), оп. 9, спр. 783, арк. 19.

<sup>902</sup>ЦДАВО України. НКО УСРР. м. Харків (1920 – 1941). Матеріали про стан і розвиток народної освіти в Київській губернії (протоколи, звіти, доповідні записки, учбові плани, програми, статистичні відомості, штатний розклад) : в 2 т. – Том 1. – 3 січня 1930 р. // Ф. 166, оп. 5, спр. 168, 207 арк.

У 1934 – 35 рр. відбувався поступовий перехід від спрямування на трудову політехнічну підготовку. У програмах відбулися такі зміни: кількість годин на працю й обсяг обов'язкових знань і умінь були значно скорочені. Зміст освіти наповнювався не безпосереднім вивченням трудової діяльності людей і реальною суспільно-корисною працею, а технічними відомостями про різноманітні галузі промислового виробництва. Рідна та російська мови в радянській школі досліджуваного періоду займали провідне місце як щодо значення в навчанні так і щодо кількості годин, відведених на їх вивчення в навчальному плані. Програми з російської мови для середньої школи, починаючи з 1933 р., були абсолютно ідентичні за змістом з попередніми програмами прийнятої постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931), починаючи з пояснювальної записки й закінчуючи назвами тем і розподілом годин на їх вивчення)<sup>903</sup>. Програма для кожного класу поділялася на три розділи: 1) граматичний (граматика, орфографія та пунктуація); 2) робота з книгою та газетою; 3) усна й письмова мова. Ці розділи залишилися незмінними до кінця 50-х рр.

Для початкової школи навчальний план передбачав вивчення рідної та російської мов із 2-го класу (до 1937 р. – російської з 3-го). Програма з мови складалася спочатку з чотирьох розділів (усна мова, читання, письмо у зв'язку з граматиною, розвиток писемної мови). Із середини 30-х рр. розділів було три (читання, граматики й правопис, розвиток мови). Уже з початку 30-х рр. рідна мова як навчальний предмет перестає виконувати допоміжну роль і втрачає функцію «знаряддя людської діяльності», як це було в 20-х рр.. Програма передбачала ознайомлення учнів із усіма основними розділами філологічної науки: елементами загального мовознавства, історії мови, граматики, орфографії, пунктуації. У програмах 1932 – 33 рр. окрім теоретичних знань і навичок практичного характеру передбачалось формування лексики учнів, оволодіння ними широким спектром комунікативних умінь, технікою усного мовлення. Історія як окремий навчальний предмет з'явився в навчальному плані у 1933 р. проте повністю викладання історії було відновлено після постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 6 травня 1934 р. «Про викладання громадянської історії в школах СРСР». Замість низки історичних предметів, які викладалися в 20-х рр., у школах СРСР упроваджувалась громадянська історія з відтворенням логіки та структури науки й переважанням класово-пролетарського підходу до відбору та оцінювання суспільних явищ. Програми 1934 р. були побудовані за історико-хронологічним принципом та передбачали обов'язкове засвоєння знань про важливі історичні події, явища, історичних діячів, хронологічні дати.

У період з 1933 по 1935 рр. Радою у справах національних меншин при НКО було підготовлено й ухвалено низку документів стосовно забезпечення культурних потреб національних меншин. Наприклад, постановою від 1 квітня 1933 р. «Про забезпечення культурних потреб національних меншин на Україні в справі шкільного навчання та лікнепу» заборонялась примусова українізація,

---

<sup>903</sup> Постанова ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» // За комуністичну освіту. – 1931. – № 7 – 8. – С. 1 – 15.



підтверджувалось право навчатися рідною мовою, вимагалось негайне виправлення допущених перекозчень і формування такої мережі шкіл, яка б певною мірою забезпечувала потреби національних меншин<sup>904</sup>.

Документи цього періоду носили більш декларативний характер. Нежиттєздатність цих документів полягає в тому, що приймалися вони практично вже на тлі поступового згортання політики коренізації. У цей період в Україні розгортається наступ на національні здобутки населення, йде викриття національних організацій як осередків «законспірованих шпигунів» серед представників національних меншин (передусім серед німецького й польського населення) та боротьба з «українським буржуазним націоналізмом» загалом<sup>905</sup>.

Крім того, у ході ствердження в СРСР тоталітарно-репресивного режиму державна політика щодо національних меншин різко змінилася. Однією з головних причин було погіршення відносин СРСР з Німеччиною й Польщею й відповідне посилення антинімецької пропагандистської кампанії, які зумовили, зокрема, особливу упередженість радянських владних структур щодо німецького й польського населення. В резолюції пленуму ЦК КП(б)У, який відбувся у листопаді 1933 р., констатувалося ослаблення роботи серед національних меншин, особливо серед поляків та німців, «що призвело до засмічення колгоспів, шкіл, клубів, інститутів та ін. польськими та німецькими фашистами, деякі з них пролізли і до партії»<sup>906</sup>. У зв'язку з цим акцентувалася увага на необхідності їх очищення і зміцнення більшовицькими кадрами. Отже, в 1933 р. ставилося завдання встановити суворий контроль над національно-культурним життям нацменшин. Водночас ліквідовувалися і культурно-освітні досягнення «коренізації». Відбулася повна уніфікація як загальної, так і спеціальної освіти. 29 червня 1934 р. вийшла постанова РНК, затверджена Політбюро ЦК КП(б)У «Про реорганізацію особливих шкіл, технікумів, Одеського німецького педінституту та особливих національних відділів і класів у школах, технікумах та вузах УСРР»<sup>907</sup>, відповідно до якої були закриті окремі німецькі школи. Їх перевели на російську й українську мови навчання та відповідні навчальні програми.

Протягом 1933 р. масово розширювалася мережа російських шкіл та збільшувалася кількість учнів у них. Так, у Харкові чисельність школярів, які навчалися російською мовою, порівняно з 1932/33 н.р. зросла з 20 до 39%, в Одесі – з 21 до 38%, Херсоні – з 0 до 39%, Макіївці – з 3 до 34%. За відомостями

---

<sup>904</sup> Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1922 – 1934, 1933. – № 16. – С. 36.

<sup>905</sup> Межнациональные отношения. Термины и определения : словарь-справочник. – К. : Наук. думка, 1991. – С. 99 – 103.

<sup>906</sup> Постишев П. П. Підсумки і найближчі завдання проведення національної політики на Україні. Резолюція об'єднаного пленуму ЦК і ЦКК КП(б)У на доповідь тов. С. В. Косіора, ухвалена 22 листопада 1933 року / П. П. Постишев // Червоний шлях. – 1933. - № 8 – 9. – С. 261 – 272.

<sup>907</sup> ЦДАГО України, ф. 1 «Центральний комітет Комуністичної партії України», оп. 6, спр. 476 «Постанова РНК, затверджена Політбюро ЦК КП(б)У «Про реорганізацію особливих шкіл, технікумів, Одеського німецького педінституту та особливих національних відділів і класів у школах, технікумах та вузах УСРР», 29 июня 1934 г., арк. 120.

В. Затонського, паралельно збільшилася кількість учнів у школах нацменшин: на 26% – у єврейських і 28% – у польських<sup>908</sup>.

У 1933/34 н. р. значно зросла кількість російських шкіл, планувалося повністю забезпечити етнічні меншини школами-семирічками з навчанням рідною мовою. За відомостями Відділу національних меншин ВУЦВК, створеного на базі ЦКНМ у 1934 р., в Україні діяло: 1 166 – російських шкіл (556 923 учні), 432 – єврейські (73 412), 571 – німецька (63 670), 238 – польських (32 829), 165 – молдавських (32 121), 45 – болгарських (12 174), 21 – грецька (5 406), 18 – чеських (1 192), 8 татарських (808), 6 – вірменських (1 049 учнів)<sup>909</sup>.

У 1934 р. політбюро ЦК КП(б)У за участю наркома освіти В. Затонського ухвалило рішення «Про польські школи», що передбачало трансформацію польських шкіл в українські. Наркомосу УСРР доручалося провести таку ж роботу в інших школах. Як зазначає І. Лікарчук, це був початок ліквідації національних меншин, адже їх існування перешкоджало уніфікації освітньої сфери<sup>910</sup>. Аналіз навчальних планів польських шкіл засвідчує, що згідно з постановами «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (1934), «Про викладання географії в початковій і середній школі СРСР» (1934) відбулися значні зміни у вивченні географії: 5 клас – фізична географія, 6 – фізико-географічний огляд частин світу, 7 – збільшено кількість годин на вивчення фізичної географії СРСР та огляд СРСР за республіками, 8 – економічна географія СРСР, 9 – економічна географія капіталістичних країн. Географія України не вивчалася. Що ж до історії, то передбачений був історико-хронологічний підхід до викладення матеріалу. Решта предметів не зазнала змін<sup>911</sup>.

До того ж, у 1934 р. «довелося всі підручники, які діяли до цього часу, забракувати й почати їх заново створювати»<sup>912</sup>. У порівнянні з російськими школами, твердження про достатнє забезпечення шкіл національних меншин посібниками не відповідали дійсності\*.

У 1933/34 н. р. спостерігався дефіцит педагогічних кадрів, спричинений репресивними заходами. Уже на той час більшість сільських шкіл перебували на межі існування. Адже вони майже не мали педагогів і не фінансувалися.

---

<sup>908</sup> Затонський В. П. Нові перемоги ленінської національної політики / В. П. Затонський // Більшовик України. – 1933. – № 13 – 14. – С. 36; Резолюція про роботу серед польських дітей, про роботу серед польського населення, про роботу польських шкіл 1930 – 35 рр. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 230, арк. 26.

<sup>909</sup> Мац Д. На высоком подъеме : О работе среди национальных меньшинств Украины / Д. Мац // Революция и национальности. – 1935. – № 6. – С. 60.

<sup>910</sup> Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2 т. : [монографія] / І. Л. Лікарчук. – К. : Видавець Ешке О. М., 2002. – Т. 1 : (1917 – 1943 рр.). – С. 262.

<sup>911</sup> Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 37 – 39.

<sup>912</sup> Затонський В. П. З питань національної політики на Україні / В. П. Затонський // Більшовик України. – 1933. – № 9 – 10. – С. 116.

\* За відомостями Держвидаву України, основна маса підручників для шкіл національних меншин побачила світ лише наприкінці 1936 – 1937 рр.

Забезпечення шкіл учительськими кадрами було таким: 3% – російські школи, 50% – єврейські, 11% – німецькі, 21% – болгарські, 75% – греко-еллінські, 60% – грецько-татарські, 40% – чеські<sup>913</sup>. У цих роках голодомор, а потім депортації, призвели до глибокої кризи освіти в середовищі поляків і німців. Аналогічні тенденції відбувалися в середовищі інших етнічних меншин, окрім російської, адже російська меншина не лише не зазнала таких негативних впливів, а й збільшувалася та мала можливість використовувати видані в РСФРР підручники.

Фактично відбувалося зміцнення політичної й культурної ваги російської громади. У 1934 р. партійною постановою «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» установлювалася єдина система освіти: 1 – 4 класи – початкова школа; 1 – 7 класи – неповна середня школа; 1 – 10 класи – середня школа. З 1934/35 н. р. запроваджувалося семирічне навчання з початком навчального року 1 вересня, тривалістю уроку 45 хв. та п'ятибальною системою оцінки знань.

Окрім того, 20 вересня 1935 р. ЦК КП(б)У прийняв рішення «Про польські школи», в якому визнавалася необхідність переведення польських шкіл як штучно створених на українську мову навчання та заміни учителів-націоналістів. Саме ця постанова стала підставою для масового закриття польських шкіл<sup>914</sup>. 20 грудня 1935 р. політбюро ЦК КП(б)У схвалило постанову, якою констатувалась наявність у республіці «штучно створених польськими націоналістами національних шкіл»<sup>915</sup>.

У цьому ж році Наркомосом УСРР затверджена тематика комплексів для різних типів шкіл: навчальні плани було складено для міських (з шестиденним навчальним тижнем) і сільських (з семиденним навчальним тижнем) шкіл з українською та російською мовами навчання (табл. 3 і 4), міських і сільських шкіл національних меншин<sup>916</sup>. Запроваджений у 1935 р. Наркомосом УСРР новий навчальний план значно відрізнявся від попереднього, а саме: зменшувалися тижневе навантаження та кількість годин на вивчення рідної мови, арифметики, праці та фізкультури; викладання природознавства розпочиналося з 1 класу; замість суспільствознавства вводився елементарний курс історії; праця доповнювалася вивченням рукоділля.

---

<sup>913</sup> Бистрицька О. Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917 – 1939 рр. : Дис.... канд. іст. наук : 07.00.01 / О. Б. Бистрицька; Дніпропетровський держ. ун-т. – Х., 1998. – С. 151.

<sup>914</sup> Місінкевич Л. Єврейська і польська національні меншини Поділля. Опис етнічних груп районів проведений у 1926 / Л. Місінкевич. – К., 2001. – С. 50.

<sup>915</sup> Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України), ф. 1 «Центральний комітет Комуністичної партії України», оп. 6, спр. 12 «Матеріали к протоколам №№ 8, 22, 28, 33-35; 1 – 4, 6 – 10 засіданий Политбюро ЦК КП(б) України 29 апреля – 18 декабря 1920 г.», 110 арк., арк. 278 – 278зв.

<sup>916</sup> Наказ Народного комісара освіти тов. Затонського «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УСРР» // 36. наказів НКО УСРР. – 1935. – Жовтень (додаток № 5/6). – С. 7 – 15.

Таблиця 3

Навчальний план початкової школи (міської) із українською та російською мовами навчання (1935)

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на шестиденний навчальний тиждень по класах			
		I	II	III	IV
1	Рідна мова	9	9	5	5
2	Друга мова	-	-	2	3
3	Арифметика	5	5	5	5
4	Природознавство	2	2	2	2
5	Географія	-	-	2	2
6	Історія	-	-	1	2
7	Рукоділля і труд	1	1	-	-
8	Малювання*	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		20	20	20	22

Навчальні плани для міської і сільської початкової школи з українською і російською мовами навчання та шкіл національних меншин (єврейські, польські, болгарські, чеські та ін.) відрізнялися мовами викладання та особливостями культури, звичаями, елементами побуту та національною свідомістю.

Таблиця 4

Навчальний план початкової школи (сільської) з українською та російською мовами навчання (1935)

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на семиденний навчальний тиждень по класах			
		I	II	III	IV
1	Рідна мова	12	12	6	6
2	Друга мова	-	-	3	3
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	2	2	3	2
5	Географія	-	-	2	3
6	Історія	-	-	1	3
7	Рукоділля і труд	1	1	-	-
8	Малювання*	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		24	24	24	26

У навчальному плані шкіл національних меншин другою мовою вважалася українська мова, на яку відводилася така кількість годин: 3 клас – 2 год, 4 – 3 год для міської школи; 3 клас – 3 год, 4 – 3 год для сільської школи. Щодо старших класів, то тут лише збільшилася кількість годин на вивчення у 8 класі економічної географії СРСР (на 1 год), у 9 класі – економічної географії капіталістичних країн

\* Крім малювання, у 1 – 2 класах передбачалося ліплення, у 3 – 4 класах – ручна праця.

(на 1 год). Зазначимо, що прийняті навчальні плани були багатопредметними, що призводило до перевантаження учнів.

Зміст навчальних планів і програм різних типів досліджуваних шкіл відтворював особливості диференційованого підходу до навчання в початковій і середній школі протягом 30-х рр., а саме за змістом освіти: національний принцип (за мовою) та інтернаціональний (за змістом). Власне постановою Наркомосу УСРР передбачалося, щоб у відповідних програмах і підручниках української мови належне місце було відведено висвітленню історії, економіки, життя та побуту національних меншин.

Постановою «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935) запроваджено єдину загальну схему організації навчального процесу (терміни навчання й канікул, навчальне навантаження учнів, навчальні плани, введення в союзних республіках додаткового уроку на тиждень для вивчення російської мови і літератури, тривалість уроку, порядок прийому учнів, атестат і перевідне свідоцтво національними мовами, система оцінювання, положення про екстернат, тип учнівського квитка (рідною мовою), форма одягу учнів та ін.)<sup>917</sup>. Зокрема, наказом наркома освіти В. Затонського «Про оцінку успішності учнів» (1935) уведено єдину загальнодержавську п'ятиступеневу систему оцінювання успішності (дуже погано, погано, посередньо, добре і відмінно)<sup>918</sup>.

Про недоліки в системі шкільної освіти досліджуваного періоду можуть свідчити також і програми з окремих предметів. Так, аналіз програм з історії дає підстави твердити, що основними недоліками змісту шкільного курсу історії, який залишався незмінним протягом 1934 – 1954 рр., була його надмірна перевантаженість фактологічним матеріалом, особливо в початковій школі та під час вивчення систематичних курсів історії стародавнього світу та середніх віків у 5 – 7 класах; порівняно невеликі за обсягом курси нової історії; надмірна політизація, посилене вивчення класиків марксизму-ленінізму; наявність соціологізаторських понять, поданих без урахування вікових особливостей.

У наказі В. Затонського «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» (1936), зазначалося, що в 3 – 4 класах у першому півріччі замість історії необхідно вивчати мови чи арифметику<sup>919</sup>. Порівнюючи попередні плани з планами на 1936/37 н. р., можна зробити висновок про зміни у викладанні таких предметів: 3 і 4 класи – відведений у першому півріччі для вивчення історії час використати для мови чи арифметики,

---

<sup>917</sup> Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 2 – 4; Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Ком. освіта. – 1935. – № 9. – С. 1 – 11.

<sup>918</sup> Наказ наркома освіти Затонського «Про оцінку успішності учнів» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. - №34. – С.2-3.

<sup>919</sup> Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1936. – № 26. – С. 3.

відповідно вивчення історії розпочати в другому півріччі; 5 клас – у тому ж обсязі; 6 – у першому півріччі години для суспільствознавства використати для викладання арифметики, історію – в тому ж обсязі; 7 клас – у першому півріччі відведені на вивчення суспільствознавства години використати для викладання рідної мови, історію – в тому ж обсязі; 8 і 9 класи – у першому півріччі замість історії України вивчати нову історію та другу мову; у другому півріччі – історію СРСР та історію України; 10 клас – у першій чверті викладати історію СРСР, у другій – «Проект Конституції СРСР», у другому півріччі – нову історію та історію колоніальних країн; протягом року замість уроків праці викладати рідну мову та фізику. Водночас збільшувалася кількість годин на вивчення фізики за рахунок уроків праці, а також кількість годин для військових занять<sup>920</sup>.

У 1937 р. з навчального плану початкової школи було вилучено трудове навчання, «яке за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання...»<sup>921</sup>. Проте трудове виховання учнів здійснювалося в ході ознайомлення з науковими основами виробництва на уроках природничо-математичного циклу, а також під час екскурсій тощо<sup>922</sup>.

Аналіз звітів польської та єврейської шкіл засвідчує, що починаючи з 1937/38 н. р. кількість шкіл національних меншин різко зменшилася за рахунок збільшення російських та змішаних<sup>923</sup>. Також запроваджувалося обов'язкове вивчення з 2 класу російської мови (1938) із таким розподілом годин протягом навчального тижня: початкова школа – 2 клас – 2 год, 3 – 4 год, 4 – 4 год; неповна середня і середня школа – 3 клас – 4 год, 4 – 4 год, 5 – 5 год, 6 – 5 год, 7 – 5 год, 8 – 4 год, 9 – 4 год, 10 – 4 год. Постановою РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 р. „Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України” №331» (1938) збільшувалася кількість годин для вивчення російської мови в українських школах і школах національних меншин у 1938/39 н. р. для початкової школи (семиденний робочий тиждень): 2 клас – 3 год, 3 – 5 год, 4 – 5 год; неповної середньої і середньої школи: 3 клас – 5 год, 4 – 5 год, 5 – 6 год, 6 – 6 год, 7 – 6 год, 7 – 5 год, 9 – 5 год, 10 – 5 год<sup>924</sup>.

В ці роки відбувалися різні політичні події щодо німецьких шкіл. Так, після лютнево-березневого (1937 р.) пленуму ЦК ВКП(б), рішення якого привели до розгортання репресій, відбулися масові репресії жителів німецької національності, що проживали в південних областях України. Загалом у німецьких районах Одеської області було заарештовано 19 директорів та 50 учителів німецьких

---

<sup>920</sup> Там само, с. 3 – 4.

<sup>921</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 223 – 224.

<sup>922</sup> Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – С. 162.

<sup>923</sup> Резолюція про роботу серед польських дітей, про роботу серед польського населення, про роботу польських шкіл 1930 – 35 рр., 1935 – 1938 рр. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 230, арк. 45;.

<sup>924</sup> Постанова № 1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 33. – С. 7.

шкіл<sup>925</sup>. У зазначені роки в Одеській області діяло 1684 школи, у яких навчалося 323 тис. учнів. На початку 1937 р. області поміж них нараховувалося: українських – 1326, російських – 93, єврейських – 30, німецьких – 113, молдавських – 20, болгарських – 26, білоруських – 3, грецьких – 2, польських – 1, чеських – 1, змішаних шкіл було 65<sup>926</sup>. Природне бажання зберегти самобутню культуру було несумісним із системою, тож з 1938 р. розпочалося знищення національних шкіл.

Результатом реалізації цього рішення було те, що з 24 шкіл в Благоївському районі були реорганізовані в російські 20 шкіл (19 болгарських і одна німецька)<sup>927</sup>. Все це робилося без урахування думок населення, вольовим способом, без будь-якої пояснювальної роботи серед учнів та їхніх батьків, без матеріального й методичного забезпечення навчального процесу.

Протягом 1935 – 1938 рр. було видано низку постанов\*, які поставили крапку в існуванні польських навчальних закладів в Україні, постановивши здійснювати навчання спочатку українською, а пізніше й російською мовою. Окреме доручення отримали М. Попов і В. Балицький, які зобов'язувалися «замінити всіх учителів-націоналістів у польських школах і польських комплектах українських шкіл радянськими вчителями»<sup>928</sup>. До кінця 30-х рр. на території Заславського району залишилися тільки початкові школи в селах Стороничі, Мала Радого, Старе Губисько, Камянка, Хотень. Всі інші були закриті або реорганізовані<sup>929</sup>.

1937 – 1938 н. р. був фатальним для інтелігенції країни, в тому числі і для педагогічної її частини. На початку 1937/38 н. р. у сільських та міських школах Одеської області працювало близько 11 тис. вчителів, із яких 586 вчителів було вигнано з роботи, 486 було заарештовано органами НКВС як ворогів народу за їхні посібники. І це в той час, коли по області не вистачало 573 вчителі<sup>930</sup>. Під тиском громадськості деякі суди поновлювали у правах тих, що постраждали. Так, у квітні 1938 р. в області було відновлено на роботі 178 працівників. Активна розправа з національними школами відбулася в 1936 – 1938 рр., коли на основі державних і

<sup>925</sup> Шитюк М. М. Масові репресії проти населення Півдня України в 20 – 50-ті роки ХХ століття / М. М. Шитюк. – К. : Тетра, 2000. – 532 с. – С. 310 – 312.

<sup>926</sup> Михайлуца М., Бурундукова М. Сталінщина : розвал національних шкіл Одещини (1937 – 1938 рр.) / М. Михайлуца, М. Бурундукова // Розбудова держави. – 1994. – № 3. – С. 45 – 47.

<sup>927</sup> Михайлуца М., Бурундукова М. Сталінщина : розвал національних шкіл Одещини (1937 – 1938 рр.) / М. Михайлуца, М. Бурундукова // Розбудова держави. – 1994. – № 3. – С. 45 – 47..

\* Постанова ЦК КП(б)У від 13 грудня 1933 року «Про німецькі й польські школи на Україні» // ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 286, арк. 108; Постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про реорганізацію національних шкіл в Україні» (квітень 1938 року) // ЦДАГО, ф. 1, оп. 6, спр. 463, арк. 2 – 4.

<sup>928</sup> Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України), ф. 1 «Центральний комітет Комуністичної партії України», оп. 6, спр. 12 «Матеріали к протоколам №№ 8, 22, 28, 33 – 35; 1 – 4, 6 – 10 засіданий Політбюро ЦК КП(б) України, 29 апреля – 18 декабря 1920 г.», 110 арк., арк. 278 – 278 зв.

<sup>929</sup> Місінкевич Л. Єврейська і польська національні меншини Поділля. Опис етнічних груп районів проведених у 1926 / Л. Місінкевич. – К., 2001. – С. 50.

<sup>930</sup> Михайлуца М., Бурундукова М. Сталінщина : розвал національних шкіл Одещини (1937 – 1938 рр.) / М. Михайлуца, М. Бурундукова // Розбудова держави. – 1994. – № 3. – С. 45 – 47.

партійних постанов і внаслідок роботи каральних органів вони були зовсім ліквідовані. Так, 5 вересня 1937 р. в ЦК КП(б)У надійшла телеграма за підписом Й. Сталіна такого змісту: «Терміново телеграфуйте ЦК ВКП(б), чи викладається в національних школах російська мова і якщо викладається, то з якого класу»<sup>931</sup>. Ця телеграма свідчила про незадоволення тим, що російська мова була не на першому місці.

Загалом наприкінці 30-х рр. ХХ ст. школи національних меншин в Україні переживали глибоку кризу, що супроводилася ліквідацією мережі шкіл, обмеженням можливостей для організації навчального процесу в середніх спеціальних закладах, компрометацією національних педагогічних кадрів, масовими політичними репресіями серед єврейського, німецького, польського вчителства. На підставі низки постанов ЦК КП(б)У\*, а також інших документів німецькі навчальні заклади й національні адміністративно-територіальні райони в 1937 – 1938 рр. були ліквідовані.

Остаточна політика коренізації в Україні була згорнута в 1938 р., коли ЦК КП(б)У прийняв постанову РНК УРСР «Про реорганізацію національних шкіл в Україні», у якій створення навчальних закладів національних меншин трактувалося як заснування вогнищ «буржуазно-націоналістичного впливу на дітей»<sup>932</sup>. Згідно з цією постановою відбулася реорганізація 766 національних початкових, неповних середніх і середніх шкіл у школи з російською та українською мовами викладання, а також об'єднання 122 шкіл зі школами російськими й українськими (за територіальним принципом)<sup>933</sup>. На час реорганізації і, фактично, ліквідації мережі закладів шкільної освіти національних меншин на території України функціонували 688 шкіл з німецькою мовою викладання, 63 – польською, 65 – болгарською, 33 – грецькою, 19 – чеською, 15 – румунською, а також асирійська та шведська школи<sup>934</sup>.

Виходячи з рішення ЦК ВКП(б), Політбюро ЦК КП(б)У визнавало недоцільним і шкідливим подальше існування національних шкіл, національних відділів і класів при звичайних радянських школах і постановило реорганізувати національні німецькі, польські, чеські й інші школи і технікуми в радянські школи

---

<sup>931</sup> ЦДАГО України, ф. 1 «Центральний комітет Комуністичної партії України», оп. 20, спр. 7219 «Стенограмма собрания Одесского областного и городского партийного актива об итогах августовского пленума ЦК КП(б)У, 7 сентября 1937 г. – 8 сентября 1937 г.», 161 арк., арк. 85.

\* Про Одеський німецький інститут (грудень 1937) // ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 459, арк. 137 – 141; Про реорганізацію національних шкіл на Україні (квітень 1938) // Там само, спр. 463, арк. 2 – 4; Про ліквідацію і перетворення штучно утворених національних районів і сільрад (березень 1939 року) // Там само, спр. 530, арк. 18.

<sup>932</sup> Бойко О. Д. Історія України / О. Д. Бойко. – К. : Академвидав, 2007. – С. 418.

<sup>933</sup> Місінкевич Л. Національна освіта на Хмельниччині в другій половині 30-х років ХХ століття // Л. Місінкевич // Хмельниччина: минуле, сучасне, майбутнє. Матеріали науково-практичної конференції, приуроченої 65 річниці утворення Хмельницької області, 14 вересня 2002. – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 108.

<sup>934</sup> Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Управління шкіл, 1939. – С. 152 – 153.



звичайного типу, а також ліквідувати національні відділи, відділення й класи при звичайних школах, технікумах і вищих навчальних закладах<sup>935</sup>. Тож більшість шкіл національних меншин було менш як за п'ять місяців реорганізовано в українсько-російськомовні.

Після приєднання Західної України в 1939 р. до УРСР Наркомос УРСР затвердив інструкцію «Про порядок реорганізації шкіл в Західних областях України» (1939), у якій серед напрямів освітньої політики, що стосувалися шкіл національних меншин, передбачалося переведення шкіл на рідну мову навчання<sup>936</sup>. У 1939 р. запроваджувалися нові навчальні плани для середніх шкіл із єврейською і польською мовами навчання, за якими вилучалося трудове навчання, вводилося військове навчання, обов'язкове вивчення російської мови, історії та Конституції СРСР, а також визначалося єдине навантаження для міських і сільських шкіл. Уперше затверджувався перелік навчальних предметів для підготовчих класів; у 1 – 2 класах як окремий урок вводилася каліграфія; з 3 класу запроваджувалося вивчення російської мови з більшою кількістю годин; у 3 – 4 класах на малювання та фізичну культуру відводилося неприпустимо мало – 0,5 год (табл. 5)<sup>937</sup>.

Таблиця 5

Навчальний план для середніх шкіл з єврейською і польською мовами навчання (1939)<sup>938</sup>

№ п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень по класах										
		Підготовчий	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Рідна мова	8	12	10	4	4	4	4	3	-	-	-
2	Рідна література	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
3	Українська мова	-	-	2	3	4	4	3	3	2	2	3
4	Українська література	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3
5	Російська мова	-	-	-	5	5	6	6	4	3	3	3
6	Російська література	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3
7	Арифметика	4	7	7	6	6	7	1	-	-	-	-

<sup>935</sup> ЦДАГО України, ф. 1 «Центральний комітет Комуністичної партії України», оп. 6, спр. 476 «Матеріали к протоколам № 20 засіданий Политбюро ЦК КП(б) України, 26 марта 1938 г. – 10 апреля 1938 г.» – 184 арк., арк. 17 – 19

<sup>936</sup> Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Управління шкіл, 1939. – С. 3 – 4.

<sup>937</sup> Березовська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березовська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 226; Скрипник М. О. Реконструкція країни і перебудова школи: Доповідь про кінцеве слово на IV Всеукраїнському з'їзді «Робос» / М. О. Скрипник. – Х. : Рад. шк., 1932. – С. 45 – 46.

<sup>938</sup> Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Управління шкіл, 1939. – С. 5 – 9.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8	Алгебра, геометрія, тригонометрія	-	-	-	-	-	-	5	5	5	5	6
9	Природознавство	-	-	-	1	1	2	2	3	3	2	-
10	Географія	-	-	-	1	2	2	3	3	2	2	-
11	Історія	-	-	-	2	2	3	3	2	3	3	3
12	Каліграфія	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
13	Конституція СРСР і УРСР	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
14	Фізика	-	-	-	-	-	-	2	3	3	3	3
15	Хімія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
16	Іноземна мова	-	-	-	-	-	3	2	2	2	2	2
17	Співи	2	1	1	1	1	0,5	-	-	-	-	-
18	Малювання	2	1	1	0,5	0,5	1	-	-	-	-	-
19	Креслення	-	2	-	-	-	-	1	1	1	1	1
20	Фізична культура	2	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
21	Військове навчання	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Усього		18	24	24	24	26	33	33	33	33	33	33

У навчальному плані для середніх шкіл з єврейською і польською мовами навчання (1939) російська мова викладалася не з 2-го, а з 3-го класу, тоді як українська – із 2-го. НКО України було затверджено посаду інспектора (1939), уповноважена якою особа мала контролювати роботу шкіл національних меншин.

Аналіз навчальних планів і програм, шкільної системи освіти 30-х рр. ХХ ст. дає можливість узагальнити, що в Україні було запроваджено єдину шкільну систему освіти (єдина 10-річна з 4-річною початковою школою і неповна 7-річна школа); паралельне функціонування російських, шкіл національних меншин та змішаних шкіл міського та сільського типів; обов'язкове вивчення російської мови в школах національних меншин; єдині навчальні плани, шкільний режим, систему оцінювання роботи шкіл національних меншин та підходів до підручникотворення.

У 1940 р. постановою «Про запровадження навчального плану в школах УРСР» вносилися корективи щодо розподілу годин на вивчення української та російської мов і літератури (табл. 6)<sup>939</sup>.

Порівнюючи кількість годин на вивчення російської мови та літератури в різних класах бачимо, що вона однакова. А на вивчення української мови й літератури в розглянутих класах виділено на одну годину менше<sup>940</sup>.

<sup>939</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 225 – 226; Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. «Про військові заняття в середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 26. – С. 20 – 21.

<sup>940</sup> Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. «Про військові заняття в середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 26. – С. 20 – 21.

Таблиця 6

Зміни в навчальному плані для шкіл з російською мовою навчання

№п.п.	Назва предмета	Кількість годин по класах					
		VIII		IX		X	
		1939/40 н.р.	1940/41 н.р.	1939/40 н.р.	1940/41 н.р.	1939/40 н.р.	1940/41 н.р.
1	Російська мова	2	2-1	2	2-1	2	2-1
2	Російська література	3	3-4	3	3-4	3	3-4
3	Українська мова	2-1	1	2-1	1	2-1	1
4	Українська література	2	3-2	2	3-2	2	3-2

На початку 40-х рр. із 29 814 початкових і середніх шкіл повністю було ліквідовано 8108 і частково – 10062 школи<sup>941</sup>. Під час війни структура й організаційні основи шкільної освіти не змінювалися. У 1943/44 н. р. запроваджено окреме навчання хлопчиків і дівчаток у неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік і промислових міст; цифрова 5-бальна система оцінювання успішності та поведінки учнів у початкових, семирічних і середніх школах. З 1944 р. уряд прийняв рішення про вступ дітей до школи з семи років, а з 1946 р. – початкові школи й 1 – 4-ті класи семирічних і середніх шкіл розпочали роботу за новими навчальними планами (табл. 7).

Таблиця 7

Навчальний план початкової та середньої школи з російською мовою навчання (1946)\*

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень по класах									
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Російська мова	12	10	11	6	4-5	4	5	3	3	3
2	Російська література	-	-	-	-	2	2	2	3	3	3
3	Українська мова	-	3	5	5	4	4	4	3-2	3-2	2-3
4	Українська література	-	-	-	-	2	2	2	2-3	2-3	2-3
5	Арифметика	7	7	6	6	7	1	-	-	-	-
6	Алгебра, геометрія, тригонометрія	-	-	-	-	-	5	5	5	5	6

<sup>941</sup> Отчет об учете ущерба, причиненного немецко-фашистскими захватчиками и их сообщниками учреждениям Народного комиссариата просвещения УССР // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 61, арк. 54 –55.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7	Природознавство	-	-	-	1	2	2	3	3	2	-
8	Географія	-	-	1	2	2	3	3	2	2	-
9	Історія	-	-	2	2	3	3	2	3	3	3
10	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Конституція СРСР і УРСР	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
12	Фізика	-	-	-	-	-	2	3	3	3	3
13	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
14	Іноземна мова	-	-	-	-	3	2	2	2	2	2
15	Співи	1	1	0,5	0,5	0,5	-	-	-	-	-
16	Малювання	1	1	0,5	0,5	1	-	-	-	-	-
17	Креслення	2	-	-	-	-	1	1	1	1	1
18	Фізична культура	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Військове навчання	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Усього		24	24	24	26	33	33	33	33	33	33

Аналіз нового навчального плану шкіл із російською мовою навчання (1946) показав, що в ньому не було передбачено підготовчого класу. Природознавство, історію і географію було виокремлено в самостійні предмети не з 3-го, а з 4-го класу; вивчення російської мови розпочиналося з 1-го класу, а в 3-му класі на нього відводилося вже на 7 год більше; у 3 – 4-х класах також збільшилася кількість годин на фізичну підготовку (на 0,5 год), а на співи – зменшилася (на 0,5 год) у кожному класі. Незмінною залишалася кількість годин на вивчення російської літератури, арифметики й малювання<sup>942</sup>.

У перші роки після Вітчизняної війни загальноосвітні школи працювали за навчальним планом, затвердженим у 1940/41 н. р. з певними уточненнями, зумовленими вимогами воєнного часу<sup>943</sup>. А в 1946/47 н. р. постановою Ради Міністрів УРСР та ЦК КП(б)У «Про покращення вивчення іноземних мов в семирічних і середніх школах УРСР» уперше започатковано викладання іноземних мов у початкових класах<sup>944</sup>. І, власне в кінці 40-х – на початку 50-х рр. відбулися зміни в навчальному плані початкової школи: зменшилося загальне тижневе навантаження на 5 год у 1 – 2-х класах і на 7 – 8 год у 3 – 4-х класах, збільшився перелік навчальних предметів (іноземна мова, каліграфія, малювання) тощо. Зміст освіти спрямовувався лише на засвоєння знань шляхом запам'ятовування, а не на всебічний розвиток особистості. Розвиток змісту початкової освіти в 30 – 40-х рр. безпосередньо залежав від шкільних реформ, що проводили в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та культурологічних змін.

<sup>942</sup> Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т. 2. (6 травня – 23 грудня 1946 р.) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 128, арк. 110 – 116.

\* Від попереднього відрізнявся лише кількістю годин на вивчення мов і літератур.

<sup>943</sup> Медынский Е. Н. Народное образование в СРСР / Е. Н. Медынский. – М., 1952. – С. 58 – 64.

<sup>944</sup> Постанови партії та уряду про школи. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – С. 84.

Загалом зміст навчальних програм та планів російських шкіл та шкіл національних меншин у 30 – 40-х рр. цілком відповідав реалізованим освітнім змінам у ході досліджуваного періоду, а також їхній розвиток мав велике значення для України, оскільки сприяв зростанню грамотності й культури представників національних меншин на території УСРР.

Своєрідність шкіл національних меншин полягала в тому, що незважаючи на глибоку кризу, яка супроводжувалась ліквідацією мережі шкіл нацменшин (кінець 30-х рр.), обмеженням можливостей для організації навчального процесу в середніх спеціальних закладах, компрометацією національних педагогічних кадрів, масовими політичними репресіями, на території УСРР у досліджуваний час забезпечувалося надання освіти всім національним меншинам.

Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз тогочасних документів, навчальних планів, програм та шкільних звітів щодо освіти національних меншин засвідчує, що у 30 – 40-х рр. минулого століття зміст навчання у цих закладах був спрямований на формування загальнокультурних і національних цінностей, розвиток особистих якостей школярів, із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, інтересів і нахилів. Влада намагалася сформувати мережу закладів шкільної освіти національних меншин і забезпечити їх відповідною літературою та підручниками. Водночас збільшувалась кількість годин на навчання російської мови, запроваджувалось її обов'язкове вивчення в усіх школах національних меншин, паралельне функціонування шкіл з російською і українською мовами навчання. Зміни та доповнення у змісті шкільної освіти щодо національних меншин були пов'язані з потребами суспільства, водночас ідеологічні настанови перешкоджали школі стабільно працювати й здійснювати навчальний процес.

Таким чином, в умовах загальноорядянської системи освіти працювала мережа загальноосвітніх шкіл національних меншин різного типу, де спостерігалася зовнішня диференціація навчального процесу за соціальною і національною ознаками: сільські або міські, змішані; рівня школи (початкова (I концентр) або семирічка (II концентр)). Російськомовні школи функціонували переважно в містах, де домінувало російськомовне населення, а в сільській місцевості – школи національних меншин. Протягом 30-х рр. ХХ ст. у мережі російських шкіл та шкіл національних меншин переважали як чотирирічні (I концентр) так і семирічні (II концентр) школи. Навчання відбувалося російською, українською й мішаними мовами. Школи намагалися підпорядковуватися структурі єдиної загальноосвітньої школі, в основі діяльності якої були національні принципи навчання й виховання.

Особливості роботи шкіл національних меншин у контексті здійснення диференційованого підходу до навчання дітей у 30 – 40-х рр. залежали від змісту навчальної частини, спрямованого на забезпечення загальнокультурних і національних цінностей (урахування місцевих звичаїв, мови, релігії; формування особистісних якостей, індивідуального характеру розвитку школярів з огляду на їхні культурні особливості: знання мов, елементів традиційної культури, звичаїв, норм поведінки, інтересів і нахилів; удосконалення та введення до навчальних програм історичних подій і територіального походження; вивчення російської,

української мови для загального розуміння), що стало фундаментом для здобуття школярами національних меншин середньої освіти. Діти повинні були оволодіти навичками усної та писемної мови, дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; здобути основи національно-мовної свідомості й духовності. Національна освіта все ж вважалася однією зі складників загальнодержавної системи освіти під час написання нових планів і програм.

Отже, згорання національної політики СРСР негативно вплинуло на темпи розбудови етнонаціональної освіти. Процес уніфікації, що розпочався з прийняття схеми освіти Російської Федерації, спричинив не лише відступ від демократичних норм у розбудові освіти національних меншин, а й тиск на освітній сегмент – рідну мову. Українізація почала обмежуватися. На друкування єврейської, польської, німецької літератури, не виділялося коштів, були труднощі у створенні стабільного підручника, а різні реформи та структурні перебудови в закладах шкіл національних меншин послабили її авторитет серед учнів та батьківської громадськості. У другій половині 30-х рр. уніфікація освітнього простору спровокувала відсів учнів зі шкіл нацменшин. Зрештою, заклади освіти національних меншин у 1938 р. було реорганізацію в україномовні та російськомовні. Однак, не підлягає сумніву, що розвиток шкіл національних меншин мав велике значення для зростання грамотності та збереження культури представників різних національностей, які проживали на території України в досліджуваний період.

#### **Список використаних джерел**

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бистрицька О.Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917-1939 рр. : Дис.... канд. іст. наук. – Х., 1998. – С.151.
3. Бойко О. Д. Історія України / О. Д. Бойко. – К. : Академвидав, 2007. – 687 с.
4. Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1922-1934.
5. Всеукраїнское совещание по работе среди национальных меньшинств. – 2-е. изд. – 1930. – Москва ; Харьков ; Минск, 1930. – С. 57.
6. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с.
7. Затонський В.П. З питань національної політики на Україні // Більшовик України. – 1933. – №9–10. – С.116.
8. Затонський В.П. Нові перемоги ленінської національної політики // Більшовик України. – 1933. - №13-14. – С. 36.
9. Збірник наказів і розпоряджень Робітничо-селянського уряду УРСР. – 1938. – №38. – 16 лип. – С.152-153.
10. Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Управління шкіл, 1939. – 19 с.
11. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2 т. : [монографія] / І. Л. Лікарчук. – К. : Видавець Ешке О. М., 2002. – Т.1 : (1917-1943 рр.). – 328 с.

12. Мац Д. М. На высоком подъеме: о работе среди национальных меньшинств Украины // Революция и национальности. – Харьков, 1935. – №6. – С.60.
13. Межнациональные отношения. Термины и определения. Словарь-справочник. – К.: “Наук. думка”, 1991. – 406 с.
14. Михайлуца М., Бурундукова М. Сталінщина: розвал національних шкіл Одещини (1937 – 1938 рр.) // Розбудова держави. – 1994. - № 3. – С.45-47.
15. Накази наркома освіти УСРР Затонського В.П. «Про військові заняття в середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – №26. – С.4.
16. Наказ наркома освіти Затонського «Про оцінку успішності учнів» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. - №34. – С.2-3.
17. Наказ Народного комісара освіти тов. Затонського "Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УСРР" // Зб. наказів НКО УСРР. – 1935. – жовтень (додаток № 5/6). – С. 3–19.
18. Накази наркома освіти УСРР Затонського В.П. «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1936. – №26. – С.3.
19. Народна освіта України. Установи соціального виховання на 1 листопада 1929 р. – Харків : Держ. вид-во «Господарство України», 1930. – 63 с.
20. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С.180.
21. Національні відносини в Україні у ХХ столітті: Збірник документів і матеріалів. – К. : Наук. думка, 1994. – 560 с.
22. Об организации Наркомпроса УССР (Из протокола заседаний СКК УСРР) // ЦДАВО України, ф.1 (ВУЦИК. 13 декабря 1929 г., 19 сентября 1930 г.), оп., спр.91, арк.57.
23. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / под ред. : Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.
24. Постанови Колегії НКО // Бюл. Наркомосвіти. – 1928. – Ч.44 (31), (24 жовт.-3 лист.). – С. 11.
25. Постанови партії та уряду про школу. – К.–Х. : Держ. учбово-педагог. вид-во "Рад. школа", 1947. – 152 с.
26. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Ком. освіта. – 1935. - №9. – С.1-11.
27. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – №34. – С.2-4.
28. Постанова № 1331 РНК УРСР „Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року "Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України" // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – №33. – С.7.

29. Постишев П.П. Підсумки і найближчі завдання проведення національної політики на Україні. Резолюція об'єднаного пленуму ЦК і ЦКК КП(б)У на доповідь тов. С.В.Косіора, ухвалена 22 листопада 1933 року // Червоний шлях. – 1933. - № 8 – 9. – С.261–272.
30. Про видання і продаж підручників для почткової, неповної середньої ієредньої школи : Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) // Ком. освіта. – 1935. - №7/8. – С.6-8.
31. Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП(б) від липня 1930 р. // За загальне навчання : зб. директив та інструкцій. – Х. : Держ. Вид-во України, 1930. Вип.1. – 56 с.
32. Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. - №2/21. – С.20-21.
33. Постановления партии и правительства о школе : сб. постановлений ЦК ВКП (б) и Совнаркомов СССР и РСФСР за 1931-1939 гг. – М. : Гос. Учеб.-пед.изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 104 с.
34. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – С.861.
35. Скрипник М. За єдину систему народної освіти / М. Скрипник. – Х., 1930. – С. 40. 101 с.
36. Скрипник М.О. Загальне навчання та політехнізація шкіл / М.О. Скрипник // Ком. освіта. – 1931. - №2/3.- С.7-24.
37. Скрипник М. О. Реконструкція країни і перебудова школи : Доповідь про кінцеве слово на IV Всеукраїнському зїзді «Робос» / М. О. Скрипник. – Х. : Рад. шк., 1932. – 89 с.
38. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі - ЦДАГО України), ф.1 “Центральний комітет Комуністичної партії України”, оп.6, спр.12 “Матеріали к протоколам №№ 8, 22, 28, 33-35; 1-4, 6-10 засіданий Политбюро ЦК КП(б) Украины, 29 апреля – 18 декабря 1920 г.” – 110 арк., арк.278–278зв.
39. ЦДАГО України, ф.1 “Центральний комітет Комуністичної партії України”, оп.20, спр.7219 “Стенограмма собрания Одесского областного и городского партийного актива об итогах августовского пленума ЦК КП(б)У, 7 сентября 1937 г. – 8 сентября 1937 г.” – 161 арк., арк.85.
40. ЦДАГО України, ф.1 “Центральний комітет Комуністичної партії України”, оп.6, спр.476 “Матеріали к протоколам № 20 засіданий Политбюро ЦК КП(б) Украины, 26 марта 1938 г. – 10 апреля 1938 г.” – 184 арк., арк.17-19.
41. ЦДАВОВ України. Протокол засідання колегії НКО УРСР від 17 грудня 1930 р. та матеріали до нього (таблиці) про перебіг роботи по загальному навчанню по 1 грудня 1930 р. про викладання укр. мови в школах нацменшин, про видання підручників та про сектор літ. контролю. (326). – Ф.166 (Наркомос УРСР. Секретаріат колегії), оп. 9, спр.783, арк. 29.
42. ЦДАВОВ України. Резолюція про роботу серед польських дітей, про роботу серед польського населення, про роботу польських шкіл 1930-35 рр. – Ф.166, оп.1, спр.230, арк. 26.



43. ЦДАВОВ України. Справи про діяльність нацменівських шкіл по районах і округах УСРР. – Ф.166 (Наркомос УРСР. 2 січня 1930 р.), оп.1, спр.230, арк. 204.

44. ЦДАВОВ України. Статистичні відомості окружних інспекторів народної освіти про стан трудових шкіл України, навчальні плани, програми, звіти та ін. за 1925/26 н.р., 1926/27 н.р. – Ф.166 (Наркомос УРСР. Адміністративно-організаційне управління. Вересень 1926 р. – травень 1928 р.), оп.6, спр. 259, арк.118.

### **3.2.2. Діяльність національних шкіл в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (50 – 60-ті рр. ХХ ст.)**

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена протягом років незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституції України (1996), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Складність вирішення означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні, і в цьому контексті – шкіл національних меншин.

Освіта національних меншин ґрунтується на принципах рівності здобуття систематизованих знань, умінь і навичок для формування гармонійної особистості та створенні державою умов для збереження й розвитку національних мов і культур. Правовою основою реалізації цих завдань є Декларація про державний суверенітет України, Конституція України, закони України «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про освіту», «Про позашкільну освіту», а також деякі інші законодавчі акти. Національне законодавство і практика регулювання діяльності у сфері гарантування прав національних меншин на освіту будуються відповідно до міжнародних стандартів, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин. Також беруться до уваги такі документи, як Гаазькі рекомендації з прав національних меншин на освіту та Ословські рекомендації щодо мовних прав національних меншин<sup>945</sup>. Міністерство освіти і науки України здійснює роботу з імплементації й упровадження Європейської хартії регіональних мов або мов меншин відповідно до Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» та згідно з переліком національних меншин України, до мов яких застосовуються положення

---

<sup>945</sup> Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст [Електрон. ресурс] / С. Бугаєв. – С. 1. – Режим доступу : [www.ciet.org.ua/docs/sbornik/231-233\\_bugaev.doc](http://www.ciet.org.ua/docs/sbornik/231-233_bugaev.doc)

Хартії (білоруська, болгарська, гагаузька, грецька, єврейська, кримськотатарська, молдовська, німецька, польська, російська, румунська, словацька та угорська)<sup>946</sup>.

Важливим питанням модернізації освіти України на сучасному етапі є диференціація. Зазначимо, що поняття диференціація походить від лат. *differentia* – різниця, відмінність<sup>947</sup>. Диференціація навчання розглядається як «форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо)<sup>948</sup>. За твердженням академіка О. Сухомлинської, «диференціація в узагальненому вимірі включає насамперед особистісно орієнтований та індивідуалізований підхід до дитини у процесі її навчання як засіб (і форму) врахування індивідуальних особливостей учнів – їх предметних і діяльнісних схильностей й інтересів»<sup>949</sup>. Науковець обґрунтовує, що «під диференційованим підходом в українському шкільництві дослідники розуміють складний і розмежований, різнобічний процес, що виявляється у різних формах, як зовнішній, так і внутрішній, який узгоджується і підпорядковується й меті освіти, і загальноосвітнім процесам, а також великою мірою ідеологічним і соціоекономічним чинникам. Він має різні форми вияву: зовнішні – розмаїття типів навчальних закладів, наявність додаткових і спеціальних факультативів і курсів, які пропонують розширений зміст освіти, визначення типів навчального закладу на основі господарських потреб найближчого оточення школи тощо»<sup>950</sup>. Під внутрішньою диференціацією розуміють «розподіл навчальних планів, програм за рівнем складності, наявністю/відсутністю окремих предметів, різних термінів навчання в межах навчальних закладів відповідно до їх типів та спрямованості»<sup>951</sup>. Також розрізняють «національний критерій диференціації шкільної освіти». Як наголошує Л. Березівська, запровадженню диференціації за національним критерієм сприяло положення про забезпечення всіх націй та національних

---

<sup>946</sup> Європейська Хартія місцевого самоврядування та розвиток місцевої регіональної демократії в Україні : наук.-практ. посібник / Упоряд. О. В. Бейко, А. К. Гук, В. М. Князев; за ред. М. О. Пухтинського, В. В. Толканова. – К. : Крамар, 2003. – С. 42.

<sup>947</sup> Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л. Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія / авт. : О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антоненць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антоненць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко – К. : Пед. думка, 2013. – С. 11.

<sup>948</sup> Ярошенко О. Г. Диференціація навчання / О. Г. Ярошенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 210.

<sup>949</sup> Сухомлинська О. В. Передне слово // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / авт. : О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антоненць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антоненць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко – К. : Пед. думка, 2013. – С. 5.

<sup>950</sup> Там само, с. 6.

<sup>951</sup> Там само.

меншин, які проживають в Україні, вихованням і навчанням їхньою рідною мовою<sup>952</sup>.

Аналіз досліджень із проблеми розвитку шкіл національних меншин засвідчує, що питання організації цих навчальних закладів давно цікавили дослідників. Саме на середину 20-х – початок 30-х рр. ХХ ст. припадає розквіт національно-культурного будівництва, розбудова мережі культурно-освітніх установ для національних меншин. Науковці проаналізували зроблені державою кроки у напрямі їх створення та фінансування в означений період (Авдієнко М., Бистрицька О., Войнолович В., Войнолович Л., Марчук М., Очеретко С., Чирко Б.). Заслужують на увагу дослідження сучасних науковців В. Недольської (1996), О. Бистрицької (1998), В. Орлик (1998), О. Обидьонової (2000), Н. Рудницької (2002), І. Задерейчук (2005), Н. Кротік (2007) та ін., в яких висвітлено питання організації системи освіти для національних меншин. Водночас зазначимо, що особливості розвитку шкіл національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (50 – 60-ті рр. ХХ ст.) належно не досліджено. Отже, метою цього розділу є аналіз особливостей розвитку шкіл національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР в означений період.

У цей час відбувалися істотні зміни в суспільному житті УРСР. Педагогічні засади освітньої реформи відобразилися в постановках ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про затвердження положення про школи-інтернати» (1956), «Про затвердження положення про школи-інтернати» (1957), проектах «Тимчасове положення про школу-інтернат» (1956), «План переходу шкіл УРСР на нову систему» (1959), Законі Верховної Ради УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959), доповідній записці «Про навчальний план з російської мови і літератури в школах УРСР» (1960) та ін. У Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) визначено завдання про забезпечення навчання дітей рідною мовою<sup>953</sup>. На перший погляд, Закон гарантував демократизацію шкільної справи, а насправді сприяв подальшій русифікації України. Адже на рішення батьків щодо мови навчання дітей впливало пріоритетне становище російської мови в Україні. У Законі (ст. 9) зазначалося: «Навчання в школах Української РСР здійснюється рідною мовою учнів. В школу, з якою мовою навчання віддавати своїх дітей, вирішують батьки. Вивчення однієї з мов народів СРСР, якою не проводиться викладання в школі, здійснюється за бажанням батьків і учнів при наявності відповідних контингентів». Також передбачалося забезпечити «необхідні умови для вивчення і поліпшення якості

---

<sup>952</sup> Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в УСРР // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / авт. : О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гулан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антоненко, Т. В. Філімонова, М. Я. Антоненко, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 296.

<sup>953</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Рад. школа, 1959. – С. 3.

викладання в школах з українською мовою або іншою мовою навчання російської мови, яка є могутнім засобом міжнаціонального спілкування, зміцнення дружби народів СРСР і прилучення їх до скарбів російської і світової культури, а також української мови в школах з російською або іншою мовою навчання всіма учнями, батьки яких і самі учні обрали цю мову для вивчення»<sup>954</sup>. Ми поділяємо думку дослідників, що «цей факт яскраво засвідчує мовну політику союзного уряду в напрямі здійснення планомірної русифікації в Україні з метою асимілювання українського і створення єдиного радянського народу»<sup>955</sup>. Отже, проголосивши велику роль і важливість російської мови у розвитку шкільної освіти та дозволивши батькам вибирати мову, яку вивчатиме дитина (російську чи українську), визначати, в яку школу вона ходитиме, ЦК КПРС і РМ СРСР «створили всі передумови на користь російської мови, по суті узаконили поглиблення русифікації»<sup>956</sup>.

Ознайомлення з доповідною запискою Міністерства освіти УРСР «Про навчальний план з російської мови і літератури в школах УРСР» (1960) підтверджує тезу про намагання поглибити русифікацію засобами шкільної освіти, а саме: «ставилися завдання збільшити кількість годин на вивчення російської мови в українських школах, щоб наздогнати білоруські школи»<sup>957</sup>. Це пояснювалося тим, що «для того, щоб забезпечити таку ж кількість годин, як і в школах з білоруською мовою навчання, необхідно в 2 і 3 класах збільшити на 0,5 год вивчення російської мови за рахунок зменшення української мови»<sup>958</sup>.

На XXII з'їзді КПРС (17 – 31 жовтня 1961 р.) було затверджено нову національну програму, де проголошувалася ідея «злиття націй» і визначалася політика відвертої русифікації<sup>959</sup>. Це сприяло ще більшому зміцненню позицій російської мови в Україні, яка стала обов'язковою мовою в офіційному житті. Адже завдяки асиміляції збільшувалася кількість російськомовного населення; ставала відчутною зрусифікованість значної частини населення УРСР<sup>960</sup>. Росіяни переважали й серед висококваліфікованої, технічної, наукової і викладацької інтелігенції, а також становили значну частку в керівному апараті УРСР<sup>961</sup>. Порівняно з росіянами інші національні меншини, зокрема євреї, були задіяні в медицині та мистецтві, молдавани, угорці, поляки, болгари були в основному

---

<sup>954</sup> Там само, с. 10.

<sup>955</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 263.

<sup>956</sup> Лизанчук В. Навічно кували кайдани : факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні / В. Лизанчук. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1995. – С. 256.

<sup>957</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 269.

<sup>958</sup> Доповідна записка «Про навчальний план з російської мови і літератури в школах УРСР», 1960 р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2691, арк. 4.

<sup>959</sup> XXII з'їзд Комуністичної партії Радянського Союзу 17–31 жовтня 1961 р. Стенографічний звіт. – К., 1962. – Ч. 1. – С. 205 – 26.

<sup>960</sup> Русифікація освітньої сфери України 50 – 80-х років XX ст. у сучасній історіографії / Н. Брехунець // Історичний журнал : Наукове громадсько-політичне видання. – 2004. – № 6/7. – С. 96 – 103.

<sup>961</sup> Там само.

вчителями в національних школах і становили незначний відсоток від загальної кількості інтелігенції.

У результаті проведення реформ освіти у досліджуваний період в Україні було створено умови для розвитку радянської культури і школи. Завдяки реалізації національної політики школа стала доступною для всіх національностей<sup>962</sup>. Як стверджував відомий тогочасний педагог М. Грищенко, «школа Української РСР з перших днів свого існування повністю забезпечує дітям трудящих можливість учитися своєю рідною мовою. В республіці працювали і працюють школи з українською, російською, молдавською й іншими мовами навчання»<sup>963</sup>.

У досліджуваний період простежувалася різнотипність шкіл із російською мовою навчання (школи робітничої і сільської молоді, роздільні і спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), сільські або міські, денні середні, вечірні (змінні) й заочні середні школи молоді, що працювала; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей із вадами фізичного й розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади). Як зазначає Л. Березівська, основними напрямками диференціації для шкіл робітничої молоді (далі – ШРМ) були такі: розподіл учнів за територіальним (міська й сільська молодь) і віковим (від 14 до 18 років) критеріями; організація профільного навчання (у ШРМ – промисловий, у школах сільської молоді (далі – ШСМ)\* – сільськогосподарський); поглиблене вивчення деяких профільних предметів (тваринництво, рослинництво); доповнення основної класно-урочної форми навчання іншими формами – індивідуальні та групові консультації, сесійна форма навчання<sup>964</sup>. На думку дослідниці, зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності<sup>965</sup>. Школи розрізнялися за соціальною і національною ознаками, що було притаманним як школі з українською, так і російською мовою викладання та школам національних меншин.

Особливістю розвитку шкіл національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР було те, що в школах із російською мовою

---

<sup>962</sup> Гомоннай В. В. Народна освіта Радянського Закарпаття / В. В. Гомоннай. – К.; Ужгород: Рад. шк., 1988. – С. 49.

<sup>963</sup> Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / М. М. Грищенко // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917 – 1957 : наук. записки. – Том VI. – Серія педагогічна. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1957. – С. 115.

\* В умовах воєнного часу виникла потреба диференціювати шкільну освіту – для підлітків-працівників були організовані загальноосвітні школи нового типу: школи робітничої молоді (ШРМ) і школи сільської молоді (ШСМ). Поява загальноосвітньої школи нового типу, з одного боку, пояснювалася потребами воєнного часу, а з іншого – це був перший крок держави в здійсненні диференціації шкільної освіти (Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. ХХ століття) / Л. Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – №4 (159). – С. 62.).

<sup>964</sup> Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. ХХ століття) / Л. Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – №4 (159). – С. 62.

<sup>965</sup> Там само, с. 64.

навчання, зокрема в початкових і середніх, сільських та міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах, могли навчатися всі охочі. В них здобували знання діти різних національностей: білоруси, євреї, болгары, молдавани, гагаузи та ін. Порівняно зі школою з російською мовою навчання у молдавській, угорській та польській навчалися лише діти молдаван, угорців і поляків<sup>966</sup>.

Для нашого аналізу важливим є визначення тенденції розвитку шкіл національних меншин. У 1945/46 н. р. в УРСР функціонувало 24497 шкіл із українською мовою навчання, 2276 – російською, 17 – польською, 1 – єврейською, 165 – молдовською, 1 – румунською, 14 – узбецькою, 2 – туркменською, 1 – вірменською, 171 – з двома-трьома мовами навчання. В 1946/47 н. р. ситуація дещо змінилася: діяло 25863 школи з українською мовою навчання, 2426 – російською, 5 – польською, 1 – єврейською, 158 – молдовською, 1 – словацькою, 101 – угорською, 16 – узбецькою, 2 – казахською, 2 – туркменською, 1 – вірменською, 62 – з двома-трьома мовами навчання<sup>967</sup>.

Порівняно з довоєнним періодом, як свідчать джерела, започатковано школи народів республік СРСР (казахи, туркмени та ін.). Але у зв'язку з посиленням русифікаторської політики в галузі освіти ця тенденція змінилася<sup>968</sup>. Вже наступного навчального року такі школи припинили свою діяльність. Усього в 1947/48 н. р. в Україні діяло 29025 шкіл, у тому числі з українською мовою навчання – 26067, російською – 2632, молдовською – 166, угорською – 101, румунською – 13, татарською – 1 та 39 шкіл із двома – трьома мовами навчання<sup>969</sup>.

Русифікаторські заходи, що проводилися під гаслом інтернаціоналізму, посилювались у 50-х рр. У 1950/51 н. р. в Україні функціонувало 28971 школа, із них 26801 – з українською мовою навчання, 2846 – російською, 171 – молдовською, 101 – угорською, 9 – румунською, 1 – татарською та 54 шкіл із двома – трьома мовами навчання. На кінець 1952/53 н. р. в УРСР діяло 28687 шкіл, зокрема 12563 – початкові, 11707 – семирічних, 4417 – середніх; за мовною ознакою 25464 – з українською мовою навчання, 2958 – російською, 175 – молдавською, 98 – угорською, 6 – польською<sup>970</sup>. За даними Л. Березівської, в 1953/54 н. р. усього налічувалося 29549 шкіл, серед них 25192 – з українською мовою навчання, 4027 – російською, 173 – молдовською, 98 – угорською, 6 – польською<sup>971</sup>. Як бачимо,

---

<sup>966</sup> Там само.

<sup>967</sup> Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 20.

<sup>968</sup> Там само.

<sup>969</sup> Там само.

<sup>970</sup> Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1952/53 н. р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 1348, арк. 1 – 2.

<sup>971</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 237.

кількість шкіл із російською мовою навчання зростала. Проте зміст навчально-виховного процесу був єдиним<sup>972</sup>.

Навчальні програми для 1 – 10-х класів 1953 р. розроблялися відповідно до постанов 30-х рр. і виховували учнів у дусі радянського патріотизму. Аналіз їх свідчить про те, що в них Україна не розглядалася як держава, не вивчалася її історія та географія<sup>973</sup>. Крім того, як стверджує Л. Березівська, у навчальних програмах не було поняття «український народ»<sup>974</sup>.

У 1952/53 н. р. в школах УРСР запроваджено нові плани<sup>975</sup>. Від попереднього (за 1946 р.)<sup>976</sup> вони відрізнялися тим, що в них українську мову й літературу, як і російську мову й літературу було об'єднано в один предмет, а також додано такі нові предмети, як психологія і логіка (табл. 1, 2).

Ознайомлення з навчальним планом шкіл із російською та українською мовами навчання за 1952/53 н. р. показало, що до об'єднання такі предмети, як російська та українська література викладалися лише з 5-го класу. Проте на російську мову й літературу в 1-х класах виділялося на 1 год більше, у 2 – 4-х та 7-х класах кількість годин залишалася незмінною; у 5 – 6-х класах виділялося на 2 год більше й у 8 – 10-х класах – на 1 год. Щодо української мови й літератури, то в 2 – 4-х класах кількість годин залишалася без змін (українська мова та література в 1-х класах не викладалися); у 5 – 9-х класах – виділялося на 2 год більше, в 10-х класах – на 3 год. На арифметику в 1-х, 3-х і 4-х класах припадало на 1 год менше; в 2-х і 5-х – без змін; у 6-х – 2 год. Зауважимо, що в 1946 р. арифметика викладалася по 5-й клас, а у 1952/56 н. р. – по 6-й. На алгебру в 6-х класах виділялося на 1 год менше, у 7 – 9-х – без змін, у 10-х – на 1 год менше. Геометрія у 5-х, 7 – 8-х класах викладалася без змін, у 6-х – на 1 год менше, в 9 – 10-х – на 1 год менше. Такі предмети, як тригонометрія, фізика, хімія, географія, Конституція СРСР коливалися в бік збільшення на 1 год. На викладання астрономії, історії, креслення кількість годин залишилася незмінною. Іноземна мова стала викладатися з 2-го класу, а в попередній період вивчалася з 5-го. Із 6-го класу на її вивчення виділялося на 1 год більше. Також військову й фізичну підготовку було замінено фізичним вихованням, а години викладання залишилися без змін. Малювання було запроваджено до 5-го класу. На співи і малювання виділялося на 0,5 год більше.

---

<sup>972</sup> Програми для шкіл I – X класів на 1953 р., т. I // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1346, арк. 120.

<sup>973</sup> Програми для шкіл I – X класів на 1953 р., т. II // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1346, арк. 122.

<sup>974</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 238.

<sup>975</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, арк. 2.

<sup>976</sup> Постанова Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т. 2. (6 травня – 23 грудня 1946 р.) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 128, арк. 110 – 116.

Таблиця 1

Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання (1952/53 н. р.)<sup>977</sup>

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Російська мова і література	13	10	11	6	7	6	5	4	4	4
2	Українська мова і література	-	3	5	5	6	6	6	5	5	5
3	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Арифметика	6	6	5	6	6	2	-	-	-	-
5	Алгебра	-	-	-	-	-	3	3-2	3-2	2	2
6	Геометрія	-	-	-	-	1	2	2-3	2-3	1-2	2
7	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
8	Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	3-2	3-4
9	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3
10	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
11	Природознавство	-	-	-	1-2	2	3	2	2	2-3	-
12	Географія	-	-	-	2	3-2	2	2	3-2	2-3	-
13	Історія	-	-	-	3-2	2	2	2	4	4-3	4
14	Конституція СРСР, Конституція УРСР	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
15	Іноземна мова	-	-	2	2	3-4	3	3-2	2-3	3	4-3
16	Фізичне виховання	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
17	Малювання	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18	Креслення	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
19	Співи	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
20	Психологія	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
21	Логіка	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	27	29	33	33	33	33	34	34

Таблиця 2

З навчального плану початкової, семирічної та середньої школи з російською мовою навчання (1952/53 н. р.)<sup>978</sup>

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Російська мова і література	13	10	11	6	7	6	5	4	4	4
2	Українська мова і література	-	3	5	5	6	6	6	5	5	5

<sup>977</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, арк. 2.

<sup>978</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, арк. 2.



Аналіз навчальних планів і звітів шкіл із російською мовою навчання порівняно зі школами молдовською та угорською мовами навчання за 1952/53 н. р. засвідчує, що на російську мову та літературу було виділено на 1 год більше<sup>979</sup>. Зазначимо, що навчальні плани для шкіл із російською мовою навчання нічим, крім збільшення кількості годин на навчання російської мови та літератури й вивчення російської культури, не відрізнялися від навчальних планів шкіл з українською, польською, молдовською та угорською мовами навчання<sup>980</sup>. Проте у процесі навчання в школах із російською мовою вивчалися елементи російської культури, а під час викладання рідної мови та літератури учні здобували знання з історії свого народу. Російська мова вивчалася в усіх школах Української РСР<sup>981</sup>. У школах із молдовською та угорською мовами навчання здійснювалося мовами національних меншин, вивчалися рідна мова, література, історія, географія та елементи національної культури. Крім того, підручники були надруковані національними мовами<sup>982</sup>. Як зазначають дослідники, школи з російською мовою навчання в основному розташовувалися в містах, і були найкраще забезпечені матеріально-технічним приладдям, підручниками, методичною та навчальною літературою. Водночас українській школі часто не вистачало навіть підручників, а школи національних меншин були ще в гіршому стані. Краще були забезпечені лише школи Закарпаття. Місцева влада та педагогічна громадськість надавали їм необхідну матеріальну та фінансову допомогу<sup>983</sup>.

Вивчення та аналіз звітів шкіл національних меншин Закарпатської області за 1951/52 н. р. та 1952/53 н. р. показали, що, за даними обласного відділу освіти, діти були забезпечені загальним семирічним навчанням рідною мовою. Кількість середніх шкіл також збільшилася – 58 проти 28 шкіл у 1946/47 н. р. (25 нових українських шкіл, 3 – російські й нарешті вперше – 2 середні школи з угорською мовою навчання). Для випускників семирічок з угорською та румунською мовами навчання передбачалася можливість продовжувати навчання у 8-х класах із російською, українською чи угорською мовами<sup>984</sup>. Для ефективного засвоєння російської мови та літератури було створено навіть спеціальні спрощені граматики, а також написано нові підручники для шкіл національних меншин. Крім того, в

---

<sup>979</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, арк. 2; Програми для шкіл I – X класів на 1953 р., т. II // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1346, арк. 122.

<sup>980</sup> Там само; Програми для шкіл I – X класів на 1953 р., т. II // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1346, арк. 4 – 6.

<sup>981</sup> Там само.

<sup>982</sup> Капітан Л. Етнонаціональний аспект організації шкільництва в повоєнному Закарпатті / Л. Капітан // Український історичний збірник. – 2012. – Вип. 15. – С. 165

<sup>983</sup> Капітан Л. Етнонаціональний аспект організації шкільництва в повоєнному Закарпатті / Л. Капітан // Український історичний збірник. – 2012. – Вип. 15. – С. 165 – 166.

<sup>984</sup> Звіт про роботу шкіл УРСР за 1952/53 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1348, арк. 2 – 12; Капітан Л. І. Закарпаття повоєнного періоду : проблеми етнокультурного розвитку у контексті радянізації краю, 1945 – 1964 рр. : дис.... доктора іст. наук : 07.00.01 / Капітан Лариса Іванівна; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. – К., 2013. – С. 138.

Закарпатті угорськомовні школи забезпечувалися підручниками<sup>985</sup>. За 1951 р. у роздрібній торгівлі області було реалізовано 31,7 тис. примірників підручників угорською мовою і 37,7 тис. – російською<sup>986</sup>. Зазначимо, що в Закарпатті, як і в усій Україні, російська мова мала в школах провідні позиції порівняно з українською, де навчання здійснювалося не російською і не українською, а національними мовами<sup>987</sup>.

Аналіз звітів молдовських і угорських шкіл Закарпатської області за 1953/54 н. р. показав, що з кінця 1953 р. в Закарпатті вдосконалювалася мережа шкіл з угорською мовою навчання, а з 1954 р. запрацювали школи з румунською і словацькою мовами. Зазначимо, що в цей період угорці, після росіян і українців, були чи не єдиною національною групою населення Закарпаття, задоволенню етноспецифічних потреб якої сприяла влада. Це стосувалося насамперед організації національного угорського шкільництва<sup>988</sup>, хоча поступово посилювався процес обмеження можливостей представників національних меншин у реалізації свого права навчатися рідною мовою. Але в Закарпатті це відбувалося не так динамічно, як загалом у країні. Розглянемо статистику закарпатських шкіл та шкіл Львівської області (табл. 3 і 4).

Таблиця 3

Закарпатські школи станом на 1954/55 н. р.<sup>989</sup>

Мова навчання	Початкові школи		Семирічні школи		Середні школи		Разом	
	шкіл	учнів	шкіл	учнів	шкіл	учнів	шкіл	учнів
Українська	343	14668	259	57056	79	39900	681	111624
Російська	4	128	3	830	11	6388	18	7346
Угорська	35	1325	54	10681	10	4859	99	16865
Молдавська	6	152	7	2174	1	531	14	2857
Разом	388	16273	323	70741	101	51678	812	138692

Як бачимо, в Закарпатській області у 1954/55 н. р. функціонувало найбільше шкіл із українською мовою навчання, менше за них – угорських та молдовських, і незначна частка припадала на школи з російською мовою навчання. Шкіл із

<sup>985</sup> Лизанець П. Українська мова в угорськомовних школах Закарпаття та в Угорщині / П. Лизанець. – Acta Hungarica III. – 1994. – С. 126.

<sup>986</sup> ЦДАВО України, ф. 2 «Рада Міністрів Української РСР», оп. 7, спр. 7267 «Матеріали про стан і роботу початкових і середніх шкіл в Українській РСР, 1950/51 н. р.», арк. 78; Капітан Л. Етнонаціональний аспект організації шкільництва в повоєнному Закарпатті / Л. Капітан // Український історичний збірник. – 2012. – Вип. 15. – С. 169.

<sup>987</sup> Закарпаття в етнополітичному вимірі. – К. : ІПЕНД імені І.Ф. Кураса НАН України, 2008. – С. 410.

<sup>988</sup> Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1953/54 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1544, арк. 1 – 2.

<sup>989</sup> Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 20.

румунською та словацькою мовами навчання взагалі не було, не кажучи про циганські чи єврейські. У Львівській області переважна кількість шкіл – із українською мовою навчання, менше – із російською, й найменше – із польською мовою навчання (табл. 4).

Таблиця 4

Статистика по Львівській області (1954 – 1957)<sup>990</sup>

Мова навчання	Кількість шкіл		
Українська	885	930	922
Російська	25	52	42
Польська	16	3	3

Дані таблиць засвідчують, що українські школи розвивалися краще порівняно зі школами інших національностей. Очевидно, це можна пояснити тим, що саме в Закарпатській області українська мова була мовою спілкування й запровадження її у школах національних меншин активно підтримувало місцеве керівництво. Серед шкіл національних меншин переважали російські школи. Незважаючи на те, що для розвитку шкіл національних меншин влада виділяла кошти на забезпечення навчальним приладдям (особливо підручниками) та матеріально-технічними засобами (підручники були мовами національних меншин), жодна з етнічних меншин не мала більш-менш задовільної мережі семирічок національною мовою<sup>991</sup>.

У 1957 р. було затверджено нові навчальні плани для початкової, семирічної та середньої школи (10 років) з українською, російською, польською, угорською й молдовською мовами навчання на 1957/58 н. р. (табл. 5, 6, 7, 8 і 9)<sup>992</sup>. Порівнявши нові плани з попередніми (1952/53 н. р.), бачимо збільшення кількості годин на вивчення російської мови та літератури в усіх школах і зменшення їх на вивчення української мови та літератури в школах із українською та російською мовами навчання. Також передбачався поділ на групи для занять у майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, фізкультурою (дівчата і хлопці), а також для вивчення іноземних мов.

<sup>990</sup> Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 3.

<sup>991</sup> Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1956-57 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 21 – 30, 146 арк., арк. 1 – 2.

<sup>992</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР за 1957/58 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2348, арк. 5 – 7; Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344. – Арк. 2.

Таблиця 5

Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання на 1957/58 н. р.

№ п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Українська мова і література	13	10	11	6	7	6	5	4	4	4
2	Російська мова і література	-	3	5	5	6	6	6	5	5	5
3	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Арифметика	6	6	5	6	6	2	-	-	-	-
5	Алгебра	-	-	-	-	-	3	3-2	3-2	2	2
6	Геометрія	-	-	-	-	1	2	2-3	2-3	1-2	2
7	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
8	Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	3-2	3-4
9	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3
10	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
11	Природознавство	-	-	-	1-2	2	3	2	2	2-3	-
12	Географія	-	-	-	2	3-2	2	2	3-2	2-3	-
13	Історія	-	-	-	3-2	2	2	2	4	4-3	4
14	Конституція СРСР, Конституція УРСР	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
15	Іноземна мова	-	-	2	2	3-4	3	3-2	2-3	3	4-3
16	Фізичне виховання	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
17	Малювання	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18	Креслення	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
19	Співи	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
20	Психологія	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
21	Логіка	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	27	29	33	33	33	33	34	34

Таблиця 6

З навчального плану початкової, семирічної та середньої школи з російською мовою навчання на 1957/58 н. р.

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Російська мова і література	13	10	10	6	7-6	6-5	5	4	4	4
2	Українська мова і література	-	3	4	4	5-6	5-6	5	4-3	3	3

Таблиця 7

З навчального плану початкової, семирічної та середньої школи з польською мовою навчання на 1957/58 н. р.

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Польська мова і література	13	10	10	6	7-6	6-5	5	2-3	2	2
2	Російська мова і література	-	3	4	4	5-6	5-6	6	6-5	5	5

Таблиця 8

З навчального плану початкової, семирічної та середньої школи з угорською мовою навчання на 1957/58 н. р.

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Угорська мова і література	13-10	9	9	5	6	6-5	5	2-3	2	2
2	Російська мова і література	0-3	4	5	5	6	5-6	6	6-5	5	5

Таблиця 9

З навчального плану початкової, семирічної та середньої школи з молдовською мовою навчання на 1957/58 н. р.

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Молдовська мова і література	13	9	9	5	6	6-5	5	2-3	2	2
2	Російська мова і література	-	4	5	5	6	5-6	6	6-5	5	5

Аналіз навчальних планів для шкіл із польською, угорською та молдовською мовами навчання показав, що порівняно зі школами з українською й російською мовами навчання в них не вивчалися українська мова та література. Нові навчальні плани охоплювали лише російську мову й літературу, рідну мову та літературу.

У 1958/59 н. р. функціонувало 25380 шкіл із українською мовою навчання, 4054 – російською, 157 – молдовською, 99 – угорською, 3 – польською, 1 – українською й російською, 1 – з угорською й російською<sup>993</sup>. У 1959/60 н. р. діяло 25307 шкіл із українською мовою навчання, 4199 – російською, 148 – молдовською, 99 – угорською, 3 – польською, 304 – українською і російською, 8 – молдовською і російською, 1 – угорською й російською. У 1960/61 н. р. шкіл із українською мовою навчання було 25377, російською – 4309, молдовською – 146, угорською – 99,

<sup>993</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 269.

польською – 3, українською й російською – 302, молдовською й російською – 10, із угорською й російською – 1<sup>994</sup>.

Аналіз навчальних планів для шкіл із польською, угорською та молдовською мовами навчання показав, що порівняно зі школами з українською та російською мовами навчання, в них не вивчалися українська мова та література. Нові навчальні плани охоплювали лише російську мову й літературу, рідну мову й літературу. Навчальні плани 1961/62 н. р. в УРСР для шкіл із російською, молдовською, польською й угорською мовами навчання відрізнялися від попередніх планів лише навантаженням із української й російської мов, а також відсутністю таких предметів, як психологія і логіка. Замість них з'явилися виробниче навчання і практичні заняття в майстернях, уроки доведення й ручна праця<sup>995</sup>. Порівняно з навчальними планами сільських шкіл, за якими вивчалось сільське господарство, навчальні плани міських шкіл передбачали вивчення заводів і фабрик міста тощо.

Таблиця 10

З навчального плану для восьмирічної та середньої школи з російською, молдовською, польською та угорськими мовами навчання на 1961/62 н. р.

№п.п.	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень								Середня школа з виробничим навчанням		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											Варіант №1	Варіант №2
У школах з російською мовою навчання												
1	Російська мова	12	10	11	10-9	4	5-4	2	4-3	-	-	-
2	Українська література	-	-	-	-	2	2	2	1-2	3	3-2	3
У школах з молдовською, польською і угорською мовою навчання												
1	Рідна мова	12	8	8-7	6	4-3	4-3	2	3-2	-	-	-
2	Рідна література	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2
3	Російська мова	-	4	6-7	7	3-4	3	2	2-3	1	1	1

Нові навчальні плани відрізнялися від попередніх такими нововведеннями: поява нових предметів (2-й клас – українська мова, 5-й – українська література, 10-й – курс економічної географії зарубіжних країн, 11-й – замість Конституції СРСР і УРСР – основи політичних знань, 9-й клас – цивільна оборона); збільшення

<sup>994</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 269.

<sup>995</sup> Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рад. шк. – 1961. – № 8. – С. 18 – 19; Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР за 1957/58 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2348, арк. 18 – 19.

кількості годин на трудове виховання й виробниче навчання; дозвіл ділити на дві групи 5 – 8-мі класи на уроках іноземної мови, на практичних заняттях із виробничої практики за наявності в класі понад 25 учнів; роздільні уроки фізкультури для хлопців і дівчат у 9 – 11-х класах та ін.

Згодом, у 1965 р. перед Міністерством освіти УРСР було поставлено завдання вдосконалення навчальних планів для шкіл республіки з урахуванням їх двомовності, підготовки програм і підручників із особливих для республіки предметів (українська мова та література, російська мова, мови національних меншин, історія й географія УРСР), трудового навчання, програм та підручників для початкових класів<sup>996</sup>. Так, у 1966 р. було затверджено навчальні плани для шкіл із російською або українською мовою навчання й викладання деяких предметів іноземною мовою; угорською, польською та молдовською мовами навчання<sup>997</sup>. Навчальні плани для шкіл із польською, угорською та молдовською мовами навчання відрізнялися від попередніх навчальних планів тим, що з них взагалі було вилучено виробниче навчання й практичні заняття в майстернях, уроки домоведення та ручну працю, а замість них уведено трудове навчання, факультативні заняття, бесіди про суспільство та суспільствознавство<sup>998</sup>.

У 1966/67 н. р. в УРСР функціонувало 28977 шкіл. За мовами навчання вони розподілилися так: 23510 (4594 тис. учнів) – з українською мовою навчання; 4723 (2646 тис. учнів) – російською; 124 – молдовською; 73 – угорською; польською – 2; із двома мовами навчання (українська й російська, угорська й російська, молдовська й російська та ін.) – 545<sup>999</sup>. Зауважимо, що в 50 – 60-ті роки школи національних меншин функціонували там, де проживала найбільша етнічна група, а також поділялися за соціальною й національною ознакою і відрізнялися лише мовами навчання.

Становище національних меншин у державі, врахування їхніх інтересів у суспільному житті є одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини. Здавалося б, зміни у справі етнонаціонального відродження набували безповоротного характеру. Однак в умовах реформування освіти УРСР, формування адміністративно-командної системи управління, посилювалися процеси русифікації. Проте державна політика здебільшого спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи, яка вважалася невід'ємним ідеологічним складником.

---

<sup>996</sup> Про навчальні плани і програми для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 н. р. // 36. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1964. – № 15/16. – С. 2 – 11; Довідка Міністерства освіти УРСР про хід підготовки стабільних програм і підручників для 8-річних і середніх шкіл УРСР. 19 жовтня 1965 р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4607, арк. 54.

<sup>997</sup> Стенограма засідання колегії Міністерства освіти УРСР 16 вересня 1966 р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4907 (Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань колегії Міністерства освіти УРСР. 7 – 30 вересня 1966, 207 арк.), арк. 1 – 5.

<sup>998</sup> ЦДАВО України. Навчальні плани шкіл, розроблені Міністерством освіти УРСР на 1966/67 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 5496, арк. 35.

<sup>999</sup> Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: [монографія] / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 285.

Про русифікаторську політику влади свідчать тогочасні документи Міністерства освіти УРСР. Отже, її недоліками були: значне збільшення кількості годин на вивчення російської мови й літератури; краще забезпечення матеріально-технічним приладдям, підручниками, методичною й навчальною літературою шкіл із російською мовою навчання; зростання їх кількості. Водночас варто зважати й на досягнення в освітній сфері національних меншин, а саме відкриття нових шкіл у післявоєнний час і їх кількісне зростання. Незважаючи на вказані політичні процеси, навчання в УРСР здійснювалося рідною мовою за єдиними навчальними планами, програмами, підручниками, із використанням п'ятибальної системи оцінювання знань учнів і відповідно до загальної структури початкової і середньої школи.

Результати проведеного дослідження свідчать, що загальнорадянська державна система освіти в УРСР діяла з 30-х рр., особливо не змінюючись у контексті суспільно-політичних подій у розглядуваний період. Аналіз навчальних програм, підручників, архівних джерел та історичної літератури дав змогу дійти висновку, що етномовна політика позитивно позначилася на формуванні змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема, на його диференціації, яка виявлялася у викладанні таких предметів: рідної мови та літератури, історії України, а також зумовила особливості розвитку шкіл національних меншин. На основі вивчення архівних матеріалів і документів, програм, навчальних планів і звітів шкіл визначено, що підґрунтям розвитку освіти національних меншин у досліджуваній період були задекларована рівність здобуття знань, умінь і навичок, гарантування вільного розвитку національних мов і культур, забезпечення потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою.

#### **Список використаних джерел**

1. Аврамова В. Г. Розвиток народної освіти та культури за 40 років радянської влади / В. Г. Аврамова. – Хмельницький, 1957. – 320 с.;
2. Андрианов А. По ленинскому пути в национальном строительстве на Советской Украине / А. Андрианов // Революция и национальности. – 1930. – № 8 – 9. – С. 30.
3. Антонович М. Конвенція про захист прав людини і основних свобод у судах європейських держав та перспективи її застосування в Україні // Право України. — 2000. — № 8.
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
5. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. ХХ століття) / Л.Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 4 (159). – С. 59-66.
6. Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / авт. : Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненць Н.Б., Філімонова



Т.В., Антоненко М.Я, Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.

7. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в УСРР / Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія / авт.: Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненко Н.Б., Філімонова Т.В., Антоненко М.Я, Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.

8. Білодід І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР / І. К. Білодід. – К. : Наук. думка, 1967. – 287 с.;

9. Близнюк С. Л. Розвиток освіти на Житомирщині за 40 років радянської влади / С.Л. Близнюк. – Житомир, 1958. – 130 с.;

10. Бойко Р. Історія виникнення російських поселень на північних теренах Херсонської області у XVIII – початку XIX століття / Р. Бойко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Сім’я Расвських в історико-культурному просторі” 6 – 7 вересня 2011р. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – С. 185 – 199.

11. Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст / С.Бугаєв. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < [www.ciet.org.ua/docs/.../231-233\\_bugaev.d](http://www.ciet.org.ua/docs/.../231-233_bugaev.d) > – Загол. з екр. – Мова укр. с. 1.

12. Вівчарик М. Бо ти моя ненька, моя Батьківщина // Віче. – 1996. – № 12. – С.126

13. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. Кирпач А.І., Тригубенко В.В., Ліханова І.Г. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – 30 с.

14. Віднянський С. Закарпаття - Підкарпатська Русь: від здобуття автономії до проголошення незалежної держави (до 70-річчя Карпатської України) / С. В. Віднянський // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Збірник статей. – К., 2009. – Вип. 15: У 2 ч. – Ч. 1. – С. 184-207.

15. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А.І. Кирпач А.І., Тригубенко В.В., Ліханова І.Г. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – 30 с.

16. Віднянський С. Угорська революція 1956 р.: початок краху прорадянських тоталітарно-комуністичних режимів / С. В. Віднянський // Сучасна українська політика: політики і політологи про неї. – Спецвипуск: Європейська перспектива. – К., 2009. – С. 89-103.

17. Всесоюзная перепись населения 1959, 1970, 1979, 1989 гг. / Национальный состав населения СССР [Електронний ресурс] // Демоскоп Weekly. – 2011. – № 459 – 460. – 21 марта – 3 апреля. – Режим доступу : [http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng\\_nac\\_70.php?reg=2](http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_70.php?reg=2).

18. Галан Я. Твори: У 4 т. / Редкол.: Б.С. Буряк (голова), П.М. Довгалюк, Г.Г. Кулінич та ін. / Я.О. Галан. – К.: Наук. думка, 1977. – Т. 2: Памфлети і фейлетони / Упорядкув. і прим. П.М. Довгалюка; ред. тому Г.Г. Кулінич. – 703 с.

19. Голос України. – 1992. – 18 лип.

20. Гомоннай В.В. Народна освіта Радянського Закарпаття. – К. – Ужгород: Рад. шк., 1988. – 168 с.
21. Грищенко М.М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917-1957 : наук. записки. – Том VI. – Серія педагогічна. – Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа». – К., 1957. – 447 с.
22. Грищенко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М. С. Грищенко. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с.
23. Грищенко М. С. Розвиток школи на Україні за 40 років Радянської влади / М. С. Грищенко // Наук. зап. Одеського пед. ін-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1958. – Т. 20. – С. 23–52;
24. Гутянський С. К. Здійснення ленінських принципів народної освіти / С.К. Гутянський. – К. : Вид-во Академії наук УРСР, 1960. – 180 с.
25. Дзюба І. М. Інтернаціоналізм чи русифікація? — К. : Видавничий дім "KM Academia", 1998, — 276 с.
26. Довганич О. Іван Андрашко / О. Д. Довганич // Енциклопедія Закарпаття: Визначні особи ХХ ст. – Ужгород: гражда, 2007. – С. 12–13.
27. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Рад. шк., 1959. – 26 с.
28. Закарпаття в етнополітичному вимірі. — К. : ПІЕНД імені І.Ф. Кураса НАН України, 2008. — С. 411.
29. Закарпаття 1919-2009 рр. : історія, політика, культура (україномовний варіант українсько-угорського видання) / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [редкол.: Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар]. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с..
30. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1994. – 218 с.
31. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. Украинская ССР. – М. : Госстатиздат ЦСУ СССР, 1963. – 210 с.
32. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 г. – Т. 4. Национальный состав населения СССР, союзных и автономных республик, краёв, областей и национальных округов. – М.: Статистика, 1973. – 648 с.
33. Енциклопедія історії України: В 5 т. / Ред. кол В.А. Смолій (голова) та ін. – Т. 3. – Київ: Наукова думка, 2005. – 672 с.; іл.
34. Європейська Хартія місцевого самоврядування та розвиток місцевої регіональної демократії в Україні: Наук.-практ. посібник / Упоряд. О.В. Бейко, А.К. Гук, В.М. Князев; За ред. М.О. Пухтинського, В.В. Толканова. – К. : Крамар, 2003. – 70.
35. Калакура О.Я. Польська діаспора в Україні: основні етапи розвитку / О.Я. Калакура // Міжнаціональні відносини на Півдні України: історія та сучасність: Всеукраїнська наукова конференція. Тези 27 – 28 травня 1993 р. Ч. I. / Відп. ред. М.Д. Некоз. – Запоріжжя: ЗДУ, 1993. – С. 65 – 67.

36. Капітан Л.І. Закарпаття повоєнного періоду: проблеми етнокультурного розвитку у контексті радянізації краю, 1945-1964 рр. : дис. ... доктора іст. наук : 13.00.01 / Капітан Лариса Іванівна. – К., 2013. – 528 с.
37. Капітан Л. Етнонаціональний аспект організації шкільництва в повоєнному Закарпатті / Л. Капітан // Український історичний збірник. – 2012. – Вип. 15. – С. 165-173.
38. Катона Л. Українсько-угорський словник / Лорант Катона; [ред. : О. М. Рот, Ю. М. Сак, П. П. Чучка]. – Ужгород: Закарпат. обл. вид-во; Будапешт: Вид-во Угорськ. акад. наук, 1963. – 463 с.
39. Керівні матеріали про школу / упоряд. : С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. заволока. – К. : Рад. шк., 1962. – 387 с.
40. Кияк Т. Українсько-румунсько-молдовські міжетнічні взаємини / Т. Кияк // Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / О.Б. Беренштейн, Н.А. Зіневич, В.Т. Зінич та ін.; За ред. В.І. Наулка. – К.: Голов. спеціаліз. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. – С. 321 – 361.
41. Коляска І.В. Освіта в Радянській Україні. – Вид.: Торонто, 1970. – 246 с.
42. Ковач Л. Освітній рівень найбільш чисельних етнічних груп населення Донбасу за результатами першого Всеукраїнського перепису населення 2001 р. / Л. Ковач // Проблеми історії та історіографії України: Матеріали V Міжнародної наукової конференції “Дні науки історичного факультету – 2012”. Секція кафедри історії для гуманітарних факультетів / Відп. ред. Г. Казьмирчук, Ю. Латиш. – К.: Логос, 2012. – С. 37 – 39.
43. Красножон Н.Г. Шкільна освіта національних меншин України (1944–1953) // Наукові записки ІПіЕНД. – К., 2000. – Вип. 14. – С. 131–143
44. Крисаченко В.С. Етнічна структура українського суспільства / В.С. Крисаченко // Вісник УВКР. – 2004. – № 6. – С. 19 – 21.
45. Крисаченко В.С. Етнічна структура українського суспільства / В.С. Крисаченко // Вісник УВКР. – 2004. – № 7. – С. 11 – 13.
46. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливі рішення Комуністичної партії і Радянського Союзу. – К., 1961. – Т. 2. – С. 517.
47. Лещенко Н. М. З історії становлення радянської системи народної освіти на Україні / Н. М. Лещенко. // Укр. іст. журн. – К., 1968. – № 1. – С. 45–50.
48. Лозинський Р. Тенденції мовної ситуації в Україні В. М. Кабузан – Українцы в мире: динамика численности и расселения. 20-е годы XVIII века – 1989 год: формирование этнических и политических границ украинского этноса" – М., Наука, 2006.
49. Лизанець П. 1994. Українська мова в угорськомовних школах Закарпаття та в Угорщині. Acta Hungarica III: 125-130.
50. Макаренко Н. Сучасні демографічні тенденції в етнічній структурі України (на прикладі Донецької області) / Н. Макаренко // Проблеми історії та історіографії України: Матеріали V Міжнародної наукової конференції “Дні науки історичного факультету – 2012”. Секція кафедри історії для гуманітарних факультетів / Відп. ред. Г. Казьмирчук, Ю. Латиш. – К. : Логос, 2012. – С. 53 – 53.

51. Наулко В.І. Етнічний склад населення Української РСР: Статистико-картографічні дослідження / Всеволод Іванович Наулко. – К.: Наукова Думка, 1965. – 135 с.
52. Наулко В.І. Формування сучасного етнічного складу населення України / В.І. Наулко // Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / О.Б. Беренштейн, Н.А. Зіневич, В.Т. Зінич та ін.; За ред. В.І. Наулка. – К. : Голов. спеціаліз. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. – С. 13 – 45.
53. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С.180.
54. Панасюк Л. До витоків білінгвізму в Україні: зміни мовного середовища під впливом міграційних процесів та міграційної політики / Л. Панасюк // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України. – К., 2010. – Вип. 47. – С. 48 – 61.
55. Панасюк Л.В. Зміни мовного середовища в Україні під впливом міграційної політики СРСР [Електронний ресурс] / Л.В. Панасюк // Історична думка. – 2010. – № 1 (2). – С. 1 – 14. – Режим доступу: [http://leadership.kmpu.edu.ua/history\\_journal/index.html](http://leadership.kmpu.edu.ua/history_journal/index.html).
56. Програми для шкіл I-X класів на 1953р., т. I // Ф.166, оп.15, спр.1346, 231 арк.; т. II // спр. 1347, 207 арк., арк. 207.
57. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением» (10 авг. 1964 г.) // Нар. Образование в СССР. Общеобразовательная шк.. : сб. докл. 1917-1979 гг. / сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С 218.
58. Рудницька Т.М. Національні групи і мовні процеси в Україні / Т.М. Рудницька // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 5. – С. 145 – 155.
59. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР // Зб. Наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – №1. – С.2-8.
60. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 11. – С. 3-23.
61. Про навчальні плани і програми для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 н. р. // Зб. Наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1964. – № 15/16. – С. 2-11;
62. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рад. шк. – 1961. – № 8. – С. 18-19.
63. Субботіна І.В. Соціально-демографічні процеси в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття (за даними загальних переписів населення 1959 – 2001 рр.) : дис. ... кандидата іст. наук : 13.00.01 / Субботіна Інна Валеріївна. – Чернігів, 2008. – 241 с.
64. Сухомлинська О.В. Передне слово / Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / авт. : Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С.,

Антонець Н.Б., Філімонова Т.В., Антонець М.Я, Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 620 с.

65. Центральний державний архів вищих органів державної влади і органів державного управління України (далі - ЦДАВО України). Постанова Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т. 2. (6 травня – 23 грудня 1946 р.) // Ф.166, оп.15, спр. 128, арк. 110-116.

66. ЦДАВО України. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952/53 н. р. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952 // Ф.166, оп.15, спр. 1344. – Арк. 2.

67. ЦДАВО України. Програми для шкіл I-X класів на 1953 р., т. I // Ф.166, оп.15, спр. 1346. – Арк. 120.

68. ЦДАВО України. Програми для шкіл I-X класів на 1953 р., т. II // Ф.166, оп.15, спр. 1347. – Арк. 122.

69. ЦДАВО України. Звіт про роботу шкіл УРСР за 1952/53 н. р. // Ф.166, оп.15, спр. 1348. – 131 арк.

70. ЦДАВО України. Річний звіт про роботу шкіл УРСР за 1953-54 н. р. // Ф.166, оп.15, спр.1544, 82 арк.

71. ЦДАВО України. Стенограма Республіканської наради зав облвно питанню організації виконання рішень XIX з'їзду КПУ та заходів по проекту директив XX з'їзду КПРС по 6-му п'ятирічному плану, 1956 р. // Ф.166, оп.15, спр.1806, 228 арк.

72. ЦДАВО України. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1956-57 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 2130, 146 арк.

73. ЦДАВО України. – План роботи Міністерства освіти УРСР на 1958 р. // Ф.166, оп.15, спр. 2231 (Матеріали, протоколи, стенограми, постанови, доповідні записки та довідки з засідань колегій МОУРСР). 2-22 січня 1958. – Арк. 5.

74. ЦДАВО України. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР за 1957/58 н. р. // Ф.166, оп.15, спр. 2348. – Арк. 7.

75. ЦДАВО України. Річний звіт про роботу шкіл Міністерства освіти УРСР та органів народної освіти за 1958-1959 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 2584, 90 арк. 2.

76. ЦДАВО України. Колегії Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про навчальний план з російської мови і літератури в школах УРСР», 1960 р. // Ф.166, оп.15, спр. 2691. – 217 арк.

77. ЦДАВО України. Річний звіт про роботу шкіл Міністерства освіти УРСР та органів народної освіти за 1959-1960 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 2928, 128 арк. 2.

78. ЦДАВО України. Річний звіт про роботу шкіл Міністерства освіти УРСР та органів народної освіти за 1960-1961 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 3196, 124 арк. 1 а.

79. ЦДАВО України. Довідка Міністерства освіти УРСР про хід підготовки стабільних програм і підручників для 8-річних і середніх шкіл УРСР. 19 жовтня 1965 р. // Ф.166, оп.15, спр. 4607. – 132 арк.

80. ЦДАВО України. Стенограма засідання колегії Міністерства освіти УРСР 16 вересня 1966 р. // Ф.166, оп.15, спр. 4907 (Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань колегії Міністерства освіти УРСР. 7-30 вересня 1966, 207 арк.), 103 арк.
81. ЦДАВО України. Звіт про роботу Міністерства освіти УРСР у 1966-1967 н. р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 5384, 131 арк.
82. ЦДАВО України. Навчальні плани шкіл, розроблені Міністерством освіти УРСР на 1966/67 н. р. // Ф.166, оп. 15, спр. 5496. – 35 арк.
83. ЦДАВО України. Розвиток освіти в УРСР за 50 років радянської влади. 1968 р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 6292, 17 арк.
84. Філіпов О. М. Розвиток радянської школи УРСР у період першої післявоєнної п'ятирічки / О. М. Філіпов. – К., 1957. – 152 с.
85. Філіпчук Г.Г. Розвиток національної школи в умовах багатонаціонального регіону : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Філіпчук Георгій Георгійович. – К., 1991. – 166 с.
86. Черкашин Л. В. Загальне навчання в Українській РСР (1917–1957 рр.) / Л. В. Черкашин. – К. : Рад. шк., 1958. – 64 с.
87. Шевченко А. Росіяни України в аспекті сучасних етнонаціональних процесів / А. Шевченко // Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / О.Б. Беренштейн, Н.А. Зіневич, В.Т. Зінич та ін.; За ред. В.І. Наулка. – К.: Голов. спеціаліз. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. – С. 202-246.
88. Ярошенко О.Г. Диференціація навчання / Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

### **3.2.3. Діяльність шкіл національних меншин в умовах УРСР як відображення зовнішньої диференціації (70 – 80-ті роки ХХ ст.)**

Розбудова незалежної України відкриває нові перспективи для відродження етнічних спільнот, самобутнього національного життя в умовах поліетнічного українського суспільства. Національні меншини як складник народу України є повноправними суб'єктами політичного процесу. Правовою основою формування державної етнополітики, зокрема щодо забезпечення потреб національних меншин, стали Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002) та ін.

Нині розвиток шкіл національних меншин пов'язаний із переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, спрямованої на створення цілісної системи освіти. Освіта національних меншин ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду минулих років та істотних змін, зумовлених сучасними тенденціями суспільного розвитку. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються в суспільстві, об'єктивно потребують глибокого осмислення проблем національних меншин, які проживали на теренах України. Створення сприятливих

умов для розвитку етнічних груп в Україні, шкіль національних меншин є важливим завданням державотворення.

Одним із перших документів, де визначено основні засади етнополітики, стала Декларація прав національностей України (1991). Вона проголосила рівноправність усіх етнічних складників українського суспільства (політичні, економічні), а саме: зобов'язання держави щодо створення належних умов для розвитку національних мов і культур; вільне користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя. Саме для реалізації Декларації прав національностей України ухвалено Закон «Про національні меншини в Україні». У ньому зазначається, що держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію, зокрема користування та навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах, створення національних культурних установ. У важливих сучасних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти, Концепції середньої загальноосвітньої школи в Україні, наголошується на необхідності створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формування молодого покоління, здатного навчатися упродовж життя, дбати про збереження та збагачення історії і культури всіх корінних народів та національних меншин, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Національні меншини, які проживають на теренах країни, за наявності культурних і побутових відмінностей, різних форм ментальності в своєму взаємозв'язку набувають системної єдності, трансформуючись у певну організаційну цілісність. Становлення й розвиток великою мірою пов'язані з національною політикою, що має сприяти подальшому розвитку, зокрема культурному, всіх етнічних спільнот.

Створення нової української ідентичності серед інших національних і етнічних спільнот країни активізує прагнення зберігати власну традиційну ідентичність, мову, культуру, релігію та гарантує всім народам і національним групам право вільно користуватися рідною мовою в усіх сферах суспільно-політичного життя, включаючи освіту. Міністерство освіти і науки України здійснює захист мови й культури національних меншин. Водночас Закон України «Про освіту» (1991) на державному рівні задекларував принципи індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, а саме: «Колегія Міністерства освіти УРСР відповідно до Декларації про державний суверенітет України на основі аналізу стану загальноосвітньої школи, досвіду її розвитку в інших республіках і державах схвалила 12 вересня 1991 р. Концепцію середньої загальноосвітньої школи в Україні, яка визначила основні завдання й перспективи розвитку школи, напрями духовного та національного її відродження, серед яких – індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу, – з опертям на національні

традиції»<sup>1000</sup>. Головними напрямками відродження школи, які безпосередньо сприяють її розбудові на основі диференційованого підходу, є реалізація в навчанні та вихованні школярів ідеї народності шляхом засвоєння та розвитку традицій національних культур інших народів, які проживають в Україні.

Право національних меншин на освіту забезпечується програмами Міністерства освіти і науки України за участю управлінь при обласних державних адміністраціях та місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування. Також ст. 26 Закону Української РСР «Про мови в Українській РСР» (1989) декларує невід'ємне право громадян Української РСР на вільний вибір мови навчання та право кожної дитини на виховання й здобуття освіти національною мовою. Дослідник Ю. І. Римаренко наголошує: «Національне відродження – не лише усвідомлення етнічної культури, мовної єдності, вагомості, багатючих національних ресурсів, не просто засвоєння народом своєї національної неповторності. Воно пов'язане з усім цілеспрямованим процесом життєдіяльності людей даної нації, формуванням особи як суб'єкта національної свідомості, національної культури»<sup>1001</sup>. Саме на середину 20-х – початок 30-х рр. XX ст. припадають розквіт національно-культурного будівництва й розбудова мережі культурно-освітніх закладів для національних меншин. Науковці (Авдієнко М., Бистрицька О., Войнолович В., Войнолович Л., Марчук М., Очеретко С., Чирко Б.) з'ясували внесок держави щодо створення та фінансування їх в означений період. Заслужують на увагу дослідження учених В. Недольської (1996), О. Бистрицької (1998), В. Орлик (1998), О. Обидьонові (2000), Н. Рудницької (2002), І. Задерейчук (2005), Н. Кротік (2007) та ін., де висвітлюються питання організації системи освіти для національних меншин.

Особливості розвитку шкіл національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (70 – 80-ті рр. XX ст.) полягають у тому, що в ці роки відбувалися істотні зміни в суспільному житті УРСР. Педагогічні засади освітньої реформи знайшли втілення в постановах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР та УРСР «Про стан підвищення освітнього і професійного рівня та працевлаштування молоді, яка закінчила загальноосвітні школи УРСР у 1970 р.», «Про здійснення загального обов'язкового навчання і запровадження середньої освіти для молоді в УРСР» (1970), «Про затвердження Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту» (1973), «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977), «Про заходи подальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови в загальноосвітній школі в УРСР» (1978), «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984), «Про дальше вдосконалення

---

<sup>1000</sup> Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в Радянській Україні в період зародження демократичних змін (1985 – 1991) / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2015. – №1 (86). – С. 75.

<sup>1001</sup> Римаренко Ю. І. Національний розвій України : проблеми і перспективи / Ю. І. Римаренко. – К. : Юрінком, 1995. – С. 202.



загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (1985), «Про додаткові заходи по покращенню викладання російської мови в національних середніх загальноосвітніх школах» (1983), а також у Статуті середньої загальноосвітньої школи (1970), пояснювальній записці до навчального плану «Про вивчення російської мови у сільських школах» (1972), загальносоюзному Типовому навчальному плані середньої загальноосвітньої школи (1985), Законі Верховної Ради УРСР «Про мови в Українській РСР» (1989) та ін.

Відповідно до Статуту середньої загальноосвітньої школи школа проголошувалася єдиною, трудовою, політехнічною, безплатною, позарелігійною, спільною для обох статей<sup>1002</sup>. Також у ст. 3 зазначалося: «Батьки або особи, які їх замінюють, мають право вибирати для дітей за бажанням школу з відповідною мовою навчання... учні за бажанням можуть вивчати мову іншого народу СРСР»<sup>1003</sup>.

За Статутом середньої загальноосвітньої школи та рішенням колегії Міністерства освіти УРСР з 1971 по 1973 н. р. змінювалися навчальні плани<sup>1004</sup>. У 1971/72 н. р. Міністерство освіти схвалило нові навчальні плани для загальноосвітніх шкіл УРСР (трудова політехнічна школа з українською чи російською мовою навчання; середні загальноосвітні школи з виробничим навчанням із українською чи російською мовою навчання; школи з болгарською, гагаузькою, молдовською, польською, угорською мовами навчання і загальноосвітня трудова політехнічна школа з українською, російською та іншими мовами навчання) (табл. 1 і 2)<sup>1005</sup>.

Наводимо для порівняння приклади навчальних планів для середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл із українською та російською мовами навчання на 1971/72 н. р.

Зазначимо, що в прийнятих планах (на відміну від попередніх за 1966/67 н. р.) було зменшено кількість годин на вивчення української мови, а також вилучено українську мову та літературу для шкіл з болгарською, гагаузькою, молдовською, польською та угорською мовами навчання. Крім того, у сільських школах із українською, угорською, молдовською, польською та ін. мовами навчання передбачався поділ учнів 4 – 7 класів на дві групи для вивчення російської мови<sup>1006</sup>.

---

<sup>1002</sup> Про Статут середньої загальноосвітньої школи // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1970. – № 22. – С. 3.

<sup>1003</sup> Там само.

<sup>1004</sup> Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 8149, арк. 45 – 48.

<sup>1005</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8149, арк. 19 – 20.

<sup>1006</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8149, арк. 5.

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин у середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з українською мовою навчання 1971/72 н. р.

Назва предметів	Кількість годин на тиждень по класах									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Українська мова	12	8	8-7	5	4	3	2-3	2	-	-
Українська література	-	-	-	2	2	2	2	3	4	4-3
Російська мова	-	4	4-5	4	4	3	2	2	-	-
Російська література	-	-	-	-	2	2	2	3	4	3-4
Математика	6	6	6	7	6	6	6	5	6	6
Історія	-	-	-	2	2	2	3-2	3	4	3
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Природознавство	-	1	2	2	1	-	-	-	-	-
Географія	-	-	-	-	2	3	2	3	2	3
Біологія	-	-	-	-	2	2	2	2	1	3
Фізика	-	-	-	-	-	2	2	3	5	5
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Креслення	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-
Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	3	3
Іноземна мова	-	-	-	-	3	3	3	2	2	1
Образотворче мистецтво	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Співи і музика	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Трудове навчання	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Початкова військова підготовка	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Усього	24	24	25	28	33	34	34	36	37	37
Навчально-виробнича практика (кількість годин на рік)	-	-	-	9	18	24	48	-	144	-
Факультативні заняття									1	1

Таблиця 2

Розподіл навчальних годин у середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах із російською мовою навчання 1971/72 н. р.

Назва предметів	Кількість годин на тиждень по класах									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Російська мова	12	9	9	5	4	3	2-3	2	-	-
Російська література	-	-	-	2	2	2	2	3	4	4
Українська мова	-	3	3	4	4	3	2	3	-	-
Українська література	-	-	-	2	2	2	2	3	4	4

Стосовно навчального плану на 1972/73 н. р. «Про вивчення російської мови у сільських школах», то в пояснювальній записці зазначалося, що в сільських школах із українською, молдовською та угорською мовами навчання, а також у школах з російською мовою навчання, де переважно навчалися діти болгарської, угорської, молдовської національностей і гагаузької народності, 4 – 8 класи з кількістю учнів понад 25 осіб на уроках російської мови ділилися на дві групи<sup>1007</sup>. Такий підхід до вивчення російської та української мов було відображено і в навчальних планах середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1974/75 та 1975/76 н. р.<sup>1008</sup>. У Статуті середньої загальноосвітньої школи про вивчення української мови за 1974 р. (ст.3) наголошувалося, що «учні, які не володіли українською мовою, на уроках української літератури могли відповідати російською мовою»<sup>1009</sup>. Це пояснювалося тим, що «уряд створював найсприятливіші умови для вивчення російської мови в школах УРСР»<sup>1010</sup>.

У 1978 р. вийшла постанова Ради Міністрів УРСР «Про заходи подальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови загальноосвітній школі в УРСР» як мови міжнаціонального спілкування. Держава своєю освітньою політикою щодо розвитку шкіл із російською мовою навчання в контексті суспільно-політичних та культурно-освітніх процесів постійно сприяла вивченню російської мови та літератури в школах усіх типів.

Відповідно до наказів Міністерства освіти УРСР стосовно забезпечення навчальною літературою з російської мови шкіл національних меншин було затверджено «Типовий перелік навчально-наочних посібників і навчального обладнання з вивчення російської мови в загальноосвітніх школах союзних республік»<sup>1011</sup>. Також усі класи шкіл із молдавською та угорською мовами навчання мали необхідні навчальні засоби, зокрема діафільми («Взаимосвязь в процессе преподавания русского и родного языка в школах с молдавским языком обучения, ч. 1, 2, 3 (фонетика, лексика)»; «Взаимосвязь в процессе преподавания русского и родного языка в школах с венгерским языком обучения, ч. 1, 2, 3 (фонетика, лексика)»; «Русско-венгерские литературные связи»; «Русско-молдавские литературные связи»),<sup>1012</sup> тощо.

Аналіз програм, навчальних планів, звітів шкіл із російською мовою, молдовською, польською та угорською мовами навчання за 70-ті рр. показав, що всі учні працювали за навчальними планами і програмами радянської школи.

---

<sup>1007</sup> Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1972/73 н. р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1972. – № 6. – С. 6.

<sup>1008</sup> Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1974/75 н. р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1974. – № 5. – С. 4; Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1975/76 н. р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1975. – № 6. – С. 3.

<sup>1009</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 295.

<sup>1010</sup> Там само, с. 294.

<sup>1011</sup> Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – № 18. – К. : Рад. шк., 1979. – С. 3.

<sup>1012</sup> Там само, с. 12.

Навчальний процес здійснювався на основі класно-урочної системи. Навчальні плани для шкіл із російською, польською, угорською та молдовською мовами навчання відрізнялися від попередніх навчальних планів тим, що російська мова вивчалася з 2 класу, а за навчальними планами за 1980/81 н. р. її вивчення розпочиналося з 1 класу<sup>1013</sup>. Навчання національною мовою здійснювалося в основному в початкових і професійних школах; російською, українською, польською, молдовською чи угорською – в 7-річках, 8-річках і лише з 1980/81 н. р. – в 10-річках.

У 1983 р. набрала чинності постанова Міністерства освіти УРСР «Про додаткові заходи по покращенню викладання російської мови в національних середніх загальноосвітніх школах». Російська мова не лише переважала в навчально-виховному процесі шкіл національних меншин, а й домінувала в освітній сфері шкіл із двома, трьома та змішаними мовами, які поступово ставали «повністю русифікованими»<sup>1014</sup>.

Основні заходи реформи школи «з урахуванням національних особливостей і місцевих умов» здійснювалися поетапно «протягом одинадцятої-дванадцятої п'ятирічок (1984 – 1990 рр.)»<sup>1015</sup>. Насамперед було удосконалено зміст навчальних програм із української мови й літератури, географії та історії УРСР, а також із угорської, молдовської, польської мов і літератур. У 1983/84 н. р. в УРСР розпочався активний розвиток і реалізація ідеї народності на основі засвоєння традицій національних культур. Цьому сприяли факультативи та групи продовженого дня. Особливо чітко простежується вивчення національної культури в Закарпатській і Львівській областях, оскільки там переважала національна культура. Про це свідчить функціонування національних товариств, які допомагали в розвитку шкіл національних меншин<sup>1016</sup>.

У 1985 р. Міністерство освіти УРСР продовжувало реалізовувати постанову «Про додаткові заходи по покращенню викладання російської мови в національних середніх загальноосвітніх школах» (1983) і схвалило додаткові заходи в цьому напрямі. На її виконання було розроблено нові початкові програми з російської мови та літератури для початкової школи, для поглибленого вивчення російської мови в

---

<sup>1013</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8162, арк.116; ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9251, арк. 38; Лизанчук В. Кати знушаються над нами, а правда наша п'яна спить / В. Лизанчук // Навічно кували кайдани : Факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1995. – С. 292.

<sup>1014</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8162, арк.116; ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9251, арк. 38; Лизанчук В. Кати знушаються над нами, а правда наша п'яна спить / В. Лизанчук // Навічно кували кайдани : Факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1995. – С. 292.

<sup>1015</sup> Постанова Пленуму ЦК КПРС про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Почат. шк. – № 5. – 1984. – С. 12.

<sup>1016</sup> *Культури нашого надбання*. – Ужгород : Карпати, 1982. – 162 с.; Гомоннай В. В. *Народна освіта Радянського Закарпаття* / В. В. Гомоннай. – Київ; Ужгород, 1988. – 218 с.; *Нариси історії Закарпаття (1946 – 1991)*. – Ужгород : Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2003. – 648 с.; *Закарпаття 1919 – 2009 років : історія, політика, культура : україномовний варіант українсько-угорського видання* / Під ред.. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редкол. : Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко ; Відп. За вип. М. Токар]. – Ужгород : Поліграф центр «Ліра», 2010. – 270 с.

загальноосвітній національній школі; уведено факультативи та збільшено кількість годин; написано підручники (для учнів молодших класів); випущено додатковий матеріал; підготовлено низку методичних посібників для вчителів; видано підручники, навчальні посібники для вчителів і додатковий матеріал для шкіл Української РСР<sup>1017</sup>. Зокрема, на 1983/84 н. р., 1984/85 н. р. та 1985/86 н. р. було надруковано низку підручників для шкіл з українською, російською, польською, угорською та молдовською мовами навчання. Протягом 80-х рр. відповідно до наказів Міністерства освіти УРСР на 1983/84 н. р., 1984/85 н. р. та 1985/86 н. р. школи всіх типів були забезпечені новими підручниками й навчальним приладдям із 1 по 10 класи, зокрема з геометрії польською, угорською і молдовською мовами навчання та ін.<sup>1018</sup>. Також було затверджено списки підручників і навчальних посібників, які друкувалися республіканськими видавництвами для всіх типів шкіл Української РСР. Поміж них були списки підручників для шкіл із угорською, молдовською та польською мовами навчання (для всіх класів)<sup>1019</sup> і перелік підручників, дидактичних матеріалів і посібників із факультативних курсів для поповнення бібліотечних фондів шкіл Української РСР<sup>1020</sup>. Власне, відбувався масовий перехід шкіл республіки на нові навчальні посібники.

У цей час активно здійснювалося викладання рідної та російської мов у початкових класах шкіл із молдовською, угорською та польською мовами навчання; проводилася систематична робота з розвитку мислення та мовлення учнів, удосконалювалася їхня вимова відповідно до «норм рідної і російської мов»<sup>1021</sup>. Зазначимо, що рідна мова в початкових класах залежно від типу школи була основним предметом у системі навчально-виховної роботи. За допомогою рідної мови формувалася любов до культури й літератури свого народу.

«Виховання гордості за рідну мову, рідну культуру поєднується на уроках з виховання у дітей інтернаціоналістських почуттів – поваги до інших мов і народів»<sup>1022</sup>. Адже рідна мова була основним предметом у системі навчально-виховної роботи в школах України. Мова кожного народу – це фундамент його національного буття, це загальнолюдська цінність<sup>1023</sup>.

Завдання щодо «підвищення ефективності і якості діяльності всіх ділянок народного господарства, науки і культури», а саме «підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки», були розв'язані завдяки забезпеченню початкових класів шкіл із молдовською, угорською та польською

---

<sup>1017</sup> ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9250, 37 – 42 арк.

<sup>1018</sup> Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – № 13. – К. : Рад. шк., 1983. – С. 11.

<sup>1019</sup> Там само, с. 3; 5; 9 – 10.

<sup>1020</sup> Там само, с. 11 – 15; 18 – 29; Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – № 22. – К. : Рад. шк., 1983. – С. 7 – 13.

<sup>1021</sup> Юрченко І. Я., Сніжко Н. Г. Підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки / І. Я. Юрченко, Н. Г. Сніжко // Початкова школа. – 1977. – № 1(91). – С. 3.

<sup>1022</sup> Вашуленко М. С. Рідна мова / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – № 5. – 1985. – С. 45.

<sup>1023</sup> Лизанчук В. Кати знущаються над нами, а правда наша п'яна спить / В. Лизанчук // Навічно кували кайдани : Факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1995. – С. 300.

мовами навчання рідномовними підручниками<sup>1024</sup>. Також було в основному завершено перехід на новий зміст навчання; своєчасно перекладено рідною мовою підручники з предметів загальносоюзного значення; видано оригінальні програми й підручники з російської та рідної мов для підготовчих 3 класів і забезпечено дидактичними матеріалами («Работа с букварем по родному языку в подготовительных и первом классах», «Методика преподавания русского языка в I – III классах школ УССР с молдавским языком обучения», «Сборник произведений советской литературы для внеклассного чтения во II – III классах школ с венгерским, молдавским и польским языками обучения», «Некоторые вопросы усвоения русской речи в школах УССР с венгерским языком обучения», «Сборники диктантов, изложенный по русскому и родному языку в I – III классах с молдавским языком обучения»)<sup>1025</sup> та ін. Крім того, на допомогу вчителям шкіл із молдовською та угорською мовами навчання щорічно випускалися навчальні діафільми «Русско-молдавские литературные связи» та «Русско-венгерские литературные связи» із проблем викладання мови і літератури, питань взаємозв'язків у вивченні російської та рідної мов і літератур<sup>1026</sup>.

Особливості шкіл національних меншин із двома, трьома та змішаними мовами навчання (російські та російсько-українські) полягали в тому, що вони приймали учнів усіх національностей. У школах із російською мовою навчання, зокрема в початкових і середніх, сільських і міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах, могли навчатися всі охочі. Тут здобували знання діти різних національностей: білоруси, євреї, болгары, молдовани й гагаузи тощо. На відміну від школи з російською мовою навчання у школах із молдовською, угорською та польською мовами викладання навчалися лише діти молдован, угорців і поляків.

У школах із молдовською, угорською та польською мовами навчання, з двома, трьома та змішаними мовами навчання (російські та російсько-українські) не лише викладалися загальноосвітні предмети (математика, природознавство, фізика, хімія, географія тощо), а й давалися на уроках історії загальні уявлення про історію країни, культуру та побут народу. Характерним є те, що в школах із польською, молдовською та угорською мовами навчання набувало більш світського характеру, ніж у школах із двома й трьома мовами навчання, де переважала російська мова. Формування релігійного світогляду, хоч і займало значне місце, але жодним чином не впливало на зміст навчання.

Необхідно зауважити, що національні школи значною мірою поступалися за якістю освіти. Багато вчителів не володіли чи погано володіли рідною мовою, що впливало й на процес навчання. Постійна нестача підручників рідною мовою, посібників, наочних засобів також ускладнювала навчальний процес. До того ж школи національних меншин лише документально вважалися державними, а

---

<sup>1024</sup> Юрченко І. Я., Сніжко Н. Г. Підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки / І. Я. Юрченко, Н. Г. Сніжко // Початкова школа. – 1977. – № 1(91). – С. 1.

<sup>1025</sup> Там само, с. 3.

<sup>1026</sup> Юрченко І. Я., Сніжко Н. Г. Підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки / І. Я. Юрченко, Н. Г. Сніжко // Початкова школа. – 1977. – № 1(91). – С. 3.

насправді майже всі були приватними<sup>1027</sup>. Така ситуація у сфері освіти національних меншин спостерігалася по всій Україні. Винятком лише була Закарпатська область. Там працювали громадсько-політичні товариства, які на власні кошти відкривали школи: молдовські, румунські, угорські, українсько-молдовські, українсько-румунські, російсько-молдовсько-угорські, а також факультативні групи, курси, де діти вивчали рідну мову, знайомилися з національними традиціями тощо.

Щодо кількості національних шкіл в УРСР зазначимо, що на початку 70-х рр. в УРСР функціонувало 28977 шкіл. За мовами навчання вони розподілилися так: 23510 (4594 тис. учнів) – з українською мовою навчання; 4723 (2646 тис. учнів) – російською; 124 – молдовською; 73 – угорською; 2 – польською; 545 – із двома мовами навчання (українська й російська, угорська й російська, молдовська й російська та ін.)<sup>1028</sup>.

Характеризуючи національний склад населення України, необхідно звернути увагу на найбільш численні етноси, зокрема росіян, греків, білорусів, євреїв, татар, молдаван, поляків, болгар, вірменів, німців, циган, грузин, литовців. Інші національності становили менш як 0,05% від загальної кількості населення УРСР. Так, у м. Києві в 1971/72 н. р. із 215 шкіл 45 здійснювали навчання українською мовою; 132 – російською; 38 – двома мовами (українська й російська), а вже в 1985/86 н. р. спостерігалася збільшення кількості загальноосвітніх шкіл до 267, у 35 з яких навчання здійснювалося українською мовою, 142 – російською, 90 шкіл були змішаними (українсько-російські).

Щодо інших міст, то в м. Львові (1971/72 н. р.) з 90 шкіл 48 були з українською мовою навчання; 29 – російською, 11 – із двома мовами; м. Дніпропетровську (нині Дніпро) у 1985/86 н. р. зі 147 шкіл 83 були з російською мовою навчання, 10 – з українською мовою навчання, 54 були змішаними; м. Запоріжжі (1985/86 н. р.) зі 107 шкіл лише 1 була з українською мовою навчання, 25 – змішані, решта 81 – з російською мовою навчання; м. Миколаєві зі 61 школи не було жодної з українською мовою навчання, але налічувалося 52 з російською мовою навчання, 9 – змішаних; у м. Донецьку – 152 школи, з них 1 змішана й 1 – з українською мовою навчання<sup>1029</sup>.

У Закарпатській області владні керівники на місцевому управлінні намагалися закрити школи з польською, молдовською та угорською мовами навчання, а лишити з російською чи змішаними мовами навчання. Тому керівники цих шкіл намагалися зберегти власні національні школи «на протязі усього

---

<sup>1027</sup> Лизанчук В. Кати знушаються над нами, а правда наша п'яна спить / В. Лизанчук // Навічно кували кайдани : Факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні. – Львів : Ін-т народознавства НАН України, 1995. – С. 254.

<sup>1028</sup> Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л. Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / авт. : Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гулан Н. М., Бондар Л. С., Антонєць Н. Б., Філімонова Т. В., Антонєць М. Я., Куліш Т. І., Шевченко С. М. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 285.

<sup>1029</sup> Юрченко І. Я., Сніжко Н. Г. Підвищення якості навчально-виховного процесу в національних школах республіки / І. Я. Юрченко, Н. Г. Сніжко // Початкова школа. – 1977. – № 1(91). – С. 4.

застійного періоду. Навіть кількість таких шкіл майже не змінилася протягом трьох десятиріч»<sup>1030</sup>. Наприклад, у 1987/88 н. р. в області працювало 568 денних загальноосвітніх шкіл із українською мовою навчання; 14 – російською; 50 – угорською; 13 молдовською та 48 – з двома-трьома мовами (українська, російська, молдовська). Наводимо відомості «про школи, мови навчання і учнівські контингенти України в другій половині 80-х років»<sup>1031</sup>.

Загалом у 1987/88 н. р. у школах України навчалося 216,7 тис. учнів російською, 19,2 тис. – польською, 17,3 тис. – угорською і 5,4 тис. – молдовською мовами<sup>1032</sup>; діяло понад 500 шкіл із двома чи трьома мовами навчання, а також 981 – змішана (російсько-українські школи). У 93 школах УРСР навчання здійснювалося румунською мовою навчання. Проте, як зазначають дослідники, «не мала власної школи й ціла група національних меншостей на Україні»<sup>1033</sup>. Це пояснюється тим, що культурологічні та громадсько-політичні товариства національних меншин у цей час зазнавали утисків, тобто не мали права голосу. Тому обласні ради з питань освіти відкривали школи для національних меншин, зокрема з російською, польською, молдовською, угорською, двома й трьома мовами навчання, лише там, де вони компактно проживали, а не там, де набиралася достатня кількість учнів етноменшин.

У зв'язку з великою чисельністю російської національної меншини в УРСР у 70 – 80-х рр. відкривалися школи з російською мовою навчання по всій Україні. Крім того, до російських (так званих змішаних) шкіл приймали дітей усіх національностей країни. Масштабне втручання радянської влади в систему освітньо-культурних закладів призвело до того, що згодом ці школи ставали російськомовними. Головною рисою змішаних російських шкіл та шкіл із двома й трьома мовами навчання було створення шкільного устрою, який сприяв поліпшенню знань російської, а не рідної мови. Партійно-урядові структури пильно стежили за викладанням російської мови й літератури в школах і створювали для цього найсприятливіші умови. Міністерство освіти УРСР продовжувало реалізовувати постанову 1985 р. щодо покращення викладання російської мови. На кінець 80-хрр. спостерігалось значне збільшення кількості російських (змішаних) і шкіл із двома-трьома мовами навчання.

---

<sup>1030</sup> Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова – К.: Пед. музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 21.

<sup>1031</sup> Там само.

<sup>1032</sup> Гомоннай В. В. Вирішення школою завдань по формуванню соціалістичного типу особистості школяра / В. В. Гомоннай // Народна освіта Радянського Закарпаття. – К. – Ужгород : Рад. шк., 1988. – С. 66.

<sup>1033</sup> Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова. – К. : Пед. музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 21.



Таблиця 3

Мова навчання і учнівський контингент України в другій половині 80-х рр.

Мова навчання	1985/86 н. р.				1989/90 н. р.			
	Кількість шкіл/у відсот.		Кількість учнів/у відсот.		Кількість шкіл/у відсот.		Кількість учнів/у відсот.	
Українська	15207	74,7	3,1 млн	46,9	15213	73,6	3,1 млн	45,6
Російська	4445	21,8	3,0 млн	46,4	4631	22,4	3,2 млн	47,0
Молдовська	110	0,5	31 тис.	0,5	108	0,5	33 тис.	0,5
Угорська	55	0,3	10 тис.	0,2	55	0,2	11 тис.	0,1
Польська	2	0,01	0,3 тис.	0,0004	2	0,01	0,3 тис.	0,004

Лише на V з'їзді вчителів УРСР (1987) прозвучала ідея, за відродження й повноцінне функціонування української мови. Лютневий Пленум ЦК КПРС (1988) та XIX Всесоюзна конференція КПРС (червень 1988 р.) визначили кардинальні зміни в реформуванні загальноосвітньої і професійної школи. Міністерство освіти УРСР у 1988/89 н. р. схвалило навчальні плани для середніх загальноосвітніх шкіл (з українською й російською мовами навчання, м. Севастополя, з угорською, молдовською й польською мовами навчання). На відміну від попередніх планів у пояснювальній записці до цих планів замість рубрики «Про вивчення російської мови» з'явилася рубрика «Про вивчення української, російської та інших мов»<sup>1034</sup>. Також у 9 – 10 класах передбачалося збільшення кількості годин на вивчення української, російської та інших мов, а в 6 – 8 – на вивчення рідної мови.

Наводимо приклади навчальних планів середньої загальноосвітньої школи з українською та російською мовами навчання на 1988/89 н. р. (табл. 4, 5).

Таблиця 4

Навчальний план середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1988/89 н. р. (перехідний)<sup>1035</sup>

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Українська мова	7-6	8	9	13-11	8	8	6-5	4-3	4-3	3-2	2	0-1	0-1	
Українська література	-	-	-	-	-	-	2-3	2-3	2	2	3	4	3	
Російська мова	0-2	3	4-5	1-3	5	6	3	3-4	2-3	2	2	0-1	-	
Російська література	-	-	-	-	-	-	3-2	3-2	2	2	2	3	3	
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4	
Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	
Історія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3	

<sup>1034</sup> ЦДАВО України, – ф. 166, оп. 17, спр. 36, арк. 1 – 6.

<sup>1035</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська : Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 341.

Продовження таблиці 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
Географія	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Початкова військова підготовка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36
Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-

Таблиця 5

З навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. (перехідний)<sup>1036</sup>

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Російська мова	7	8	10	12	10	11	6-5	4	4-3	3-2	2	0-1	0-1	
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3	
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2-3	2	2	0-1	-	
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	3	3	

<sup>1036</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська : Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 342.

За даними таблиць, навчальний план середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. відрізнявся від попереднього (1973/74 н. р.) лише кількістю годин на вивчення мов і літератур.

Отже, досягненнями в освітній сфері національних меншин було навчання рідною мовою за єдиними навчальними планами, програмами, підручниками, що відповідало загальній структурі початкової й середньої школи. Разом із тим у 70 – 80-х рр. школи національних меншин функціонували там, де проживала найбільша етнічна група, поділялися за соціальною й національною ознаками та відрізнялися лише мовами навчання.

Результати проведеного дослідження свідчать, що загальнорадянська державна система освіти в УРСР діяла з 30-х років, особливо не змінюючись у контексті суспільно-політичних подій у розглядуваний період. На підґрунті аналізу навчальних програм, підручників, архівних джерел та історичної літератури можна зробити висновок, що етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова та література, історія України.

У ході вивчення архівних матеріалів і документів, програм, навчальних планів та звітів шкіл визначено, що в досліджуваний період національним меншинам гарантувалися рівність здобуття знань, умінь і навичок, вільний розвиток національних мов і культур, задоволення їхніх потреб навчальною та методичною літературою. Необхідно зауважити й на тому, що становище національних меншин у державі, врахування їхніх інтересів у суспільному житті є одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням розвитку шкіл національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (80 – 90-ті рр. ХХ ст.).

### **Список використаних джерел**

1. Баликін І. І. Загальна характеристика національного складу населення Донбасу (1943-1982 рр.) / І. І. Баликін // Вісник Маріупольського держ. ун-ту. Серія: Історія. політологія. – Маріуполь. – 2013. – Вип. 7–8. – С. 14–22.
2. Баликін І. І. Національна політика радянської влади у мовному середовищі Донбасу (1943-1982 рр.) / І. І. Баликін // Історичні і політологічні дослідження. – Донецьк. – 2013. – № 3 (53). – С. 241-251.
3. Баликін І. І. Національний склад і соціальна структура населення Донбасу за основними національностями за переписами 1959, 1970 та 1979 рр. / І. І. Баликін // Музей. вісник. – Запоріжжя. – 2013. – № 13/2. – С. 7–13.
4. Баликін І. І. Національна політика радянської влади у системі шкільної освіти 1943-1982 рр. (на матеріалах Донецької області) / І. І. Баликін // Схід. – Донецьк. – 2014. – № 1 (127). – С. 113–119.
5. Баликін І. І. Національна політика у резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій та пленумів ЦК Комуністичної партії України (1943-1982 рр.) / І. І. Баликін // Істор. архів. – Миколаїв. – 2014. – Вип. 13. – С. 10–14.

6. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посібник. для студ. вищ. навч. закладів. : хрестоматія / Л. Д. Березівська : Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.
7. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
8. Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в Радянській Україні в період зародження демократичних змін (1985-1991) / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія (Вісник НАПН України). – 2015. – №1 (86). – С. 70–78.
9. Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л.Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / авт. : О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.С. Бондар, Н.Б. Антоненко, Т.В. Філімонова, М.Я. Антоненко, Т.І. Куліш, С.М. Шевченко. – К. : Пед. думка, 2013. – 620 с.
10. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. ХХ століття) / Л.Д. Березівська // Освіта та пед. наука. – 2013. – № 4 (159). – С.59–66.
11. Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст / С.Бугаєв. – С. 1. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : [www.ciet.org.ua/docs/.../231-233\\_bugaev.d](http://www.ciet.org.ua/docs/.../231-233_bugaev.d).
12. Борисенко Е. Феномен советской украинизации. 1920-1930-е годы. – М., 2006. – 256 с.
13. Вашуленко М.С. Рідна мова / М.С. Вашуленко // Почат. шк. –1985. – № 5. – С.45–52.
14. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А.І. Кирпач, В.В. Тригубенко, І.Г. Ліханова. – К. : Пед. музей України. Крижопіль друк, 1993. – 30 с.
15. Гомоннай В.В. Вирішення школою завдань по формуванню соціалістичного типу особистості школяра / В.В. Гомоннай // Нар. освіта Радянського Закарпаття. – К.; Ужгород: Рад. шк., 1988. –168 с.
16. Європейська Хартія місцевого самоврядування та розвиток місцевої регіональної демократії в Україні: наук.–практ. посібник / упоряд. О.В. Бейко, А.К. Гук, В.М. Князєв; За ред. М.О. Пухтинського, В.В. Толканова. – К. : Крамар, 2003. – 70.
17. Заслуженюк В.С. Основа ідейного гартування юні / В.С. Заслуженюк // Почат. шк. – № 1. – 72. – С.4-5.
18. Івашина Г.З. Народжений великим жовтнем (50 років «Кодексу законів про народну освіту УРСР») / Г.З. Івашина // Почат. шк. – № 11. – 72. – С.2–.
19. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України. (Розроблена МНО УРСР та НДІ педагогіки УРСР). – Почат. шк. –1990. –№ 11. – С.35–40.

20. Кульчицький С.В., Гриневич В.А., Даниленко В.М., Лисенко О.С. Україна і Росія в історичній ретроспективі: в 3 т. Т.2 : Радянський проект для України. – К., 2004. – 530с.;
21. Лизанчук Василь. Кати знущаються над нами, а правда наша п'яна спить / Василь Лизанчук // Навічно кували кайдани: Факти, документи, комент. Про русифікацію в Україні. – Львів: Ін-т народознавства НАН України, 1995. – 415 с.
22. Майстренко И. национальная політика КПРС в ее историческом развитии / И. Майстренко. – Muenchen : [б. и.], 1978. – 224 с. 3.
23. Маланчук В. Е. Исторический опыт КПСС по решению национального вопроса и развитию национальных отношений в СССР / В. Е. Маланчук– М. : [б. и.], 1972. – 294 с. 11.
24. Матеріали XXIV з'їзд КПРС. – К. : Політвидав України, 1971. – С.228.
25. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1972/73 н.р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1972. – № 6. – С.5–23.
26. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1974/75 н.р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1974. – № 5. – С.3–9.
27. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1975/76 н.р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1975. – № 6. – С.3–13.
28. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1984/85 н.р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1984. - № 9. – С.3–26.
29. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1988/89 н.р. // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1988. - № 10. – С.3–14, 8–9.
30. Куличенко М. Национальные отношения в СССР и тенденции их развития / М. Куличенко. – М. : Мысль, 1972. –564 с. 4.
31. Постанова Пленуму ЦК КПРС про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. – Почат. шк. – № 5. – 84. – С.12.
32. Про Статут середньої загальноосвітньої школи // Зб. Наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1970. – № 22. – С.3–19.
33. Рафальський О.О. Національні меншини України у ХХ ст. : Історіографічний нарис / О.О. Рафальський. – К., 2000. – 446 с.
34. Римаренко Ю.І. Національний розвій України: проблеми і перспективи / Ю.І. Римаренко. – К. : Юрінком. – 1995. – 272 с.
35. Серпневі наради вчителів. – Почат. шк. –1971. – № 8. – С.3.
36. Сухомлинська О.В. Передне слово // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / авт. : О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.С. Бондар, Н.Б. Антонєць, Т.В. Філімонова, М.Я. Антонєць, Т.І. Куліш, С.М. Шевченко. – К. : Пед. думка, 2013. – 620 с.
37. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО України). – Ф.166. – Оп.15. – Спр.8149. – Арк. 49.

38. ЦДАВО України. – Ф.166. – ЦК Компартії України, Рада Міністрів УРСР «Про попередні підсумки роботи загальноосвітніх шкіл УРСР у 1971/72 н. р. (20 липня 1972 р.)». Оп.15. – Спр. 8162. – Арк.115-198 (116).
39. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1971/72 н. р. – Оп.15. – Спр.8250. – Арк. 60.
40. ЦДАВО України. – Ф. 166. – ЦК Компартії України «Пропозиції про поліпшення вивчення російської і української мов у школах Української РСР (26 лютого 1974 р.)». – Оп.15. – Спр.8677. – Арк. 160 (121-126).
41. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.9250. – Арк.109.
42. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.9251. – Арк. 38.
43. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп.17. – Спр.36. – Арк. 1–6.
44. Ярошенко О.Г. Диференціація навчання / О.Г. Ярошенко // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

### **3.3. Підходи до організації педагогічного процесу в початковій школі УРСР (Л. С. Бондар)**

#### **3.3.1. Диференціація змісту початкової освіти в УРСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)**

Сучасний стан розвитку суспільства в Україні характеризується змінами, що визначили основні напрями реформування шкільної освіти. З посиленням інноваційних процесів актуалізується проблема забезпечення загальноосвітньої підготовки учнів у школі першого ступеня. Основою реалізації мети початкової освіти визнано її зміст, який ґрунтується на теоретичних положеннях і підтверджується практичною діяльністю. Враховуючи те, що зміст освіти реалізується через навчальні предмети (мова, математика, природознавство тощо), закономірно постає питання про диференційований підхід до нього.

«Диференційований підхід до визначення змісту освіти, – наголошує О. Савченко, – має бути обов'язковим принципом функціонування початкової школи»<sup>1037</sup>.

Розбудова освітньої галузі в Україні супроводжується кардинальними змінами в змісті навчання і виховання. Ці перетворення актуалізують потребу переосмислити досвід минулого, адже пошук нового завжди передбачає опору на його позитивні надбання. ХХ ст. залишило нам безліч реалізованих і нереалізованих ідей, зокрема це стосується періоду 40 – 80-х рр..

У цей період система початкової освіти України зазнала істотних зрушень, передусім у початковій ланці. І це зрозуміло, бо молодший шкільний вік дитини є найважливішим у її розвитку. Змінюється статус дошкільника – він стає школярем, адже актуалізується проблема посилення мотивації дитини до нового виду діяльності – навчання. У розглядуваний історичний період було оновлено зміст освіти й засоби навчання, мету й завдання предметів, що вивчалися в початковій

---

<sup>1037</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 65.

школі, чіткіше виписано вимоги до результатів навчання, засобів і форм організації навчально-виховного процесу. Як зазначає Н. Дічек, у кінці XIX – на початку XX ст. зовнішня диференціація шкільного навчання підпорядковувалася насамперед таким ключовим чинникам: за становою приналежністю, «коли для дітей з різних соціальних прошарків існували різні і за обсягом надання знань, і за можливістю продовження освіти навчальні заклади...», що спричинювало функціонування різних типів шкіл із відмінними навчальними планами та програмами й умотивовувало існування різнорівневого змісту освіти за «...гендерною ознакою, що продовжувала нерівні і обмежені за обсягом загальноосвітніх знань і за здобуттям професійної підготовки освіти можливості для дівчат порівняно з хлопцями»<sup>1038</sup>.

Вивчення й узагальнення змісту початкової освіти дають змогу з'ясувати, що в 30-х рр. в СРСР було сформовано багатопредметну структуру змісту шкільної освіти, запроваджено загальну обов'язкову чотирирічну початкову освіту. Розроблення навчальних планів і програм покладено на Український науково-дослідний інститут педагогіки. Без теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки вони були затверджені Народним комісаріатом освіти в січні 1932 р. і стали обов'язковими для всіх загальноосвітніх навчальних закладів. У постанові ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми в режимі середньої школи» від 25 серпня 1932 р. висвітлено аналіз недоліків щойно запроваджених шкільних програм: надмірна перевантаженість фактологічним матеріалом, особливо в початковій школі; відсутність взаємозв'язку між програмами з деяких навчальних предметів; відсутність наступності у змісті між початковою чотирирічною та семирічною школою. У програмах 30-х рр. від учнів не вимагалось дослівно зачувати правила й визначення. У 1934/35 н. р. розпочалося коригування шкільних програм, передбачалося підпорядкування курсу географії України відповідному загальносоюзному.

Новий етап розвитку початкової освіти, змісту навчання розпочався в 30-х рр., коли відбувся перехід до обов'язкової початкової освіти всіх дітей віком від 8 до 12 – 15 років. Постановою «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (від 25 липня 1930 р.) передбачалося запровадити загальне обов'язкове початкове навчання дітей 8 – 11 років і підлітків віком 11 – 15 років та загальне початкове навчання в школах-семирічках упродовж 1930/31 н. р., а постановою «Про запровадження обов'язкового загального початкового навчання на Україні» (від 23 серпня 1930 р.) – залучити до загального навчання 1400 000 дітей, із них 500 000 підлітків віком 11 – 15 років<sup>1039</sup>. Як зазначає Л. Березівська, «з цього часу розпочинається процес дублювання російських освітніх законодавчих документів в

---

<sup>1038</sup> Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст. – до 1917 р.) / Н. Д. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левицького, С. Сисоєвої. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І. – 2011. – С. 235 – 236.

<sup>1039</sup> Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 липня 1930 р. // За загальне навчання : зб. директив та інструкцій. – Х. : Держ. вид-во України, 1930. – Вип. 1. – С. 14 – 17.

УСРР, освітня політика бере курс на створення єдиної державної системи освіти»<sup>1040</sup>. Навчальним планом 1932 р. було визначено новий зміст освіти для початкової школи. У 1 – 4 класах викладалися такі предмети, як українська й російська мови, математика, природознавство, історія, географія, малювання, співи, фізкультура.

Постановою «Про структуру початкової і середньої школи» від 16 травня 1934 р. запроваджувалися такі типи загальноосвітньої школи: початкова (1 – 4 класи), неповна середня (1 – 7 класи) та середня школа (1 – 10 класи). Перехід до обов'язкового семирічного навчання, що розпочався у 1934 р., був перерваний Великою Вітчизняною війною й закінчився лише в 1956 р. Навчальні плани, розроблені Міністерством народної освіти УРСР на основі загальносоюзних, було запроваджено на території Західної України з 1939 року.

Основи змісту початкової і середньої освіти в тодішньому СРСР, а отже і в Україні, було закладено на початку 30-х рр.. Рада народних комісарів СРСР і Центральний комітет ВКП(б) у низці своїх постанов про школу запропонували наркомосам союзних республік установити єдину організаційну структуру школи: початкова, неповна середня і середня; іноді назви типів школи підмінювали «ступенями» й «концентрами». Постановою «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935) протягом першої половини 30-х рр. було запроваджено загальнорадянську шкільну систему освіти, відповідно до якої в усіх школах СРСР навчальні заняття розпочиналися з 1 вересня і закінчувалися у 1 – 3 класах 1 червня, у 4 – 7 – 10 червня і 8 – 10 класах – 20 червня; зимові канікули тривали з 30 грудня до 10 січня, весняні – 6 днів.

На 1934/35 н. р. було затверджено навчальний план для середньої школи з розрахунком предметів для початкових класів на семиденний тиждень (табл. 1)

*Таблиця 1*

№п.п.	Назва навчального предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по класах*			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	Рідна мова і література	12(11)	11(10)	8(7)	8(7)
2	Друга мова і література	-	-	3(4)	4
3	Математика	6	6	6	7
4	Природознавство	1(2)	2(3)	2(3)	3
5	Суспільствознавство	-	-	1	1
6	Географія	-	-	3(2)	3(4)
7	Іноземна мова	-	-	-	2
8	Фізкультура	1	1	1	1
9	Труд, малювання, ліплення	3	3	3	3
10	Співи та музика	1	1	1	1
Усього		24	24	28	33

<sup>1040</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 213.



Програми для 1 – 2 класів привертають увагу тим, що в них подано Програму з санітарії та гігієни, де визначено завдання гігієнічного виховання, перелічено навички з особистої гігієни. На жаль, вони не передавали зв'язку навчання з життям, виробництвом<sup>1041</sup>.

Кількість щоденних навчальних занять із 1935/36 н. р. у 1 – 4 класах становила чотири уроки на день (у 4-х класах допускалося два дні на тиждень по п'ять уроків). Навчальний план передбачав додаткові уроки тільки для занять із праці, співів, малювання, креслення та фізичної культури. Уроки в міських і сільських школах мали тривати по 45 хв, перша, третя й четверта перерви – по 10 хв, друга – 30 хв. Було введено п'ять ступенів оцінки успішності учнів: 1 – дуже погано; 2 – погано; 3 – посередньо; 4 – добре; 5 – відмінно<sup>1042</sup>.

Постановою пропонувалося розробити не пізніше ніж до 1 січня 1936 р. проект статуту для кожного типу шкіл, який мав визначити мету й завдання шкіл різних типів, організаційну структуру школи, права й обов'язки адміністрації школи і педагогів, установити навчальний режим і основи внутрішнього розпорядку в школі й поза нею та єдину форму одягу для учнів початкової, неповної середньої й середньої школи<sup>1043</sup>.

Як зазначає Л. Березівська, контрреформа (прихована реформа) «протягом 30-х – на початку 50-х рр. перекреслила та спотворила досягнення й педагогічні пошуки 20-х рр., кардинально змінила парадигму освіти – від школи праці до школи навчання»<sup>1044</sup>. Відповідно до уніфікації української освітньої системи з загальнодержавною в цей час в Україні впроваджували російську державну систему освіти: обов'язкову 4-річну початкову школу; неповну середню 7-річну школу без внутрішньої диференціації, повну середню 10-річну школу з правом вступу її випускників до вищих навчальних закладів. Провідними напрямками контрреформи в змісті освіти були: підвищення наукового рівня, налагодження міжпредметних зв'язків, згортання українізації, посилення ідеологізації на основі марксизму-ленінізму, русифікації, радянзації, атеїзму тощо<sup>1045</sup>. Було також введено єдиний шкільний режим, єдині правила й роздільна форма навчання (1943). Позитивними були поступова реалізація загального обов'язкового початкового навчання, декларування загальної 7-річної освіти.

---

<sup>1041</sup> Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР / ред. кол. А. Г. Бондар (відп. ред.), О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар, Г. С. Костюк, О. Р. Мазуркевич, В. І. Чепелев (заст. відп. ред.), В. С. Шевченко–К. : Рад. шк., 1967. – С. 355 – 356.

\* Числа в дужках означають години, відведені на навчання відповідних предметів у другому півріччі навчального року.

<sup>1042</sup> Постанова Ради народних комісарів СРСР і Центрального комітету ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 25. – С. 2 – 4.

<sup>1043</sup> Там само.

<sup>1044</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 260.

<sup>1045</sup> Там само, с. 260 – 261.

З навчального плану початкової, неповної середньої і середньої школи відповідно до постанови «Про відміну викладання труда в школах» від 27 лютого 1937 р. було вилучено трудове навчання. А постановою РНК УРСР і ЦК КП(б) України «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» від 20 квітня 1938 р. до чинних на той час навчальних планів українських шкіл та шкіл національних меншин російська мова вводилася як обов'язковий предмет з таким розподілом годин протягом навчального тижня (початкова школа): 2 клас – 2 год, 3 – 4 год, 4 – 4 год; неповна середня і середня школа: 3 клас – 4 год, 4 – 4 год<sup>1046</sup>. Згідно з постановою РНК УРСР від 9 жовтня 1938 р. кількість годин на вивчення російської мови збільшувалася в 1938/39 н. р. для початкової школи: 2 клас – 3 год, 3 – 5 год, 4 – 5 год; для неповної середньої і середньої школи: 3 клас – 5 год, 4 – 5 год<sup>1047</sup> (табл. 2).

Таблиця 2

Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання (1939)<sup>1048</sup>

№п.п.	Назва навчального предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по класах				
		Підготовчий	1-й	2-й	3-й	4-й
1	Українська мова	8	12	10	7	6
2	Російська мова	-	-	3	5	5
3	Арифметика	4	7	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	1	2
5	Історія	-	-	-	2	3
6	Географія	-	-	-	1	2
7	Каліграфія	-	2	2	-	-
8	Співи	2	1	1	1	1
9	Малювання	2	1	1	0,5	0,5
10	Фізична культура	2	1	1	0,5	0,5
Усього		18	24	24	24	26

Отже, з 1939 р. у шкільній освіті УРСР запроваджено нові навчальні плани, з яких вилучено трудове навчання і з 2-го класу введено обов'язкове вивчення російської мови.

У навчальному плані для початкових класів середніх шкіл із українською мовою навчання (1939) порівняно з навчальним планом для початкових шкіл із українською мовою навчання російську мову введено не з 2-го, а з 3-го класу. Водночас у 2-му класі збільшувалася кількість годин на вивчення української мови

<sup>1046</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 224.

<sup>1047</sup> Постанова № 1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року „Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України”» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 33. – С. 7.

<sup>1048</sup> Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Упр. шкіл, 1939. – С. 5 – 9.

(2 год.) та арифметики (1 год). НКО України було затверджено посаду інспектора (1939), якою він уповноважувався контролювати роботу початкових шкіл. З 1940 р. проголошено реалізацію стратегічного завдання щодо розвитку шкільної освіти: здійснити перехід на семирічне навчання в селі й середнє десятирічне – у місті. Постановою «Про затвердження навчального плану в школах УРСР» (1940) вносилися корективи щодо розподілу годин на вивчення української та російської мов.

Аналіз навчальних планів і програм, шкільної системи освіти 30-х рр. ХХ ст. засвідчує, що в Україні було запроваджено єдину шкільну систему освіти (єдина 10-річна з 4-річною початковою школою і неповна 7-річна школа); паралельне функціонування російських і українських шкіл; обов'язкове вивчення російської мови в українських школах; єдині навчальні плани, шкільний режим, систему оцінювання роботи початкових шкіл та підходів до підручникотворення.

Велика Вітчизняна війна загальмувала реформування початкової освіти. З 29 814 початкових і середніх шкіл (станом на 1941 р.) повністю було ліквідовано 8108 і частково – 10062 школи<sup>1049</sup>. Під час війни структура й організаційні основи шкільної освіти не змінювалися. У 1943/44 н. р. запроваджено окреме навчання хлопчиків і дівчаток у неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік і промислових міст; цифрова 5-бальна система оцінювання успішності й поведінки учнів у початкових, семирічних і середніх школах. Із 1944 р. уряд прийняв рішення про вступ дітей до школи з семи років, а з 1946-го – початкові школи й 1 – 4 класи семирічних і середніх шкіл розпочали роботу за новими навчальними планами (табл. 3).

Новий навчальний план шкіл із українською мовою навчання (1946) не передбачав підготовчого класу. Природознавство, історію й географію було виокремлено в самостійні предмети не з 3-го, а з 4 класу; у 3 класі на вивчення української мови відводилося на 4 год більше; у 3 – 4 класах збільшилася кількість годин на фізичну підготовку (на 1,5 год), а на співи – зменшилася (на 0,5 год) у кожному класі. Незмінною залишалася кількість годин, відведених на вивчення російської мови, арифметики та малювання. У початковій школі з російською мовою навчання навчальний план (1946) відрізнявся від попереднього лише кількістю годин на вивчення мов. Українська мова вводилася з 2 класу<sup>1050</sup>.

---

<sup>1049</sup> Отчет об учете ущерба, причиненного немецко-фашистскими захватчиками и их сообщниками учреждениям Народного комиссариата просвещения УССР // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 61, арк. 54–55.

<sup>1050</sup> Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. – Т. 2. (6 травня – 23 грудня 1946 р.) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 128, арк. 110 – 116.

Таблиця 3

З навчального плану для початкової та середньої школи з українською мовою навчання (1946)<sup>1051</sup>

№п.п.	Назва навчального предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по класах			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	Українська мова	12	10	11	6
2	Російська мова	-	3	5	5
3	Арифметика	7	6	6	6-7
4	Природознавство	-	-	-	1-2
5	Історія	-	-	-	3-2
6	Географія	-	-	-	3-2
7	Каліграфія	2	2	-	-
8	Співи	1	1	0,5	0,5
9	Малювання	1	1	0,5	0,5
10	Фізична підготовка	1	1	2	2
Разом		24	24	25	27

У перші роки після Вітчизняної війни загальноосвітні школи працювали за навчальним планом, затвердженим у 1940/41 н. р. з певними уточненнями, зумовленими реаліями воєнного часу. Частина учнів усе ще здобувала лише початкову освіту, тому в навчальному плані (3 – 4 класи) поряд із рідною мовою й арифметикою зберігалися елементарні курси історії, географії і природознавства. До 1945/46 н. р. природознавство, історія та географія як окремі предмети розпочинали вивчати в 3 класі. У зв'язку з переходом школи до навчання дітей із семирічного віку (постанова РНК СРСР від 8 вересня 1943 р. «Про прийом дітей семирічного віку в школи») виникли труднощі в засвоєнні учнями 3-го класу курсів історії, природознавства й географії, тому з 1945/46 н. р. ці предмети було збережено як самостійні лише в 4 класі. Початкові відомості з історії, природознавства й географії учні 2 й 3 класів отримували на уроках російської (рідної) мови у процесі пояснювального читання, бесід, спостережень і екскурсій. Програми початкової школи були частково скорочені завдяки вилученню матеріалів, малодоступних для учнів молодших класів<sup>1052</sup>.

Навчальні плани початкової школи було розраховано на 4-річний термін навчання, неповної середньої школи – на 7-річний і середньої – на 10-річний. Виняток становили школи з рідною мовою навчання в Латвії, Литві, Естонії і Грузії (із 1946 р.), де середня школа була одинадцятирічною. Нижче подаємо навчальний план для початкової школи в 1946/47 н. р. для шкіл РРФСР (табл. 4)<sup>1053</sup>.

<sup>1051</sup> Там само.

<sup>1052</sup> Медынский Е. Н. Народное образование в СРСР / Е. Н. Медынский. – М., 1952. – С. 58 – 64.

<sup>1053</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 132 – 135.

## Навчальний план для початкової школи в 1946/47 н. р. для шкіл РРФСР

№п.п	Назва навчального предмета	Кількість годин по класах на тиждень			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	Російська мова й літературне читання	14	14	15	8
2	Арифметика	7	7	6	7
3	Природознавство	-	-	-	3
4	Історія	-	-	-	2/3*
5	Географія	-	-	-	3/2
6	Фізична підготовка	1	1	2	2
7	Малювання	1	1	1	1
8	Співи	1	1	1	1
Усього		24	24	25	27

Аналізуючи розвиток освіти в цей час, Л. Березівська, виокремлює в реформуванні освіти два періоди: 1930 – 1946 рр. – реорганізація української шкільної освіти в ході партійно-радянських урядових постанов і боротьби з українізацією; 1946 р. – початок 50-х рр. – поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентації освітнього простору<sup>1054</sup>. У 1946/47 н. р. постановою Ради Міністрів УРСР та ЦК КП(б)У «Про покращення вивчення іноземних мов в семирічних і середніх школах УРСР» уперше вводиться викладання іноземних мов у початкових класах<sup>1055</sup>.

Значні зміни в курсі «Природознавство» для початкових класів відбулися в серпні 1948 р., коли на II-й Всеросійській нараді в справі народної освіти з метою повнішого використання багатого й доступного матеріалу навколишнього середовища для розвитку мислення, усного та писемного мовлення дітей було ухвалено вивчення природознавства в 1 – 3 класах у процесі пояснювального читання. Як самостійний навчальний предмет природознавство залишено лише в 4 класі, але його програму було скорочено й спрощено. Вийшов окремий підручник «Нежива природа», замінений пізніше Книгою для читання з природознавства (автор обох підручників М. Скаткін).

У 1952/53 н. р. у школах УРСР починають діяти нові навчальні плани, розроблені Міністерством освіти УРСР згідно із загальносоюзними (табл. 5). Українська мова й література та російська мова й література були об'єднані в один предмет, а в старших класах запроваджено нові дисципліни – психологія і логіка. У початковій школі (3 – 4 класи) вводилося вивчення іноземної мови (по 2 год). Навчальний план початкової школи з російською мовою навчання відрізнявся від попереднього лише тим, що кількість годин на вивчення української мови відійшла

\* Тут і далі у чисельнику кількість навчальних годин у I півріччі, у знаменнику – в II півріччі.

<sup>1054</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія

/ Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 239.

<sup>1055</sup> Постанови партії та уряду про школи. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – С. 84.

на вивчення російської, і навпаки<sup>1056</sup>. З 1937 р. із програм початкових класів було вилучено уроки праці, заняття в майстернях і на пришкільних ділянках (поновлені лише в 1954 р.).

У кінці 40-х – на початку 50-х рр. відбулися зміни в навчальному плані початкової школи: зменшилося загальне тижневе навантаження на 5 год у 1 – 2 класах і на 7 – 8 год у 3 – 4 класах, збільшився перелік навчальних предметів (іноземна мова, каліграфія, малювання). У 3 – 4 класах суспільствознавство було замінено на курс історії СРСР, у 1 – 2 класах природознавство – на пояснювальне читання. Загальна кількість годин практично залишалася незмінною, а зміст освіти спрямовувався лише на засвоєння знань шляхом запам'ятовування, а не на всебічний розвиток особистості. Як зазначає М. Богуславський, із середини 50-х рр. у базових теоретичних підвалинах радянської педагогіки, що діяла в рамках парадигми «школи навчання», почали наростати кризові явища<sup>1057</sup>. З 1954/55 н. р. у початковій школі ручна праця вводиться як самостійний предмет (4 год на тиждень), а в 1957/58 н. р. практично всі школи України перейшли на нові навчальні плани.

Таблиця 5

З навчальних планів початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання (1952/53 н. р.)<sup>1058</sup>

№п.п.	Назва навчального предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по класах			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	Українська мова і література	13	10	11	6
2	Російська мова і література	-	3	5	5
3	Арифметика	6	6	5	6
4	Природознавство	-	-	-	1-2
5	Історія	-	-	-	3-2
6	Географія	-	-	-	2
7	Каліграфія	2	2	-	-
8	Співи	1	1	1	1
9	Малювання	1	1	1	1
10	Фізичне виховання	1	1	2	2
11	Іноземна мова	-	-	2	2
Разом		24	24	27	29

З упровадженням загальнообов'язкової 7-річної освіти (1949 р.) було звернуто увагу на потребу перебудови навчальної роботи школи для її тісного

<sup>1056</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952 – 53 н. р. – К. : Держ. учб. пед. вид-во «Радянська школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, арк. 2

<sup>1057</sup> Богуславський М. В. Розвиток теоретичних основ змісту загальної середньої освіти у вітчизняній педагогіці / М. В. Богуславський. – М. : ФГНУ ИТИПРАО, 2012. – С. 5.

<sup>1058</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952 – 53 н. р. – К. : Держ. учб.-пед. вид-во «Радянська школа», 1952 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1344, 2 арк.

зв'язку з життям, а також на потребу вивчення й поширення передового педагогічного досвіду шкіл і вчителів. У 1952 р. на XIX з'їзді КПРС гостро постало питання про політехнічне навчання в середній школі й заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання. Реалізація цих завдань потребувала вдосконалення навчальних планів і програм. Запроваджений у 1955/56 н. р. навчальний план передбачав надання учням основ наукових знань і підготовку їх до трудової діяльності. Трудове навчання в початковій школі мали здійснювати на уроках ручної праці в 1 – 4-х класах. Навчальний план 1955/56 н. р. та розроблені на його основі навчальні програми були кроком уперед. Якщо раніше за чинними програмами з російської мови учні 1 – 2-х класів навчалися читання й письма і здобували початкові знання з граматики, у 3 – 4-х класах вивчали елементарну граматику, то нова програма передбачала вивчення в 1 – 4-х класах пропедевтичного курсу російської мови. Замість елементарного курсу історії СРСР у 4 класі було введено «Оповідання з історії СРСР», що в цікавій формі знайомили учнів із важливими подіями вітчизняної історії. У зв'язку з цим кількість годин на вивчення історії в 4 класі зменшувалася з 3 до 2 год на тиждень<sup>1059</sup>.

Навчальним планом було збільшено кількість годин на фізичну підготовку в 1 – 2-му класах. До 6 класу включно учні вивчали співи. Якщо порівняти кількість годин у навчальних планах загальноосвітньої школи в РРФСР на 1951/52 і 1955/56 н. р., то можна зробити висновок, що кількість годин на російську мову й літературу зменшилася на 264 год, на математику – на 133 , історію – на 49, географію – також на 49, іноземну мову – на 66 год і в той самий час збільшилася кількість годин на фізичну культуру й співи – на 66 год на кожний предмет<sup>1060</sup>.

У 1956 р. на освітянських нарадах незмінно обговорювалися проблеми реформування змісту шкільної освіти. Українські педагоги отримали можливість розробляти власні навчальні плани і програми. На початку 1956/57 н. р. в УРСР діяло 29 517 шкіл, із них – 12 678 початкових, 10 812 – семирічних, 6 027 – середніх<sup>1061</sup>. 29 квітня 1957 р. Міністерство освіти УРСР під керівництвом І. Білодіда схвалило нові навчальні плани для початкової, семирічної та середньої школи з українською і російською мовами навчання на 1957/58 н. р. Порівняно з 1939 р. збільшилася кількість годин на вивчення російської мови у школах із українською й російською мовами навчання. Передбачалося запровадження таких предметів, як праця і практичне заняття: 1 – 3 класи – 1 год, 4 клас – 2 год (за рахунок вилучення каліграфії). У пояснювальній записці до нових навчальних планів йшлося про поділ класів на групи для занять у майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, уроках фізкультури (дівчатка і хлопчики), а також під час вивчення іноземних мов.

---

<sup>1059</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 136 – 138.

<sup>1060</sup> Там само, с. 86.

<sup>1061</sup> Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1956 – 57 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2130, арк. 3.

У 1958 р. вводилося обов'язкове восьмирічне навчання дітей віком від 7 до 15 – 16 років, внаслідок чого початкова школа стала невід'ємною ланкою в системі восьмирічної освіти. Вона втратила свою автономність. Функції, зміст і методика початкової освіти до 70-х рр. минулого століття практично не змінювалися. Порівняно з навчальним планом на 1952/53 н. р. у 1957/58 н. р. незмінною залишилася кількість годин на українську мову, природознавство, малювання; на 1 год збільшилася кількість годин, відведених на навчання арифметики в 3 класі, фізичне виховання в 1 і 2 класах; зменшилася на 1 год кількість годин на історію в 4 класі, російську мову – в 3 і 4 класах. Іноземна мова в початковій школі не вивчалася (табл. 6).

У навчальному плані початкової школи з російською мовою навчання на 1957/58 н. р. зменшилася кількість годин на навчання російської мови в 3 класі та на українську в 3 – 4 класах на 1 год порівняно з навчальним планом початкової школи з російською мовою навчання на 1952/53 н. р.<sup>1062</sup>

Таблиця 6

Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання  
(1957/58 н. р.)<sup>1063</sup>

№п.п.	Назва навчального предмета	Кількість годин на навчальний тиждень по класах			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	Українська мова	13	10	11	6
2	Російська мова	-	3	4	4
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	1-2
5	Історія	-	-	-	2
6	Географія	-	-	-	2-1
7	Каліграфія	2	2	-	-
8	Співи	1	1	1	1
9	Малювання	1	1	1	1
10	Фізичне виховання	2	2	2	2
11	Іноземна мова	-	-	-	-
12	Праця і практичне заняття	1	1	1	2
Разом		24	24	25	27

Зазнали змін навчальні плани й програми шкіл союзних і автономних республік. Для порівняння наводимо розподіл годин у школах РРФСР із російською мовою навчання й у школах Української РСР із українською мовою навчання на 1955/56 н. р. (подано в табл.7)<sup>1064</sup>.

<sup>1062</sup> Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1957 – 58 н. р. // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2348, 7 арк., арк. 1 – 7.

<sup>1063</sup> Там само.

<sup>1064</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 141.



Навчальні плани і програми перших семи класів середньої школи цілком збігалися з навчальними планами й програмами 7-річної (неповної середньої) школи. Кількість тижневих годин в навчальних планах шкіл із російською мовою навчання РРФСР та українською мовою навчання Української РСР була однаковою на малювання, співи, фізичне виховання, а загальноосвітнім предметам в українських школах приділялося значно менше навчальних годин, ніж у школах РРФСР.

Таблиця 7

Розподіл годин по школах РРФСР з російською мовою навчання та в школах Української РСР з українською мовою навчання

№п/п	Назва навчального предмета	За навчальним планом	
		РРФСР	Української РСР
1	Рідна мова і література	84,5	65
2	Російська мова й література	-	40,5
3	Математика	60	58
4	Географія	14,5	12,5
5	Історія	20	19
6	Іноземна мова	20	16
7	Фізичне виховання	20	20
8	Малювання	6	6
9	Співи	6	6
10	Праця і практичні заняття	10	6,5

Законом УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) було визначено шляхи розвитку народної освіти, вказано на тісний зв'язок навчання з працею та необхідність запровадження обов'язкової восьмирічної освіти замість загальнообов'язкової семирічної для дітей і підлітків віком від 7 до 15 – 16 років. У ньому зазначалося, що в невеликих населених пунктах зберігаються початкові школи у складі 1 – 4 класів, після закінчення яких діти переводяться до 5 класів найближчих шкіл. Навчання в школах УРСР мало здійснюватися рідною мовою учнів. Пропонувалося вжити заходів для забезпечення шкіл і груп продовженого дня обладнаними приміщеннями й гарячим харчуванням. Рада Міністрів Української РСР мала розглянути план видання нових підручників для всіх типів загальноосвітніх шкіл та забезпечити його виконання<sup>1065</sup>.

Запровадження на основі Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) загальної обов'язкової 8-річної освіти та створення 11-річної середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням зумовили потребу

<sup>1065</sup> Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Рад. шк., 1959. – 26 с.

докорінного перегляду навчальних планів і програм. З 1959 р. в 4 класі було введено новий предмет – природознавство, в якому поєдналися відомості з раніше самостійних навчальних предметів – природознавства й географії; значно розширено краснавчий матеріал. У жовтні 1959 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили постанову про деякі зміни у викладанні історії в школах. За чинним на той час навчальним планом учні 4 класу вивчали короткий курс історії СРСР (епізодичні оповідання з історії СРСР). Відповідно до завдання 8-річної школи – забезпечити психологічну й практичну підготовку учнів до суспільно корисної, продуктивної праці, – тривалість навчального року збільшилася з 33 до 35 тижнів у 1 – 4 класах.

В уже згаданому Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» було визначено такі провідні принципи: зв'язок школи з життям (підготовка учнів до суспільно корисної, продуктивної праці), політехнічний (поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання й трудового виховання), професіоналізації (підготовка учнів із виробничих спеціальностей у поєднанні з виробничим навчанням), ідеологічний (комуністичний)<sup>1066</sup>.

Важливим завданням була перебудова системи народної освіти. Для зміцнення зв'язку школи з життям і підготовки школярів до участі в суспільно корисній праці, починаючи з 1959/60 н. р., протягом трьох років мали перевести школи з 7-річного на обов'язкове 8-річне навчання (замість загальнообов'язкової 7-річної освіти обов'язкова 8-річна). Отже, наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. в УРСР було запроваджено нову систему шкільної освіти.

У 1960 р. зазнала змін програма з природознавства. Для розвантаження учнів із програми вилучили складний науковий та частково другорядний матеріал і внесли елементи географії, оскільки її як окремий навчальний предмет із 4-го класу було вилучено. Відповідно до нової програми видано й новий підручник «Природознавство» (автор М. Скаткін).

Проте разом із значними успіхами в розвитку природознавства в початкових класах, зокрема його змісту й методів викладання, в той період помітною стала тенденція до применшення навчально-виховної ролі цього предмета: відбувалося поступове зменшення обсягу й надмірне спрощення змісту й методики його викладання, особливо в 1 – 3-му класах, підпорядкування пояснювальному читанню. Знань учнів із природознавства не оцінювали й не контролювали. На усунення цього недоліку було спрямовано постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), відповідно до якої в усіх початкових класах природознавство було

---

<sup>1066</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – С. 334.

виокремлено в самостійний навчальний предмет, а Академія педагогічних наук СРСР створила нові програми<sup>1067</sup>.

Із метою поліпшення якості викладання історії ЦК КП України і Рада Міністрів УРСР 4 січня 1960 р. ухвалили постанову «Про деякі зміни викладання історії в школах Української РСР». У 1959/60 н. р. видано нову програму з історії СРСР для 4 класу. Порівняно з попередньою цю програму значно скорочено й спрощено, враховано принцип наступності й послідовності в знаннях. У посібнику «Методика початкового навчання історії» (1964) за редакцією М. Васильєвої розкрито завдання й методику викладання суспільствознавчого історичного матеріалу в 1 – 3 класах та історії в 4 класі й подано перелік наочних посібників історії для початкових класів<sup>1068</sup>.

Навчальні плани на 1961/62 н. р., схвалені Міністерством освіти УРСР, відрізнялися від попередніх такими нововведеннями: у них було збільшено кількість годин на ручну працю в 1 – 3 класах на 1 год; природознавство в 4 класі – з 1 – 2 год на 3 – 2 год; російську мову в 2 класі – на 1 год, 3 класі – з 4 на 6 – 7 год, 4 класі – з 4 – на 7 год. Водночас кількість годин на вивчення української мови зменшено в 1 класі на 1 год, 2-му – на 2 год., 3-му – на 3 – 4 год, а в 4 – залишено незмінною<sup>1069</sup>.

Отже, наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. в УРСР запроваджено нову систему освіти. Початкова школа, після введення в 1959 р. загальної обов'язкової восьмирічної освіти дітей і молоді, втратила свою функціональну самостійність, і залишалася переважно школою умінь і навичок. У 1965-1970 рр. навчальні плани і програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися, а з середини 70-х рр. (уперше після 30-х рр.) розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкового навчання. У 1970/71 н. р. закінчилася експериментальна перевірка нових програм і підручників, а в наступному році завершився перехід до трирічної початкової школи. Однак, як наголошує О. Савченко, зміст освіти, як і раніше, визначався на основі єдиної загальносоюзної типової програми, розробленої в АПН СРСР. У ній більше уваги приділялося розвитку дітей. Водночас національна специфіка відображалася лише в змісті рідної мови й читання<sup>1070</sup>.

ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР 10 серпня 1964 р. ухвалили Постанову про перехід середніх шкіл знову на 10-річний термін навчання, оскільки 11-річний стримував забезпечення молодими кадрами промисловості й сільського

---

<sup>1067</sup> Кисельов Ф. С. Природознавство в початкових класах за 50 років радянської школи / Ф. С. Кисельов // Педагогіка і методика початкової освіти : респуб. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1967. – Вип. 4. – С. 89 – 90.

<sup>1068</sup> Пшук І. П. До методики викладання історії в IV класі / І. П. Пшук // Педагогіка і методика початкової освіти : респуб. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1967. – Вип. 4. – С. 22 – 31.

<sup>1069</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – С. 284, 315.

<sup>1070</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 59.

господарства<sup>1071</sup>. Зміни терміну навчання в школах спричинили зміни в навчальних планах і програмах.

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. «Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи доручила Міністерству освіти СРСР і міністерствам народної освіти союзних республік ввести в загальноосвітніх школах нові навчальні плани й програми, які б узгоджували зміст освіти з вимогами розвитку науки, техніки й культури з 1 по 10 (11) клас, сприяли б подоланню перевантаження учнів завдяки вилученню з навчальних програм і підручників зайвої деталізації й другорядного матеріалу<sup>1072</sup>. Постановою також було задекларовано завдання узгодити зміст освіти з рівнем розвитку науки. У зв'язку з тим, що, як зазначалося в розглядуваній постанові, рівень навчальної й виховної роботи школи на той час все ще не відповідав зростаючим потребам життя, у ній було поставлено вимогу усунути перевантаження школярів навчальними заняттями, підвищити якість їхніх знань і підготовку до суспільно корисної праці, розвивати пізнавальні інтереси й індивідуальні здібності дітей, а також визначено терміни переведення школи на нові навчальні плани й програми. Основними напрямками перебудови змісту освіти були: ідейне й теоретичне його забезпечення на основі узгодження навчальних планів, програм і підручників із найновішими досягненнями науки, техніки, культури; визначення такого обсягу знань, який сприяв би подальшій освіті й самоосвіті; вдосконалення нахилів і здібностей школярів, їхніх інтересів до окремих галузей знань і практичної діяльності. Успішне виконання цих завдань потребувало оптимізації змісту й методів початкового навчання, що забезпечило б підвищення теоретичного рівня знань молодших школярів і якість засвоєння їх.

Новий типовий навчальний план середньої школи, до якого входив навчальний план для початкової школи, Міністерство освіти СРСР затвердило 10 грудня 1966 р. (табл. 8)<sup>1073</sup>.

Таблиця 8

Типовий навчальний план для 1 – 4 класів середньої школи (1966)

№п/п	Назва навчального предмета	Кількість годин по класах на тиждень			
		1-й	2-й	3-й	4-й
1	2	3	4	5	6
1	Російська мова	12	10	10	6
2	Математика	6	6	6	6
3	Історія	-	-	-	2
4	Природознавство	-	2	2	2
5	Образотворче мистецтво	1	1	1	1
6	Співи і музика	1	1	1	1

<sup>1071</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 149.

<sup>1072</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 174.

<sup>1073</sup> Там само, с. 175 – 176.

1	2	3	4	5	6
7	Фізкультура	2	2	2	2
8	Трудове навчання	2	2	2	2
	Тижневе навчальне навантаження школярів у 1955/56 н. р.	24	24	24	26
	Тижневе навчальне навантаження школярів у 1959/60 н. р.	24	24	26	29
	Тижневе навчальне навантаження школярів у типовому плані 1966 р.	24	24	24	24

У 1965 – 1970 рр. група російських (Давидов В., Ельконін Д., Занков Л.) і українських учених (Скрипченко Н., Скрипченко О.) проводили широкий педагогічний експеримент – перехід початкової школи з 4-річного на 3-річний термін навчання, що зумовило ґрунтовне дослідження проблеми оптимізації змісту й методів початкового навчання, у ході якого було розроблено нові навчальні плани й програми, зміст навчання; підготовлено поурочне планування з кожного розділу програми – з мови, читання, математики, фізичного та естетичного виховання; створено нові підручники та методичні й навчальні посібники; з'явилися нові навчальні предмети – математика, природознавство; запроваджено позакласне читання. Реформа кінця 60-х початку 70-х рр. радикально змінила початкову школу: замість 4-річної вона стала 3-річною<sup>1074</sup>.

Багаторічні експериментальні дослідження підготували перехід початкової школи на 3-річний термін навчання. У новій програмі з російської мови було передбачено збереження навчального матеріалу в такому обсязі, як і в 4-річній школі. Вона охоплювала навчання грамоти, граматику, правопис, читання, розвиток мовлення й містила спеціальний розділ – позакласне читання. Термін навчання грамоти було скорочено з 4 до 3,5 місяців, а часом (на розсуд учителя) і до 3 місяців. Вимоги до навичок читання залишилися без змін, було конкретизовано завдання з розвитку мовлення й мислення учнів. У цій програмі було передбачено виконання учнями, починаючи з 1 класу, вправ на вимову глухих і дзвінких, твердих і м'яких, наголошених і ненаголошених голосних, з інтонаційного оформлення речень; чітко визначено показники рівнів знань, граматичних умінь, орфографічних і мовленнєвих навичок учнів з 1 по 3 клас<sup>1075</sup>.

Навчання математики в початкових класах відрізнялося від попереднього курсу арифметики як за метою, так і за методикою викладання. Курс математики мав поєднати елементи геометрії та алгебраїчної пропедевтики, що сприяло б

<sup>1074</sup> Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 131.

<sup>1075</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 176.

глибшому засвоєнню понять про число, арифметичні дії, математичні відношення<sup>1076</sup>.

За будь-якої модернізації програм і підручників, побудови змісту загальної освіти необхідно: визначати обсяг основних знань, що мають залишатися стабільними; розвантажити шкільні курси від нормативного матеріалу; чітко визначити, що має зберігатися в довгостроковій пам'яті, а який матеріал є другорядним; обґрунтувати принципи добору матеріалу до навчального предмета. Світоглядна спрямованість у такому разі має бути основним критерієм оцінювання навчальних програм. «Проблема змісту завжди була і є однією з найбільш актуальних проблем освіти. Визначити зміст освіти і навчання – означає відповісти науково і аргументовано на наступні питання: які предмети повинні вивчатися в школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них; які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники»<sup>1077</sup>.

У 1971 р. АПН СРСР розпочала й успішно здійснила експеримент – з уведення в загальноосвітній школі навчання дітей із шестирічного віку. У ході експерименту коригували зміст і структуру навчальних предметів, формували новий навчальний план і новий навчальний режим школи, удосконалювали зміст і організацію навчально-виховної роботи загалом<sup>1078</sup>.

У 1971/72 н. р. діяльність органів народної освіти і шкіл України спрямовувалася на завершення переходу до загальної середньої освіти, підвищення якості знань школярів, удосконалення навчально-виховного процесу. Далі тривали експериментальна перевірка й запровадження нових навчальних програм. Порівняно з попереднім навчальним роком в умовах загального зменшення на 467 масових шкіл і на 472 початкові школи (з 8 683 до 8 211), на 88 зросла кількість середніх навчальних закладів<sup>1079</sup>.

Реформа кінця 60–70-х рр. радикально змінила початкову школу. Скорочення тривалості навчання (замість 4-річної стала 3-річна) – не єдиний і не основний результат її перебудови. З'явилися такі навчальні предмети, як математика, природознавство, запроваджено позакласне читання. Замість традиційного курсу «Арифметика» був створений практично новий навчальний предмет «Математика», який поряд із арифметичним матеріалом охоплював елементи алгебри та геометрії. З уведенням природознавства (2 клас – 1 год на тиждень, 3 клас – 2 год) з'явилися сприятливі умови для формування в учнів

---

<sup>1076</sup> Сборник программ для средней общеобразовательной школы. – М., 1968. – Ч. 1. – С. 78; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 175 – 176.

<sup>1077</sup> Пироженко Л. В. Становлення предметів загальної середньої освіти у 30-х роках ХХ ст. / Л. В. Пироженко // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 125.

<sup>1078</sup> Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – С. 90 – 96.

<sup>1079</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 324.

початкових класів спостережливості. Певних змін зазнало читання: були виділені спеціальні уроки, спрямовані на формування в молодших школярів читацької самостійності. У 1970 р. розпочався експеримент із навчання дітей шестирічного віку, організований Міністерством освіти УРСР та НДІ педагогіки УРСР.

В Україні відомі вчені М. Богданович, Т. Горбунцова, Г. Коваль, Л. Нарочна, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін. співробітники лабораторії початкового навчання Українського науково-дослідного інституту педагогіки досліджували проблеми оновлення змісту початкової освіти й публікували свої експериментальні дослідження в новоствореному журналі «Початкова школа» (1969). У 1970/71 н. р. було завершено експериментальну перевірку нових навчальних програм і підручників для початкової школи. «Наслідки трирічної експериментальної перевірки нового змісту навчання в початкових класах і робота усіх 1 – 2 класів за новими програмами переконливо доводять, що навчання за новими програмами сприяє кращому розвитку учнів, свідомому оволодінню вміннями і навичками, що забезпечують належну підготовку дітей до наступної роботи над сестиматичним курсом основ наук»<sup>1080</sup>, – наголошено в Збірнику наказів та інструкцій Міністерством освіти Української РСР (1962).

Із кожним роком в Україні збільшувалася кількість учнів, які навчалися російською мовою. Якщо в 1959 р. українською мовою навчалася 70,6 % учнів із загальної кількості шкіл, російською – 28,6%, то в 1973р. відповідно українською – 59,08%, російською – 40%. Розв'язуючи питання про вільний вибір мови навчання і виховання, Міністерство освіти УРСР, відділи народної освіти й педагогічні колективи шкіл керувалися Основами законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту (1973 р.) і Статутом середньої загальноосвітньої школи (1974 р.)<sup>1081</sup>.

Масовий перехід початкової школи на трирічний термін навчання, розпочатий у 1969/70 н. р., було завершено в 1973 р. У 1974 р. на спільному засіданні колегії Міністерства освіти СРСР і Президії АПН СРСР чиновники й учні обговорили питання про підсумки переходу 1 – 3 класів на нові навчальні плани, програми й підручники, зазначили, що програми й підручники загалом забезпечували глибокі й міцні знання учнів, і вказали на такі недоліки, як перевантаження програм, недоступність частини навчального матеріалу для дітей 7 – 9 років. Головним напрямом удосконалення навчальних програм загальноосвітньої школи було підвищення їхнього теоретичного рівня відповідно

---

<sup>1080</sup> Про підсумки роботи I – III класів шкіл Української РСР, що працювали за новими програмами й підручниками у 1970/71 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1962. – № 12. – С. 3 – 4.

<sup>1081</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – С. 329; Пропозиції про поліпшення вивчення російської і української мов у школах УРСР (26 лютого 1974 р.) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8677, арк. 121 – 126.

до сучасних наукових досягнень. У 1975 р. загальноосвітня школа завершила перехід на новий навчальний план та модернізовані програми.

Відкриття підготовчих класів для шестирічних дітей стало необхідністю саме в середині 70-х рр. Перехід початкових класів на новий зміст освіти, поглиблення теоретичного рівня знань, посилення виховної й розвивальної функцій навчання потребували відносно однакової підготовки дітей, які приходили до першого класу. У 1977/78 н. р. було відкрито 230 підготовчих класів, у яких навчалося близько 5 тис. шестиліток. Головними завданнями підготовчих класів вважалися розвиток мовлення, мислення, інтелекту, формування навичок аналізувати явища природи й суспільного життя, виховання інтересу до навчання, прищеплення умінь поведінки в колективі. 70 % навчального плану підготовчих класів відводилося на заняття з фізичної культури, ритміки, слухання музики, співів, малювання й ліплення, на художнє й технічне конструювання, виразне читання. Особлива увага приділялася прищепленню дітям навичок гігієни, самообслуговування, культурної поведінки дома, у школі й громадських місцях. Загалом Програма підготовчих класів із усіх видів діяльності спрямовувалася на підготовку дитини до школи, важливим завданням було поліпшення підготовки сільських дітей, які не відвідували дошкільних закладів до навчання в школі. На кінець X п'ятирічки (1976 – 1982 рр.) при загальноосвітніх школах працювало понад 2 тис. підготовчих класів<sup>1082</sup>.

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977) зазначала, що «шкільні програми і підручники у ряді випадків первантажені зайвою інформацією і другорядним матеріалом, що заважає виробленню в учнів навичок самостійної творчої роботи»<sup>1083</sup>. У кінці 70-х рр. Інститут змісту й методів навчання АПН СРСР запропонував оновити типові програми, що визначали зміст загальної освіти для всіх середніх навчальних закладів. Було істотно зменшено навчальне навантаження, програми звільнено від другорядного й надзвичайно ускладненого навчального матеріалу, зроблено спробу виділити в кожній темі основу. Програми містили вказівки про те, як забезпечити міжпредметні зв'язки, перелік умінь і навичок, що їх мали набувати учні, зразкові норми оцінок. У процесі створення програм стало зрозуміло, що неможливо усунути перевантаження учнів тільки скороченням обсягів навчального матеріалу, тому перед Міністерством УРСР було поставлено завдання: встановити до 1980 р. граничне навчальне навантаження школярів у 1 – 3 класах 24 год на тиждень, виділити додатково 2 – 3 год на тиждень у кожному класі на вивчення російської мови. З 1980/81 н. р. школи розпочали

---

<sup>1082</sup> Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці. – К. : Рад. шк., 1981. – С. 73.

<sup>1083</sup> Собрание постановлений правительства СССР. – 1978. – № 1. – С. 8; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 191.



перехід на новий типовий навчальний план, затверджений Міністерством освіти СРСР 24 липня 1980 р. (табл. 9)<sup>1084</sup>.

З 1980/81 н. р. запроваджувався новий навчальний план, де враховувалися пропозиції широких кіл педагогічної громадськості й учених на основі типового навчального плану середньої школи, запропонованого Міністерством освіти СРСР. З 1984/85 н. р. всі школи розпочали працювати за стабільним навчальним планом, за яким із 4 класу запроваджувалося вивчення іноземної мови (4 год).

У 1980/81 н.р. в Україні працювало 3 493 початкові школи. Значною мірою зменшилася кількість учнів, які в них навчалися<sup>1085</sup>.

*Таблиця 9*

Типовий навчальний план для початкової школи, затверджений Міністерством освіти СРСР у 1980 р.

№п/п	Назва навчального предмета	Кількість годин по класах на тиждень		
		1-й	2-й	3-й
1	Російська мова	10	11	10
2	Математика	6	6	6
3	Природознавство	-	1	2
4	Образотворче мистецтво	1	1	1
5	Співи і музика	1	1	1
6	Фізкультура	2	2	2
7	Трудове навчання	2	2	2
	Усього	24	24	24

Подальше вдосконалення змісту освіти пов'язано з реалізацією Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984). На основі цього документа та постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 29 квітня 1984 р. «Про подальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» Міністерство освіти СРСР розробило й затвердило 12 лютого 1985 р. Типовий навчальний план загальноосвітньої школи з 11-річним терміном навчання (початок навчання з 6-річного віку) (табл. 10)<sup>1086</sup>.

За цим планом було додатково виділено години на суспільно корисну продуктивну працю школярів (у 2 – 4 класах – 1 год на тиждень); у 1 – 2 класах уведено новий предмет «Ознайомлення з навколишнім світом». План видання посібників на 1986 – 1990 рр. передбачав забезпечення шкіл новими підручниками. У 1986 р. створено нові підручники для 1 – 4 класів.

<sup>1084</sup> Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. – 1980. – № 2. – С. 28; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 192.

<sup>1085</sup> Народна освіта й педагогічна наука в Українській РСР у десятиї п'ятиріччі / Л.В. Артемова, Є. С. Березняк, В. О. Білоусова та інші; ред. кол. :В. Ю. Тараненко (голова) та інші. – К. : Рад. шк., 1981. – С. 55.

<sup>1086</sup> Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. – 1985. – № 6. – С. 24; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 194.

Типовий навчальний план для 1 – 3 класів загальноосвітньої школи з 11-річним терміном навчання

№п/п	Назва навчального предмета	Кількість годин по класах на тиждень		
		1-й	2-й	3-й
1.	Рідна мова і література	7	9	11
2.	Математика	4	6	6
3.	Ознайомлення з навколишнім світом	1	1	-
4.	Природознавство	-	-	1
5.	Образотворче мистецтво	2	1	1
6.	Музика і співи	2	1	1
7.	Фізична культура	2	2	2
8.	Трудове навчання	2	2	2
	Усього	20	22	24

Зміст початкової освіти в Україні у 80-х рр. також зазнав істотних змін. Було розроблено цільову комплексну програму «Початкові класи» (1982). «Однак, – як зазначає Я. Кодлюк, – незважаючи на значущість поставлених завдань, проблема змісту початкової освіти, зокрема, навчально-методичного забезпечення, не знайшла в даному документі належного відображення»<sup>1087</sup>. З прийняттям Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984р.) розпочався новий етап розвитку початкової ланки освіти: до 1 класу почали приймати дітей із шести років; тривалість навчання збільшилася на один рік; функціонували два типи початкових шкіл: трирічна і чотирирічна. Прихід до школи шестиліток потребував створення нового змісту початкової освіти, який було відображено в типових програмах для 1 – 4 класів, розроблених у 1985 р. Міністерством освіти СРСР. Саме на їх основі розроблялися навчальні програми в Україні, що мали забезпечити високий рівень навчання, розвитку та виховання школярів молодшого віку.

У 1986/87 н. р. в республіці розпочалося систематичне навчання дітей віком із шести років. Як зазначає дослідниця проблеми початкової школи Я. Кодлюк, наприкінці 80-х рр. було змінено зміст шкільної освіти на «оновлених методологічних засадах». Формування національної системи освіти, оновлення її змісту відповідно до прийнятих документів потребували визначення стратегічних завдань, спрямованих на розвиток середньої освіти взагалі та її початкової ланки зокрема. Питання про хід перебудови шкільної освіти на нових засадах обговорювалися на колегії Міністерства освіти УРСР за участю її членів (Курило В., Максименко В., Тараненко В., Хоменко І., Шепотько В. та ін.) та запрошених директорів науково-дослідних інститутів. У постанові колегії міністерства освіти УРСР і Президії республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ від 10 березня 1988 р. зазначено, що «реалізується план переходу на навчання дітей з шестирічного віку.

<sup>1087</sup> Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 137 – 138.

У перші класи 11-річної школи прийнято 442,5 тис. дітей шестирічного віку, що складає 62,5% від числа дітей, які підлягають навчанню, з них 154,5 тис. – у класи, організовані в дитячих дошкільних закладах»<sup>1088</sup>.

Наукові засади побудови школи першого ступеня було розкрито у проекті відповідної Концепції середньої загальноосвітньої школи Української РСР (1990 р.), затвердженій колегією Міністерства освіти УРСР 9 вересня 1991 р. У цьому документі, за словами О. Савченко, відображено ґрунтовний аналіз проблеми змісту початкової освіти. Передбачено, що для її перебудови потрібно було:

- знати рівень загальної і спеціальної (мовної, математичної та ін.) готовності дитини до шкільного навчання, тісніше спиратися на досягнення дошкільного розвитку;
- виокремити в кожному предметі базові поняття, науково обґрунтувати їх необхідність, достатність і послідовність розгортання по класах відповідно до принципу наступності навчання й сензитивності розвитку дитини;
- посилити питому вагу навчального матеріалу кожного предмета для сенсорного розвитку дітей, естетичного й еологічного виховання;
- виразно відобразити в змісті відповідних предметів традиції українського народу, особливості культури різних регіонів республіки;
- у доборі змісту врахувати принцип його природовідповідності й розвитку дитини 6 – 9 років;
- передбачити можливості для диференційованого засвоєння учнями базового компонента (зміна тривалості навчання, використання додаткового матеріалу тощо).

Серед найважливіших завдань реформування початкової освіти визнано необхідність розроблення тих нормативних документів, які реалізують оновлений зміст різних варіантів навчальних планів і програм та їх методичного забезпечення<sup>1089</sup>.

Висновки. Питання вдосконалення змісту освіти, його узгодження з вимогами розвитку науки, техніки й культури та забезпечення наступності у вивченні основ наук є актуальними й на сучасному етапі розвитку освіти. Навчальні програми, що їх розробляють для молодших школярів, мають бути змістовними, посильними й відповідати вимогам часу. Виконати державні програми – це означає реалізувати освітні, виховні й розвивальні можливості кожного навчального предмета. Розвиток змісту початкової освіти в 40 – 80-х рр. безпосередньо залежав від шкільних реформ, реалізованих у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та культурологічних змін. Нині спільність мети

---

<sup>1088</sup> Постанова колегії міністерства освіти УРСР і Президії республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ (10 березня 1988 р.) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9 347, арк. 5.

<sup>1089</sup> Савченко О.Я. У пошуках нової конфесції школи першого ступеня / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1990. - № 1. – С.2-7; Кодлюк Ярослава Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С.142-143.

й завдань освіти має органічно поєднуватися з різноманітністю шкіл, гнучкістю навчальних планів і програм, організацією диференційованого навчання.

Початкову ланку освіти справедливо називають фундаментом загальноосвітньої школи, реалізація завдань якої нерозривно пов'язана з успіхами навчально-виховної роботи в молодших класах.

### Список використаних джерел

1. Березівська, Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. зал. : хрестоматія / Л.Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 284 с.
2. Березівська, Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Богуславський М.В. Розвиток теоретичних основ змісту загальної середньої освіти у вітчизняній педагогіці / М.В. Богуславський. – М. : ФГНУ ИТИПРАО, 2012. – 498 с.
4. Дічек, Н.П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2011. – №4. – С. 28-33.
5. Дічек Н. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. ХІХ ст. – до 1917 р.) / Наталія Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левицького, Світлани Сисоєвої. – Хмельницький : ПП. Заколотний М.І. – 2011.
6. Закон УРСР про зміцнення школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в українській УРСР. – К. : Рад. шк., 1959. – 26 с.
7. Інструкція про порядок реорганізації шкіл в західних областях України. – К. : НКО УРСР. Упр. шкіл, 1939. – 19 с.
8. Кодлюк Ярослава Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
9. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952-53 н.р. – К. : Держ. учб. – пед. вид-во „Радянська школа”, 1952 // ЦДАВО України. – Ф.166, оп.15, спр.1344, 2 арк.
10. Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1957-58 н.р. // ЦДАВО України. – Ф.166, оп.15, спр.2348, 7 арк., арк. 1-7.
11. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР / Ред. кол. Бондар А.Г. (відп. ред.), Дзеверін О.Г., Кобзар Б.С., Костюк Г.С., Мазуркевич О.Р., Чепелев В.І. (заст. відп. ред.), Шевченко В.С. – К. : Рад. шк., 1967. – 482 с.
12. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятиріччі. – К. : Рад. шк., 1981. – С. 73.
13. Народна освіта й педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятиріччі / Л.В. Артемова, Є.С. Березняк, В.О. Білоусова та інші; ред. кол. : ... В.Ю. Тараненко (голова) та інші. – К. : Рад. шк., 1981. – 335 с.

14. Отчет об учете ущерба, причиненного немецко-фашистскими захватчиками и их сообщниками учреждениям Народного комиссариата просвещения УССР // ЦДАВО України. – Ф. 166, оп.15, спр.61, 55 арк.

15. Пироженко Л.В. Становлення предметів загальної середньої освіти у 30-х роках ХХ ст. / Лідія Пироженко // Історико-педагогічний альманах. – 2012. - №2. – С.125-128.

16. Постанова колегії міністерства освіти УРСР і Президії республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ (10 березня 1988 р.) // ЦДАВО України, ф.166, оп. 15, спр.9 347, арк.5-11.

17. Постанова № 1331 РНК УРСР „Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б) У від 20 квітня 1938 року „Про обов’язкове вивчення російської мови в неросійських школах України”” // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – №33. – С.7.

18. Постанова Ради народних комісарів СРСР і Центрального комітету ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб.наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 25. – С.2-4.

19. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т.2. (6 травня – 23 грудня 1946 р.) // ЦДАВО України. – Ф.166, оп.15, спр.128, арк.110-116.

20. Постанови партії та уряду про школи. – К.; Харків : Рад. шк., 1947. – 152 с.

21. Про загальне обов’язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 липня 1930 р. // За загальне навчання: зб. директив та інструкцій. – Х. : Держ. вид-во України, 1930. – Вип. 1. – 56 с.

22. Про підсумки роботи I-III класів шкіл Української РСР, що працювали за новими програмами й підручниками у 1970/71 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1962. - № 12. – С. 3-4.

23. Пшук, І.П. До методики викладання історії в IV класі // Педагогіка і методика почат. освіти : респуб. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1967. – Вип. 4. – С. 22-31.

24. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1956-57 н.р. // ЦДАВО України. – Ф.166, оп.15, спр.2130, 146 арк.

25. Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР „Про концепцію середньої загальноосвітньої школи Української РСР” (10 серпня 1990 р.) // ЦДАВО України. – Ф.166, оп. 17, спр.78 (Документи засідань Колегії Міністерства (рішення, постанови, доповіді, записки). 25 липня – 10 серпня 1990 р., 131 арк.), арк. 69-88.

26. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

27. Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. – 1980. – № 12. – 48 с.
28. Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. – 1985. – № 6. – 48 с.
29. Кисельов, Ф.С. Природознавство в початкових класах за 50 років радянської школи / Педагогіка і методика почат. освіти : респуб. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1967. – Вип. 4. – С.83-90.
30. Медынский, Е.Н. Народное образование в СРСР. – М., 1947. – С. 51-64, 76.
31. Медынский Е.Н. Народное образование в СРСР. – М., 1952. – 258 с.
32. ЦК Компартії України „Пропозиції про поліпшення вивчення російської і української мов у школах УРСР (26 лютого 1974 р.)” // ЦДАВО України. – Ф. 166, оп.15, спр. 8677, арк. 121-126.

### **3.3.2. Реалізація диференційованого підходу в підручниках для початкової школи (40 – 80-ті роки ХХ ст.)**

У контексті модернізації сучасної освіти підручнику належить особлива роль порівняно з іншими засобами навчання. Нині потрібний новий підручник, у якому все – від змісту, структури до технічної характеристики – має слугувати реалізації мети навчання й виховання. Саме це є найвищим критерієм ефективності підручника, його створення та вдосконалення. Отже, актуалізується проблема підручникотворення як одного із пріоритетних напрямів розбудови національної школи. Особлива увага щодо створення підручника приділяється в галузі початкової освіти, адже він розглядається як основне джерело знань із певного предмета, де викладаються теоретико-практичні основи «на рівні сучасних досягнень науки й культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається»<sup>1090</sup>.

Реформування початкової освіти в Україні актуалізує проблеми оновлення її змісту й удосконалення засобів навчання. Творення підручників нового покоління стає першочерговим завданням розвитку сучасної початкової школи. Тому треба приділяти особливу увагу підручнику як основному засобу навчання. Однією з важливих проблем є з'ясування специфіки підручників для різних ступенів освіти. Це стосується і початкової школи. Навчальний предмет має охоплювати спільні для всіх предметів розумові, організаційні, практичні та комунікативні засоби діяльності (навчальні уміння), забезпечувати виховний вплив на школярів. Усе це зобов'язує авторів підручників урахувувати не лише предметний зміст, а й розумову діяльність, що криється за процесом усвідомлення тексту, виконанням завдань, характером сприйняття й ілюстративним матеріалом.

---

<sup>1090</sup> Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 362.

Питання якості навчальної літератури для молодших школярів тісно пов'язане з теорією і практикою створення підручників на конкретному етапі розвитку початкової освіти. Її зміст конкретизується в нормативних документах, що дає змогу розробляти навчальні плани й програми. На рівні навчального матеріалу зміст утілюється в підручниках (із навчання грамоти, читання, рідної мови, математики, природознавства та ін.) і навчальних посібниках. На створення навчальної книги впливали різні чинники, а саме: державна освітня політика, стан розвитку відповідної науки (мовознавча, математична, природознавча), реформування початкової школи, поліграфічні можливості та реалізація в підручнику здобутків методики навчання предмета, наявність критеріїв оцінювання навчальної літератури тощо.

Увага до вдосконалення підручників зумовлена незадоволенням широкої громадськості, у тому числі й педагогічної, низкою недоліків сучасних підручників (недостатність впливу на творчий розвиток школярів, надмірна складність і перевантаження навчальним матеріалом). Ця проблема хвилювала радянських учених і в 30 – 80-ті рр. ХХ ст. Дослідження опублікованих критичних праць, як зазначає М. Шахмаєв, показало, що шкільні підручники були об'єктом справедливої критики в усьому світі. Більшість підручників не влаштовувала як учнів, так і Міністерства освіти. «Порівняння підручників, що зазнавали критики, з тими, що були в школі до них, показує – вони поза будь-яким сумнівом написані на більш високому науковому рівні, яскраво оформлені, містять більш інформаційні ілюстрації і при всьому цьому... не задовольняють ні учнів, ні вчителів, ні батьків...» – писав М. Шахмаєв<sup>1091</sup>.

Теоретичне осмислення еволюції поглядів на підручник як виразник змісту освіти здійснила Я. Кодлюк у монографії «Підручник для початкової школи: теорія і практика» (2004). У висвітленні цієї проблеми важливо спиратися на дослідження з методології і теорії змісту шкільної освіти (Л. Березівська, В. Бондар, Л. Занков, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, С. Чавдаров, М. Ярмаченко) і дослідження загальних проблем шкільного підручника, враховувати вимоги до нього, принципи добору, структурування, презентації навчального матеріалу, підходи до оцінювання підручника (В. Безпалько, М. Бурда, Н. Буринська, Н. Гупан, Д. Зуєв, В. Красівський, Я. Кодлюк, Л. Момот, Л. Пироженко, О. Савченко, М. Скаткін та ін.).

Створення підручників і посібників для початкової школи досліджуваного періоду пов'язане зі змінами в шкільному підручникотворенні та забезпеченням диференційованого підходу до змісту підручників різних навчальних предметів. О. Сухомлинська зазначає: «Сьогоднішнє розуміння диференційованого підходу до навчання значно розширило усталені понятійно-термінологічні й сутнісні рамки, охопивши і психологічні засади, й соціалізаційні виміри, і, звичайно, суто педагогічні складники – диференціацію як складову, основу профільності навчання,

---

<sup>1091</sup> Шахмаєв Н. М. Теоретические проблемы школьного учебника / Н. М. Шахмаев // Теорет. проблемы соврем. шк. ученика : сб. науч. тр. / Отв. ред. И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев. – М., 1989. – С. 8

окреслення критеріїв і форм диференціації, створення науково-методичного забезпечення диференційованого підходу до навчання, тобто стандартів, програм, підручників, методичної літератури і т.ін.»<sup>1092</sup>. В освіті термін «диференціація» найчастіше вживається в таких словосполученнях: «диференційоване навчання», «диференціація навчання», «диференційований підхід», «диференційоване завдання»<sup>1093</sup>.

Спираючись на теоретичні підходи щодо диференціації, Л. Березівська визначила організаційно-змістові характеристики диференційованого підходу як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання, зокрема щодо «побудови (структури) шкільної системи (де і кого навчати), змісту освіти (чого навчати) на адміністративному (законодавчому) рівні в поєднанні з іншими принципами освіти»<sup>1094</sup>. Зміст цього поняття в кожному конкретному разі залежить від того, які цілі й засоби беруться до уваги, коли говорять про диференціацію. Я. Фруктова дійшла висновку, що, з одного боку, індивідуалізація є метою, а диференціація – засобом її досягнення; а з іншого – індивідуалізація розглядається як одна з форм диференціації. Розроблена нею класифікація форм диференціації навчання, що знайшли відображення у шкільній практиці сьогодення за видами й рівнями, стала унаочненим доказом складності й багатогранності диференціації навчання як педагогічного явища<sup>1095</sup>.

Реалізація диференційованого підходу здійснювалася і в підручниках для початкової школи. Аналіз поглядів різних учених на функціональне призначення шкільних підручників свідчить, що, незважаючи на відмінності в підходах, усі вони одностайні в головному: підручник має створюватися як інструмент процесу навчання й допомагати учням найповніше оволодіти змістом освіти. У монографії «Школьный учебник» Д. Зуєв писав: «Підручник – важливий інструмент у руках учителя – покликаний допомагати йому сформувати у школяра потребу оволодіти не тільки конкретним змістом предмета, певним обсягом інформації, а й умінням узагальнювати вивчене, перевіряти вірогідність знань, застосовувати їх у тій чи іншій конкретній ситуації»<sup>1096</sup>.

У зв'язку з актуальністю проблеми підручника в системі освіти Н. Шахмаєв запропонував науково проаналізувати таке коло питань: роль і основні функції

---

<sup>1092</sup> Сухомлинська О. В. Переднє слово / О. В. Сухомлинська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антонєць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 6

<sup>1093</sup> Сік орьський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія / П. І. Сікорський. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2000. – С. 170

<sup>1094</sup> Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л. Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антонєць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 12.

<sup>1095</sup> Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу «Загальна біологія»): дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02. / Фруктова Я.С. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – С. 14, 44

<sup>1096</sup> Зуєв Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуєв. – М. : Педагогика, 1983. – С. 72



підручника в системі сучасної освіти; необхідність розроблення чіткіших принципів добору навчального матеріалу для підручників; підручник у сучасному навчально-виховному процесі школи; з'ясування співвідношення завдань науки й навчального предмета в загальноосвітній школі; структура підручника для учнів, проблеми його доступності; проблеми розуміння учнями викладеного в підручнику навчального матеріалу; проблема наочності підручника тощо<sup>1097</sup>. Д. Зуєв у своїх працях, визначаючи провідні напрями розвитку теорії шкільного підручника, стверджував, що з одного боку, – це джерело знань, носій змісту освіти, а з другого – підручник (навчальна книга) – засіб навчання, який має допомагати учням засвоїти навчальний матеріал відповідно до шкільної програми<sup>1098</sup>.

Зміст шкільної освіти протягом ХХ ст. зазнав докорінних змін. У 40 – 80-х рр. у Міністерстві освіти також обговорювалося питання оновлення змісту освіти, що знайшло відображення в навчальних планах і програмах. Зміст навчальних планів і програм відтворював особливості диференціації навчання в початковій школі, а це свідчить про те, що пошук шляхів модернізації освіти завжди перебував у полі зору українських освітян. Нові навчальні плани потребували створення відповідних підручників. Зазначимо, що в різні історичні періоди в Україні проблему підготовки шкільних підручників розв'язували по-різному, і цей досвід заслуговує на узагальнення й осмислення.

Зокрема, у 30-х рр., як зазначає Я. Кодлюк, підручник розглядався як основний засіб навчання, а навчальний матеріал – як нормативний, обов'язковий для запам'ятовування. У 50-х рр. підручник став об'єктом наукового дослідження: з'ясовувалися психологічні й педагогічні вимоги до його конструювання, робилися спроби виокремити первісні структурні елементи книжки тощо. У 50 – 60-х рр. зверталася увага не тільки на викладання матеріалу, а й на методичний апарат, спрямований на регламентацію як діяльності вчителя, так і учнів на уроці; у 70-х рр. – у ході підготовки і проведення шкільної реформи гостро постала проблема підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, посилення його інформативності; у 80-х – нові тенденції в теорії підручника стосувалися розроблення прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності, посилення процесуальної спрямованості навчання<sup>1099</sup>.

Питання розроблення теоретичних основ підручника неодноразово ставилися та обговорювалися як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі. Особливо плідними були 70-ті рр. ХХ ст. За період з 1970 по 1985 рр. зросла

---

<sup>1097</sup> Шахмаев Н. М. Теоретические проблемы школьного учебника / Н. М. Шахмаев // Теорет. проблемы соврем. шк. ученика : сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 8 – 21.

<sup>1098</sup> Зуев Д. Д. Школьный учебник // Д. Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 34 – 35.

<sup>1099</sup> Кодлюк Я. Підручник для початкової школи : теорія і практика / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 25 – 31.

кількість публікацій із теорії та історії підручника порівняно з 1960 – 1970 рр. майже в 30 разів (російськомовні підручники)<sup>1100</sup>.

Проблема оптимізації шкільного підручника у 70-х рр. привертала дедалі більшу увагу педагогічної громадськості й у 1974 р. їй було присвячено II Пленум ученої методичної ради при Міністерстві освіти СРСР. Цього ж таки року в Москві розпочався випуск щорічника «Проблемы школьного учебника», де порушувалася різноманітна проблематика, а саме: типологія шкільних підручників, історія підручника, його специфіка для початкової школи, питання теорії підручника, його місце в системі засобів навчання, методи аналізу й оцінювання підручника, способи реалізації змісту освіти в навчальних книгах тощо.

У ході обговорення підсумків переходу шкіл на нові програми на спільному засіданні президії Академії педагогічних наук та колеги Міністерства освіти СРСР (грудень 1975 р.) питання про якість підручників розглядалося як основне з-поміж актуальних завдань розвитку шкільної освіти. При видавництві «Просвещение» (Москва) було створено наукову групу з проблем шкільного підручника, яка підготувала й видала тритомну монографію «Проблемы школьного учебника». А Міністерство освіти УРСР та видавництво «Радянська школа» провели наради та науково-практичні конференції з питання розроблення підручників для молодших класів. Поліпшити стан справ допомогло введення нових рубрик (1980), що розкривали провідні проблеми та підходи до створення навчальної книги. Такий підхід дав змогу співробітникам лабораторії шкільного підручника «не тільки досліджувати проблеми, а й паралельно навчати, як створювати навчальну книгу»<sup>1101</sup>. Видання в Україні збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» Інститут педагогіки АПН України (тепер НАПН України) започаткував лише в 1999 р.

Новий етап розвитку початкової освіти, а отже, і змісту навчання розпочався в 30-х рр. ХХ ст., що було пов'язано з реалізацією постанов ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932), «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933), «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» (1934) та постанови Ради народних комісарів СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935). У цей період було вирішено відмовитися від складання «місцевих» навчальних планів і виробити єдиний зміст для сільських і міських шкіл та визначити основні принципи складання нових навчальних планів і програм із усіх предметів.

Варто зазначити, що в період з 30-х по 80-ті рр. з'явилися такі навчальні плани: у 1939 і 1946 рр. – для початкових і середніх шкіл УРСР; на 1952/53 і

---

<sup>1100</sup> Шахмаев Н. М. Теоретические проблемы школьного учебника / Н. М. Шахмаев // Теорет. проблемы соврем. шк. ученика : сб. науч. тр. / Отв. ред. И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев. – М., 1989. – С. 7

<sup>1101</sup> Латюшин В. В., Пасечник В. В. В лаборатории школьного учебника / В. В. Латюшин, В. В. Пасечник // Сов. педагогика. – 1987. – № 8. – С. 79.

1957/58 н. р. – для початкової, 7-річної та середньої шкіл; на 1961/62 н. р. – для 8-річної та середньої шкіл, шкіл робітничої та сільської молоді; на 1971/72 н. р. – для середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл; на 1988/89 н. р. (перехідний) – для середньої загальноосвітньої школи.

У 1930 – 1932 рр. спостерігався поступовий відхід від комплексних програм і проектів та розпочалося створення нових програм і підручників. Відповідно до постанови ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933), де наголошувалося на необхідності переходу до стабільних підручників і ролі навчальної книги в опануванні учнями знань, Наркомос РРФСР почав видавати стабільні підручники, розраховані на багато років. Результати діяльності Наркомосів щодо створення підручників узагальнено в постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про видання і продаж підручників для початкової, неповної середньої та середньої школи» (серпень 1935 р.). У ній зазначалося, що протягом 1933 – 1935 рр. школи отримали понад 150 млн підручників, але збільшення кількості учнів потребувало і збільшення кількості навчальної літератури<sup>1102</sup>.

До створення підручників активно залучалися відомі педагоги та вчені, і до 15 липня 1934 р. побачили світ 45 млн примірників. Для початкової школи було видано: буквар Е. Фортунатової та Л. Шлегер, збірник арифметичних задач і вправ із математики Н. Попової, арифметику для п'ятого року навчання І. Попова, збірник задач із геометрії М. Рибкіна та ін. Водночас процес стабілізації підручників був складним і частина їх щорічно перероблялася, із певних предметів дозволялося використовувати «допущені», а не стабільні підручники. Наркомос РРФСР здійснив величезну роботу з їх перевірки безпосередньо в школі.

«Допущені» підручники аналізувалися в ідеологічному, науково-теоретичному, мовностилістичному й ілюстративно-оформлювальному аспектах. Цей аналіз засвідчив, що підручник природознавства для початкової школи у двох частинах В. Тетюрева (1933 р., 1934 р.) не відповідав рівню розвитку та віковим особливостям учнів і був складним за змістом. Не були вдосконалені й підручники географії. Загалом, як зазначають дослідники, вивчення стабільних підручників 1933 – 1934 рр. «виявило не лише їх негативні сторони, а й позитивні тенденції: ... більша відповідність між науково-методичними вимогами програм та ідейно-теоретичним змістом підручників; добір необхідного мінімуму наукової інформації та визначення послідовності вивчення того чи іншого навчального предмета з урахуванням вікових особливостей учнів та освітньо-виховних завдань кожного етапу навчання; орієнтація змісту підручників, їх організаційно-методичних настанов на урок як основну форму організації навчальних занять і пізнавальної діяльності школярів; вироблення дидактичного й методичного забезпечення підручників, логічної структури та форми викладу навчального матеріалу, що відображали специфіку та якісну своєрідність одного чи іншого предмета»<sup>1103</sup>.

---

<sup>1102</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.) / Отв. ред. М. Н. Колмакова, Н. П. Кузин, З. И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – С. 291.

<sup>1103</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.) / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – С. 290.

Народний комісаріат освіти зобов'язав Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДП) «приступити до систематичної, науково-критичної та науково-експериментальної роботи над проблемами підручника»<sup>1104</sup>. С. Чавдаров у статті «Про методи наукової роботи над підручником» (1933) зазначав, що «тенденція щороку творити новий підручник впливала із основної тенденції знищити зовсім підручник... Підручник, його зміст, його тип, профіль має становити важливу проблему педагогіки як науки»<sup>1105</sup>. Науково-критичну роботу над підручником він розглядав із позицій створення його теоретичних основ (побудова, оформлення); опрацювання науково-методичних питань щодо роботи з підручником учителя й учня; критичного аналізу використовуваних підручників і вивчення зарубіжних підручників із метою осмислення цінного досвіду з методичної техніки й оформлення; вивчення досвіду роботи шкіл за тими чи іншими підручниками; внесення пропозицій із удосконалення деяких підручників, коригування їх змісту; укладання науково апробованих методичних посібників.

У згаданій статті відомий методист проаналізував схему наукового вивчення підручника, розроблену американським педагогом Отісом, та схему, запропоновану професором П. Блонським. Він виокремив визначені Отісом загальнопедагогічні критерії вивчення підручника: відповідність місцевим умовам, зміст (мета, особливості, соціальна значущість матеріалу, його обсяг, науковість, стиль), порядок викладення матеріалу, питання зовнішнього вигляду підручника. Позитивним у цій схемі С. Чавдаров вважав порядок викладення матеріалу, а негативним – відсутність єдиного принципу диференціації різних моментів у вивченні підручника. На його думку, схему Отіс пропонував як загальну для вивчення будь-якого підручника. У згаданій статті С. Чавдаров також навів основні критерії, запропоновані американськими педагогами Френzenом і Нейтом зі штату Айова: 1) рівень інтересу; 2) зрозумілість; 3) об'єктивна цінність змісту; 4) об'єктивна цінність методу; 5) зовнішні елементи. Водночас він зазначив, що перелічені критерії спрямовувалися передусім на вивчення підручника біології. Ми вважаємо, що вони можуть бути використані у вивченні будь-якого підручника для початкової школи.

Продовжуючи працювати над удосконаленням підручників, відомий педагог і методист наголошував на важливості розв'язання чотирьох завдань, а саме: робота над змістом підручника, аналіз принципів і техніки його побудови та врахування якості словесного й зовнішнього оформлення. Водночас він порушив питання про обсяг наукової роботи над підручниками та висловив думку щодо джерел організації їх вивчення, до яких відносив спеціально організовану систему роботи за певним підручником та матеріали з педагогічного досвіду шкіл і педагогів. С. Чавдаров звернув увагу на потребу в чіткій організації системи вивчення й наукової перевірки підручників, виділив особливості кожного з означених джерел. Щодо першого, то, на його думку, вивчення й наукова перевірка підручника мають

---

<sup>1104</sup> Чавдаров С. Х. Про методи наукової роботи над підручником / С. Х. Чавдаров // Комун. освіта. – 1933. – № 6. – С. 35.

<sup>1105</sup> Там само.

зосереджуватися в конкретних школах, групах учителів; чітка організація процесу викладання шкільного предмета потребує організації відповідних форм використання матеріалу підручника; якщо не організовується цілісний процес навчання з окремого предмета, то використовується система контрольного синтезування результатів роботи з підручником за певний період.

Другим важливим джерелом накопичення інформації для наукового вивчення підручників, на переконання С. Чавдарова, є дані опитування вчителів, їхні щоденники та робочі зошити, матеріали медкомісій шкіл, міських об'єднань, учителів окремих предметів, а також отримані безпосередньо від учнів дані шкільних бібліотек. Одним із заходів, що може дати матеріал для наукового вивчення підручників, він вважав громадське їх рецензування та проведення конференцій із питань підручникотворення<sup>1106</sup>.

Зазначимо, що завдяки реалізації рішення постанови РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 15 травня 1934 р. «Про викладання географії у початковій і середній школі СРСР» значно поліпшилося вивчення цього предмета (глибше засвоєння основних географічних понять, краще орієнтування за картою). У початковій школі забезпечувалося систематичне вивчення арифметики, збільшилася кількість вправ на усну й письмову лічбу, розв'язування задач і прикладів. Більше уваги приділялося розвитку математичного мислення та різним практичним вправам (вимірювання на місцевості площ земельних ділянок, класних кімнат тощо).

Водночас у 1937 р. з'явився перший стабільний підручник для 3 – 4-х класів – короткий курс історії СРСР за редакцією професора О. Шестакова. Протягом 1938 – 1941 рр. у центрі уваги педагогічної науки та шкільної практики перебували питання, пов'язані з удосконаленням викладання російської мови, обговорювалися недоліки програм і підручників. У 1938 р. було прийнято рішення про обов'язкове вивчення російської мови в національних школах. Упродовж цих років посилилася увага до дидактичних і методичних проблем у науково-дослідних інститутах, видано методичні посібники з викладання української та російської мов для початкової школи. Зокрема, в 1939 р. вийшла підготовлена С. Чавдаровим «Методика викладання української мови», яка була першим систематичним курсом методики викладання української мови.

О. Кирлан визначила такі етапи розвитку змісту початкового курсу української мови у другій половині ХХ ст.: 1949 – 1969 рр. – початкова мовна освіта в умовах функціонування чотирирічної початкової школи з початком навчання дітей семи років, 70-ті – початок 80-х рр. – дидактико-методичне забезпечення навчального предмета «Українська мова» для 3-річної початкової школи, 80-ті – кінець 90-х рр. – розвиток змісту початкового курсу української мови в період паралельного функціонування двох типів початкових шкіл (3-річної і 4-річної). Уведення загального обов'язкового 7-річного навчання (1949) спричинило перебудову навчально-виховної роботи початкової школи – вона стала 4-річною, а прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про

---

<sup>1106</sup> Чавдаров С. Х. Про методи наукової роботи над підручником / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1933. – № 6. – С. 41 – 43.

дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» призвело до серйозної перебудови структури й діяльності початкової ланки освіти<sup>1107</sup>.

Тривалість навчального року в 1 – 4 класах була збільшена з 33 тижнів до 35. Час, відведений на вивчення української мови, збільшився на 1 год, а російської – зменшився на 2 год (з 13 год до 11 год). Здебільшого підручник слугував для домашньої навчальної роботи з метою повторення й закріплення здобутих учнями на уроці знань.

Із середини 40-х рр. в Україні приділялася велика увага створенню нових підручників для початкових класів: підручники української мови С. Чавдарова, «Новий буквар» Б. Саженьюка, читанки Т. Горбунцової, М. Миронова та ін. Вони забезпечували діяльність початкової школи майже до середини 70-х рр. У цей період, за свідченням О. Савченко, у шкільній дидактиці розпочинає розвиватися теорія шкільного підручника, що охоплювала (у сучасному розумінні) підручничознавство й підручникотворення<sup>1108</sup>.

Часто спостерігалися й розбіжності між змістом програм і підручників. Зокрема, в 1946 р. учні молодших класів вивчали мову за підручниками, створеними відповідно до складених у 1938 р. програм (програми з мови зазнали змін). У 1948 р. побачило світ 9-те видання підручників української мови С. Чавдарова, де було усунуто вказані розбіжності. У підручниках для кожного класу спочатку подавався матеріал для повторення вивченого в попередньому класі, далі – для засвоєння, а в кінці – для повторення вивченого в певному класі. У нових підручниках збільшилася кількість усних завдань і зменшилася кількість письмових вправ із метою уникнення одноманітності змісту. Для створення підручників автор використовував різні джерела: художні твори (проза і вірші), науково-популярні нариси та статті. Він надавав перевагу текстам, що ознайомлювали учнів із розвитком промисловості країни, техніки, сільського господарства та культури. Причому засобами підручника мала реалізуватися мета – сприяти підвищенню рівня розумового розвитку молодших школярів.

Нові навчальні плани закріплювали перехід до предметної побудови змісту навчання. Наприкінці 40-х – початку 50-х рр. у навчальному плані початкової школи відбулися зміни: зменшилося тижневе навантаження в 1 – 2 класах на 5 год, у 3 – 4 – на 7 – 8 год; збільшився перелік навчальних предметів (іноземна мова, каліграфія, малювання); у 3 – 4 класах суспільствознавство замінила історія СРСР, у 1 – 2 – замість природознавства уводилося пояснювальне читання тощо. У 1954 – 1959 рр. змінився розподіл годин на користь предметів природничо-наукової, математичної і трудової систем.

Із 1959 р. в 4 класі вводився новий предмет – природознавство, в якому поєдналися відомості із самостійних предметів природознавства і географії. Також

---

<sup>1107</sup> Кирлан О. В. Розвиток змісту початкового курсу української мови у другій половині ХХ століття. / О. В. Кирлан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 120

<sup>1108</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 92.

учні 4 класів вивчали короткий курс історії СРСР (епізодичні розповіді). Російська мова вивчалася в 1 – 8-х класах, і в цих же класах вводився курс трудового навчання. З 3 по 8 класи також передбачалася участь школярів у суспільно корисній праці. У зв'язку з цим у 1 – 4-х класах збільшилася тривалість навчального року з 33 до 35 тижнів. Якщо в перші повоєнні роки під час розв'язання проблеми вдосконалення змісту шкільної освіти більше уваги приділялося підвищенню науково-технічного рівня, то з 50-х рр. дедалі гостріше поставало питання підготовки школярів до життя, практичної діяльності<sup>1109</sup>. Як зазначають В. Давидов і Д. Ельконін, експериментальні дослідження в 50 – 60-х рр. засвідчили зміни вікових можливостей молодших школярів під впливом навчання й довели їхню спроможність засвоювати більш складний програмний матеріал<sup>1110</sup>.

У 1960 – 1965 рр. молодші школярі користувалися читанками, складеними українськими авторами: 1-й клас – О. Бадюк, С. Білий, І. Богмат, Н. Гов'ядовська, Н. Свиридова; 2-й клас – П. Гавриленко, В. Глуценко, О. Горовий та ін.; 3-й клас – Т. Войтиченко-Варнавська, К. Коваленко; 4-й клас – («Літературна читанка») М. Миронов; 1 – 2 клас – («Прописи») І. Кирея та ін. Також були перекладені з російської мови підручники арифметики (автори О.С. Пчолко, Г.Б. Поляк) для 1 кл., 2 кл., 3 кл., 4 класів, які витримали багато видань. Зокрема, за підручниками С. Чавдарова учні навчалися понад 40 років<sup>1111</sup>.

Проблема викладання української мови в початковій школі знаходилася в центрі уваги лінгводидактів (Варзацька Л., Вашуленко М., Медушевський А., Савченко О., Хорошковська О. та ін.).

У 1971 р. у країні завершився перехід до 3-річної початкової школи, зміст освіти визначався на основі єдиної (загальносоюзної) типової програми. Його національна специфіка, як стверджує О. Савченко, відображалася лише в змісті рідної мови й читання, хоча і в цих предметах значна частина текстів була перекладена з російських підручників<sup>1112</sup>.

Істотних змін зазнала програма з математики. Замість курсу «Арифметика» з'явився новий навчальний предмет «Математика». Щоб розпочати вивчення математики за новою програмою, було видано експериментальний підручник математики за редакцією О. Маркушевича. У вступній його частині висвітлювалися такі теми: числовий промінь, числові вирази зі змінними, рівняння й нерівності тощо. У додатку (основні теми викладені О. Пчолко) наведено відомості про техніку виконання дій над багатоцифровими числами й порядок виконання дій у виразах без дужок і з дужками. Велика увага приділялася озброєнню учнів

---

<sup>1109</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – С. 143 – 151.

<sup>1110</sup> Давыдов В. В. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1996.

<sup>1111</sup> Денисюк Т. Ф. Проблема створення підручників з української мови і математики для початкових класів у 50 – 90 роки / Т. Ф. Денисюк // Проблеми суч. підручника : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 6. – С. 319.

<sup>1112</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 59.

обчислювальними навичками. Водночас поверхнево розглядався геометричний матеріал (площа фігури, коло, круг). У процесі вивчення матеріалу перехідної програми ще не використовувалися елементи алгебри, передбачені в новій програмі для 1 – 3 класів, про що зазначала О. Дубинчук<sup>1113</sup>.

Надалі знову виникла потреба в удосконаленні й підготовці нових підручників для початкової школи, що відповідали б навчальним програмам. Так, у 70 – 80-х рр. учні 1 класів навчалися за «Букварем» Б. Саженьюка і М. Саженьюк (1967 – 1984). Підручники з читання для 1 класу були підготовлені Н. Скрипченко, Т. Горбунцовою, О. Шинкаренко (1972 – 1986); для 2 класу – Н. Скрипченко, Т. Горбунцовою, Н. Ткаченко (1973 – 1989); для 3 класу – Л. Балецькою, Т. Горбунцовою, М. Мироновим (1969 – 1985). Вивчення навчального предмета «Математика» забезпечувалося підручниками М. Моро, М. Бантова, Г. Бельтюкова – 1 клас (1968 – 1972, 1973 – 1984); М. Моро, М. Бантова – 2 клас (1968 – 1985); О. Пчолко, М. Бантова, М. Моро, А. Пишкало – 3 клас (1971 – 1974, 1975 – 1987)<sup>1114</sup>.

У 80-х рр. створюються нові підручники з читання для 3-річної школи (Савченко О., Скрипченко Н.), (Білецька М., Спасенко В.), (Волошина Н., Скрипченко Н., Скрипченко О.) та ін., української мови (Вашуленко М. та ін.), природознавства (Нарочна Л., Онищук В.). Для навчання дітей шестирічного віку й функціонування 3 – 4-річної початкової школи в Україні створювалися нові підручники математики, української мови, природознавства, образотворчого мистецтва, російської мови (Богданович М., Бібік Н., Білецька М., Варзацька Л., Вашуленко М., Гудзик І., Коваль Г., Коваль М., Мельничайко О., Скрипченко Н., Хорошковська О. та ін.). До підручників видавалися методичні посібники, деякі підручники доповнювалися робочими зошитами (із навчання грамоти, математики, мови, природознавства).

Зміст кожного підручника має бути певною системою наукових понять, теорій, закономірностей. Новий підручник із дидактичного погляду мав відповідати сучасній науці, культурі, техніці. Виклад матеріалу в ньому має відображати новітній рівень пізнання в певній галузі науки, давати точне уявлення про структуру наукового предмета, його систему й тенденції розвитку; враховувати взаємозв'язок між розумовою діяльністю учнів і змістом засвоєних ними знань. Характер пізнавальної діяльності в роботі з підручником визначається передусім характером цієї системи. Зміст кожного підручника передбачає певний вид мислення, що виробляється в учнів у процесі засвоєння цього змісту. Як зазначає О. Валуєв, підручник є ніби містком між наукою (наукова творчість) та засвоєнням наукових знань (творчість учнів). Він наочно демонструє досягнення наукової творчості з одного боку, а з другого – є вихідним пунктом сприйняття наукових знань. Розміщення матеріалу в підручнику, а також його структура визначають

---

<sup>1113</sup> Дубинчук О. С. Підготовка третьокласників до вивчення математики в 4 класі за новою програмою / О. С. Дубинчук // Почат. шк. – 1970. – № 3. – С. 40.

<sup>1114</sup> Кодлюк Я. Підручник для почат. школи : теорія і практика / Я. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 130.



логіку засвоєння матеріалу та його творче застосування учнями, вказують учителів на методи роботи, які він має використати у процесі навчання<sup>1115</sup>.

Зазначимо, що перехід початкової школи на новий зміст освіти завжди зумовлює потребу в підготовці нових підручників. Удосконалення навчальних програм, підручників і методів навчання має здійснюватися на науково-педагогічних засадах. Тому варто наголосити, що узагальнювальним науково-виробничим продуктом підручникотворення є розвивальний підручник як центральний змістово-дидактичний модуль інноваційної системи навчання.

Специфіка початкової школи потребує розгляду важливих напрямів розроблення теорії шкільного підручника, серед яких провідним є дослідження його функцій. Функції визначають вимоги до навчальної книжки, впливають на зміст, структуру підручника та вибір засобів. До кінця 80-х рр. ХХ ст. в теорії не було чіткого визначення категорій «функція», «система функцій». Функції дидакти розглядали як форму фіксування змісту й засобу навчання, що є проектом цілісної діяльності навчання<sup>1116</sup>. У кожному з цих положень простежується вимога будувати підручник так, щоб цілеспрямовано формувати в учнів ті якості, які допомагали б їм активно включитися в процес навчання, засвоювати закладений у програмі зміст освіти. На необхідності функціонального аналізу шкільних підручників наголошують відомі дослідники цієї проблеми В. Безпалько, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, О. Савченко, Н. Шахмаєв та ін.

На еволюцію функцій вплинула зміна загальнотеоретичних уявлень про підручник у системі засобів навчання в різні історичні періоди розвитку радянської школи. 20 – поч. 30-х рр. ХХ ст. характеризувалися загальною недооцінкою ролі підручника як керівного засобу навчання в школі. Основними засобами були саме життя й комплексні програми його колективного вивчення. Вони мали перевагу порівняно з дореволюційними підручниками в активізації пізнавальної діяльності школярів. Проте не була повною мірою реалізована інформаційна функція, втратили своє значення функції систематизації та контролю.

Із середини 30-х рр. у зв'язку з директивними постановами, спрямованими на вдосконалення підручників, підвищувалася їх роль як основного засобу навчання в школі. Навчальний матеріал ставав нормативним, обов'язковим для засвоєння, запам'ятовування й відтворення. Серед інших виділялися функції самоосвіти й контролю.

Уперше підручник став об'єктом наукового дослідження у 50-х рр. ХХ ст. Тоді було зроблено спроби виокремити первісні елементи структури книги, обґрунтувати психологічні й педагогічні вимоги до підручників (Менчинська Н., Перовський Є.). Підручник розглядався як джерело інформації для вчителя та засіб

---

<sup>1115</sup> Варлуєв А. Роль ученика в формировании мировоззрения и стимулировании самостоятельной деятельности учащихся / А. Варлуєв // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 194.

<sup>1116</sup> Товпинец И. П. К дидактической характеристике функций учебника / И. П. Товпинец // Теорет. проблемы соврем. шк. учебника : сб. науч. тр. / Отв. ред. И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаєв]. – М., 1989. – С. 35; Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

для повторення та закріплення здобутих учнями на уроці знань і посібник для домашньої роботи. Створені у 50 – 60-х рр. підручники використовувалися і в 70-ті рр. XX ст. Комплексне їх дослідження відбувалося в кінці 60 – 70-х рр., створювалися робочі групи з розроблення теоретичних і методичних основ побудови підручників (1969). Є. Перовський відстоював ідею конструювання нових підручників із систематичним викладенням знань, розрахованих для засвоєння предметів.

У 60 – 70-ті рр. з'явилося нове покоління підручників, де посилилася інформативна спрямованість навчання, значного поширення набувала ідея проблемного навчання. Підручники спрямовувалися на організацію пізнавальної діяльності учнів<sup>1117</sup>.

Перечитуючи твори В. Сухомлинського, не можна не відзначити сучасність і актуальність ідей та досвіду видатного педагога, які набувають нового звучання в умовах реформування освіти незалежної України. Як засвідчують наші дослідження, неабиякого значення Василь Олександрович надавав ролі підручника в навчальному процесі, що відображає зміст, методи й прийоми навчання. Не маючи змоги змінити ситуацію, яка склалася на той час, забезпечити навчальний процес книжками, що сприяли б повноцінному розвитку дитини, він радив приділяти більше уваги завданням, які могли б розв'язуватися за допомогою підручників, та найважливішим умінням, навичкам, якими учень мав оволодіти протягом навчання в школі. Цими уміннями педагог вважав уміння спостерігати явища навколишнього світу; думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися; висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить; вільно, виразно, свідомо читати; вільно, досить швидко й правильно писати; виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; знаходити книжку з питання, яке цікавить; робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання; написати твір – розповісти про те, що школяр бачить навколо себе, спостерігає тощо. Практичні вміння й навички, без яких неможливо уявити процес навчання, – це «кістяк, остов, на якому будуються жива плоть і кров освіти, розумового розвитку переконань», – стверджував В.О. Сухомлинський<sup>1118</sup>.

В. Сухомлинський визначив такі особливості підручника для початкових класів: часто носієм знань у ньому є не тексти, а ілюстрації (тексти вводяться поступово, в міру сформованості навички читання); наявність прямих вказівок для дітей: подумай, запам'ятай, розкажи, поспостерігай тощо; чітко сформульованих висновків, узагальнень, правил, що виділяються іншим шрифтом для кращого

---

<sup>1117</sup> Бейлінсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлінсон. – М. : Книга, 1986; Зуев Д. Д. Школьный учебник // Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983; Перовский Е. О. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е. О. Перовский // Известия АПН РСФСР. – 1955. – № 63; Товпинец И. П. К дидактической характеристике функций учебника / И. П. Товпинец // Теорет. проблемы соврем. шк. учебника : сб. науч. тр. / Отв. ред. И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев. – М., 1989. – С. 36.

<sup>1118</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 566 – 567.

запам'ятовування. Готуючись до роботи з дітьми початкових класів, Василь Олександрович прагнув з'ясувати, що вони мають запам'ятати й зберігати в пам'яті, що вміти. Він писав: «Найважливіше завдання початкової школи – дати учням певне коло міцних знань і вмій. Уміння вчитися охоплює ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміти читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями»<sup>1119</sup>. Найбільш повно, послідовно і всебічно В. Сухомлинський розглядав питання формування особистості дитини 6 – 8 років у книжці «Серце віддаю дітям». Вона присвячена виховній роботі з школярами початкових класів, іншими словами – світові дитинства.

80-ті рр. характеризувалися новими тенденціями в теорії підручника: розроблення заходів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчального матеріалу, стимулювання творчої діяльності учнів<sup>1120</sup>.

Науковці-початківці в Україні переважно розробляли методичні аспекти змісту освіти (Савченко О., Скрипченко Н. – зміст українського читання для початкових класів; Білецька М., Вашуленко М. та ін. – рідна мова; Богданович М., Кочина Л. – математика; Коваль Н., Нарочна Л. – природознавство). «Загальнодидактичні проблеми змісту освіти в Україні до кінця 80-х рр. практично не досліджувалися. Передумови для розвитку національної системи освіти почали закладатися у другій половині 80-х рр.», – наголошує Я. Кодлюк<sup>1121</sup>.

У 80-х рр., крім систематичного викладу знань (понять, закономірностей), автори шкільних підручників почали враховувати основні методи навчання для повного засвоєння дібраних понять і закономірностей, демонструвати засоби для самостійної роботи з текстами та ілюстраціями. Підручник перестав бути навчальною книжкою для закріплення відомостей, які повідомляв учитель на уроці; зростали його навчальна, виховна й розвивальна роль та значення, функції керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Відбувався перерозподіл ролі й значущості функцій. Дослідники розглядали в середньому від 7 до 12 функцій підручника. В. Бейлінсон налічував їх до 40 завдяки більш диференційованому виявленню їх будови. Найчастіше називали інформаційну і трансформаційну функції, а також систематизації, закріплення й контролю, самоосвіти, інтегративну, координувальну, розвивально-виховну<sup>1122</sup>. Найбільш розробленою в

---

<sup>1119</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 100

<sup>1120</sup> Гранік Г. Г. О перспективах расширения функций учебника / Г. Г. Гранік и др. // Проблемы шк. учебника, 1984. – Вып. 14; Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника / Донской Г. М. // Проблемы шк. учебника. – 1985. – Вып. 15; Товпинец И. П. К дидактической характеристике функций учебника / И. П. Товпинец // Теорет. проблемы соврем. шк. Учебника : сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 37.

<sup>1121</sup> Кодлюк Я. Підручник для початкової школи : теорія і практика / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 31 – 32.

<sup>1122</sup> Бейлінсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлінсон. – М. : Книга, 1986; Зуев Д. Д. Школьный учебник // Д. Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983; Товпинец И. П. К дидактической

дидактичному й методичному планах можна вважати інформаційну функцію. В теорії підручника сукупність функцій найчастіше називали комплексом або системою педагогічних функцій підручника.

Постійну суперечність між розширенням і поглибленням науково-технічної інформації та обмеженими можливостями її засвоєння не можна розв'язати збільшенням обсягу підручника. Неодмінними є: вдосконалення структури інформації, поліпшення її підготовки, встановлення правильного співвідношення між текстом та ілюстраціями. Навчальний текст має бути лаконічним, логічним і відповідно графічно оформленим.

Наприкінці 80-х рр. почав «створюватися особливий різновид книги для молодших школярів – навчальні посібники, у яких знаходила більш повне відображення функція розвитку інтелекту учнів та індивідуалізації навчального процесу»<sup>1123</sup>.

Н. Тализіна у статті «Місце та функції підручника в навчальному процесі» спочатку розглядала функції педагога в процесі навчання, засвоєння школярами знань, а потім перенесла їх на підручник і розглянула його зміст із погляду реалізації визначених функцій. До першої групи функцій вона віднесла підручник як носій змісту навчання; до другої – використання підручника для отримання відомостей про учнів (досить обмежена, як і обмежені можливості підручника звичайного типу в отриманні даних про хід процесу засвоєння). Важливою є третя група функцій – уведення змісту освіти до навчання, формування мотивів, які спонукають учнів прийняти матеріал, що вводиться, і ту діяльність, до якої він буде включений. Ця група функцій є проблемою, що повільно розв'язується. Четверта група функцій – розроблення й уведення навчальних завдань. Здійснене Н. Тализіною групування функцій, як зазначає Д. Зуєв, є безперечним теоретичним досягненням. Особливо важливими є функції, що входять до першої і третьої груп. Водночас ця класифікація функцій підручника є недостатньо «розчленованою», що ускладнює їх практичне застосування. Д. Зуєв та В. Бейлінсон у статті «О функциональном подходе к оценке школьных учебников» (1977) уперше послідовно й цілісно розглянули ідею про можливість функціонального підходу до створення підручника як «необхідного засобу реалізації мети – принципів – змісту – методів навчання, як системи, що має свої, притаманні їй функції»<sup>1124</sup>.

Функції підручника (його функціональна характеристика) визначалися завдяки систематичному підходу. Д. Зуєв у праці «Школьный учебник» (1983) зазначав, що «шкільному підручнику – масовій навчальній книжці – носію змісту освіти, в тому числі видів діяльності, визначених шкільною програмою, для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів» властиві такі дидактичні функції: інформаційна, трансформаційна,

---

характеристики функций учебника / И. П. Товпинец // Теорет. проблемы соврем. шк. учебника : сб. науч. трудов. – М., 1989. – С. 35 – 37.

<sup>1123</sup> Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження Державних стандартів початкової освіти / О. Я. Савченко // Почат. шк. – 2001. – № 8. – С. 11.

<sup>1124</sup> Зуєв Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – С. 58

систематизувальна, закріплення і самоконтролю, інтегрувальна, координаційна, розвивально-виховна<sup>1125</sup>. Необхідно зазначити, що ці функції детально проаналізовано в згаданій праці Д. Зуєва й монографії Я. Кодлюк

Дидактичні аспекти підручника для початкової школи (функції, структура, змістове та процесуальне забезпечення) займають чільне місце в теорії шкільного підручника. Науці відомі різні визначення поняття підручника, а саме: це книга, в якій «викладаються основи наукових знань з певного навчального предмета відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики»<sup>1126</sup>; «сучасний шкільний підручник – масова навчальна книга — носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів»<sup>1127</sup>. О. Савченко вважає, що «сучасний шкільний підручник – має забезпечувати інформаційну, мотиваційну, розвивальну, виховну функції учіння; показувати, чого і як слід навчати школярів із певного предмета; формувати вміння самостійно вчитися»<sup>1128</sup>.

Підручник має насамперед відповідати визначеним дидактичним вимогам. Лише тоді він сприятиме виконанню основних функцій навчання. У висвітленні цієї проблеми важливо спиратися на дослідження загальних проблем шкільного підручника; враховувати вимоги до нього, принципи добору, структурування, подавання навчального матеріалу, підходи до оцінювання підручника. У книзі «Теория учебника: Дидактический аспект» В. Беспалька спостерігається прагнення створити цілісну дидактичну теорію підручника. Ґрунтовно розкрито взаємозв'язок теорії навчальної книги з дидактикою в працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Краєвського, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сухомлинського та інших учених.

Зі зміною програм змінюються і підручники, що мають відповідати висунутим до них вимогам. Саме підручник конкретно розкриває зміст знань, умінь і навичок із кожної теми, яку мають опанувати учні відповідно до програми. Тому від його якості багато в чому залежить якість їхніх знань, умінь і навичок. Підручник має характеризуватися систематичністю, послідовністю, логічною чіткістю й завершеністю і допомагати учням в оволодінні навчальним матеріалом. У підручниках для початкових класів багато пояснень, зразків виконання завдань, написання букв, складів, цифр, знаків, ілюстрацій, що дає змогу молодшим школярам краще зрозуміти навчальний матеріал. Усі визначення, висновки і правила виділяються для глибшого запам'ятовування.

Опанувати навчальний матеріал допомагає наявність у підручнику запитань, завдань і прямих указівок: подумай, запам'ятай, розкажи тощо. Щоб учні могли самостійно виконувати завдання підручника, в ньому подається додатковий

---

<sup>1125</sup> Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – С. 59 – 60.

<sup>1126</sup> Педагогическая энциклопедия. – М., 1968. – Т. 4. – С. 410.

<sup>1127</sup> Приложение. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330.

<sup>1128</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 97.

матеріал різної складності. Деякі завдання містять додаткові вказівки, пояснення, а вдало дібрані ілюстрації сприяють посиленню пізнавальної й виховної значущості тексту. Лише робота з підручником дає змогу учневі економно й відповідно до індивідуальних потреб і інтересів, особливостей мислення й пам'яті доповнювати й перебудовувати цілісну систему власних знань, умінь і навичок. Важливою вимогою до змісту підручників є відповідність матеріалу віку й рівню розвитку учнів, а розділів – відповідній навчальній програмі. Водночас зберігається чітка, логічна послідовність викладу матеріалу. У багатьох підручниках параграфи й розділи завершуються короткими висновками.

Створення «нових» підручників розпочинається й закінчується видозміною змісту навчання, закладеного до навчальних планів і програм. Як зазначав Д. Ельконін, у середині 60-х рр. ХХ ст. програми для середніх і старших класів школи зазнавали певних змін. Програм для початкових класів тривалий час не переглядали, і вони залишалися такими, якими були в кінці минулого століття. Тому навчання в початкових класах школи не відповідало вимогам до системи освіти загалом і не займало в цій системі належного місця<sup>1129</sup>.

Для створення ефективного підручника необхідно враховувати вимоги до безперервного оновлення змісту шкільного навчання й реалізації в ньому найновіших досягнень психології й педагогіки, щоб він відповідав прогресивним методам і прийомам навчання (проблемне навчання, засоби програмування навчальної діяльності учнів тощо).

Психологічними засадами побудови підручника Ю. Гільбух і М. Ричик вважають: усебічне врахування вікових особливостей розумової діяльності учнів; надійне забезпечення відповідності змісту й структури підручника його основним функціям; конструювання навчальних текстів і завдань кожного розділу підручника відповідно до оптимального для висвітлюваного питання методу навчання.

Учені стверджували, що раніше підручник разом із різноманітними друкованими додатками (хрестоматії, задачник, словники, атласи тощо) був чи не єдиним знаряддям навчання. У середині 70-х рр. минулого століття він став основою цілої системи педагогічних засобів, оскільки забезпечував основний процес засвоєння знань, якому підпорядковувалися активізовані технічними засобами вискоєфективні, але специфічні процеси ознайомлення, тренування, самоконтролю тощо. Звичайно, набуваючи такої ролі, функції, структура, зміст підручника зазнавали істотних змін<sup>1130</sup>. Це висувало нові, підвищені вимоги до його побудови. Цілком зрозуміло, що з метою створення підручника для початкової школи, який відповідав би тогочасним вимогам, кожний його розділ, завдання, вправа і навіть фраза тексту мали бути детально відпрацьованими за всіма психологічними та педагогічними критеріями.

---

<sup>1129</sup> Ельконин Д.Б. О теории начального обучения / Д.Эльконин // Нар. образование. — 1963. — № 4. — С. 51-52.

<sup>1130</sup> Гільбух, Ю.З., Ричик М.В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи / Ю.З. Гільбух, М.В. Ричик // Почат. шк. — 1976. — № 6. — С. 50—51.

Ілюстрації в підручниках сприяють самостійній роботі учнів. Її організації значною мірою допомагають робочі зошити – важливий засіб індивідуалізації процесу засвоєння. Вони дають змогу школярам виконувати завдання в потрібному для кожного з них темпі, економлять час для творчих завдань. Свідоме виконання інтелектуальних операцій допомагає учням застосовувати їх у роботі над різноманітними завданнями. Але за певного добору матеріалів учень може виконувати різні мисленнєві операції і несвідомо, тому підручник має містити спеціальні завдання, що спрямовуватимуть школярів на усвідомлення мисленнєвих операцій, творчому підходу до знань, розвитку логічного мислення та пізнавальних можливостей учнів<sup>1131</sup>.

Усе в підручнику – від його змісту, структури до технічного виконання – має сприяти реалізації мети навчання й виховання. Це вищий критерій його ефективності, роботи зі створення й удосконалення підручника. «Єдність змісту і форми, повне оволодіння виховними елементами, вміщеними в навчальному предметі, у дидактичних і методичних рішеннях, у художньому й технічному оформленні дають у результаті ефективний у навчанні шкільний підручник, який тим самим уносить свій вклад у виховання, тобто у формування світогляду, переконань, характеру, поведінки»<sup>1132</sup>. На мотивацію учіння вагомо впливають гарне оформлення та поліграфічне виконання книги, її ілюстрації, композиція сторінок і розворотів, якість друку та матеріалу (папір, палітурка).

Поліпшувати якість шкільних підручників, на думку науковців, можна, оптимізуючи їх зміст завдяки ілюстративному матеріалу, вводячи в основний текст художніх творів завдань різного рівня складності для узагальнювального повторення й поглибленого вивчення деяких питань, забезпечення диференціації навчально-виховного процесу. Важливо також, щоб ілюстративний матеріал у підручниках можна було аналізувати з таких позицій: чи існує узгодженість між текстом та ілюстрацією, чи ілюстрація має позитивний педагогічний вплив на учня, його здібності запам'ятовувати, чи сприяє здобуттю знань, розвиває уяву, мислення, винахідливість, критичність і кмітливість; чи з естетичного погляду вона достатньо якісна і чи містить елементи сучасних засобів навчання тощо.

Підручник є важливим засобом виховної розвивальної функції, виховання всебічно розвиненої особистості. Він має не лише повідомляти суму готових знань, а й пробуджувати інтерес до науки, техніки, літератури, живопису, пошукати роботу думки, стимулювати творчу діяльність у школі та дома. Підручники зможуть реалізувати розвивальну й виховну функції лише тоді, коли міститимуть ті знання, які треба засвоювати, і створюватимуть умови для здобуття потрібних розумових умінь. Стосовно функцій підручника в системі навчання В. Краєвський писав: «...У майбутньому вирішальну роль відіграватиме комплекс засобів

---

<sup>1131</sup> Варлуев А. Роль ученика в формировании мировоззрения и стимулировании самостоятельной деятельности учащихся / А. Варлуев // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 196 – 197.

<sup>1132</sup> Шульце Г. Размышления о воспитательных возможностях учебника для социалистической школы / Г. Шульце // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 199.

навчання загалом, а не окремі його елементи. Тому в подальшому визначенні функції підручника дедалі більше розподілятимуться між іншими елементами курсу: посібниками, книгами для вчителя, довідниками, збірниками завдань тощо»<sup>1133</sup>.

Вище ми вже зазначали, що загальнодидактичні проблеми змісту освіти (структура, функції, методи аналізу та оцінювання) в Україні до кінця 80 -х рр. минулого століття не були предметом дослідження, проте вийшли в світ фундаментальні монографії, присвячені проблемам шкільного підручника (Бейлінсон В., Беспалько В., Зуєв Д. – російські вчені). Науковці активно створювали підручники для початкової школи.

Новим етапом розвитку теорії шкільного підручникотворення стало ухвалення низки нормативних документів, створення оригінальних підручників з усіх предметів для 3- і 4 -річної початкової школи. Далі розвивалася й теорія шкільного підручникотворення. З ухваленням Основних напрямів реформи загальноосвітньої професійної школи (1984) розпочався новий етап розвитку початкової освіти: було збільшено тривалість навчання на один рік; до 1 класу мали приймати дітей із шести років; початкове навчання мало закладати основи всебічного розвитку дітей, забезпечувати формування міцних навичок швидкого, свідомого, виразного читання, лічби, грамотного письма, розвинутого мовлення, культурної поведінки<sup>1134</sup>. Одним із шляхів виконання цих завдань у початкових класах була реалізація навчальної, виховної й розвивальної функцій навчання, що знайшло відображення в навчальних програмах для початкової школи. Зокрема, у програмі з російської мови було поставлено такі завдання: розвиток мовлення на основі навчання грамоти, читання, вивчення фонетики, граматики, правопису; вироблення в дітей уявлень про людину, природу й суспільство; формування ідейно-політичних, моральних та естетичних уявлень; розвиток логічного й конкретно-образного мислення, інтересу до навчальних занять і книги. Освітні можливості математики мали бути нерозривно пов'язаними з вихованням і розвитком учнів, а заняття математикою – сприяти формуванню в школярів основ наукового світогляду, розвивати пізнавальні можливості, виховувати позитивне ставлення до навчання і праці, любов до Батьківщини<sup>1135</sup>.

Згідно з Основними напрямами реформи загальноосвітньої професійної школи (далі – Основні напрями) зміст курсу природознавства в початкових класах як органічна частина системи навчання, виховання й розвитку учнів мав давати молодшим школярам елементарні відомості про неживу й живу природу, про зміни природи за порами року; привчати дітей систематично спостерігати за природою; виховувати в них любов до природи та прагнення охороняти її; формувати вміння,

---

<sup>1133</sup> Краевский В. В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики / В. В. Краевский // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1976. – Вып. 4. – С. 36.

<sup>1134</sup> О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов. – М. : Политиздат, 1984. – С. 65.

<sup>1135</sup> Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1—4 классы одиннадцатилетней школы). — М. : Просвещение, 1986.



навички та бажання працювати, дисциплінованість; сприяти патріотичному вихованню.

Програма трудового навчання охоплювала технічну, побутову та господарську працю. Цей предмет мав формувати основи трудової культури й виховувати працьовитість, дбайливість; розкривати творчі здібності; сприяти ідейно-політичному, естетичному й фізичному вихованню.

Курс фізичної культури в навчальній програмі передбачав виконання взаємопов'язаних навчальних, виховних і розвивальних завдань (зміцнення здоров'я, виховання моральних якостей, культури поведінки, формування важливих рухових умінь і навичок та виховання прагнення особистого фізичного вдосконалення).

Неважко помітити, що навчальні завдання підручника спрямовані на реалізацію насамперед загальнодидактичних функцій (освітню, розвивальну, виховну) і не тільки в процесі складання підручників, а й на кожному уроці. Певне функціональне навантаження в навчальному процесі має припадати на всі без винятку елементи, забезпечуючи надійний і заздалегідь передбачуваний позитивний вплив на розумову діяльність учнів, адже від якості підручника багато в чому залежить якість знань, умінь і навичок школярів. Процес підготовки підручників для початкової школи потребує аналізу й подальших досліджень теорії шкільних підручників і диференційованого підходу до їх побудови.

#### **Список використаних джерел**

1. Бейлінсон В.Г. Арсенал образования / В.Г.Бейлінсон. – М. : Книга, 1986. – 228 с.
2. Бейлінсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников / В.Г. Бейлінсон, Д.Д. Зуев // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 42-54.
3. Березівська Л.Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л.Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / авт.: Сухомлинська О.В. Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненко Н.Б., Філімонова Т.В., Антоненко М.Я., Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К. : Пед. думка 2013. – С. 11-32.
4. Варлуев А. Роль ученика в формировании мировоззрения и стимулировании самостоятельной деятельности учащихся / А.Варлуев // Проблемы шк. учебника. М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 187–197.
5. Гільбух Ю.З., Ричик М.В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи / Ю.З. Гільбух, М.В. Ричик // Почат. шк. – 1976. - №6. – С.50-51.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – 2-ге вид., доп. і перероб. / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
7. Граник Г.Г. и др. О перспективах расширения функций учебника / Г.Г. Граник // Проблемы шк. учебника, 1984. – Вып. 14.

8. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1996. – 442 с.
9. Денисюк Т.Ф. Проблема створення підручників з української мови і математики для початкових класів у 50–90 роках / Т.Ф. Денисюк // Проблеми суч. підручника: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 6. – С. 317–322.
10. Донской Г.М. Типологические свойства современного учебника / Г.М. Донской // Проблемы шк. учебника. – 1985. – Вып. 15.
11. Дубинчук О.С. Підготовка третьокласників до вивчення математики в 4 класі за новою програмою / О.С. Дубинчук // Почат. шк. – 1970. – №3. – С. 39–45.
12. Зуев Д.Д. Термины и их определения (Структура соврем. шк. учебника) / Д.Д. Зуев // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330–335.
13. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
14. Кирлан О.В. Розвиток змісту початкового курсу української мови у другій половині ХХ століття / О.В. Кирлан // Проблеми сучасного підручника: зб.наук.праць / [ред. кол.; наук. ред. – О.М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 119–124
15. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Г.І. Коберник / Уман. держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. : Наук. світ, 2002. – 232 с.
16. Кодлюк Ярослава. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
17. Краевский В.В. Дидактические основания содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
18. Краевский В.В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1976. – Вып. 4.
19. Латюшин В.В., Пасечник В.В. В лаборатории школьного учебника / В.В. Латюшин, В.В. Пасечник // Сов. педагогика. – 1987. - №8. – С. 77–80.
20. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. документов и материалов. – М. : Политиздат, 1984. — С. 65.
21. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) / отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
22. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М. : Педагогика, 1988. – 272 с.
23. Педагогическая энциклопедия. – М., 1968. – Т. 4. – С. 410.
24. Перовский Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е.И. Перовский // Известия АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вип. 13. – С. 3–139.

25. Приложение. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) [Д.Д. Зуев] // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330.
26. Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1-4 классы одиннадцатилетней школы). – М. : Просвещение, 1986.
27. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
28. Савченко О.Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження Державних стандартів початкової освіти / О.Я.Савченко // Почат. шк. – 2001. - №8. – С.10-12
29. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання: монографія / П.І.Сікорський. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2000. – 421 с.
30. Сісецький П.В. Основи диференційованого підходу до учнів / П.В. Сісецький // Почат. шк. – 1990. – № 6. – С. 8-11.
31. Сухомлинська О.В. Переднє слово / О.В. Сухомлинська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / авт. : Сухомлинська О.В. Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненко Н.Б., Філімонова Т.В., Антоненко М.Я., Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К. : Пед. думка 2013. – С. 5-10.
32. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 5-279.
33. Талызина М.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / М.Ф. Талызина // Проблемы шк. учебника [Сборник]. – Вып. 6. (Вопросы теории учебника). – М. : Просвещение, 1978. – 280 с.
34. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под. ред. В.В. Раевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
35. Товпинец И.П. К дидактической характеристики функций учебника / И.П.Товпинец // Теорет. проблемы соврем. шк. учебника: сб. науч. тр. [отв. ред. : И.Я Лернер, Н.М. Шахмаев]. – М., 1989. – С. 35-44.
36. Фруктова Я.С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу «Загальна біологія»): дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02. / Фруктова Я.С.; [Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова]. – К., 2003. – 241 с.
37. Чавдаров С.Х. Про методи наукової роботи над підручником / С.Х. Чавдаров // Комун. освіта. – 1933. – №6. – С.34-44.
38. Шахмаев Н.М. Теорет. проблемы школьного учебника / Н.М. Шахмаев // Теорет. проблемы соврем. шк. Ученика : сб. науч. тр. [отв. ред. : И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев]. – М., 1989. – С. 7-21.
39. Шульце Г. Размышления о воспитательных возможностях учебника для социалистической школы / Г.Шульце // Проблемы шк. учебника. М. : Просвещение, 1979. – Вып.7. – С. 198-207.
40. Эльконин Д. Б. О теории начального обучения / Д.Эльконин // Нар. образование. – 1963. – № 4. — С. 49-57.

### **3.3.3. Відображення ідей про диференційований підхід до навчання в діяльності початкової школи в УРСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)**

Проблема диференціації навчання є однією з найактуальніших у сучасній педагогічній теорії та практиці, оскільки нині робляться спроби осучаснити форми організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості та створити оптимальні умови для ефективної навчальної діяльності учнів. У положеннях Національної доктрини розвитку освіти України та інших важливих державних документах наголошується на необхідності забезпечення всебічного розвитку особистості, створення навчальних закладів різних типів, вибору педагогами варіантів навчальних планів і програм, зважаючи на відмінності в розвитку учнів, що спрямовані на розв'язання проблеми індивідуалізації й диференціації навчання.

У Концепції загальної середньої освіти (2002) індивідуалізацію й диференціацію визнано провідними принципами діяльності освітніх закладів. Результати досліджень відомих педагогів і психологів (Вихрущ В., Вожегова Т., Гільбух Ю., Кодлюк Я., Логачевська С., Онишків З., Прокоф'єва М., Савченко О. та ін.) довели їхню ефективність і доцільність щодо навчання молодших школярів. Особливого значення для теоретичного розроблення проблеми набуває аналіз історико-педагогічних досліджень О. Автомонової, Т. Вожегової, О. Завадської, Є. Рабунського, О. Сухомлинської, ідей і наукових висновків учених у галузі теорії та історії індивідуалізації й диференціації навчання (Березівська Л., Дічек Н., Вожегова Т., Володько В., Коберник Г., Логачевська С., Ляховицький М., Ніколаєва С., Осмолівська І., Рабунський Є., Унт І. та ін.).

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що саме в другій половині ХХ ст. набуто значних досягнень у теорії та практиці індивідуалізованого й диференційованого навчання. Диференційоване навчання, як і будь-який вид навчальної діяльності, організовується відповідно до загальновідомих дидактичних принципів: свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою тощо (Підласий І.).

Аналіз різних методологічних підходів учених (Барабаш В., Братанич О., Кірсанов А., Онищук В., Рабунський Є., Савченко О., Сікорський П., Унт І. та ін.) щодо індивідуалізації й диференціації навчання дав змогу Т. Вожеговій виокремити й обґрунтувати основні категорії вивчення проблеми: індивідуалізація (індивідуальний підхід) – урахування індивідуальних особливостей кожного учня та диференціація (диференційований підхід) – урахування типологічних особливостей школярів як взаємозалежні дидактичні принципи; критерії індивідуалізації й диференціації навчання – індивідуально-типологічні особливості учнів, за якими можна визначити різні форми й види індивідуалізації й диференціації навчання; зовнішня та внутрішня індивідуалізація й диференціація навчання як рівні реалізації принципів індивідуального й диференційованого

підходів<sup>1136</sup> тощо. Дослідниця наголошує: «Упродовж 50 – 90-х рр. ХХ ст. у дидактиці не було встановлено єдиних категорій індивідуалізації і диференціації навчання, вони знаходилися в процесі розробки на фоні узагальнення рекомендацій з урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, становлення конкретних способів і технологій організацій навчальної роботи»<sup>1137</sup>.

У 50-х рр. поняття «індивідуальний підхід» і «диференційований підхід» розглядалися як принципи навчання, які ґрунтуються на вимогах особистісного підходу до учнів. Із 60-х рр. ці терміни тлумачилися як базові положення (принципи) та організаційні форми навчання. Загалом у 50 – 70-х рр. розроблялися підходи, орієнтовані на реалізацію принципу індивідуального підходу в навчанні молодших школярів. Із середини 80-х рр. диференціацію освіти було проголошено одним із основних напрямів реформи загальноосвітньої школи. Її рекомендовано запровадити в усіх напрямках шкільної освіти, а також «приділяти першорядну увагу розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширювати диференційоване навчання відповідно до їхніх запитів і схильностей, розвивати мережу спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням різних предметів»<sup>1138</sup>.

Як зазначає О. Савченко, «диференційоване навчання – давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів... Метою диференціації навчання є забезпечення в навчально-виховному процесі умов для максимального розвитку здібностей, нахилів школярів завдяки врахуванню індивідуальних особливостей їхнього розвитку»<sup>1139</sup>.

Поняття «диференційоване навчання» трактується по-різному, зокрема як: навчально-виховний процес із характерним для нього врахуванням типологічних індивідуальних відмінностей учнів, що називається диференційованим, а навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням (Шахмаєв М.); особлива форма організації навчання учнів (Данилов М., Єсіпов Б., Крутецький В., Мойсеюк Н., Унт І.); засіб індивідуалізації навчання (Монахов В., Орлов В.); необхідна умова та основа реалізації принципу індивідуального підходу (Бутузов І., Рабунський Є.); «сукупність змісту, форм і методів навчання, організована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, здібностей та можливостей, спрямованих на всебічний розвиток і виховання» (Огурцов М., Бутковська Т.)<sup>1140</sup>.

Форми диференціації навчання, які використовуються на практиці класифікують так: за загальними й спеціальними здібностями, інтересами,

---

<sup>1136</sup> Вожегова Т. В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50 – 90-х рр. ХХ ст. : Автореферат... к. пед. наук спец. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.В. Вожегова. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2008. – С. 7.

<sup>1137</sup> Там само.

<sup>1138</sup> Матеріали Пленума ЦК КПСС 17 – 18 лютого 1988 г. – М. : Политиздат, 1988. – С. 63 – 65.

<sup>1139</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 162.

<sup>1140</sup> Огурцов Н. Г., Бутковская Т. М. Дифференцированное обучение в школе : опыт, проблемы, перспективы / Н. Г. Огурцов, Т. М. Бутковская. – Минск : Знание, 1970. – С. 4.

нахилами, передбачуваною професією, тобто за індивідуально-типологічними особливостями. Як зазначає М. Прокоф'єва, диференціація за видами поділяється на особистісні (за здібностями, інтересами, психологічними особливостями учнів) та соціальні. Найпоширенішими в нашій країні є зовнішня (профільна) і внутрішня (рівнева) диференціація.

Ознаками зовнішньої диференціації (зміна організаційних умов, статус класів, груп, термін навчання тощо) О. Савченко вважає: навчання у створених спеціальних класах за певними ознаками (наприклад, класи підвищеного або корекційного рівня, класи для поглибленого вивчення предмета); роботу гуртків, групові заняття, проекти, що виконують діти різного віку й із різними здібностями. Навчання здійснюється за програмами, які істотно відрізняються від програм масової школи. Внутрішню диференціацію (зміст, методика завдання, способи перевірки), на думку вченої, характеризують: використання завдань різного рівня складності, завдань на поглиблення і розширення знань; дозування допомоги вчителя; виконання завдань на вибір учня; варіювання навчального навантаження (наприклад, кількості завдань); урахування навчальних стилів учнів; групова робота на засадах диференціації. Рівнева диференціація здійснюється за здібностями й успіхами в навчанні, профільна – за інтересами й пізнавальними нахилами учнів<sup>1141</sup>.

За необхідність розмежування внутрішньої і зовнішньої диференціації освіти висловлювалися І. Бутузov, В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсov, Н. Шахмаєв.

У монографії «Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика» Г. Кoberник наголошує, що саме за диференційованого підходу до навчання учнів створюються сприятливі умови для своєчасного усунення прогалин у навчанні, а також виробляються прийоми їхньої ліквідації, визначаються оптимальні режими навчальної роботи з групами учнів з огляду на їхні психічні й розумові відмінності<sup>1142</sup>. Водночас варто поєднувати фронтальну, групову й індивідуальні форми роботи на уроках із використання диференційованих завдань, що забезпечить зайнятість дітей і сприятиме поглибленню знань.

Естонський педагог І. Унт обґрунтовує необхідність розмежувати поняття «індивідуалізація» та «диференціація». У праці «Индивидуализация и дифференциация обучения» (1990) він зазначає: «Індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються. Під диференціацією ми розуміємо врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі деяких особливостей для окремого навчання; переважно навчання в цьому випадку відбувається за дещо відмінними

---

<sup>1141</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 162 – 163.

<sup>1142</sup> Кoberник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах : теорія та методика / Г. І. Кoberник ; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 6.

навчальними планами і програмами»<sup>1143</sup>. На його думку, індивідуалізація – це спосіб реалізації індивідуального підходу. Вона передбачає добір методів і прийомів навчання, створення навчальних планів, програм, навчальної літератури та розроблення відповідних завдань і формування різних типів шкіл і класів.

У 60 – 70-ті рр. ХХ ст. гостро постало питання про неуспішність учнів і шляхи її подолання. А. Гельмонт зазначав: «Спеціальні дослідження показали, що з використанням усіх відомих форм допомоги систематичну неуспішність у звичайних умовах вдається подолати лише у 29 % учнів»<sup>1144</sup>. Як засвідчують результати спеціальних систематичних досліджень, лише незначна частина дітей (20%) має дефекти, певну недостатність у сенсомоторному, або інтелектуальному розвитку, решта (80%) не має цих органічних дефектів, однак постійно відчуває труднощі в навчанні<sup>1145</sup>. Саме для таких дітей відкриваються класи вирівнювання, що передбачають створення сприятливіших умов для навчання та розвитку. Досвід роботи класів вирівнювання довів, що самі організаційні педагогічні передумови, реалізовані в цих класах, дають змогу педагогам налагоджувати педагогічно доцільне навчання з більшим успіхом порівняно зі звичайними класами. Цього вчителі досягають завдяки раціональному добору й використанню з нагромадженого педагогікою методичного арсеналу саме тих способів і прийомів роботи, які найбільше відповідають особливостям певного контингенту дітей<sup>1146</sup>.

Надійним резервом підвищення ефективності навчального процесу є його індивідуалізація. У Декреті про школу «Основні принципи єдиної трудової школи» (1918) зазначено: «Індивідуалізацією навчання треба розуміти, як аналіз учителями нахилів і особливостей характеру кожного учня та якнайповніше пристосування до його особистих потреб, того, що дає йому і чого вимагає від нього школа»<sup>1147</sup>. У документі визначено й один із шляхів реалізації цього принципу – створення окремих класів для слабких учнів, що дістали назву «класи вирівнювання». Спочатку їх було створено в Естонії, Литві, Росії, а з 1975 р. експеримент розпочався в Україні. Вісім таких класів було відкрито в школах Донецької області. Їх сформовано з учнів другого класу, які протягом першого року навчання відставали з двох-трьох предметів і не мали грубих порушень психофізичного і сенсомоторного розвитку<sup>1148</sup>. Відповідно до рішення колегії Міністерства освіти

---

<sup>1143</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – С. 8.

<sup>1144</sup> Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М., 1964. – 92 с.;  
Кумаріна Г. Ф. Організація навчального процесу / Г. Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1980. – № 6. – С. 69.

<sup>1145</sup> Винокуров Л. Н. Нервно-психические особенности неуспевающих первоклассников / Л. Н. Винокуров // Дети с временными задержками развития. – М., 1971. – С. 51 – 56.

<sup>1146</sup> Кумаріна Г. Ф. Організація навчального процесу / Г. Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1980. – № 6. – С. 74.

<sup>1147</sup> Народное образование в СССР. – М., 1974. – С. 141.

<sup>1148</sup> Кумаріна Г. Ф. Ефект індивідуалізації / Г. Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1979. – № 8. – С. 32.

УРСР від 13.04.79 р. класи вирівнювання було відкрито на базі однієї чи кількох шкіл мікрорайону в більшості обласних центрів і великих міст України<sup>1149</sup>.

Розглянемо загальні питання щодо роботи класів вирівнювання: їх статус, методи добору дітей у такі класи, специфіку навчання. Основне призначення таких класів – передбачення й подолання неуспішності школярів. Неуспішність дітей у початковій школі зумовлювалася різними причинами: несприятливі обставини в сім'ї; недостатній контакт із учителем, однокласниками і спричиненою цим негативною мотивацією навчання; невідвідування школи у зв'язку з хворобою. Здебільшого згадані причини вдавалося усунути за допомогою індивідуального підходу (епізодичний вид неуспішності) на уроках і в позаурочний час. Більш поширеним видом неуспішності, зазначає Г. Кумаріна, у початковій школі було систематичне відставання, коли дитина тривалий час не встигає з одного, а часто й двох-трьох предметів<sup>1150</sup>.

У класах вирівнювання, де були зібрані діти є відносно однаковими за розвитком, темпом засвоєння, педагог будував фронтальну роботу в такий спосіб, щоб вона була ефективною для всіх. Зважаючи на зменшення кількості учнів у класі, вчитель мав на уроці більше робочих контактів із кожною дитиною, а робота в групі продовженого дня своєчасно допомагала тим, хто цього потребував. Тому вчителі класів вирівнювання у відведений програмою час добивалися глибокого засвоєння навчального матеріалу навіть найслабшими учнями.

На основі експериментальних досліджень, вчителі дійшли висновку, що ефективним напрямом подолання неуспішності в молодших класах має бути запобігання і профілактика цього явища. У червні 1976 р., за рік після початку експериментальної роботи, було визнано доцільним відкриття класів вирівнювання не з другого року навчання, а з першого. Того самого року в м. Донецьку і в усій області почали працювати п'ятнадцять таких класів<sup>1151</sup>. Як зазначає Г. Кумаріна, основне завдання вчителів у класах вирівнювання – «виховувати в дітей упевненість у власних силах, повагу до себе». Тільки подоланням хвилювань, невдач можна досягти відновлення пізнавальних інтересів дітей, формування позитивних мотивів їхньої навчальної діяльності. Під час навчання учні мають переживати радість від правильно виконаного завдання. Адже, як стверджував В. Сухомлинський, успіх у навчанні – «єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів». Якщо завдання було посильним, дитина охоче його виконувала й досягала успіху – відчувала радість. Отже, режим навчання вибудовувався з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. «Додаткові заняття в класах не практикувалися. Неослабна увага приділялась інтенсифікації навчання, яка досягалася завдяки раціоналізації діяльності учнів і

---

<sup>1149</sup> Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 19 – 20.

<sup>1150</sup> Кумаріна Г. Ф. Організація навчального процесу / Г. Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1980. – № 6. – С. 69.

<sup>1151</sup> Там само, с. 71.



вчителів. Цьому, зокрема, допомагали зошити з друкованою основою (на уроках математики), перфокарти (на уроках мови). Вони сприяли концентрації уваги школярів на формуванні вмінь і навичок, що дало змогу підвищити результативність навчальної праці», – зазначає Г. Кумаріна<sup>1152</sup>. Дітей, які у процесі навчання в класах вирівнювання подолали недорозвиненість пізнавальної діяльності, доцільно повертати до своїх класів, а на їхнє місце переводити тих, хто відчуває потребу навчання в класах вирівнювання. Єдина навчальна програма в обох класах давала змогу безболісно здійснювати такий перехід.

У Положенні про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР (1983) (опрацьовано основи Типового положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей із затримкою психофізичного розвитку) зазначено: «Класи вирівнювання – ефективна форма організації педагогічного процесу для слабо встигаючих учнів 1 – 3 класів в умовах звичайної загальноосвітньої школи. Вони призначені для дітей з тимчасовою затримкою психічного розвитку внаслідок ослабленості нервової системи після інфекції, інтоксикації; для фізично ослаблених дітей»<sup>1153</sup>.

Основне призначення класів вирівнювання, за цим Положенням, – ліквідація відставання в психічному розвитку, запобігання тимчасовому відставанню учнів у навчанні й подолання його, підготовка до успішного навчання в звичайних умовах у наступних класах. Класи вирівнювання відкривалися на базі однієї чи кількох шкіл мікрорайону з кількістю учнів 18 – 20 осіб. Для кожного класу організовувалася група продовженого дня. Класи вирівнювання комплектувалися з дітей, які після підготовчого класу (підготовчої групи дошкільного закладу) не були підготовлені до навчання в звичайному 1 класі, а також з учнів 2-х і 3-х класів, які відставали в навчанні й розвитку і не встигали з двох і більше предметів. Учні до класів вирівнювання добирали за поданням учителів підготовчих і 1 – 2 класів (вихователів підготовчих груп дошкільних закладів), шкільні комісії у складі заступника директора школи з навчально-виховної роботи, шкільного лікаря (лікаря й вихователя дошкільного закладу) та керівника методичного об'єднання вчителів початкових класів<sup>1154</sup>.

Педагогічний процес у класах вирівнювання мав проводитися за навчальними планом і програмами загальноосвітньої школи та в умовах послідовної реалізації принципу індивідуального підходу з урахуванням даних постійного психолого-педагогічного і клінічного вивчення дитини. Водночас вчителі й вихователі мали працювати в тісному контакті зі шкільним лікарем, залучаючи логопеда й дитячого психоневролога. Безпосереднє керівництво класами вирівнювання здійснювали директор школи і його заступник, відповідальний за роботу в початкових класах.

---

<sup>1152</sup> Кумаріна Г. Ф. Ефект індивідуалізації / Г. Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1979. – № 8. – С. 34.

<sup>1153</sup> Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 26.

<sup>1154</sup> Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 27.

Аналіз результатів експериментальної роботи в класах вирівнювання дав змогу з'ясувати психолого-педагогічні передумови успішного функціонування їх, визначити чинники, які позитивно впливають на навчання, виховання й розвиток учнів у цих класах, а також виявити труднощі, які переживають учасники експерименту<sup>1155</sup>.

Важливим чинником ефективності роботи класів вирівнювання, зазначалося в Доповідній записці про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 н. р., є «відносна однорідність складу їх учнів, що дає можливість учителям і вихователям здійснювати диференційований і індивідуальний підхід при поясненні нового матеріалу, в процесі актуалізації раніше засвоєних знань, при ліквідації виявлених при цьому прогалин, повторенні і закріпленні вивченого. Однорідний склад учнів дозволяв, крім того, найбільш раціонально, відповідно до психологічних особливостей дітей будувати режим навчальних занять, праці і відпочинку учнів, урізноманітнювати форми їх пізнавальної діяльності, структуру уроку... і т. ін.»<sup>1156</sup>. У наказі «Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік» від 23 травня 1983 р. рекомендувалися: «Диференційовані завдання з математики для 2 класу» (1981); «Диференційовані завдання з математики для 3 класу» (1984) М. Богдановича для шкіл із українською мовою навчання<sup>1157</sup>.

Успішним у роботі класів вирівнювання вважалося використання навчального часу відповідно до обставин, що склалися під час вивчення тієї чи іншої теми; вчителі могли більше уваги приділити вивченню складних тем із математики, мови, читання. Певне значення мав і фактор наповнюваності класів: зменшення її до половини норми значно розширювало можливості контактування педагогів із учнями, вивчення індивідуальних можливостей, проведення фронтальної, групової й індивідуальної роботи. Вчителі класів вирівнювання багато працювали з батьками, консультували їх із питань навчання й виховання дитини вдома й використовували оцінку як засіб корекції результатів навчання. Оцінні судження педагогів фіксували не помилки школярів, а позитивні сторони їхньої діяльності<sup>1158</sup>.

У 70 – 80-х рр. класи вирівнювання знань вважались ефективною формою індивідуалізації навчання. Вони відкривалися на базі однієї або декількох шкіл

---

<sup>1155</sup> Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 21.

<sup>1156</sup> Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 21.

<sup>1157</sup> Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 3.

<sup>1158</sup> Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 21 – 24.

мікрорайону, що давало можливість учителям і вихователям реалізувати диференційований та індивідуальний підходи до навчання під час пояснення нового матеріалу, повторення, закріплення вивченого й ліквідації виявлених прогалин. Їхня кількість визначалася відповідно до рішення колегії Міністерства освіти УРСР від 13 квітня 1979 р. (по одному – два класи в обласних центрах) для учнів 1 – 3 класів, які з певних причин відставали в розвитку від своїх ровесників (педагогічна занедбаність, фізична ослабленість, тимчасова затримка в розвитку). Основне призначення класів вирівнювання знань – запобігання відставанню в навчанні й подолання його<sup>1159</sup>. В експериментальній роботі класів вирівнювання (1975 – 1982) брали участь науковці-методисти Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР: М. Богданович (математика), Л. Коваль (російська мова), Н. Скрипченко (читання), Г. Кумаріна (науковий керівник).

У 1982/83 н. р. в Україні функціонувало 118 початкових (1 – 3 кл.) класів вирівнювання, в яких навчалося 2050 учнів. У кожному експериментальному класі діяла група продовженого дня. Чотирирічний досвід показав, що класи вирівнювання стали ефективним засобом як подолання тимчасового відставання в навчанні й розвитку школярів, так і запобігання неуспішності<sup>1160</sup>.

Міністерство освіти Української РСР рекомендувало Науково-дослідному інституту педагогіки УРСР (директор М. Ярмаченко): «У планах науково-дослідних робіт на 1984 – 1986 рр. передбачити розробку питань методики навчання учнів класів вирівнювання української і російської мов та математики, а також питань методики проведення виховної роботи в класах даного типу. Підготувати до видання відповідні посібники... Науково-дослідному інституту психології (директор Л. Проколієнко) необхідно: До 01.04.84 р. підготувати психолого-педагогічні рекомендації „Психологічні основи індивідуалізації навчально-виховного процесу в класах вирівнювання”»<sup>1161</sup>. Лабораторія психодіагностики Інституту психології УРСР (нині Інститут психології НАПН України), під керівництвом Ю. Гільбуха розробила й упровадила у практику багатьох шкіл психолого-педагогічну систему диференціації навчально-виховного процесу, типи диференційованих класів, поміж яких були класи вирівнювання та класи для дітей із затримкою психічного розвитку.

На основі аналізу теорії та практики початкового навчання в 50 – 70-ті рр. ХХ ст. з'ясовано, що в передовій учительській практиці особлива увага приділялася реалізації індивідуального та диференційованого підходу до учнів, які не встигали в навчанні, прийомам і способам індивідуалізації й диференціації навчання учнів на

---

<sup>1159</sup> Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української УРСР // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1979. – № 20. – С. 26.

<sup>1160</sup> Про підсумки експериментального навчання дітей в класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 17.

<sup>1161</sup> Про підсумки експериментального навчання дітей в класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // 36. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 19.

різних етапах уроку<sup>1162</sup>. Активно накопичувався досвід здійснення індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів. Яскравим прикладом у цьому процесі стала творчість В. Сухомлинського: психолого-педагогічне вивчення дітей до і під час навчання; навчання молодших школярів із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, інтересів; диференціація й індивідуалізація навчальних завдань; внутрішньокласна диференціація учнів за групами тощо. Практиці роботи початкових класів стали більш властиві не тільки форми внутрішньої диференціації, а й різні форми зовнішньої індивідуалізації та диференціації: школи й класи вирівнювання, класи поглибленого вивчення різних шкільних предметів, позакласних занять за інтересами тощо.

Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень, як розвиваються його розумові здібності, – важливий складник педагогічної мудрості. В. Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що реалізувати індивідуальний підхід до школярів можна лише на основі вивчення їхніх індивідуальних здібностей і нахилів, знання дитячої психології. Ще за рік до навчання в школі Василь Олександрович прагнув «взнати кожную дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці...». «Вивчення внутрішнього духовного світу дітей, особливо їх мислення, – одне з найважливіших завдань учителя», – на цьому наголошував видатний педагог<sup>1163</sup>. Цій проблемі він присвятив деякі з перших своїх статей: «Індивідуальний підхід до дітей», «Індивідуальний підхід до учня в процесі навчання» (1950), «О «трудном» ученике и его товарище» (1957), «Развитие индивидуальных способностей и склонностей учащихся» (1962), «Трудные дети» (1966).

Безумовно, кожен учень потребує індивідуального підходу. Так, у 1961 р. у статті «Людина неповторна» В. Сухомлинський писав, що в кожній людині є задатки обдарування, талант до певного виду діяльності. Проте індивідуальні задатки та обдарування характеризуються великою різноманітністю. «Розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант, – стверджував видатний педагог, – це означає піднести особистість на високий рівень розвитку людської гідності»<sup>1164</sup>. Що різноманітнішими є види праці, тим краще розкриваються індивідуальні таланти й обдарування.

Власною педагогічною діяльністю, унікальним педагогічним експериментом у Павиській середній школі В. Сухомлинський переконливо довів необхідність відкривати в кожній дитині всі її задатки. У статті «На нашій совісті – людина»

---

<sup>1162</sup> Вожегова Т. В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50 – 90-х рр. ХХ ст. : автореферат... к. пед. наук спец. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. В. Вожегова ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с. – С. 11.

<sup>1163</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 19.

<sup>1164</sup> Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 96.

(1964) на запитання «Що найголовніше в нашій педагогічній праці?» він без вагань відповідав: «Знати дитину».

Педагог-новатор у своїй школі готував дітей шестирічного віку до шкільних занять, вивчав індивідуальні особливості кожної дитини. Водночас він висловлював такі поради щодо організації навчально-виховного процесу: «За партою дитина не розкривається перед вами; тут ви бачите лише результат її розумового розвитку і праці, а сам розумовий розвиток, яскрава, інтенсивна розумова праця відбувається тоді, коли дитина опиняється віч-на-віч із синіми лісовими струмочками, із струмком, що жебонить у балці, з метеликом, що пурхає над квіткою; внутрішній духовний світ маленької людини відкривається перед вами тоді, коли ця людина напружує розумові зусилля – не для того, щоб пригадати слова, заучені з книжки, а для того, щоб пояснити незрозуміле явище природи, знайти відповідь на запитання: як? чому?»<sup>1165</sup>.

Вивчаючи особливості розумової праці кожного учня, учитель дає їм індивідуальне завдання. Адже жодна програма «не може передбачити, визначити, які вправи, коли і скільки разів треба проводити, – все це може бачити тільки учитель, що добре знає сили, здібності, особливості розумової праці кожного учня»<sup>1166</sup>.

В. Сухомлинський теоретично обґрунтував диференційований підхід як принцип реалізації індивідуального підходу до організації навчального процесу. На його думку, в навчанні має бути індивідуалізація й у змісті розумової праці (у характері завдань), і в часі. Так, у процесі виконання завдань на уроках математики клас ніби ділився на кілька груп: найпідготовленіші; старанні учні; діти, які без допомоги здебільшого справлялися із задачами середньої складності, проте інколи не могли їх розв'язати; учні, які повільно осмислювали й розв'язували задачу; діти, котрі взагалі не могли справитися із задачею середньої складності. Для розвитку здібностей школярів учитель давав їм диференційовані завдання: одним – легші, іншим – складніші.

Як приклади реалізації принципу індивідуалізації, а саме внутрішньої диференціації на уроці математики, одним учням учитель пропонував розв'язати чотири задачі, іншим – лише одну; один учень розв'язував складнішу задачу, інші міркували над простішою; на уроці літератури один учень писав твір, інші працювали над текстом літературного твору. Василь Олександрович наголошував, що не можна рівняти усіх школярів «по середньому учню», бо це гальмує їхній розвиток. На основі власного практичного досвіду він дійшов висновку, що учні, які не встигають у навчанні, з'являються внаслідок відсутності індивідуального підходу до них. Він застерігав, що немає абстрактного учня, «до якого можна було б механічно прикласти всі закономірності навчання і виховання».

---

<sup>1165</sup> Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 204.

<sup>1166</sup> Сухомлинський В. О. Тайники перевантаження / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 228.

Багаторічна практика виховної роботи, дослідження розумової праці дітей молодшого шкільного віку привели В. Сухомлинського до переконання, що проблема виховання «важких» дітей є однією з найскладніших, тому потрібно виявити причину, чому дитина стала «важкою». Він наголошував, що такі діти потребують особливої уваги на уроці. Вони мають виконувати спеціально дібрані для них завдання, а не ті, які виконує основна маса учнів, адже «...знання психіки дитини, терпіння і наполегливість – усе це сприяє тому, що розумовий розвиток важкої дитини поступово вирівнюється, вона перестає бути важкою»<sup>1167</sup>. На кожному уроці «важка» дитина має робити певний крок на шляху пізнання, досягати успіху.

У Павлиській середній школі ефективною формою роботи педагогічного колективу були психологічні семінари, спрямовані на всебічне вивчення дитини, особливо важковиховуваної. Протоколи семінарів зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї в Павлиші, частково вони опубліковані дослідниками спадщини педагога (О. Міхно, Е. Натанзон, Т. Філімонова). Такі семінари, шляхом складання педагогічних характеристик, давали змогу наблизитися до внутрішнього світу дитини. На них розглядалися актуальні для діяльності школи питання. Особливо важливими були питання, пов'язані з відхиленнями в розумовому розвитку. Директор зосереджував свою увагу й увагу колег на участі батьків у різноманітній діяльності школи, адже без батьків неможливо сподіватися на успішне розв'язання поставлених завдань. Треба глибоко вивчати, досліджувати природний, анатомо-фізіологічний бік психічних явищ, духовного світу людини, зазначав Василь Олександрович. Багаторічна практика виховної роботи привела педагога-новатора до думки, що причини, внаслідок яких дитина стає «важкою», не встигає в навчанні здебільшого пов'язані з вихованням. Він писав: «Будьте послідовні, наполегливі і водночас терплячі (і терпимі до нетямущості важкої дитини) і настане те, що можна назвати осяянням»<sup>1168</sup>, пробуджуйте у дітей «дрімаючий мозок».

На основі власного досвіду Василь Олександрович дійшов висновку, що у ставленні до важких дітей треба бути особливо вдумливим, терплячим та зміцнювати в них віру в свої сили. З такими дітьми він ніколи не проводив додаткових занять. Адже тоді мета уроків зводилася б до вивчення того, що діти не засвоїли на уроці. Випробувавши різноманітні засоби полегшення розумової праці «важких» дітей, В. Сухомлинський переконався, що найефективнішим із них є читання. Він радив застосовувати швидке читання як один із найголовніших «шляхів вирівнювання». Адже «чим важча дитина, – стверджував педагог, – чим більше, здавалося б, непереборних труднощів, на які натрапляє вона у навчанні, тим більше їй треба читати. Читання вчить її мислити, мислення стає стимулом, що

---

<sup>1167</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 525.

<sup>1168</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 525.

пробуджує сили розуму»<sup>1169</sup>. Педагог закликав спрямовувати учнів до «запам'ятовування через осмислення (усвідомлення)». Він був глибоко переконаний, що для «важких» дітей потрібна «інша програма». Василь Олександрович склав спеціальний «Задачник для неухвалених» («важких») дітей (200 задач, підготовлених на матеріалі народної педагогіки). «Кожна з цих задач – це захоплююча розповідь. Переважна більшість з них не потребує арифметичних дій; розв'язувати таку задачу означає передусім міркувати, думати»<sup>1170</sup>. Він зазначав, що вже в початковій школі учень опановує абстрактні істини в процесі осмислення фактів, явищ, набуває вміння мислено охоплювати взаємозв'язані речі, предмети, факти, обставини, явища, події, іншими словами, він уміє думати над причинно-наслідковими, функціональними, часовими й іншими зв'язками<sup>1171</sup>.

В. Сухомлинський описав сотні дитячих образів, життєвих ситуацій, котрі показують, як вивчати дитячу особистість, як урахувати складність і нерівномірність її розвитку. Тому він шукав зустрічей із дітьми поза уроком у лісі, саду, в тихій діброві, тобто у «Школі під голубим небом» (подорожі в природу) і пропонував: «Ведіть дітей у ліс, до річки, на луг, відкривайте перед ними джерело, без якого неможливе повноцінне духовне життя, і ви побачите, як ваші діти стануть розумними, спостережливими, кмітливими»<sup>1172</sup>. Педагог прагнув зрозуміти, «як дитина бачить навколишній світ», і «пізнати індивідуальні особливості її психіки». Вивчаючи розумову працю кожного учня, В.О. Сухомлинський розробляв індивідуальні завдання, шукав шляхи реалізації індивідуального підходу. Передусім це улюблені куточки для молодших школярів, кімнати технічної творчості, куточки живої природи, різноманітні гуртки тощо. Ефективною формою індивідуального підходу було передавання старшокласниками своїх знань і вмінь молодшим школярам. Видатний педагог розглядав індивідуальний підхід як головний принцип навчально-виховного процесу.

Диференційований та індивідуальний підходи до учнів є важливими чинниками підвищення розвивальної ефективності початкового навчання, необхідною ланкою в системі заходів з удосконалення початкового навчання, підвищення розвивального впливу на всіх школярів.

У світлі сучасних реалій потреба здобувати й поновлювати знання набуває особливого значення. І це цілком закономірно. Засвоєння знань – велика і нелегка справа. «Навчання, яке забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток, і є розвивальним навчанням»<sup>1173</sup>. Реалізація такого навчання потребує спеціальної

---

<sup>1169</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 451.

<sup>1170</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 450.

<sup>1171</sup> Там само, с. 457.

<sup>1172</sup> Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 216 – 217.

<sup>1173</sup> Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – С. 5.

організації навчального процесу. Нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього.

Розробка теорії розвивального навчання (Давидов В., Занков Л., Ельконін Д., Якиманська І., Калмикова З., Салміна Н., Гальперін П. та ін.) в психолого-педагогічній науці, фундаментальні експериментальні дослідження, пов'язані з побудовою розвивальних систем початкової освіти (Занков Л., Давидов В., Ельконін Д.), і можливість їх реалізації в масовій шкільній практиці значною мірою вплинули на переорієнтацію мети й завдань процесу навчання в початковій школі, що «характеризувався її інтенсивним поворотом до розвитку мислення учнів; до індивідуалізації і диференціації процесу навчання, до його гуманізації та гуманітаризації»<sup>1174</sup>.

Термін «розвивальне навчання» належить швейцарському педагогу Й. Песталоцці. К. Ушинський розглядав розвивальне навчання як розвиток розумових сил учнів, пізнавальних і творчих здібностей, виховання інтересу й потреби в розумовому збагаченні. Його ідеї знайшли своє продовження в діяльності Т. Лубенця, О. Музиченька, С. Русової, Я. Чепіги. Значну роль у поширенні ідей розвивального навчання в 60 – 70-х рр. відіграли праці Л. Занкова і В. Сухомлинського, зокрема висновки про необхідність розвитку в учнів спостережливості, вольових якостей, розумових умінь, поглиблення і збагачення почуттів. О. Савченко зазначає, що на основі висвітленого можна виокремити такі напрями навчання: теорія розвивального навчання (наукові школи Занкова Л., Костюка Г., Менчинської Н. та ін.); теорія формування навчальної діяльності – учіння (наукові школи Леонтєва О., Гальперіна П., Тализіної Н., Ельконіна Д., Давидова В., Рєпкіна В., Максименка С., Якиманської І. та ін.); теорія методичного забезпечення розвивального потенціалу всіх складових систем початкового навчання (Богданович М., Бібік Н., Вашуленко М., Гудзик І., Савченко О., Тарасенко Г., Хорошківська О. та ін.)<sup>1175</sup>.

На початку 80-х рр. М. Богданович уперше створив розвивальні навчальні посібники «Математична веселка» і «Математичні віночки» для молодших школярів, зошити з друкованою основою. Ці книжки започаткували розроблення методичного забезпечення розвивального навчання в українських школах (Друзь Б., Король Я., Кочина Л., Микитинська М. та ін.).

В умовах розвивального навчання формування засобів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань. Водночас «учні у процесі засвоєння знань спеціально навчаються раціональних засобів пізнавальної діяльності, які стимулюють їх розумовий розвиток, що й відповідає завданню розвивального навчання»<sup>1176</sup>. Засоби пізнавальної діяльності – це способи розумової роботи, що

---

<sup>1174</sup> Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – С. 86.

<sup>1175</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 131.

<sup>1176</sup> Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – С. 16 – 17.



забезпечують оволодіння знаннями, уміннями та навичками, самостійне застосування й активне перетворення їх <sup>1177</sup>. Справжня організація пізнавальної активності можлива лише тоді, коли учнів у процесі засвоєння знань, умінь і навичок спеціально й систематично навчають засобів пізнавальної діяльності.

Учені наголошували на необхідності не лише враховувати умови прямого й опосередкованого впливу на пізнавальні інтереси учнів, а й реалізовувати їх на основі індивідуально-диференційованого підходу. В умовах розвивального навчання формування засобів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань.

Розвивальне навчання сприяє реалізації індивідуального підходу до учнів із урахуванням рівня їхнього розумового розвитку. Як зазначає Є. Рабунський, «індивідуальний підхід у навчальному процесі означає посилену увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання відповідно до загальноосвітніх навчальних програм і факультативів (у старших класах), передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного школяра»<sup>1178</sup>. Розвивальне навчання, на думку І. Якиманської, – це таке «навчання, при якому засвоєння знань виступає як процес активної самостійної діяльності учня»<sup>1179</sup>.

У зв'язку з переходом до загальної обов'язкової спочатку 7-річної, а потім 8-річної освіти початкова школа втратила свою самостійність і перестала бути завершальним ступенем навчання. Характерною рисою змісту освіти, що по суті залишався незмінним (востаннє його вдосконалювали в кінці 50-х рр.) і «навіть у 60-х рр. мало чим відрізнявся від періоду тридцятилітньої давності»<sup>1180</sup>, учені вважають вузький прагматизм. В. Чепелев у статті «Новий зміст шкільної освіти» в 1969 р. писав: «... пропедевтичні курси мови і математики, які вивчалися в початковій школі, були спрощені, мали утилітарний характер, містили в собі великий за обсягом фактичний матеріал без теоретичного обґрунтування його, пояснення суті виучуваного; ці курси разом з тим рясніли неймовірною кількістю однотипних прикладів, спрямованих, на думку авторів старих програм, на найбільш успішне формування умінь і навичок безвідносно до розвитку учнів»<sup>1181</sup>.

Проблема навчання та розвитку молодших школярів тісно пов'язана з іменем Д. Ельконіна. Аналіз навчальних програм дав йому змогу на початку 60-х рр. зробити такі висновки: програма об'єктивно будується на прагматизмі в доборі програмного матеріалу, на емпіризмі в підході до процесу формування навичок і вмінь; на розумінні розумового розвитку як вправління. Водночас є реальні можливості докорінної перебудови початкового навчання й один із таких

---

<sup>1177</sup> Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

<sup>1178</sup> Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – С. 15.

<sup>1179</sup> Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – С. 105.

<sup>1180</sup> Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / под ред. А. М. Пышкало. – М. : НИИ СиМО АПН СССР, 1975. – С. 8.

<sup>1181</sup> Чепелев В. І. Новий зміст шкільної освіти / В. І. Чепелев // Поч. шк. – 1969. – № 1. – С. 8 – 9.

шляхів – це зміна передусім змісту засвоюваного програмного матеріалу<sup>1182</sup>. Серед заходів, спрямованих на подолання недоліків, створення належної теоретико-методологічної бази реформи, пропонувалося створити в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР спеціальний відділ початкового навчання (1955). Як наголошувала Н. Скрипченко, «перші 10 років існування відділу не вирізнялися особливими результатами наукових досліджень; основні зусилля вчених зосереджувалися на доопрацюванні програм із усіх навчальних предметів, підготовці методичних рекомендацій, посібників»<sup>1183</sup>. У 60-х рр. було видано такі праці: «Подолання неуспішності з арифметики» (Василенко І., 1962), «Изучение русского языка в 2 классе» (Волошанівська Н., 1970), «З досвіду навчання ручної праці в класі» (Вільтовська Н., 1967) та ін. Створено нові підручники російської мови для 3 – 4 класів (Помагайба В., Волошанівська Н., Коваль Т., 1968). Значним доробком відділу була підготовка й опублікування монографічної праці «Методика навчання математики початкових класів» (Василенко І., 1968, 1971 – 2-ге видання) У 1967/68, 1968/69, 1969/70 н. рр. проводилася експериментальна перевірка нових програм і підручників для 1 – 3 класів.

На Республіканській науково-практичній конференції в м. Калуші Івано-Франківської області (1969) та Міжреспубліканському симпозиумі в Києві (1970) обговорювалися результати навчання молодших школярів за новими програмами. Учасники конференції загалом позитивно оцінили нові програми як змістовні, посилені для молодших школярів, цілком відповідні вимогам часу<sup>1184</sup>. В результаті аналізу проведених досліджень, спрямованих на вивчення пізнавальних можливостей молодших школярів, можна зробити висновок, що чуттєвий досвід, пізнання суті явищ, розв'язання практичних завдань – це найважливіші сторони загального розвитку<sup>1185</sup>.

Своєю невтомною працею в сільській школі видатний педагог В. Сухомлинський переконливо довів, що «кістяком» розумового розвитку є вміння вчитися, спостерігати за явищами навколишнього світу, міркувати, висловлювати думку, спостерігати, читати, писати. У своїх статтях і книжках він визначив засоби творчого розвитку дитини, виявлення її індивідуальності. Видатний педагог був переконаний, що природа спонукає дитину до творчості: складати вірші, казки, оповідання, малювати, створювати «щось своє», притаманне їй як індивідуальності. Мислення учнів, способи його пробудження й розвитку є важливими чинниками навчання та життєдіяльності. Це категорія не лише філософії, психології, а й педагогіки. В. Сухомлинський у багатьох своїх працях («Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа», «Сто порад учителеві» та ін.) неодноразово звертався до проблеми мислення, його сутності і способів розвитку.

---

<sup>1182</sup> Эльконин Д. Б. О теории начального обучения / Д. Б. Эльконин // Нар. обр. – 1963. – № 4. – С. 54 – 57.

<sup>1183</sup> Скрипченко Н. Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів / Н. Ф. Скрипченко // Поч. шк. – 1996. – № 3. – С. 9 – 10.

<sup>1184</sup> Республіканська науково-практична конференція // Поч. шк. – 1969. – № 4. – С. 95.

<sup>1185</sup> Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г. С. Костюка. – 1979. – С. 16.

Його погляди знайшли практичне втілення в системі спеціальних «уроків мислення». Мислення – це знаряддя пізнання, інтелектуальної творчої праці, духовного пошуку.

Важливою умовою розвитку мислення є те, щоб діти пізнавали якнайбільше незрозумілого. Вивчаючи погляди В. Сухомлинського на проблему дитячого мислення, ми дійшли висновку, що він розглядав його в навчанні як складник ширшої проблеми – розумового виховання. «Система уроків мислення, – писав видатний педагог, – це наша школа думки, без якої ми не уявляємо повноцінної, ефективної розумової праці на всіх уроках не тільки в початковій школі, а й у наступні періоди навчання та розумового розвитку. Вона, ця школа, є фундаментом творчих розумових сил, необхідних для опанування нових і нових знань... виховний смисл уроків мислення полягає передусім у постійному і невпинному застосуванні знань»<sup>1186</sup>.

У 70-х рр. центром навчання та виховання була особистість учня з його потребами, інтересами, прагненнями, а формування в молодших школярів уміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями визначалося як центральне завдання початкового навчання й виховання.

Знання закономірностей розумового розвитку молодших школярів поглиблює розуміння розвивальної функції початкового навчання (класичної), суть якої полягає «в активізації процесу пізнання, в оволодінні логікою мислення, логічними операціями, прийомами думки, судженнями, умовиводами; у формуванні інтересу до учіння й пізнання навколишнього світу; у формуванні позитивних мотивів учіння, розвитку здібностей»<sup>1187</sup>, причому емоційність навчання є важливою умовою активізації пізнавальної діяльності школярів. Проблема формування пізнавальних інтересів молодших школярів знайшла належне теоретичне обґрунтування в дослідженнях Н. Бібік.

Необхідно зазначити, що проблема залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності залишається однією з найважливіших, які стоять перед школою на сучасному етапі. Індивідуальний підхід має впливати на формування індивідуальних особливостей учнів. Такий підхід виявляється у вивченні своєрідності особистості школяра. Тому педагога насамперед мають цікавити індивідуальні прояви загальних психологічних закономірностей школярів. У процесі здійснення індивідуального підходу необхідно враховувати психологічні умови формування якостей особистості (активність і самостійність у діяльності учня; принцип розвитку в діяльності; посилення заохочення чи покарання тощо). Індивідуальний підхід тільки тоді позитивно впливає на формування особистості, коли він здійснюється систематично та в певній послідовності й коли визначено мету й засоби індивідуалізації.

---

<sup>1186</sup> Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 429 – 430.

<sup>1187</sup> Баранов С. П. Образовательная, воспитательная, развивающая функции начального обучения / С. П. Баранов // Нач. шк. – 1986. – № 10. – С. 5.

Учені вважають, що вивчення готовності дітей до навчання створює передумови для реалізації індивідуального підходу й здійснюється безпосередньо на початку та протягом року й ураховується в навчанні. Треба уважно придивлятися до поведінки учнів, спостерігати за ставленням кожної дитини до навчання, прагнути зрозуміти мотиви вчинків і передбачити труднощі, що можуть виникати в дітей у процесі засвоєння матеріалу. Це дасть змогу враховувати рівень самостійності, міру допомоги, обсяг завдань, особисту фізичну готовність дітей до навчання.

Що стосується вивчення психічних і пізнавальних можливостей учнів, то воно потрібне для комплектування класів (груп у межах класу) за рівнем розвитку; використанні диференційованих завдань із певного розділу (теми); корекційній роботі з різними групами дітей. Диференціація здійснюється переважно в класах, де навчаються різні за рівнем розвитку учні. Мета диференційованого навчання в початкових класах, як наголошує О. Савченко, – по-перше, запобігти прогалинам у знаннях чи подолати їх, «вирівняти» підготовку учнів, пробудити в них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, уміння та навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити<sup>1188</sup>.

Спеціальні дослідження й передовий педагогічний досвід показують, що за умов однакової техніки читання й виконання обчислень, уміння аналізувати завдання, міркувати, логічно висловлювати свої думки, застосовувати правила часом у дітей є досить різними. Дбаючи про якість початкової освіти, О. Савченко наголошувала, що треба «вдумливо та цілеспрямовано створювати педагогічно доцільне навчальне, виховне і розвивальне середовище»<sup>1189</sup>.

Процес навчання на уроці має будуватися диференційовано «Суть диференційованого навчання полягає в тому, щоб, знаючи індивідуальні особливості кожного учня (рівень підготовки, розвитку, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмета тощо), визначити для нього найбільш доцільний і ефективний характер роботи на уроці. Завдання для учнів повинні відрізнятися не обсягом, а характером і рівнем вимог»<sup>1190</sup>. І. Чередов розглядає диференційоване навчання на уроці як процес, що передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами та організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприятимуть їхньому розумовому розвитку і є конкретним утіленням ідеї індивідуалізації навчання на уроці в повсякденну шкільну практику. Широке впровадження диференційованого навчання на уроках активізує діяльність учнів, сприяє підвищенню їхніх пізнавальних інтересів, поліпшенню якості успішності<sup>1191</sup>.

---

<sup>1188</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 164.

<sup>1189</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 156.

<sup>1190</sup> Стрезикозин В. П. Актуальные вопросы дальнейшего совершенствования урока / В. П. Стрезикозин. – М. : изд. ИУУ, Горно, 1966. – С. 21.

<sup>1191</sup> Чередов И. М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск, 1973. – С. 7 – 11.

Зміни, що відбуваються в Україні, потребують істотних перетворень, зокрема й у галузі освіти. З огляду на це ведеться активний пошук форм і шляхів її вдосконалення. У цьому контексті особливо гостро постають і потребують нового розв'язання та глибшого обґрунтування завдання індивідуалізації та диференціації початкової освіти. Водночас для адекватного відображення дійсності необхідно переосмислити минуле, забезпечуючи єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Баранов С.П. Образовательная, воспитательная, развивающая функции начального обучения / С.П. Баранов // Нач. шк. – 1986. – № 10. – С. 2-7.
2. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
3. Березівська Л.Д. Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського і О. А. Захаренка / Л.Д. Березівська // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. Спец. випуск. – Ч. II. – Черкаси, 2010. – С. 126-132.
4. Богуславский Михаил. Динамика целеценностных смыслов воспитания в педагогической системе В.А. Сухомлинского / Михаил Богуславский // Наук. зап. – Вип. 78 (1). – Сер.: Пед. науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. Винниченка, 2008. – С.5-9.
5. Винокуров Л.Н. Нервно-психические особенности неуспевающих первоклассников / Л.Н. Винокуров // Дети с временными задержками развития. – М., 1971. – С. 51-56.
6. Вожегова Т.В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50–90-х рр. ХХ ст. [Текст] : Автореферат... к. пед. наук спец. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.В. Вожегова. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2008. – 20 с.
7. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М., 1964. – 92 с.
8. Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 19-26.
9. Истомина Н.Б., Дукарт М. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов / Н.Б. Истомина, М. Дукарт // Нач. шк., 2000. – № 2. – С. 86-90.
10. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения / Д.Б. Эльконин // Нар. обр. – 1963. – № 4. – С. 49-57.
11. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
12. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах : теорія та методика [Текст] / Г.І. Коберник / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.

13. Кузь Володимир. В. Сухомлинський: декілька думок до ювілею / Володимир Кузь // Наук. зап. – Вип. 78 (1). – Сер.: Пед. науки. – Кіровоград : РВВКДПУ ім. Винниченка, 2008. – С.17-20.
14. Кумаріна Г.Ф. Ефект індивідуалізації / Г.Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1979. – №8. – С. 30-37.
15. Кумаріна Г.Ф. Організація навчального процесу / Г.Ф. Кумаріна // Почат. шк., 1980. – № 6. – С. 68-74.
16. Материали Пленума ЦК КПСС 17-18 февраля 1988 г. – М. : Политиздат, 1988. – С. 63-65.
17. Народное образование в СССР. – М., 1974. – С. 141-142.
18. Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / под ред. А.М. Пышкало. – М. : НИИ СиМО АПН СССР, 1975. – 113 с.
19. Обучение и развитие младших школьников: материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – 1979. – 407 с.
20. Огурцов Н.Г., Бутковская Т.М. Дифференцированное обучение в школе : опыт, проблемы, перспективы / Н.Г. Огурцов, Т.М. Бутковская. – Минск : Знание, 1970.
21. Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української УРСР // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1979. – №20. – С. 26-28.
22. Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк., 1983. – № 22. – С. 26-29.
23. Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1983. – №22. – С. 3-13.
24. Про підсумки експериментального навчання дітей в класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. – К. : Рад. шк., 1983. – №22. – С. 17-19.
25. Республіканська науково-практична конференція // Поч. шк. – 1969. – № 4. – С. 94-95.
26. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.
27. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів пед. факультетів / О.Я. Савченко. – Харків : Абрис, 1997. – 417 с.
28. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
29. Скрипченко Н.Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів / Н.Ф.Скрипченко // Поч. шк. – 1996. - №3. – С. 7-13.

30. Совершенствование обучения младших школьников / Под. ред. А.М. Пышкало. – М. : Педагогика, 1984. – 128 с.
31. Стрезикозин В.П. Актуальные вопросы дальнейшего совершенствования урока / В.П. Стрезикозин. – М. : изд. ИУУ, горно, 1966.
32. Сухомлинська О.В. Ідеї свободи у поглядах В.О.Сухомлинського / О.В. Сухомлинська // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В.Г.Короленка. – Вип. 5 (44). – Полтав., 2005. – Сер. : Пед. наук. – С. 3-10.
33. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
34. Сухомлинська О. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: науково-популярне видання / О.Сухомлинська. – К. : Пед. думка, 2013. – 124 с.
35. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.5. – С.426-436.
36. Сухомлинська О.В. Ідеї свободи у поглядах В.О.Сухомлинського / О.В. Сухомлинська // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В.Г.Короленка. – Вип. 5 (44). – Полтав., 2005. – Сер. : Пед. наук. – С. 3-10.
37. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 80-96.
38. Сухомлинський В.О. На нашій совісті – людина / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 203-217.
39. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.5. – С. 551-562.
40. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 391-626.
41. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 5-279.
42. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 417-654.
43. Сухомлинський В.О. Тайники перевантаження / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 223-229.
44. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
45. Чепелев В.І. Новий зміст шкільної освіти / В.І. Чепелев // Поч. шк. – 1969. – № 1. – С. 8-13.
46. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск, 1973. – 155 с.
47. Шахмаев Н.М. Теоретические проблемы школьного учебника / Н.М. Шахмаев // Теоретические проблемы современного школьного ученика : сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 7-21.
48. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С.Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

### **3.4. Диференціація змісту навчання в середній загальноосвітній школі УРСР (Л. В. Пироженко)**

Основною формою диференціації й індивідуалізації навчання в радянській школі були курси за вибором чи факультативи, роль яких у 60 – 80-ті рр. ХХ ст. важко переоцінити. Факультативи сприяли підвищенню загального рівня освіти, творчому розробленню й упровадженню інноваційних методів і прийомів навчання, розвитку індивідуальних здібностей та інтересів учнів. На факультативних заняттях проходили попередню перевірку основні ідеї і провідні тенденції розвитку навчальних програм, структури навчальних предметів, апробувалися нові навчальні предмети й розділи. Проте головним завданням факультативів була підготовка учнів до майбутньої трудової діяльності, їхня професійна орієнтація, підготовка до свідомого вибору майбутньої професії.

У сучасній педагогічній науці курси за вибором і факультативні курси розрізняються за підходами до організації, відбором змісту та методів, місцем у навчальному процесі. Так, факультативний (лат. *facultas* — можливий, необов'язковий, даний на вибір) курс – це курс, який вибирають учні для поглиблення й розширення знань із певного предмета, теми або питання відповідно до бажань та інтересів, призначений для побудови індивідуальної освітньої програми учня. Учні пропонується набір таких курсів, і він може вибрати (або не вибрати) один із запропонованих факультативних курсів.

Метою факультативних курсів є поглиблене вивчення предметів; професійна орієнтація, розвиток пізнавальних інтересів, вирівнювання. Факультативні курси в сучасній школі забезпечують поглиблене вивчення понять, які вивчаються в основному курсі, обсяг знань, обмежений шкільною програмою. У процесі викладання факультативних курсів застосовуються форми й методи, характерні для позакласних занять. Розрізняють такі типи факультативних курсів:

- систематичні (поглиблюють основний матеріал школи);
- позапрограмові (спецкурси);
- прикладні;
- міжпредметні;
- особлива група (гуртки, секції, творчі об'єднання).

Курс за вибором – це навчальний курс, який доповнює навчальний предмет і входить до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються відповідно до варіативного компонента змісту освіти. На відміну від факультативу курс за вибором є обов'язковим для відвідування учнями класу навчальним предметом, він включається до розкладу, рівень знань учнів контролюється та оцінюється.

Таким чином, у сучасній освіті факультативи та курси за вибором мають значні відмінності. Однак, у досліджуваний нами період факультативні курси були єдиними курсами за вибором. Ці поняття в педагогічній літературі й освітній практиці не розрізнялися, тому у своєму дослідженні ми будемо використовувати поняття «курс за вибором» і «факультатив» як взаємозамінні й називатимемо «факультативом» чи «курсом за вибором» необов'язкові навчальні курси, кількість



годин на вивчення яких не регламентувалася навчальним планом, а відвідування яких учнями було добровільним, у процесі чого навчальні досягнення учнів не оцінювалися.

Таблиця 1

Курси за вибором та факультативні курси: спільне та відмінне

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ	ФАКУЛЬТАТИВНІ КУРСИ
<i>СПІЛЬНЕ</i>	
Мета: поглиблення знань, розвиток інтересів, здібностей, нахилів і професійне самовизначення.	
Вибираються учнями на основі власних інтересів.	
Відсутність стандартів та екзаменів (ЗНО).	
Складники варіативної частини навчального плану.	
<i>ВІДМІННЕ</i>	
Вибирається кожним учнем.	Вибирається лише частиною учнів.
Включені до розкладу, як інші уроки.	Заняття винесені за сітку годин у розкладі.
Обов'язкові для відвідування, контроль знань.	Необов'язкові для відвідування, не оцінюються.
Тривалість від 8–9 год до 16–17 год. Можуть бути розраховані на чверть, семестр.	Тривалість – 34 год. Заняття плануються на весь навчальний рік.
Надлишкова кількість із кожного предмета.	Може бути запропоновано один курс із одного предмета.

Слід наголосити, що ідея факультативу як необов'язкового заняття, заняття за вибором учнів з'явилась у вітчизняній педагогічній думці ще у кінці XIX – на початку XX ст. Стало зрозумілим, що викладання в загальноосвітній школі будь-якого предмета за обов'язковою єдиною загальнодержавною програмою стає більш успішним, якщо його доповнити циклом позапрограмних групових занять, необов'язкових для учнів, призначених тільки для охочих. Такі заняття мали насамперед враховувати реальні потенційні запити й інтереси окремих учнів чи конкретного колективу учнів певного класу, школи, регіону, реальні можливості школи та конкретного учителя викликати й розвинути інтерес учнів до важливих аспектів певного навчального предмета, які не були включені до обов'язкової програми.

Учителі-ентузіасти початку XX ст. почали створювати для учнів факультативні предметні семінари, які отримали назву, запозичену з громадського життя, – гуртки. Шкільні гуртки створювалися також при вищих навчальних закладах. За таких умов проводили заняття викладачі вищих навчальних закладів, а учні могли користуватися лабораторним обладнанням та бібліотечними фондами. Досвід показав, що саме в предметному гуртку виникає особливо сприятлива атмосфера для виховання у школярів захопленості предметом, ентузіазму, ініціативи<sup>1192</sup>.

<sup>1192</sup> Олексін Ю. Розвиток ідей диференціації навчання школярів у радянській педагогічній науці (80-і рр. XX ст.) / Юрій Олексін // Збірник наукових праць. – Частина 4. – Умань. – 2012. – С. 264 – 269.

У роботі шкільних гуртків 30 – 50-х рр. ХХ ст., на думку Ю. Олексіна, виявилися такі їх організаційно-методичні характеристики:

- програму складає сам учитель із урахуванням можливостей і інтересів конкретного контингенту учнів і своїх особистих педагогічних можливостей, інтересів;
- відвідуваність забезпечується, головним чином, якістю занять, а не адміністративними заходами;
- немає твердих обмежень ні щодо кількості учасників, ні щодо початкового рівня їхніх знань;
- відсутність системи оцінювання;
- гурток – база для підвищення інтересу до предмета<sup>1193</sup>.

Однак до середини ХХ ст. роль гуртків у забезпеченні індивідуальних потреб учнів була незначною.

Факультативні заняття вперше з'явилися у навчальних планах загальноосвітньої політехнічної школи у кінці 50-х рр. ХХ ст. Заняття за вибором рекомендовано було організувати з електротехніки, токарської і фрезерної справи, будови автомобіля, садівництва, домоводства, рукоділля й інших прикладних дисциплін, предметів естетичного циклу. У 8 – 10-х класах на факультативи відводилося по 2 год на тиждень, або 204 год на рік. Години, відведені для факультативних занять, можна було використовувати для проведення гурткової роботи. У пояснювальній записці до навчальних планів, затверджених Міністерством освіти УРСР на 1959/60 н. р., зазначалося, що в школах, де не проводилось виробниче навчання з автосправи, «слід організувати міжкласні гуртки по вивченню автомашини в 9 – 11-х класах за рахунок годин на факультативні заняття, 122 години гурткової роботи має відводитись на теорію»<sup>1194</sup>.

До середини 60-х рр. навчальним закладам надавалося право довільного використання (або не використання) годин, відведених у навчальному плані на факультативи.

У навчальному плані 1960/1961 н. р. на факультативні заняття відводилось 2 год на тиждень у кожному класі, починаючи з 5-го. Однак необхідно зауважити, що години на факультативні заняття (так само, як і на виробничу практику, суспільно корисну працю, співи) в тижневому навантаженні не враховувалися. Таким чином, введення школою (особливо з українською мовою викладання) факультативних занять призводило до перевантаження учнів.

Уже на початку 60-х рр. педагогічна громадськість (зокрема, Левшин О., Скаткін М., Хотинський Є. та ін.<sup>1195</sup>) почала висловлювати стурбованість тим, що посилення в навчальному плані предметів, пов'язаних із політехнізацією змісту освіти, захоплення трудовими процесами призвели до різкого зниження

---

<sup>1193</sup> Там само, с. 267

<sup>1194</sup> Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959/60 н. р. : Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР (4–28 січня 1959 р.) // ЦДАВО, спр. 2461, 263 арк.

<sup>1195</sup> Левшин А. Всестороннее развитие личности и проблемы школьного обучения / А. Левшин // Нар. образование. – 1961. – № 12. – С. 19 – 27; Скаткин М. Н. Политехнический принцип обучения в преподавании основ наук, трудовом и политехническом обучении / М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1962. – № 3. – С. 20 – 32; Хотинський Є. С. Удосконалити програми та підручники з хімії для середньої школи / Є. С. Хотинський // Рад. шк. – 1958. – № 9. – С. 12 – 16.

інтелектуального потенціалу випускників загальноосвітніх шкіл, що в майбутньому, на думку науковців, негативно відобразиться на підготовці наукових кадрів, рівні вищої освіти. Прагненням підвищити інтелектуальний рівень випускників шкіл була викликана й поява нових профільних загальноосвітніх навчальних закладів – фізико-математичних шкіл та інтернатів, а також, із 1961 р. – шкіл та інтернатів із викладанням низки предметів іноземною мовою. До нового навчального плану вперше в історії вітчизняної школи було включено факультативні заняття на вибір, спрямовані на задоволення індивідуальних інтересів і нахилів учнів (в основному з математики, фізики, початкової професійної підготовки й іноземних мов)<sup>1196</sup>.

Таблиця 2

Навчальний план середньої трудової політехнічної сільської школи з українською мовою навчання на 1959/60 н. р.

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас		
		9	10	11
1	Українська література	3	3/2	3
2	Російська література	4/3	3/4	4
3	Математика	5	5	4
4	Хімія	2/3	3	3
5	Фізика	4	4	4
6	Астрономія	-	1	-
7	Основи комунізму	-	-	1
8	Історія	2/3	3	4
9	Іноземна мова	3	2	2
10	Економічна географія	-	2/1	2
11	Креслення	2	-	-
12	Біологія	3	-	-
13	Фізична культура	2	2	2
14	Виробниче навчання	5	7	7
Разом		36	36	36
Співи		1	1	1
Факультативні заняття		2	2	2
Виробнича практика (в днях на рік)		54	54	54

Диференціації процесу навчання, змісту та методів, системи шкільної освіти в українській школі початку 60-х рр. не в останню чергу сприяв і вплив зарубіжного досвіду, зокрема досвіду соціалістичних країн, де процес диференціації й індивідуалізації навчання проходив набагато інтенсивніше. У більшості європейських країн у старших класах загальноосвітня школа поділялися на три потоки (гуманітарний, фізико-математичний і природничий) або обов'язкові предмети доповнювались додатковими предметами (факультативами) чи комплексом предметів<sup>1197</sup>.

<sup>1196</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.

<sup>1197</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с. – С. 38 – 40.

Постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням» (серпень 1964 р.)<sup>1198</sup>, що вступила в дію вже на початку нового 1964/65 н. р., розпочалася нова шкільна реформа, яка по суті організаційних змін була контрреформою загальноосвітньої школи. Згідно з постановою в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах із виробничим навчанням на базі восьмирічної школи замість трирічного встановлювався дворічний термін навчання. Перехід на новий термін навчання, який поєднувався з кардинальними змінами в змісті загальної середньої освіти, передбачалося здійснити за два роки, починаючи вже з 1 вересня 1964 р. Для повернення до десятирічної школи, згідно з постановою «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням», у 1964 – 1966 рр. діяли перехідні навчальні плани для старших класів середньої школи. З навчальних планів зникли факультативні заняття у 4 – 8 класах, а у 8 – 10 класах кількість пропонуваного на заняття за вибором годин збільшилась до 3 год на тиждень.

Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10 листопада 1966 р.), яка констатувала запровадження обов'язкової 8-річної неповної середньої школи, у практику вводилися нові, підготовлені Академією наук СРСР та Академією педагогічних наук РРФСР навчальні плани й програми. Акцентувалася потреба «привести зміст освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки та культури; забезпечити наступність у вивченні основ наук, більш раціональний розподіл навчального матеріалу по роках навчання; подолати перевантаження учнів; забезпечити наступність у вивченні основ наук з 1 по 10 клас; забезпечити створення стабільних підручників, методичних посібників тощо; починаючи з 7-го класу, запровадити факультативні заняття; розробити заходи поліпшення естетичного виховання учнів»<sup>1199</sup>.

Зміст шкільної освіти реформувався на засадах, розроблених Комісією з відбору змісту освіти. У результаті всебічного обговорення й дискусії щодо критеріїв добору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено низку висхідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитися добір провідних ідей і фактів у програми природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. Зупинимося на ньому більш детально, оскільки цей підхід мав і концептуальне значення для змісту шкільної освіти загалом та для розвитку факультативів зокрема.

Основним принципом добору наукових знань до відповідних навчальних предметів було визнано необхідність диференціації ідей. Усі найістотніші наукові ідеї, дібрані для вміщення до змісту навчання, поділялися на дві групи:

---

<sup>1198</sup> Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням // Рад. шк. – 1964. – № 9. – С. 3.

<sup>1199</sup> Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи : Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1967. – № 1. – С. 1 – 5, с. 2.

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитися спочатку в елементарному, найбільш загальному вигляді. Пізніше, у процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни, учні поглиблювали свої знання й у результаті цього в них формувалося достатньо цілісне й завершене уявлення про наукові ідеї чи факти;
- наукові ідеї, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями<sup>1200</sup>.

Надзвичайно важливою для подальшого розвитку змісту загальної середньої освіти досліджуваного періоду була запропонована О. Маркушевичем ідея про визначення мінімально необхідного обсягу змісту освіти (ядра) і доповнення його різноманітними модулями (оболонками). Аналізуючи пропозицію О. Маркушевича в контексті сучасної педагогічної науки, можна розглядати ядро як інваріантну, а оболонку – як варіативну складники змісту. Таким чином було зроблено спробу не просто доповнити обов'язковий зміст необов'язковими курсами для розвитку пізнавальних інтересів (факультативами), а й обґрунтувати підходи до побудови частково диференційованих навчальних планів.

Істотним підсумком роботи Комісії з визначення змісту освіти стало твердження, що всебічність розвитку школярів не виключає поглибленого вивчення окремого навчального предмета й орієнтації у виборі професії з тієї чи іншої галузі, техніки чи мистецтва<sup>1201</sup>. Щоб дати пересічному випускникові відповідний досягненням науки та техніки рівень знань, необхідно було, на думку О. Маркушевича, розрізнити обсяг знань, необхідний спеціалісту, і обсяг і характер знань, потрібний кожній людині, незалежно від професії. Саме охоплення змістом загальної середньої освіти знань, умінь і навичок, обов'язкових для засвоєння кожним учнем, та ідей і фактів, що не стали ще класичними знаннями, забезпечує сучасність освіти. Засвоєння обов'язкового змісту загальної середньої освіти має бути достатньою основою розвитку пізнавальних можливостей дитини<sup>1202</sup>.

Ці ідеї сприяли привнесенню до навчальних планів елементів варіативності. В умовах, коли номенклатура навчальних предметів і час на їх вивчення залишалися практично незмінними з 1966 р. і до реформи 1984 р., факультативи створювали умови для певної диференціації й індивідуалізації навчання. З'явилась можливість зробити курс середньої школи більш доступним, виключивши з обов'язкового для всіх обсягу знань питання, розділи навчальних предметів, вивчення яких потрібне лише частині учнів.

Диференціації процесу навчання, змісту й методів навчання, системи шкільної освіти в українській школі початку 60-х рр., як уже зазначалося, сприяв і вплив зарубіжного досвіду, зокрема досвіду соціалістичних країн, де процес диференціації та індивідуалізації навчання проходив набагато інтенсивніше. У

<sup>1200</sup> Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г. // Ед. хр. 254, 44 л., л. 17.

<sup>1201</sup> Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с. – с. 74.

<sup>1202</sup> Маркушевич А. И. О соотношении науки и учебного предмета / А. И. Маркушевич // Сов. педагогика. – 1965. – № 7. – С. 20 – 27, с. 21

більшості східноєвропейських країн у старших класах загальноосвітня школа могла або поділятися на три потоки (гуманітарний, фізико-математичний та природничий), або обов'язкові предмети доповнювалися додатковими предметами (факультативами) чи комплексом предметів<sup>1203</sup>.

У другій половині 60-х з'явилися в республіці школи та класи з поглибленим вивченням окремих предметів (здебільшого природничо-математичного спрямування), а також школи з викладанням ряду предметів на іноземній мові. Так, міністр освіти Української РСР О. Маринич у статті «Проблемы политехнического обучения и подготовки учащихся средних школ к трудовой деятельности» (1972) наголосив, що у поточному навчальному році поглиблено вивчали різноманітні навчальні предмети у 73 школах республіки понад 6,5 тис. учнів<sup>1204</sup>.

Навчальні програми для спеціальних шкіл і класів із поглибленим вивченням окремих предметів (математики, прикладної математики, фізики й радіотехніки, фізики й електротехніки, іноземних мов тощо) відрізнялися від програм відповідних навчальних предметів для загальноосвітніх навчальних закладів не лише обсягом, значно більшим вмістом теоретичних знань, наявністю нових розділів, а й практичною частиною, що передбачала не лише практикуми й лабораторні роботи, дослідницькі завдання, а й виробничу практику<sup>1205</sup>.

Для прикладу наведемо статтю М. Бузова і О. Глазуріна «Из опыта работы в классах с углубленным изучением физики», в якій характеризується досвід поглибленого вивчення фізики у школі № 30 м. Херсона. Школа була відкрита у 1967 р. Учні, які мали інтерес до фізики, електротехніки, електроніки і радіоелектроніки, набиралися до дев'ятого класу з числа випускників 8-х класів шкіл міста. Окрім факультативів з основ електроніки, фізики, математики, в школі активно функціонував фізичний гурток, план роботи якого складався з урахуванням побажань та інтересів учнів. Одночасно робота гуртка була тісно пов'язана зі шкільною програмою з фізики. Так, наприклад, одночасно з вивченням теми «Передача і використання електричної енергії» на заняттях гуртка вивчалися принципи передачі енергії, тема «Напівпровідники» доповнювалася знайомством із транзисторами. На заняттях гуртка і факультативів учні розв'язували задачі підвищеної складності, задачі-експерименти, якісні задачі<sup>1206</sup>.

Упродовж року кожен учень писав реферат із вибраної теми й виступав із доповіддю на заняттях одного з факультативів. Один раз на рік учні кожного класу проводили наукову конференцію з одного з розділів фізики.

---

<sup>1203</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с. – С. 38 – 40.

<sup>1204</sup> Маринич А. М. Проблемы политехнической подготовки учащихся средних школ к трудовой деятельности / А. М. Маринич // Сов. педагогика. – 1972. – № 12. – С. 34 – 41, с. 37.

<sup>1205</sup> Программы специальных школ и классов с углубленным изучением математики и прикладной математики. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 30 с.; Программы специальных школ и классов с углубленным изучением физики и прикладной физики. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 61 с.; Программы средней общеобразовательной школы. Иностранные языки (Проект). – К. : Рад. школа, 1966. – 52 с.

<sup>1206</sup> Бузов М. Ф. Из опыта работы в классах с углубленным изучением физики / М. Ф. Бузов, А. И. Глазурин // Факультативные занятия в средней школе. – М. : Педагогика, 1976. – С. 116 – 123, с. 116 – 117.

Наведемо додатки до навчальних планів для спеціальних класів і спеціальних шкіл із поглибленим вивченням окремих навчальних предметів<sup>1207</sup>.

Таблиця 3

Навчальний план спеціальних класів з поглибленим вивченням навчального предмета «Прикладна математика» на 1967/68 н. р.

	Навчальний предмет	9 клас (години)	10 клас (години)
1	Фізика	7	8/7
2	Математика	7	7
3	Електротехніка	3	2
4	Основи електротехніки		4
5	Практика	108 год. на рік	

Таким чином, окрім збільшення кількості годин на вивчення фізики у загальноосвітній школі у 1967/68 н. р. відповідно на 2 год. на тиждень у 9-му класі й 2,5 год. на тиждень у 10-му класі, збільшувалося тижневе навантаження з математики (на 1 год. на тиждень у кожному класі). Вводився новий навчальний предмет «Електротехніка» та «Основи електротехніки», значна кількість годин відводилася на застосування теоретичних знань у практичній діяльності, ознайомлення з електротехнічним виробництвом, енергопостачанням підприємств тощо.

Таблиця 4

Навчальний план спеціальних класів з поглибленим вивченням навчального предмета «Фізика і електротехніка» на 1967/68 н. р.

	Навчальний предмет	9 клас (години)	10 клас (години)
1	Математичний аналіз	5	4/3
2	Алгебра	2	3
3	Геометрія	2	3
4	Програмування і обчислювальна математика	2	2
5	Фізика	6	6
6	Практика роботи на обчислювальних машинах	144 год. на рік	144 год. на рік

Згідно з додатковим навчальним планом для класів із поглибленим вивченням літератури, окрім загальноосвітніх навчальних предметів, вивчались у 9 – 10-х класах «Практична стилістика» (1 год на тиждень) та «Машинопис і стенографія» (2 год на тиждень), збільшувалась кількість годин на вивчення історії та літератури<sup>1208</sup>.

<sup>1207</sup> Программы специальных школ и классов с углубленным изучением литературы. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 14 с.; Программы специальных школ и классов с углубленным изучением математики и прикладной математики. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 30 с. Программы специальных школ и классов с углубленным изучением физики и прикладной физики. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 61 с.

<sup>1208</sup> Программы специальных школ и классов с углубленным изучением литературы. – К. : Министерство просвещения УССР, 1967. – 14 с.

Як видно з наведеної вище таблиці 4, окрім збільшення годин на вивчення фізики (по 1 год у кожному класі), вводилися спеціальні навчальні предмети «Програмування й обчислювальна математика», «Математичний аналіз», «Практика роботи на обчислювальних машинах». Відповідно навантаження учнів таких класів і шкіл зростало на 10 год у 9-х і 9 год на тиждень у 10 класах.

У травні 1967 р. відбулось засідання Комісії з визначення змісту освіти з питання запровадження факультативних курсів. У виступах учених і методистів значна увага приділялась більш чіткому визначенню особливостей факультативних курсів, їх зв'язку з відповідними навчальними предметами, особливостям розробки й упровадження курсів за вибором, спрямованих на естетичне виховання учнів. Наголошувалося, що вирішення потребували питання організації курсів за вибором (наскільки керованими мають бути факультативні заняття, із яких навчальних предметів доцільно створювати факультативи, скільки факультативів одночасно може відвідувати один учень, яке місце в шкільному розкладі мають займати факультативні заняття, чи варто створювати різновікові групи тощо). На засіданні виступив завідувач сектором історії Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР М. Лисенко. Педагог наголосив на необхідності розроблення на місцях краєзнавчих історичних курсів, які б повніше відображали особливості історичного розвитку республік і окремих областей<sup>1209</sup>.

Із метою реалізації принципу диференціації змісту освіти постановами ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР та Ради Міністрів УРСР «Про організацію факультативних занять учнів 7 – 10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році» з 1 вересня 1967 р. до навчального плану були введені заняття за вибором. У постанові зазначалось, що заняття за вибором мають стати однією з гнучких форм найбільш повного відображення в шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки й культури, врахування місцевих особливостей кожної школи, коли доповнення й зміни вносяться в зміст освіти без змін навчального плану, програм і підручників основного курсу середньої школи<sup>1210</sup>.

У новому типовому навчальному плані, підготовленому й затвердженому Міністерством освіти СРСР у 1966 р., учням пропонувались додаткові заняття з одного навчального предмета за їх вибором (за індивідуальним планом і індивідуальними завданнями), які мали сприяти поглибленню знань із фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук.

На відміну від навчального плану попередніх років навчальний план 1966 р. характеризувався скороченням кількості обов'язкових занять і розширенням часу на заняття за вибором і факультативні заняття. Порівнюючи два навчальні плани

---

<sup>1209</sup> Обсуждение программ факультативных курсов // Преподавание истории в школе. – 1967. – С. 73 – 75.

<sup>1210</sup> Про організацію факультативних занять учнів 7 – 10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році : Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР // Рад. шк. – 1966. – № 8. – С. 20 – 22, с. 20 – 22.



(1959 р. та 1966 р.)<sup>1211</sup>, ми склали таблицю годин (табл. 5), відведених на обов'язкові заняття.

Таблиця 5

Години на обов'язкові заняття

Класи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Навчальний план 1959 р.	24	24	24	29	33	34	34	34	36	36	36
Навчальний план 1966р.	24	24	24	24	30	30	30	30	30	30	

В українських школах, де крім навчальних предметів, перелічених у типовому навчальному плані, вивчались рідна мова та література, історія і географія республіки, було дозволено допускати збільшення навантаження проти вказаних норм на 2 – 3 год на тиждень.

Таблиця 6

Години на факультативні заняття

Класи	7	8	9	10	11
Навчальний план 1959 р.	-	-	2	2	2
Навчальний план 1966р.	2	4	6	6	-

Як видно з таблиці 6, у середніх і старших класах загальноосвітньої школи години на факультативні заняття й заняття за вибором відводились у зв'язку зі зменшенням, порівняно з попередніми роками, обов'язкового тижневого навантаження. Зросла й кількість годин на заняття за вибором від 6 у 1958/1959 н. р. до 18 у 1965/1966 н. р. Окрім цього, заняття з трудового навчання у 9 – 10-х класах також організовувались як заняття за вибором учнів. Батьки й учні могли обирати з кількох розроблених і затверджених Міністерствами освіти СРСР та УРСР програм (агротехніка, електротехніка, столярна справа, токарська і фрезерна справа, швейна справа, будова автомобіля, трактора тощо).

Школи могли обирати факультативні курси із запропонованого міністерством республіки переліку навчальних програм залежно від своїх можливостей, побажань батьків і учнів. Відповідно до навчального плану загальна кількість годин, відведених на заняття за вибором, розподілялась не довільно. Так, у 1967/68 н. р. на факультативи з історії відводилась одна година в 10 і дві години в 9 класі. У той самий час наголошувалось, що до відвідування факультативів із історії та суспільствознавства необхідно залучати не лише дітей, які мають схильність до вивчення гуманітарних предметів, а за можливості всіх учнів відповідних класів. Одним із основних завдань історичних курсів було патріотичне,

<sup>1211</sup> Программы средней школы на 1959/1960 уч. г. – М. : Учпедгиз, 1959. – 280 с.; Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1966/67 н. р. // ЦДАВО України, спр. 5496, 93 арк.

атеїстичне виховання учнів, формування їхнього світогляду, а отже, і значення їм надавалось особливе. Відповідальними за відвідання факультативних занять із історії були не лише учителі-предметники, класні керівники, а й комсомольська організація школи<sup>1212</sup>. Таким чином, уже в середині 60-х рр. почав порушуватися принцип добровільності й вільного вибору курсу, який власне й лежав в основі шкільної системи факультативів.

Кількість годин, яка відводилась на факультативні заняття в навчальних планах 1964 – 1991 рр. не була однаковою й коливалась від 1 до 4 – 6 год на тиждень в різних класах. Для прикладу наведемо навчальний план 1971/72 н. р., який передбачав 1 годину на тиждень на організацію факультативних занять у 9 – 10 класах шкіл із українською мовою навчання.

Метою факультативів другої половини 60-х рр. було поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7 класу. Передбачалося навчання учнів автосправі, столярній справі, роботі на тракторах, комбайнах тощо.

Різнопрофільні факультативи, що їх поступово вводили, починаючи з 1964/65 н. р., задовольняли індивідуальні інтереси й нахили учнів; об'єднували учнів не лише різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; забезпечували розвиток найбільш здібних учнів і покращення навчальних досягнень тих, хто відставав у навчанні; враховували досягнення науки, техніки й культури, специфічні місцеві економічні, соціальні, регіональні та національні особливості<sup>1213</sup>. Факультативи стали важливим досягненням школи середини 1960-х рр., що і понині зберігає своє значення.

Таблиця 7

Навчальний план для шкіл із українською мовою навчання на 1971/72 н. р.<sup>1214</sup>

	Навчальні предмети	Тижнева кількість годин на клас						
		4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Українська мова	5	4	3	2-3	2	-	-
2	Українська література	2	2	2	2	3-4	4-3	4-3
3	Російська мова	4	4	3	2	2	-	-
4	Російська література	-	2	2	2	3	4	4
5	Математика	7	6	6	6	5	6	6
6	Історія	2	2	2	2-3	3	4	3

<sup>1212</sup> Кинкулькин А. Т. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 у. г. / А. Т. Кинкулькин, Г. В. Клокова // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 4. – С. 45 – 57, с. 46.

<sup>1213</sup> Арсеньев А. М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ / А. М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38.

<sup>1214</sup> Навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи на 1970 р. // ЦДАВО України, спр. 7409, 41 арк.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	2
8	Географія	-	2	3	2	3	2	3
9	Біологія	-	2	2	2	2	1	3
10	Астрономія	-	-	-	-	-	-	1
11	Фізика	-	-	2	2	3	5	5
12	Креслення	-	-	-	1	2	-	-
13	Хімія	-	-	-	2	2	3	3
14	Іноземна мова	-	3	3	3	2	2	1
15	Трудове навчання	1	2	2	2	2	2	2
16	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-	-	-
17	Музика і співи	1	1	1	1	-	-	-
18	Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2
19	Початкова військова підготовка	-	-	-	-	-	2	2
Разом		28	33	34	34	36	37	37
Практика (днів на рік)		9	18	24	48	-	144	-
Факультативні заняття (годин на тиждень)		-	-	-	-	-	1	1

У 1967 р. при Інституті загальної середньої освіти (АПН РРФСР) було створена наукова рада з проблеми поглибленого вивчення окремих навчальних предметів за вибором учнів. Робота ради отримала значний громадський резонанс, чому сприяла проведена у травні 1968 р. в Москві Всесоюзна науково-практична конференція з проблем факультативних занять і спеціальних класів<sup>1215</sup>. Члени наукової ради академіки А. Арсен'єв та О. Кінкулькін працювали над визначенням пріоритетних напрямів науки і змістом факультативних занять (обсяг, структура курсів), розробленням методики проведення факультативів, вивчали найбільш ефективні шляхи добору учнів, вивчення їх здібностей, уподобань<sup>1216</sup>. У 70-ті рр. подібні конференції проводилися регулярно в різних містах СРСР за участю представників усіх республік. У ці роки систематизувався та теоретично узагальнювався досвід проведення різнопрофільних факультативів у практиці загальноосвітньої школи, напрацьовувались теоретичні засади побудови варіативних навчальних планів.

Перед дидактами досліджуваного періоду постало завдання визначення теоретичних принципів відбору змісту й організації факультативних занять. Основний шлях вирішення цієї проблеми полягав, на думку відомого педагога,

<sup>1215</sup> Інститут общего среднего образования. – М. : Изд-во Ин-та общего ср. образования, 2002. – 478 с. – с. 34.

<sup>1216</sup> Арсен'єв А. М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ / А. М. Арсен'єв // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38, с. 32 – 35.

члена-кореспондента АПН СРСР В. Монахова, у тому, щоб, спираючись на досвід створення і проведення різноманітних факультативних курсів, побудувати дидактичний механізм розроблення й упровадження факультативних курсів. Умовою створення такого механізму було визначення конкретної мети факультативного курсу (з якою метою саме цей факультатив повинен з'явитись в школі, що він дасть освіти й вихованню школярів).

Аналіз тогочасних факультативів, їх популярності, динаміки змін і коригування цілей дав змогу В. Монахову виявити дві основні тенденції розвитку факультативів:

- ✓ посилення загальноосвітньої спрямованості факультативних курсів;
- ✓ вирішення профорієнтаційних задач засобами й можливостями факультативних курсів<sup>1217</sup>.

Перша тенденція мала яскравий вияв у змісті факультативного курсу «Програмування». Якщо на перших порах у змісті цього курсу переважали суто технологічні питання, то з часом на перший план почали виходити аспекти, пов'язані зі систематизацією уявлень учнів про алгоритми, що озброювало їх універсальною мовою для характеристики й побудови алгоритмів розв'язування різноманітних задач (у тому числі і непов'язаних з обчисленнями). Останнє пов'язано з формуванням загальної алгоритмічної культури учнів на якісно вищому рівні.

Посилення ролі факультативних курсів у диференціації змісту навчання В. Монахов вбачав у розв'язанні наступних методичних задач:

Відпрацювання програм факультативного курсу. У процесі розв'язання цієї методичної задачі важливо було, на думку ученого, чітко встановити відмінності й особливості програм факультативного курсу від програм основного загальноосвітнього курсу відповідного предмета.

Відбір навчального матеріалу у відповідності з програмою. Тут важливо правильно й методично ефективно реалізувати в навчальних матеріалах принципів відмінності факультативного курсу від основного:

- зміст факультативу має бути цікавим для учнів;
- посилення практичного значення матеріалу, який вивчається;
- підвищення рівня формування у школярів умінь і навичок;
- розроблення системи вправ і задач, які програмують діяльність школяра в обраній галузі<sup>1218</sup>.

Вагоме значення для формування теорії навчального плану мав запропонований тоді ж Л. Зоріною модульний принцип дидактичного конструювання навчальних предметів, що створювало передумови застосування принципу варіативності, у тому числі і стосовно навчальних планів. У такому разі

---

<sup>1217</sup> Монахов В. В. Актуальные проблемы дальнейшего совершенствования факультативных занятий в школе / В. В. Монахов // Факультативные занятия в средней школе. Проблемы подготовки учителей : Сборник научных трудов. – М. : АПН СРСР, 1984. – С. 7 – 8.

<sup>1218</sup> Там само.

навчальний план проектується на основі зв'язків і залежностей якісних характеристик і кількісних показників. Парадигма варіативності, задана дослідницею, полягає в тому, що під дидактичними основами конструювання змісту освіти вона розуміла сукупність положень, викладених у категоріях дидактики. Ці положення і є орієнтиром у процесі конструювання (добору й розподілу) змісту. Ці орієнтири могли бути різні – від принципів (загальних орієнтирів) до конкретних критеріїв (однозначні орієнтири). Л. Зоріна зробила припущення, що деякі положення зможуть виконувати функцію орієнтирів у конструюванні змісту освіти, якщо будуть формулюватися диференційовано – залежно від таких чинників:

- рівня розгляду змісту освіти – загалом чи на рівні навчальних предметів;
- основної провідної функції навчального предмета: якщо це наукові знання – одні орієнтири, якщо уміння – інші, якщо ставлення – треті;
- провідної функції знань у даному навчальному предметі: основної чи допоміжної;
- знання обов'язкові чи необов'язкові, знання пропедевтичні чи систематичні;
- провідних дидактичних одиниць змісту (для різних одиниць – різні дидактичні орієнтири);
- спрямованості курсу й видів знань: світоглядних, оціночних, політехнічних<sup>1219</sup>.

Таким чином, учена висунула й обґрунтувала твердження, що кожен дидактичний елемент може змінювати своє смислове навантаження в залежності від того місця, яке він займає серед інших. Передбачалась наявність зв'язків і залежностей цих елементів, їх складної системної взаємодії, необхідності врахування цих залежностей у процесі конструювання змісту освіти. Ці положення уже на початку 80-х рр. почали використовуватись у процесі створення навчальних планів, а починаючи з другої половини 80-х рр., вони стали основою для розроблення варіативних навчальних планів.

Над підготовкою актуальних для шкіл факультативних курсів УРСР, організацією поглибленого вивчення окремих предметів активно працювали педагоги й науковці республіки, про що свідчать архівні документи. Так, на одній із нарад активу працівників освіти УРСР у березні 1967 р. зазначалось, що школи з поглибленим вивченням у 9 – 10 класах математики, обчислювальної техніки, фізики й радіоелектроніки, хімії і хімічної технології, біології й агробіології, гуманітарних предметів (історії, мови та літератури, психології, педагогіки) функціонуватимуть в містах Києві, Харкові, Запоріжжі, Одесі, Дніпропетровську,

---

<sup>1219</sup> Зорина Л. Я. Дидактические основания формирования содержания образования по предметам естественнонаучного цикла / Л. Я. Зорина // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. – М., 1980. – С. 61 – 72, с. 67.

Львові, Донецьку, де є підприємства чи вищі навчальні заклади відповідного спрямування<sup>1220</sup>.

Проілюструвати це можна на прикладі роботи профорієнтаційних (гірничодобувних, металургійних) факультативів м. Кривий Ріг. Педагогічні колективи міста, зважаючи на той факт, що місто було великим індустріальним центром України, як у процесі викладання основ наук, так і в комплектуванні організації роботи курсів за вибором і гуртків перевагу надавали тісному зв'язку з промисловими підприємствами й науково-дослідними інститутами. Оскільки коксохімічний і металургійний заводи, гірничо-збагачувальні комбінати співпрацювали з загальноосвітніми школами міста, то це давало можливість для проведення екскурсій, окремих занять на підприємствах і в наукових установах і обчислювальних центрах<sup>1221</sup>.

Практика проведення факультативів із хімії, фізики, математики, геології та інших галузей знань підтвердила високу профорієнтаційну ефективність їх за умови, якщо вагому увагу приділяти практичним, лабораторним самостійним заняттям, організації екскурсій. Значна робота проводилась у школах і з метою найбільш повного задоволення індивідуальних потреб учнів. Для цього в кінці навчального року проводились бесіди з учнями й батьками, ознайомлення їх з програмами можливих факультативних курсів, проводилось анкетування учнів задля виявлення їхніх інтересів. Результатом такої підготовчої роботи була комплектація факультативних груп уже з урахуванням пізнавальних і професійних схильностей учнів, що сприяло підвищенню ефективності занять, їх профорієнтаційній спрямованості. Особливо значущою така підготовча робота була з огляду на бурхливий розвиток науки та техніки у 60 – 70-ті рр. і, відповідно, зміни як переліку професій галузі, так і їх функціональних обов'язків<sup>1222</sup>.

У навчальному плані 1967/68 н. р. вперше було зроблено спробу поєднати принцип єдності школи та принцип розвитку індивідуальних нахилів і здібностей учнів. В усіх загальноосвітніх школах УРСР запроваджувалися факультативні заняття в 7 – 10-х класах. Здійснений поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для усіх учнів, і додатковий, розрахований на окремих школярів, створював, на нашу думку, сприятливі умови для підвищення ефективності навчального процесу, не допускаючи перевантаження учнів обов'язковими заняттями, стимулював розвиток їхніх пізнавальних і професійних інтересів. На першому етапі введення факультативів вони відіграли позитивну роль широкого експериментального полігону (особливої педагогічної лабораторії) із уведення до навчальних програм загальноосвітніх предметів нових тем (перевірка нового змісту, створення й відпрацювання методики вивчення цих розділів).

---

<sup>1220</sup> Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1965/66 н. р. // ЦДАВО України, спр. 5013, 25 арк., арк. 22

<sup>1221</sup> Шевченко П. Профорієнтаційна направленість на горнорудні і металургійні професії в процесі факультативних занять (із опыта шкіл г. Кривого Рога) / П. Шевченко // Факультативні заняття в середній школі. – М. : Педагогіка, 1976. – С. 132 – 136.

<sup>1222</sup> Там само.

Факультативи сприяли також і стабілізації основного змісту освіти. Адже на них апробувались не лише нові теми й розділи шкільних курсів і методика їх викладання, а й перевірялась навчально-педагогічна та науково-практична доцільність введення нових навчальних предметів. Таким чином проходили перевірку «Основи геології», «Кібернетика», «Основи програмування», «Основи логіки», «Фізіологія людини та тварин», «Етика та психологія сімейного життя» та ін.<sup>1223</sup>.

Уже в 1969/70 н. р. міністерством освіти СРСР була затверджена 71 програма факультативних занять, що діяли в усіх союзних республіках. Окрім того, близько 100 програм були схвалені республіканськими міністерствами. Згідно зі звітами Міністерства освіти УРСР факультативи за короткий термін поширилися практично по всій території республіки. Так, у 1968/69 н. р. факультативними заняттями у Дніпропетровській області було охоплено 7200 учнів, а вже в наступному навчальному році – 37 400. В Одеській області – відповідно 10 473 і 29 207 учнів. Подібна ситуація була і в інших областях України. Водночас начальник програмно-методичного управління Міністерства освіти О. Сивець звернув увагу на дещо однобічний розвиток факультативів у республіці. Так, значно переважали факультативи з хімії, математики, фізики й були практично відсутні заняття з предметів гуманітарного циклу та трудового навчання (з вивчення автомобіля, трактора, механізації сільськогосподарського виробництва, електротехніки тощо)<sup>1224</sup>. Висвітлювалися й інші проблеми впровадження факультативних курсів:

- не всі факультативи мали належне навчально-методичне забезпечення, доступне обладнання;
- часто години, відведені для занять за вибором учнів, витрачалися вчителями для додаткових занять із основних предметів і підготовки до екзаменів;
- констатувалася невідповідність учителів до проведення більшості факультативів;
- проведення факультативних занять потребувало від учителів володіння особливими формами й методами організації пізнавальної діяльності, спрямованими на формування та підтримання інтересу до курсу (організація семінарів, диспутів, практикумів, екскурсій, самостійної пошукової та дослідницької діяльності учнів), тощо.

У результаті аналізу тенденцій розвитку факультативів у радянській і зарубіжній школі, об'єктивної оцінки практики та перспектив упровадження курсів за вибором, визначення місця й значення факультативних занять у справі подальшого вдосконалення шкільної освіти, Д. Епштейн визначив п'ять проблем, без успішного вирішення яких неможливий успішний розвиток диференціації змісту навчання:

---

<sup>1223</sup> Сивець О. Г. Чергові завдання в запровадженні нових навчальних планів та програм / О. Г. Сивець // Рад. шк. – 1969. – № 3. – С. 42 – 49, с. 48.

<sup>1224</sup> Там само, с. 47.

- теоретичне узагальнення і систематизація величезного досвіду відбору змісту та створення навчально-методичного забезпечення й проведення факультативних занять, накопиченого за два десятиліття (початок 60-х – початок 80-х рр.);
- визначення теоретичних принципів відбору й організації факультативних занять;
- пошук нових структурних форм факультативних занять, впровадження активних і дослідницьких методів навчання;
- здійснення диференціації навчання в старшій ланці середньої школи шляхом розширення факультативів, органічно пов'язаних із профільним загальноосвітнім курсом;
- проблема шкільного посібника для факультативних занять, яка інтегрувала позитивне вирішення чотирьох попередніх проблем<sup>1225</sup>.

Упровадження в практику школи широкого спектра факультативних курсів робило необхідним як створення з кожного напрямку навчально-дидактичного комплексу посібників і навчального обладнання, так і підготовку учителів до проведення таких занять. Адже курси за вибором позиціонувались як добровільні, необов'язкові, але на відміну від гуртків проводилися за певним розкладом і у відповідності з тими ж організаційними вимогами, які ставилися до уроків. Окрім того, на факультативних заняттях не застосовувався такий дієвий засіб впливу на успішність, як оцінювання. Це вимагало особливих підходів до вибору форм і методів навчання, мотивації пізнавальної діяльності.

Застосування нестандартних, нових методів навчання зумовлювалось і значними відмінностями у підходах до відбору та структурування змісту факультативу та навчального предмета однієї галузі знань. Для прикладу можна навести низку відмінностей навчальної діяльності на уроках математики та на заняттях факультативних математичних курсів:

- перевага в навчальній діяльності надається таким формам роботи, як пошукова й дослідницька;
- під час розв'язування математичних задач більше уваги приділяється формалізації й інтеграції математичних моделей<sup>1226</sup>.

Упровадження факультативів створювало можливості для розроблення і застосування на практиці різноманітних форм, методів і прийомів навчання, методичної творчості учителя. Організація процесу навчання була основним питанням розроблення методичної системи факультативних занять. Створення такої системи мало йти від змісту самого факультативу і від його профорієнтаційної спрямованості з урахуванням таких аспектів, як індивідуалізація навчання, мотивація навчальної діяльності школярів, стимульний контроль знань

<sup>1225</sup> Монахов В. В. Актуальные проблемы дальнейшего совершенствования факультативных занятий в школе / В. В. Монахов // Факультативные занятия в средней школе. Проблемы подготовки учителей : Сборник научных трудов. – М.: АПН СРСР, 1984. – С. 7 – 8.

<sup>1226</sup> Шварцбуд С. И. О проблемах совершенствования факультативных занятий по математике / С. И. Шварцбуд, В. В. Фирсов // Факультативные занятия в средней школе. – М. : Педагогика, 1973. – С. 68 – 80.



учнів, випереджальне дослідження моделювання нових методичних підходів до навчання.

Аналіз літератури з питань активізації процесу навчання показує, що, починаючи з 70-х рр., розвивальна функція навчання поступово починає превалювати в дослідженнях із диференційованого навчання, формування умінь навчальної діяльності (Алексюк А., Бабанський Ю., Лернер І., Матюшкін О., Махмутов М., Оконь В., Паламарчук В., Савченко О. та ін.)<sup>1227</sup>. У той самий час більшість дослідників цього періоду розглядали проблемне навчання як різновид розвивального, зазначаючи, що воно має переважати на факультативних заняттях як один із методів активізації навчального процесу.

Завдяки широкому застосуванню проблемне навчання поступово перетворювалося на тип навчання. Становлення проблемного навчання стало результатом зближення педагогічної і психологічної наук, досліджень мислительних можливостей молодших школярів, співвідношення репродуктивних і пошукових дій учнів, особливостей оволодіння прийомами навчальної діяльності. У 60 – 70-х рр. зростає кількість досліджень проблем психічної діяльності дитини у процесі навчання, впливу змісту й методів навчання на її розвиток. Значимими для подальшого розвитку теорії проблемного навчання були й публікації українського психолога І. Соболева, який вважав проблемне навчання одним із найефективніших шляхів забезпечення мисленнєвої діяльності учнів. І. Соболев обґрунтував роль проблемності в засвоєнні учнями знань, вважаючи, що досягти розвитку в учнів творчого мислення, формування умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності можна лише за умов активної участі школяра в навчальному процесі. Перетворення учня на активного учасника навчального процесу, його суб'єкта забезпечується, зокрема, і застосуванням проблемного навчання. Водночас дослідник наголошував, що проблемне навчання «за своєю суттю ближче за все стоїть до процесу пізнання», сприяє формуванню в учнів дослідницьких умінь і навичок, активізації учнів на уроках<sup>1228</sup>.

Визначивши, які методи навчання дають змогу реалізувати певний зміст навчання, учитель співвідносить можливості змісту з можливостями учнів і коригує вибір методу. Реалізація ж обраного методу розпочинається з переструктурування змісту навчального матеріалу. Окрім знань, умінь і навичок, що визначалися навчальними програмами й підручниками, А. Алексюк пропонував для успішної реалізації проблемного навчання включати до змісту навчання завдання формування властивостей розуму учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей,

---

<sup>1227</sup> Алексюк А. М. Значення і суть проблемності у навчанні / А. М. Алексюк // Рад. шк. – 1970. – № 3. – С. 28 – 37; Матюшкін А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкін. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.; Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.; Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників / В. О. Онищук. – К. : Рад. шк., 1978. – 128 с.; Палтишев М. Педагогічна гармонія і принципи дидактики / М. Палтишев // Завуч. – 2001. – № 7. – С. 8.

<sup>1228</sup> Соболев І. І. Психологічні умови проблемного навчання / І. І. Соболев // Рад. школа. – 1973. – № 6. – С. 21 – 28, с. 21.

рис творчої діяльності, творчих здібностей<sup>1229</sup>. Учений підкреслював, що в проблемному навчанні однією з істотно важливих сторін є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Суть проблемного викладу знань полягає в тому, що вчитель ставить проблему, показує шляхи її вирішення, спонукає до самостійного розв'язання. У цьому аспекті факультативні курси забезпечували величезні можливості, оскільки в умовах жорсткої регламентації навчального процесу давали вчителю змогу вільно поводитися зі змістом (доповнення, переструктурування, виключення певних тем тощо).

Оскільки система методів проблемного навчання побудована за принципом пізнавальної самостійності учнів, поступового ускладнення проблемного викладення, перехід до кожного наступного методу потребував перебудови самого змісту навчального матеріалу шляхом:

- перестановок (зміни порядку подавання фактів, їх демонстрації чи пояснень, наведених у підручнику);
- залучення додаткових фактів;
- використання у викладенні додаткових елементів (у вигляді питань, задач, завдань, вказівок, вимог тощо);
- трансформації фактів у пізнавальні задачі<sup>1230</sup>.

У дисертаційному дослідженні Н. Мочалової (1978) розроблено моделі перебудови змісту для роботи з кожним методом системи проблемного навчання:

метод монологічного викладу – навчальний матеріал піддається незначному переструктуруванню. Учитель лише змінює порядок подавання фактів, які повідомляються з метою створення проблемної ситуації. Як додаткові елементи змісту він використовує цікаві факти, що повідомляють про практичне застосування знань у науці й техніці;

- метод показового чи пояснювального викладу – до змісту вводиться система риторичних запитань. Порядок викладення фактів обирається таким чином, щоб об'єктивні суперечності змісту були представлені підкреслено, опукло, збуджували пізнавальний інтерес учнів;
- метод діалогічного викладу – з метою залучення учнів до безпосередньої участі у вирішенні проблеми зміст доповнюється інформаційними запитаннями, відповіді на які даються учнями. Кількість таких запитань і їх системність залежить від змісту навчального матеріалу. Інформація, що її вводить учитель, подається у такому порядку, щоб підтверджувати висновки учнів, а не випереджати їх;
- евристичний метод – до змісту вводиться система пізнавальних задач і завдань, що носять випереджувальний характер;

---

<sup>1229</sup> Алексюк А. М. Проблемність у навчанні / А. М. Алексюк // Питання проблемного навчання. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 7 – 21.

<sup>1230</sup> Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с., с. 177 – 182.

- дослідницький метод навчання – до змісту вводиться система пізнавальних задач і завдань, що ставляться в кінці уроку, коли більша частина учнів розв'язала проблему<sup>1231</sup>.

Досліджуючи проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів, В. Онищук розглянув і таке важливе для нашого дослідження питання, як структура навчального предмета. На думку вченого, «навчальний предмет – педагогічно обґрунтована система наукових знань, практичних навичок і умінь, які виражають основний зміст і методи певної науки. Як і відповідна наука, навчальний предмет включає факти, поняття, закони, теорії, ідеї, а також методи досліджень, притаманні даній науці»<sup>1232</sup>. Учений запропонував також із метою формування в учнів комплексу знань, умінь і навичок до складу навчальних предметів включати і педагогічно обґрунтовані системи вправ, запитань (у тому числі проблемних), практичних завдань<sup>1233</sup>.

На факультативних заняттях різних предметів широко застосовувалися проблемно-пошукові методи навчання, які поділялись на методи колективного розв'язання проблем і методи самостійного розв'язання проблемних завдань. До методів колективного розв'язання проблем у досліджуваній період відносили евристичну бесіду, диспут, дискусію, сюжетно-рольову гру.

Бесіда на факультативних заняттях могла бути як фронтальною, так і груповою. Фронтальну бесіду застосовували до чи після проведення демонстраційного експерименту, вивчення нового матеріалу. Метою могла бути як мотивація навчальної діяльності чи усвідомлення складності проблеми, яка вивчатиметься, так і пошук шляхів розв'язання навчальної задачі<sup>1234</sup>.

Диспут розглядався як «діалог-суперечка, яку під керівництвом учителя ведуть між собою учні з метою подолання суперечності і встановлення істини. Під час дискусії відбувається активний обмін думками, ідеями, гіпотезами»<sup>1235</sup>. Від проблемної бесіди диспут, на думку Л. Мамот, відрізняли яскраво виражена емоційність і полемічність, викликані дискусійністю проблеми та її життєвою актуальністю для учнів. За формою організації диспут міг бути як фронтальним, неструктурованим, так і груповим.

Колективна постановка й розв'язання проблеми здійснювались на факультативних заняттях і в процесі сюжетно-рольової гри. Особливості сюжетно-рольової гри як проблемно-пошукового методу полягали в тому, що завдання будувалися на основі ігрового сюжету, виконанню завдання надавалось форми

---

<sup>1231</sup> Мочалова Н. М. Основные дидактические условия реализации методов проблемного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Мочалова; Ленинград. ордена Ленина и ордена Труд. Красного Знамени гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л., 1978. – 14 с., с. 6–9.

<sup>1232</sup> Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників / В. О. Онищук. – К. : Рад. шк., 1978. – 128 с. – с. 16.

<sup>1233</sup> Там само, с. 17.

<sup>1234</sup> Мамот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л. Л. Мамот. – К. : Радянська школа, 1984. – 61 с., с. 29 – 30.

<sup>1235</sup> Там само, с. 36.

ігрової дії<sup>1236</sup>. Широко застосовувалися на факультативах такі ігрові ситуації, як захист ідеї, проекту, суди, драматизації.

Поряд із колективними застосовувалися в факультативному навчанні й методи самостійного розв'язання проблемних завдань, що їх А. Алексюк відносив до дослідних<sup>1237</sup>. У зв'язку з реформуванням змісту шкільної освіти й поширенням розвивального навчання, впровадженням факультативних курсів значно зріс інтерес цього популярного у 20-ті рр. методу. З'явилась необхідність чіткіше визначити суть цього методу, його функції та значення. Застосування методу самостійного розв'язання проблемних завдань було можливе лише за умови високого рівня пізнавальної самостійності учня, його здатності самостійно сформулювати проблему та без сторонньої допомоги знайти шляхи її вирішення. У 70-х рр. у практиці були поширені як довготривалі, так і короткотривалі форми дослідних завдань<sup>1238</sup>.

Усі факультативи мали виховну спрямованість незалежно від їх завдань і галузі знань. У публікаціях 60 – 80-х рр. наголошувалось на важливості створення на факультативних заняттях атмосфери, яка дозволяла б виводити учня зі звичних і обридлих рамок типового «школярства»<sup>1239</sup>, інтелектуального фону, який може впливати на розвиток розумових здібностей і підвищувати загальну успішність учнів<sup>1240</sup>.

Добровільність факультативів створювала в строго регламентованій радянській школі можливість вибору, що саме собою впливало на становлення особистості учнів:

- створення ситуації вибору, за якої учень має прийняти важливе як для себе особисто, так і для класу рішення, формує його соціальну зрілість;
- ситуація вибору впливає на формування інтелектуальних і життєвих потреб учня, розвиває самооцінку й рівень його домагань у виборі майбутніх життєвих орієнтирів;
- ситуація вибору розвиває в учнів здатність до аналізу життєвої ситуації, реальної оцінки своїх можливостей і перспектив.

На жаль, в шкільній практиці 60 – 80 рр. ситуація вибору реалізувалася лише частково. Для вибору пропонувалась обмежена кількість факультативів (уже відібраних школою в межах своїх можливостей). Естонський дослідник Х. Лійметс зазначав, що лише 17 – 24% від загального числа учнів старших класів загальноосвітніх шкіл були задоволені кількістю пропонованих їм для вибору факультативних курсів. Інші ж – близько 70 – 80% учнів – могли або обрати більш-

---

<sup>1236</sup> Мамот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л. Л. Мамот. – К. : Радянська школа, 1984. – 61 с., с. 40 – 41.

<sup>1237</sup> Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К. : Рад. шк., 1973. – 264 с., с. 133.

<sup>1238</sup> Мамот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л. Л. Мамот. – К. : Радянська школа, 1984. – 61 с., с. 43.

<sup>1239</sup> Покотило В. Ф. Юний краєзнавець / В. Ф. Покотило. – К. : Знання, 1969. – 27 с.

<sup>1240</sup> Лійметс Х. Некоторые воспитательные проблемы, связанные с преподаванием факультативных курсов / Х. Лійметс // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 38 – 45.

менш привабливий курс, або відмовитися від відвідувань факультативних занять взагалі<sup>1241</sup>. Не всі учні виявлялись готовими до вибору факультативу, оскільки для цього необхідно було мати як необхідний для засвоєння курсу рівень знань, так і мотивацію.

Значною була роль факультативів і для покращення взаємовідносин в учнівському колективі, задоволення потреби учнів у соціальному визнанні. Однак це було можливим лише за умов зацікавленості більшої частини учнів класу у тих знаннях, уміннях та навичках, які їм міг надати курс за вибором та гетерогенність класного колективу.

У 1969 р. вийшла постанова Ради Міністрів СРСР «Про організацію навчання учнів сільських середніх шкіл роботі на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах»<sup>1242</sup>. Згідно з цією постановою учні сільських шкіл мали вивчати сільськогосподарську техніку замість годин, відведених на трудове навчання у 9 – 10 класах, факультативних занять і літньої виробничої практики.

У наступному, 1970 р. вийшла постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи з подальшого розширення підготовки кадрів механізаторів для сільського господарства»<sup>1243</sup>, що передбачала оволодіння учнями сільських шкіл навичками роботи на тракторах, комбайнах, агротехніці й догляду за тваринами за рахунок як годин, відведених на трудове навчання у 9 – 10 класах, факультативних занять, літньої виробничої практики, так і додатково уведених до навчального плану 20 год на індивідуальне навчання учнів роботі на вантажних автомобілях і тракторах. Це спричиняло серйозне перевантаження учнів, особливо сільських шкіл із українською мовою викладання, що й так мали значно більше навантаження порівняно з учнями російських шкіл у зв'язку з додатковим залученням їх до сільськогосподарської практики, допомоги колгоспам і радгоспам.

У грудні 1974 р. Міністерствами освіти СРСР та УРСР було затверджене «Типове положення про факультативні заняття у загальноосвітній школі». В документі розрізнялись повноваження союзного й республіканських міністерств освіти щодо організації факультативних занять. Міністерству освіти СРСР надавалися повноваження розроблення й затвердження типових програм із факультативних курсів. Затвердження ж програм і посібників для факультативних курсів ставало прерогативою республіканських міністерств.

Школи могли не лише обирати факультативні курси з переліку затверджених Міністерством освіти республіки, а й вносити зміни в навчальні програми з урахуванням місцевих умов і матеріальної бази.

Положенням встановлювались такі обмеження для факультативних курсів:

---

<sup>1241</sup> Лийметс Х. Некоторые воспитательные проблемы, связанные с преподаванием факультативных курсов / Х. Лийметс // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 38 – 45.

<sup>1242</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. 1917 – 1973 гг. : сб. док. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. – с. 226 – 227.

<sup>1243</sup> Там само, с. 227 – 228.

- обсяг курсу мав бути щонайменше 35 год (1 год на тиждень упродовж року чи 2 год – у півріччя);
- один учень міг відвідувати не більше двох курсів за вибором одночасно;
- у факультативні групи учні мали зараховуватись виключно за бажанням і відвідування було добровільним;
- групи для вивчення факультативу могли формуватись лише з учнів одного чи паралельних класів. Заняття з факультативів, які не були пов'язані з навчальними предметами, могли проводитись з учнями різного віку;
- за наявності відповідних умов рекомендувалося створювати міжшкільні факультативи;
- число груп для факультативних занять у школі визначалося в межах чинного на той час навчального плану;
- факультативні заняття мали вноситись у спеціальний розклад і проводитись лише до чи після уроків. За наявності відповідних умов рекомендувалось передбачати перерву між обов'язковими заняттями та факультативами;
- на факультативних заняттях рекомендувалось застосовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності учнів. Перевагу слід було надавати методам, які стимулювали пізнавальну і творчу активність учнів (лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття, екскурсії, реферати, доповіді, групові форми роботи тощо);
- за наявності умов рекомендувалось запрошувати для ведення курсів за вибором викладачів вищих навчальних закладів, діячів науки й мистецтва, спеціалістів виробництва й сільського господарства, які мали відповідну підготовку;
- факультативні заняття мали проводитись за наявності не менше 10 охочих учнів.

Перехід на новий зміст освіти загалом завершився в середині 1970-х рр. Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (22 грудня 1977 р.) спричинила подальші зміни в навчальних планах і програмах. Оновлення навчальних програм ініціював і черговий з'їзд КПРС (1981), на якому акцентувалася увага на трудовому вихованні в загальноосвітній школі: початковій трудовій підготовці в 1 – 3 класах; підготовці до трудової діяльності учнів 9 – 10 класів у трудових майстернях, УПК, навчальних цехах<sup>1244</sup>.

На думку відомого радянського педагога М. Кондакова, не менш важливим завданням факультативів, разом із оволодінням дітьми знаннями, уміннями й навичками з окремих галузей знань, було «озброєння учнів методами самостійного

---

<sup>1244</sup> Анайкина Л. И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922 – 1991) : монографія / Л. И. Анайкина. – М. : В. Секачев, 2001. – 304 с. – С. 267 – 304.

оволодіння знаннями»<sup>1245</sup>. Програма факультативних занять із російської мови та літератури містила такі вимоги до навчального матеріалу:

- будучи пов'язаним із основним курсом, навчальний матеріал не повинен його дублювати;
- на відміну від основного курсу зміст факультативу має носити яскраво виражений проблемний, дослідницький характер;
- зміст і процес навчання мають носити диференційований характер<sup>1246</sup>.

Зміст факультативних занять істотно відрізнявся від занять із відповідних навчальних предметів, насамперед, завдяки значно більшій кількості дослідницьких і творчих завдань, більшому вмісту теоретичного матеріалу, диференційованим підходам. Факультативи, завдяки їх меншій запрограмованості, більш гнучко і повно відображали найновіші досягнення науки й техніки, містили теми, що не були відображені в змісті навчальних предметів.

Програми факультативів на відміну від програм із обов'язкових навчальних предметів були видані як орієнтовні, що давало право вчителям вносити в них зміни. Так, у програмі факультативного курсу з основ етики та мистецтвознавства говорилося, що «...викладачам надається право змінювати зміст і структуру курсу, не порушуючи його ідейної спрямованості, перерозподіляти години за темами, вільно обирати твори мистецтва, доповнювати зміст новими темами тощо»<sup>1247</sup>.

Рекомендовані школам види факультативних занять ми умовно розподілили на три групи – залежно від їх мети та підходів до добору і структурування змісту:

- а) факультативи, що доповнювали й поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану;
- б) додаткові предмети, що не вивчалися у школі в обов'язковому порядку;
- в) предмети професійного характеру (автосправа, агрохімія, електротехніка тощо)<sup>1248</sup>.

Факультативи, що доповнювали й поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану, містили так звані додаткові розділи й питання систематичних курсів основ наук. Вони вивчалися паралельно з розділами, що увійшли до обов'язкової навчальної програми, і сприяли поглибленню та розширенню знань учнів із певного предмета, вдосконаленню їхніх практичних умінь та навичок, розвитку здібностей школярів та їхнього інтересу до тієї чи іншої галузі знань, допомагали у подальшому виборі професії. Так, у 1967/68 н. р. на таких факультативах вивчалися теми й розділи навчальних предметів, які увійшли до проектів нових програм, а в чинних були відсутні. Наприклад, програма анатомії, фізіології й гігієни людини доповнювалася вивченням на факультативних заняттях

---

<sup>1245</sup> Межуев В. М. Культура и история (проблемы культуры в философско-исторической теории марксизма) / В. М. Межуев. – М. : Политиздат, 1977. – 199 с. – С. 7.

<sup>1246</sup> Программа факультативных занятий по русскому языку и русской литературе. – К. : Рад. шк., 1967. – 24 с.

<sup>1247</sup> Програма факультативних занять з біології. – К. : Рад. шк., 1969. – 22 с., с. 44.

<sup>1248</sup> Арсеньев А. М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ) / А. М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38.

курсу «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу анатомії, фізіології і гігієни людини»; вивчалися, зокрема, такі теми: «Закономірності роботи головного мозку», «Рефлекси – результат цілісної роботи мозку», «Аналіз психічних явищ», «Уміння, навички, звички», «Типи нервової діяльності», «Людина і суспільство»<sup>1249</sup>.

Другий вид факультативних занять у загальноосвітній школі – це спеціальні навчальні курси, спрямовані на розгорнуте й поглиблене вивчення окремих розділів чи тем, основ будь-якої науки, не представленої у навчальному плані. Кожен із факультативних курсів передбачав закінчений цикл питань для кожного класу, що дозволяло вивчати його не лише повністю (протягом кількох років), а й за бажанням учителя й учнів лише в окремих класах.

Спеціальні навчальні курси були розроблені з окремих розділів фізики (фізичні основи електротехніки, радіотехніки, основи фізико-математичних вимірів із практикумом, фізика космосу), математики (обчислювальна математика, елементи дискретної математики, програмування, елементи нарисної геометрії), хімії (основи хімічного аналізу, основи агрохімії, закономірності хімічних реакцій, основи хімічної технології, хімія металів), біології (фізіологія рослин із основами мікробіології, фізіологія тварин, фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології, ембріологія, генетика), географії (краєзнавство, основи геології, основи топографії і картографії), мистецтва (живопис, графіка, скульптура і кераміка, історія живопису і музичного мистецтва), історії (історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР, історія краю, археологія, етнографія)<sup>1250</sup>.

Поряд із факультативами з основ наук і мистецтва Міністерство освіти СРСР рекомендувало вводити факультативні практикуми з трудового навчання: з електроніки, радіоелектроніки, металообробки, автосправи, технічного креслення (машинобудівне й будівельне креслення), агротехніки польових культур, сільськогосподарських машин, стенографії, технології швейного виробництва, кулінарії тощо<sup>1251</sup>.

Факультативним курсам професійного характеру були притаманні практична спрямованість, значний обсяг лабораторних і самостійних практичних робіт, значні відмінності у виборі занять у міських і сільських школах. Найбільшого поширення в міських школах України набули факультативні курси з автосправи, електротехніки, радіоелектроніки, швейного виробництва. Для сільських шкіл характерний вибір факультативних курсів із агротехніки, автосправи, механізації

---

<sup>1249</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655, с. 77 – 84.

<sup>1250</sup> Програма факультативних занять з біології. – К.: Рад. шк., 1969. – 22 с.; Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655; Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 7 – 148.

<sup>1251</sup> Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ / А.М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38, с. 35



сільського господарства, електротехніки. Після закінчення навчання учні могли скласти екзамени й отримати професійний розряд.

Цілі факультативних занять різних видів ми зобразили у вигляді схеми:

Цілі факультативних занять різних видів

Схема 1



Виконання першого завдання (поглиблення і розширення загальної освіти) потребувало розширення і поглиблення вивчення питань обов'язкової програми. Однак, на думку І. Позднякова, який детально аналізував зміст факультативних курсів математики, одного лише збільшення обсягу тем, що вже вивчаються, замало. Паралельно з цим має відбуватись підвищення рівня математичного розвитку, вдосконалення математичного мислення, формування спеціальних прикладних умінь і навичок. Вивчення додаткових питань має стимулювати математичні інтереси, прагнення до занять математикою загалом<sup>1252</sup>. Подібними були визначені методистами завдання факультативних занять із інших навчальних предметів.

<sup>1252</sup> Поздняков І. І. Педагогічні основи факультативних занять з математики / І. І. Поздняков // Рад. шк. – 1975. – № 4. – С. 60 – 65, с. 62.

Друга мета факультативів тісно пов'язана з підготовкою учнів до трудової діяльності після закінчення школи, оволодіння ними основами однієї з робітничих професій. Таким чином, завданням факультативів була не лише підготовка учнів середніх загальноосвітніх шкіл до продовження навчання у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах, а й допомога у виборі певної виробничої професії.

Звідси можна сформулювати такі вимоги до змісту факультативних курсів.

Принципи:

- науковість;
- доступність;
- зв'язок із іншими навчальними предметами та факультативними курсами;
- зв'язок із обов'язковою навчальною програмою.

Навчальні цілі:

- розширення світогляду;
- профорієнтаційна робота;
- розкриття прикладної ролі навчальних предметів.

Типи курсів:

- теоретичні (додаткові розділи обов'язкового курсу, вибрані питання нових досягнень науки, спеціальні факультативні курси);
- прикладні й міжпредметні (практикум із суміжних навчальних предметів, пов'язаних із факультативним курсом, знання курсу в суміжних предметах).

Структура курсів:

- навчальні матеріали для учнів;
- методичні матеріали для вчителя;
- матеріали для перевірки знань.

Обсяг курсу:

- вправи різної складності;
- співвідношення між теоретичною і практичною частинами курсу.

Система факультативних курсів:

- варіативність одного і того самого курсу;
- створення системи кількох курсів, розміщених у певній послідовності й об'єднаних однією ідеєю<sup>1253</sup>.

У публікаціях кінця 60 – початку 70-х рр. із проблеми факультативних занять в середній школі (Арсеньєв А., Березняк Є., Зверев І., Кашин М.,

---

<sup>1253</sup> Арсенъев А. М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ) / А. М. Арсенъев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38; Кондаков М. И. Задачи и содержание факультативных занятий в школе / М. И. Кондаков // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 9 – 18; Пирожено Л. Свобода у навчанні як необхідна умова самореалізації особистості в спадщині В. Сухомлинського / Л. Пирожено // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманськ. держ. пед. ун-ту ім. П. Г. Тичини. – К., 2005. – С. 136 – 139.

Кондаков М.) зазначалось, що близько 95% факультативних груп працювало за програмами «Додаткові матеріали до систематичних курсів» і лише близько 5% вивчали спеціальні курси, переважно з математики<sup>1254</sup>.

Педагоги середини 60 – початку 70-х рр. І. Зверев, А. Кінкулькін, Г. Клокова та ін. виявляли стурбованість відсутністю психолого-педагогічних досліджень із виявлення нахилів учнів то того чи іншого виду практичної діяльності чи галузі знань<sup>1255</sup>.

Розподіл програм факультативів за предметами і чисельність учнів, які поглиблено вивчали окремі предмети у 1968/69 н. р., ми представили у вигляді таблиці 8:

Таблиця 8

Стан запровадження факультативів з окремих предметів у 1968/69 н. р.

Предмети	Кількість програм	Кількість учнів, охоплених факультативами
Російська мова	20	10,2
Література	23	12,8
Математика	5	24,1
Географія	8	2,0
Фізика	9	11,1
Креслення	5	0,5
Хімія	9	6,8
Естетика	4	0,2
Образотворче мистецтво	8	2,2
Історія	13	6,8
Суспільствознавство	11	0,8
Біологія	5	2,1
Трудове навчання	18	5
Іноземні мови	7	4,5
Фізкультура	3	0,1
Всього	149	

Як видно з таблиці 5, найбільшою популярністю користувалися факультативи, які доповнювали й поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану з математики, фізики, хімії, літератури. Ці навчальні предмети

<sup>1254</sup> Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1971. – № 4. – С. 43 – 50; Кондаков М. И. Задачи и содержание факультативных занятий в школе / М. И. Кондаков // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 9 – 18; Кондаков М. И. Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса / М. И. Кондаков. – М. : Знание, 1974. – 65 с.; Поздняков И. И. Педагогичні основи факультативних занять з математики / І. І. Поздняков // Рад. шк. – 1975. – № 4. – С. 60 – 65.

<sup>1255</sup> Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1971. – № 4. – С. 43 – 50; Кинкулькин А. Т. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 уч. год. / А. Т. Кинкулькин, Г. В. Клокова // Преподавание истории в школе. – 1967. – С. 45 – 57.

найчастіше були екзаменаційними у процесі вступу до вищих навчальних закладів, що, як зазначав І. Зверев, було однією з основних причин популярності відповідних факультативних курсів у школах<sup>1256</sup>. Поряд із цим підвищувався інтерес учнів до факультативів із фізіології, геології, картографії.

У другій половині 70 – на початку 80-х рр. реформування на засадах центральної комісії з розроблення змісту загальної середньої освіти було завершено. Подальша його розбудова відбувалась шляхом підсилення ідеологічного компонента з ігноруванням педагогічних аспектів, здобутків педагогічної та психологічної наук. Сучасні дослідники характеризують ці роки як період топтання на місці, консервування тогочасної шкільної системи, наростання стагнаційних явищ (Березівська Л.).

Єдиним видом диференціації навчання стали, по суті, факультативні заняття, які мали забезпечити розвиток творчого потенціалу учнів, стимулювати самостійність, пізнавальну активність. Однак досвід упровадження факультативних занять показав, що вони виявилися менш ефективними, ніж очікувалося. Причиною цього стали проблеми з узгодженістю змісту основних курсів і курсів за вибором, що часто приводило не до поглиблення основного курсу, а й до його розширення. Окрім того, в класі не можна було спиратися на пройдений на факультативі матеріал, оскільки за умови добровільності, відвідування факультативів було нерегулярним.

Окрім того, у психолого-педагогічних дослідженнях кінця 70-х – початку 80-х рр. активно досліджувалися проблеми індивідуалізації й диференціації змісту освіти, побудови варіативних навчальних планів<sup>1257</sup>. Так, І. Журавльов у праці «Учебный план и состав содержания образования» (1980) показав вагомість теоретичної, пояснювальної функції навчального плану як документа, що в загальних рисах фіксує цілісне уявлення про склад і структуру змісту освіти в навчальному закладі певного типу. Ученим було обґрунтовано положення про два складники навчального плану – якісний і кількісний, водночас пріоритет він віддавав першому складнику, який визначає загальні цілі шкільної освіти, що реалізуються за допомогою цього змісту освіти<sup>1258</sup>. Ці положення педагога теоретично підготували можливість варіативного підходу до побудови навчальних планів.

У таких умовах постановою ЦК КПРС і Верховної Ради СРСР «Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи» (1984) та документом «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) розпочався новий період реформування змісту середньої загальноосвітньої школи.

---

<sup>1256</sup> Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1971. – № 4. – С. 43 – 50, с. 47.

<sup>1257</sup> Журавлев И. К. Учебный план и состав содержания образования / И. К. Журавлев // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Краевского. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 36 – 47, с. 43 – 46.

<sup>1258</sup> Журавлев И. К. Учебный план и состав содержания образования / И. К. Журавлев // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Краевского. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 36 – 47, с. 43 – 46..

Реформа була ініційована керівництвом держави, схвалена Пленумом ЦК КПРС (10 квітня 1984 р.) і закріплена однойменними постановами ЦК КПРС (10 квітня 1984 р.) і Верховної Ради СРСР «Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи» (12 квітня 1984 р.), розробленими спеціальною комісією ЦК КПРС<sup>1259</sup>.

Отже, 1984 – 1991 рр. – це період зародження демократичних змін на тлі розвитку загальноосвітньої та професійної школи. Пропонуємо поділити його на два етапи, визначивши найголовніші тенденції: I (1984–1988) – проголошення й реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін, розвитку педагогіки співробітництва; II (1988–1991) – переростання реформи в «дійову перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування.

У постанові «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (10 квітня 1984 р.) та в документі «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» схвалено цілі й напрями реформи: підвищення якості освіти й комуністичного виховання памолоді; поліпшення трудового навчання і професійної орієнтації учнів; удосконалення навчальних програм, підручників, методів навчання й виховання; послаблення навантаження школярів і розвантаження змісту освіти; покращення трудового виховання (громадянського, сімейного); зміцнення матеріально-технічної бази школи; удосконалення управління освітою; забезпечення системи народної освіти педагогічними кадрами та підвищення їх матеріально-побутових потреб<sup>1260</sup>.

Запроваджувалась нова структура шкільної освіти: початкова школа (1 – 4 класи, поступовий перехід на навчання з 6 років із елементами трудової підготовки), неповна середня школа (5 – 9 класи, професійна орієнтація та загальнотрудова підготовка), середня загальноосвітня професійна школа (10 – 11 класи загальноосвітньої школи, середні професійно-технічні училища, середні спеціальні навчальні заклади). Учні 8 – 11 класів отримували можливість поглиблено вивчати деякі предмети фізико-математичного, хіміко-біологічного й суспільно-гуманітарного циклів на факультативних заняттях; учні 10 – 11 класів на уроках трудового навчання мали можливість оволодіти масовими професіями.

Таким чином, запропонована одинадцятирічна загальноосвітня школа відрізнялася від реформованої 11-річної школи другої половини 50-х рр. тим, що загальну середню освіту можна було здобувати не лише в школі, а й у ПТУ, середніх спеціальних навчальних закладах.

---

<sup>1259</sup> Інформаційне повідомлення про Пленум ЦК КПРС // Рад. шк. – 1984. – № 5. – С. 3; Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : Постанова Пленуму ЦК КПРС 10 квітня 1984 р. ; Постанова Верховної Ради СРСР // Про реформу загальноосвітньої школи : зб. док. і матеріалів / пер. з рос. – К. : Політвидав України, 1984. – С. 9 – 13.

<sup>1260</sup> Інформаційне повідомлення про Пленум ЦК КПРС // Рад. шк. – 1984. – № 5. – С. 3; Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : Постанова Пленуму ЦК КПРС 10 квітня 1984 р. ; Постанова Верховної Ради СРСР // Про реформу загальноосвітньої школи : зб. док. і матеріалів / пер. з рос. – К. : Політвидав України, 1984. – С. 9 – 13; Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Рад. шк. – 1984. – № 6. – С. 3 – 26, с. 5.

Із метою підвищення якості навчально-виховного процесу передбачалися такі заходи: удосконалення змісту освіти (уточнення переліку й обсягу матеріалу предметів, що вивчалися; усунення переважаності навчальних програм і підручників; чітке викладення основних понять та ідей навчальних предметів із висвітленням у них нових досягнень науки і техніки; докорінне поліпшення організації трудового виховання, навчання і професійної орієнтації; посилення політехнічної спрямованості змісту освіти; озброєння учнів знаннями й навичками використання сучасної обчислювальної техніки, широке використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі; визначення за кожним предметом і класом оптимальних обсягу, умінь і навичок); координація зусиль за всіма напрямками комуністичного виховання (ідейно-політичне, трудове, моральне, естетичне); удосконалення форм, методів і засобів навчання; зменшення граничної наповнюваності класів; удосконалення чинних на той час і створення нових підручників, посібників із усіх курсів<sup>1261</sup>.

Упродовж 1984 – 1986 рр. з'явилася низка постанов, якими декларувалися шляхи реалізації реформи<sup>1262</sup>.

Так, постанова «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (1984) спричинила перехід (1986) середньої загальноосвітньої школи на одинадцятирічний термін навчання за рахунок додавання одного року в початковій школі, узаконювалася нова структура шкільної освіти. У новому навчальному плані мала бути чітко регламентована кількість навчального часу на тиждень, визначеними годинами для факультативних занять, із відповідним збільшенням кількості годин на продуктивну працю<sup>1263</sup>.

У зв'язку з ухваленням постанови «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» розроблено й прийнято загальносоюзний Типовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи (лютий 1985 р.), що передбачав такі зміни: введено 1 год на тиждень для вивчення курсу «Основи виробництва. Вибір професії»; збільшено кількість годин на трудову підготовку й вивчення предметів естетичного циклу, на математику, суспільствознавство, іноземні мови; запроваджено трудову практику для учнів 5 – 10 класів; професійну підготовку учнів 8 – 11 класів на базі НВК, навчальних цехів підприємств, колгоспів, радгоспів; розширено факультативні

---

<sup>1261</sup> Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Рад. шк. – 1984. – № 6. – С. 3 – 26, с. 5; Про використання ТЗН у викладанні російської мови в національній школі // Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1984. – № 10. – С. 3 – 28.

<sup>1262</sup> Про викладання навчальних предметів у 1984 – 85 навчальному році // Рад. шк. – 1984. – № 7. – С. 29 – 49; У Центральному Комітеті КППС і Раді Міністрів СРСР. Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організація їхньої суспільно корисної, виробничої праці // Рад. шк. – 1984. – № 7. – С. 3 – 6; У Центральному Комітеті КППС, Раді Міністрів СРСР і Всесоюзній Центральній Раді Професійних спілок. Про підвищення заробітної плати вчителів та інших працівників народної освіти // Рад. шк. – 1984. – № 7. – С. 19 – 21.

<sup>1263</sup> У Центральному Комітеті КППС і Раді Міністрів СРСР. Про дальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи // Рад. шк. – 1986. – № 6. – С. 19 – 25, с. 20

курси та ін. Зокрема, передбачалась відміна обов'язкового вивчення української і російської мов у 10 класі та запровадження факультативів із цих навчальних предметів.

Зміст факультативних курсів 60 – 70-х рр. ХХ ст.

Вимоги до змісту факультативних курсів різнилися залежно від галузі знань, що її передбачалось вивчати на заняттях. Так, усі факультативні курси з української і російської мови були спецкурсами (тобто поглиблювали й розширювали зміст тем, які вивчались у школі) на відміну від інших навчальних предметів природничо-математичного циклу (математика, фізика, біологія, хімія тощо), більшість факультативів з яких були додатковими розділами відповідних наук. Факультативи з мов поділялися на лінгвістичні («Фонетика», «Лексика і фразеологія» тощо) і нелінгвістичні («Історія російської мови», «Культура мовлення» тощо). Лінгвістичні можна розподілити на три групи:

- ✓ практичні («Практична стилістика»);
- ✓ теоретичні («Етимологія»);
- ✓ комбіновані («Лексика і фразеологія»)<sup>1264</sup>.

Програми трьох факультативних курсів із географії: «Основи геології», «Основи топографії і картографії», «Основи економіки найважливіших галузей народного господарства» були безпосередньо пов'язані зі змістом шкільного курсу географії, поглиблювали й розширювали окремі його розділи, давали дітям додаткові знання з теорії та забезпечували набуття практичних навичок. Особливістю факультативних курсів із географії була спроба їх авторів дати учням певну систему знань і практичних умінь з основ економіки, геології, топографії і картографії, які в школі не вивчались<sup>1265</sup>. Складником факультативів із географії була значна кількість практичних занять та екскурсій на промислові підприємства, у колгоспи тощо.

Популярним у школах республіки був розроблений українськими методистами факультативний курс «Основи загального землезнавства», присвячений охороні й перетворенню природи. Курс інтегративний, і в його зміст, окрім суто географічних тем, входили теми з загальної біології («Поняття про біоценоз», «Біосфера і людина»), фізики («Механічне коливання і хвилі»), екології («Проблема взаємовідносин людини і природи»), географії («Всесвіт і місце Землі в ньому») тощо. Програма курсу побудована за типом фізико-географічної характеристики Землі як планети. Зміст відображав нові відомості про Землю, які стосувалися фізичних властивостей, будови й динаміки (процесів) її літосфери, атмосфери, гідросфери і структури ландшафтної оболонки.

Розділи програми («Географічні науки та їх завдання», «Всесвіт та місце Землі в ньому», «Основні фізичні властивості планети Земля», «Зовнішні геосфери», «Природа Землі») пов'язані одне з одним і забезпечували уявлення про

---

<sup>1264</sup> Озерская В. П. Факультативные занятия по русскому языку / В. П. Озерская // Факультативные занятия в средней школе. – М. : Педагогика, 1973. – С. 167 – 178.

<sup>1265</sup> Аксакалова Г. П. Факультативные занятия по географии / Г. П. Аксакалова, Н. В. Андреев, Н. Е. Дик // Факультативные занятия в средней школе. – М. : Педагогика, 1973. – С. 118 – 145, с. 118.

світобудову, цілісність природи на Землі, взаємозв'язки і взаємообумовленість компонентів природи. Окремі теми 2 і 3 розділів близькі і практично повторювали зміст відповідних тем із астрономії «Галактика і метагалактика», «Сонячна система», «Проблема походження світу», «Значення космічних досліджень для вивчення Землі», автори програми пропонували узгоджувати викладання окремих питань із програмою з астрономії<sup>1266</sup>.

Курс розрахований на 70 годин. Рекомендувалось його вивчати два роки: у 8 – 9 або у 9 – 10 класах, виділивши на це по 1 тижневій годині. Можливим було вивчення курсу в одному 10 класі впродовж року, виділивши 2 год на тиждень. Курс «Основи загального землеробства» був забезпечений посібниками, виданими як у РРФСР, так і українськими видавництвами: С. Колесник «Основы общего земледелия» (1955), С. Колесник «Краткий курс общего земледелия» (1957), В. Медина «Загальне землеробство. Методичні вказівки до виконання окремих вправ» (1964), В. Медина «Основи загального землеробства» (1966), Н. Неклюкова «Общее земледелие» (1967).

Особливістю факультативних курсів із історії була різноманітність їх змісту та спрямованості, значна кількість програм, побудованих із урахуванням регіональних і місцевих особливостей. Слід зауважити, що історичним факультативним курсам у зв'язку з особливим виховним (патріотичного, атеїстичного, ідеологічного тощо) впливом їх на учнів приділялась особлива увага й у певні роки навчання вибір одного з них був для учнів обов'язковим.

Аналіз змісту факультативних курсів із історії дав змогу об'єднати їх у групи за такими напрямками:

- історія комуністичного й робітничого рухів;
- проблеми військової історії;
- історія світової культури й культури народів СРСР;
- історія міжнародних відносин;
- життя видатних людей;
- краєзнавчий<sup>1267</sup>.

Пріоритетними напрямками удосконалення історичної освіти автори численних публікацій у педагогічній і науково-історичній періодиці (М. Дайрі, Г. Клокова, М. Лисенко та ін.) визначали насамперед ті, які б забезпечували: більш чітке розкриття історії трьох революцій і особливо радянського періоду; більшу

---

<sup>1266</sup> Програма факультативного курсу «Основи загального землеробства» для 8 – 10 класів середніх шкіл УРСР. – К.: Рад. шк., 1969. – 10 с.

<sup>1267</sup> Клокова Г. В. Некоторые вопросы содержания и методики организации факультативных занятий по истории / Г. В. Клокова // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 209 – 222; Клокова Г. В. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 гг. / Г. В. Клокова // Препод. ист. в шк. – 1967. – № 4. – С. 7 – 12; Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1967. – № 1. – С. 1 – 5; Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рідна шк. – 1962. – № 7. – С. 10 – 11.



систематичність у вивченні творів класиків марксизму-ленінізму, документів партії й міжнародного комуністичного руху<sup>1268</sup>.

Для прикладу можна навести програму факультативного курсу «Історія міжнародних відносин та зовнішньої політики СРСР» (9 – 10 клас), що була розрахована на 70 годин і складалась із 15 тем, серед яких: «Ленін – основоположник радянської зовнішньої політики і дипломатії», «Міжнародні відносини після першої світової війни», «Два курси у міжнародній політиці в 30-ті рр.», «Організація післявоєнного світу», «Як виникла «холодна війна», «Новий тип міжнародних відносин», «Німецька проблема у 1949 – 1967 рр.» тощо. Особливістю історичних факультативних курсів були й запропоновані програмою форми проведення занять – лекції і семінари<sup>1269</sup>.

Популярним був факультативний курс «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории (9 класс – 70 часов; 10 класс – 35 часов). Курс був покликаний більш глибоко й із широким використанням документальних матеріалів висвітлювати теми, побіжне ознайомлення з якими було передбачене програмами систематичних курсів історії СРСР та нової історії. «Дополнительные главы и вопросы» вивчалися синхронно з систематичним курсом. Програма факультативу була приблизною, що давало вчителю змогу найбільш повно пристосовувати зміст курсу під потреби учнів. У передмові зазначалося, що вчитель, обираючи теми і час на їх вивчення, має передусім враховувати інтереси й побажання учнів, свою підготовку й можливості. Вибір меншої кількості тем (або однієї теми) методисти вважали позитивом, оскільки це давало можливість учителям глибше й усебічно розкрити питання, більше часу приділити практичній діяльності учнів із пошуку та вивчення документів. Однак, на думку А. Кінкулькіна й Г. Клокової, впровадження цього факультативного курсу призводило до певного дублювання матеріалу систематичних курсів історії<sup>1270</sup>.

---

<sup>1268</sup> Клокова Г. В. Некоторые вопросы содержания и методики организации факультативных занятий по истории / Г. В. Клокова // Факультативные занятия в ср. шк. – М. : Педагогика, 1973. – С. 209 – 222; Клокова Г. В. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 гг. / Г. В. Клокова // Препоид. ист. в шк. – 1967. – № 4. – С. 7 – 12; Лисенко М. М. Викладання історії в світлі рішень XXII з'їзду КПРС і програми партії / М. М. Лисенко. – К. : Рад. шк., 1964. – 107 с.; Лисенко М. М. Викладання історії УРСР : в 3 ч. / М. М. Лисенко. – К. : Рад. шк., 1970. – Ч. 1 : 7 – 8 кл. – 141 с.

<sup>1269</sup> Пироженко Л. Підходи до диференціації змісту загальної середньої освіти у середині 60-х – першій половині 70-х рр. / Л. Пироженко // Молодь і ринок. – № 3(62). – Дрогобич, 2010. – С. 33 – 37; Лисенко М. М. Викладання історії в світлі рішень XXII з'їзду КПРС і програми партії / М. М. Лисенко. – К. : Рад. шк., 1964. – 107 с. – с. 49 – 57; Програма факультативного курсу «История международных отношений и внешней политики СССР, 9 – 10 классы (70 часов)» // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 3. – С. 69 – 72.

<sup>1270</sup> Кинкулькин А. Т. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 у.г. / А. Т. Кинкулькин, Г. В. Клокова // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 5. – 3. – С. 45 – 57, с. 50 – 51; Програма факультативного курсу «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории, 9 – 10 классы (70 часов)» // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 3. – С. 65 – 69; Кинкулькин А. Т. О факультативном курсе «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории. 9 класс / А. Т. Кинкулькин, Г. В. Клокова // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 1. – С. 83 – 95; Артемьева Г. В. Проблемы факультативных занятий / Г. В. Артемьева, М. В. Овчинникова // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 6. – С. 48.

Програми факультативних курсів передбачали поєднання класної й позакласної роботи, значну кількість практикумів (в т.ч. в місцевому музеї, бібліотеці, архіві), екскурсій, експедицій, пошукової роботи, зустрічей із учасниками подій і фіксування їхніх спогадів. Широке використання краєзнавчого матеріалу, пошуковий характер діяльності, робота з документами – необхідна умова успіху факультативних занять.

Поміж суспільствознавчих курсів найбільш поширеними були «Основи радянського законодавства» (70 год), «Основи політичної економії» (70 год), «Основи філософських знань» (70 год), рекомендовані до впровадження у 9 – 10 класах загальноосвітньої школи як курси, які передували суспільствознавству. У змісті курсу «Основи радянського законодавства» розкривались поняття «соціалістичне право», «нормативні акти Радянської держави», основні положення адміністративного, трудового, колгоспного, цивільного, кримінального законодавства, а також законів про шлюб і сім'ю<sup>1271</sup>.

Факультатив із політичної економії був за змістом пропедевтичним курсом і знайомив учнів із поняттям про предмет і методи цієї науки, про загальний і специфічний економічний закони, способи виробництва. Найбільша увага в курсі приділялася соціалістичній політекономії, аналізу соціалістичної економіки й економіки комуністичного суспільства. Програмою курсу передбачались тісні зв'язки з курсами історії й економічної географії<sup>1272</sup>. До проведення занять із названих вище факультативів керівництву шкіл рекомендувалося залучати юристів і економістів, викладачів вузі вищих навчальних закладів.

До суспільствознавчих курсів відносився і факультатив «Марксистсько-ленінська етика», метою якого було «допомогти учням 9 – 10 класів зрозуміти, в чому полягає ідеал радянської людини, усвідомити й зрозуміти природу і основні закономірності розвитку прекрасного в житті й мистецтві; сприяти формуванню етичних і естетичних норм поведінки будівника нового суспільства, навчити учнів сприймати й оцінювати прекрасне з марксистсько-ленінських позицій і самим творити життя за законами краси<sup>1273</sup>.

У посібнику, виданому відповідно до «Програми факультативного курсу з основ марксистсько-ленінської етики» для шкіл УРСР у 1975 р., висвітлювався зв'язок естетичної науки з різними галузями наукових знань, розкривалися проблеми виникнення мистецтва і природи художнього образу, види естетичної діяльності людини. Автор посібника В. Кудін відповідно до програми вніс у книгу деякі зміни й доповнення, обумовлені назрілими на той час вимогами ідейно-виховної роботи. Особлива увага в посібнику приділялася розкриттю понять:

---

<sup>1271</sup> Всесоюзное научное совещание по опыту углубленного изучения отдельных учебных предметов по выбору (факультативные занятия, специальные классы и школы). 10 – 12 июня 1968 года // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 5. – С. 13 – 21, с. 16.

<sup>1272</sup> Там само, с. 16.

<sup>1273</sup> Кудін В. О. Основи марксистсько-ленінської етики : факультатив для учнів 9 – 10 класів / В. О. Кудін. – К. : Радянська школа, 1975. – 144 с., с. 3.

партійність, народність, класовість мистецтва, соціалістичний реалізм, течії зарубіжного мистецтва тощо<sup>1274</sup>.

Складність перебудови математичної освіти відобразилась на факультативних курсах, серед яких переважали курси категорії «додаткові предмети» (додаткові розділи), що передбачали ознайомлення учнів із галузями науки, які не входили до змісту навчального предмета: «Кібернетика», «Векторні простори й основи програмування», «Обчислювальна математика», «Програмування» тощо. Факультативні курси категорії «додаткові предмети» знайомили учнів із новими напрямками науки, методами доведення теорем, сучасними обчислювальними апаратами, навчали розв'язувати задачі лінійного програмування, слугували розширенню й поглибленню математичної освіти учнів, вдосконаленню математичного мислення, стимулюванню математичних інтересів, профорієнтації тощо.

Так, факультативний курс «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу математики» (7 – 10 класи) складався з таких тем: «Арифметична будова обчислювальних машин», «Симетрія», «Множини і операції з ними», «Метод координат», «Інтеграл», «Обчислювальна математика» (наближені числа, система лінійних рівнянь, таблиці функцій, функціональні шкали, інтерполяція), «Програмування» (будова електронної обчислювальної машини, прийоми програмування, структура програми, система команд і особливості програмування) тощо. Особливістю факультативів із математики було відведення значної кількості годин на розв'язування задач і теми на вибір учителя<sup>1275</sup>.

Друга мета факультативів із математики була тісно пов'язана з підготовкою учнів до трудової діяльності після закінчення школи, тобто їх підготовкою до навчання у вищих чи середніх спеціальних навчальних закладах. Для цього вводились факультативи, у змісті яких розкривалась прикладна роль математики, її зв'язок із суміжними предметами (фізика, хімія, астрономія, біологія), де елементи математики використовувались для теоретичного обґрунтування досліджуваних явищ, із трудовим і виробничим навчанням учнів. До таких факультативів можна віднести курси обчислювальної математики, елементи дискретної математики, елементи нарисної геометрії.

Упродовж періоду середини 60 – середини 70-х рр. в системі факультативних занять стало помітним переважання курсів за «єдиною загальнодержавною програмою». Вчителів надавалося право з трьох-чотирьох великих розділів, які складали річний курс, вибрати два (але цілком). Наявність такої обов'язкової для всіх шкіл програми за необов'язковим курсом, на нашу думку, була явищем негативним. Втрачалась одна з основних переваг факультативів – добір тем, оптимальне дозування часу з урахуванням потреб і рівня попередньої підготовленості учнів.

---

<sup>1274</sup> Арешонков В. Ю. Зміст суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті : реформування і трансформація: Монографія / В. Ю. Арешонков. – Житомир : Полісся. – 2014. – 380 с. – С. 252.

<sup>1275</sup> Лисенко М. М. Викладання історії в світлі рішень ХХІІ з'їзду КПРС і програми партії / М. М. Лисенко. – К. : Рад. шк., 1964. – 107 с. – С. 26 – 36.

Інша тіньова сторона «єдиного факультативного курсу» пов'язана зі станом математичних гуртків у 7 – 10 класах загальноосвітньої школи. Такі гуртки за зіставленням їх із факультативним курсом почали трактуватися як допоміжна, підготовча, менш престижна форма занять, розрахована на учнів «із початковим рівнем інтересу». Результатом стала тенденція припинення функціонування гуртків. Упродовж десятиліття (1966 – 1975) у старших класах відбулося масове закриття математичних гуртків із заміною їх «єдиним факультативним курсом».

Для фізики й астрономії була характерна незначна кількість факультативів (у зв'язку з труднощами у технічному й методичному забезпеченні, без якого вони не могли функціонувати). Так, за програмою факультативного курсу «Додаткові глави і питання до систематичного курсу фізики» переважна більшість годин відводилась на лабораторні практикуми (властивості рідких і газоподібних тіл; закони електричного струму; електромагнітні явища; будова атома тощо)<sup>1276</sup>. У зв'язку з труднощами, пов'язаними з матеріально-технічним забезпеченням, більшість учителів надавали перевагу лекційній і семінарській формі занять, багато часу відводили на розв'язування задач. Пропоновані для розв'язування на факультативних заняттях задачі носили, здебільшого, проблемний характер. Як зазначає Л. Благодаренко, такий підхід позитивно впливав на підвищення рівня знань учнів із фізики, підвищував їхній інтерес до предмета.

Більшість факультативних курсів фізики були побудовані як «додаткові предмети» (додаткові розділи): «Фізичні основи електротехніки», «Фізичні основи радіотехніки», «Основи фізико-математичних вимірів з практикумом», «Фізика космосу», «Основи космонавтики», «Фізика, автоматика і обчислювальна техніка» тощо. Окремі теми з астрономії («Будова сонячної системи», «Зорі і міжзоряне середовище», «Будова всесвіту») входили до змісту факультативів із географії. Вивчення таких питань сприяло формуванню інтересу учнів до подальшого вивчення фізики, розширювало їхній світогляд, сприяло зміцненню зв'язку школи з життям.

Зміст факультативів із фізики обмежувався невеликою кількістю тем і був спрямований на більш глибокий і скрупульозний розгляд законів і явищ, які вивчалися в основному курсі фізики, та ознайомлення учнів з тими законами і явищами, які до основного курсу не увійшли. Відбору принципово нового матеріалу в зміст факультативних курсів приділялась велика увага: розглядалися лише ті явища, які були принципово важливими для поглибленого вивчення теми, мали світоглядне значення, посилювали політехнічний характер викладу тощо. Факультативні курси фізики мали загальноосвітній характер, політехнічну спрямованість і передбачали:

- органічне поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування в різних сферах діяльності людини;
- розвиток в учнів навичок виконання фізичного експерименту дослідного характеру;

---

<sup>1276</sup> Кабардин И. Ф. Из опыта проведения факультативных занятий в 8 классе / И. Ф. Кабардин, В. А. Орлов, А. В. Пономарева // Физика в школе. – 1972. – № 6. – С. 59 – 63.

- ознайомлення учнів із найважливішими досягненнями фізики та їх застосуванням у техніці.

Обов'язковою формою роботи на факультативах із фізики було проведення лабораторних практикумів. Кожна робота фізичного практикуму була розрахована в основному на 2 год, що свідчить про її високий науковий рівень. Із переліку лабораторних практикумів учитель мав можливість обрати ті з них, для виконання яких був обладнаний шкільний кабінет фізики. У межах змісту факультативних курсів учитель мав змогу замінити деякі експериментальні роботи на інші відповідного тематичного змісту. Частка лабораторних робіт у змісті факультативів середини 60-х рр. була незначною. Однак уже з другої половини 60-х рр. у змісті факультативів із фізики починає зростати значення експериментального складника. Так, за відомостями Л. Благодаренко, у 1967 – 69 рр. на експерименти в середньому відводилось близько 15%, у 1970 р. – 25%, 1971 р. – 31%, 1973 р. – 36%, 1976 р. – 40%<sup>1277</sup>. Значна частка фронтальних лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму, які виконувалися на факультативних заняттях, відповідала за своїм змістом основному курсу фізики. Відповідно, лабораторна частина факультативних курсів розглядалась як важливий резерв для розширення експериментального складника шкільної фізичної освіти.

Зміст шкільного курсу хімії доповнювався запропонованими уже в 1966 – 1968 рр. факультативами: «Основи хімічного аналізу», «Хімія в промисловості (основи технології)», «Хімія в сільському господарстві (основи агрохімії)», «Хімія металів», «Будова і властивості органічних речовин», «Техніка роботи в хімічній лабораторії»<sup>1278</sup>. В основі більшості факультативних курсів із хімії лежали питання, що не увійшли до обов'язкових навчальних програм. Їх завданням було оволодіння учнями практичними навичками проведення хімічних реакцій, ознайомлення їх із використанням хімії на виробництві, профорієнтація.

Так, програма факультативу «Техніка роботи в хімічній лабораторії» була розрахована на учнів 7 – 8 класів (68 год, 1 год на тиждень). Працюючи за програмою, учні мали навчитись організовувати робоче місце в лабораторії, готувати різні реактиви до аналізу, виділяти в хімічній сполуці потрібну речовину, проводити найважливіші реакції, пов'язані з перетворенням речовини, впливати на швидкість проведення хімічних процесів тощо. Відповідно, програма раціонально поєднувала практичні завдання з теоретичною підготовкою, учні набували навичок хіміка-лаборанта<sup>1279</sup>.

Зміст шкільних курсів біології доповнювався як факультативами «Фізіологія людини», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології»,

---

<sup>1277</sup> Благодаренко Л. Ю. Факультативні курси як чинник підвищення освітньої підготовки учнів з фізики / Л. Ю. Благодаренко, С. Л. Василенко, С. О. Новикова // Педагогічні науки : реалії та перспективи : Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 5. – К., 2012. – № 12. – с. 15 – 22.

<sup>1278</sup> Эпштейн Д.А. Факультативные занятия по химии / Д.А. Эпштейн // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 90 – 106, с. 93.

<sup>1279</sup> Николаева Г.М. Факультативні заняття з хімії у початковій школі / Г.М. Ніколаєва, О.М. Копалова // Рад. шк. – 1972. – № 11. – С. 59 – 61.

«Фізіологія тварин», «Походження деяких видів свійських тварин», «Фізіологія рослин з основами мікробіології», «Основи генетики і селекції», що поглиблювали теоретичні знання учнів, формували навички володіння експериментальними методами тощо<sup>1280</sup>, так і факультативами, що давали практичні навички підготовки ґрунту, мінерального живлення, висадки рослин, збирання врожаю та його зберігання, селекції рослин, виведення нових порід свійських тварин і догляд за ними тощо.

Факультативні заняття з біології у 1969/70 н. р. пропонувалось проводити за програмами 3 видів:

- додаткові розділи й питання до курсу анатомії, фізіології та гігієни людини, а саме – «Вибрані розділи з фізіології»;
- спеціальні курси, на яких розглядались окремі розділи програми з біології масової школи: «Фізіологія рослин з основами мікробіології», «Фізіологія тварин», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології»;
- програми біологічних гуртків для старших класів (юних мікробіологів, юних генетиків, юних селекціонерів, юних біохіміків, юних біоніків).

Додаткові розділи й питання (вибрані розділи з фізіології) вивчалися у 8 класі паралельно з заняттями за навчальним планом. Метою їх вивчення було поглиблення знань, удосконалення практичних умінь і навичок, розвиток інтересів і здібностей.

Спеціальні курси і робота за програмою біологічних гуртків для старшокласників, розраховані на 2 роки (9 – 10 класи), були спрямовані на поглиблення знань учнів із біології та формування в них умінь застосовувати їх на практиці.

Факультативні заняття за програмами юних мікробіологів рекомендувалося проводити у 8 класі, юних генетиків, юних селекціонерів, юних біохіміків, юних біоніків, починаючи з 9 класу.

Для прикладу можна навести курс «Вибрані розділи з фізіології», який вивчався паралельно з навчальним предметом із фізіології людини у 8 класі і складався з 5 тем: «Фізіологія збудження», «Фізіологія крові і кровообігу», «Обмін речовин», «Внутрішня секреція», «Нервова діяльність». Таким чином, не всі розділи обов'язкової програми мали свій розвиток у цьому факультативному курсі, а лише ті, які мали найбільше значення у розв'язанні начально-виховних завдань («Нервова діяльність») або внаслідок браку часу були недостатньо представлені («Внутрішня секреція»). Вибір навчального матеріалу підпорядковувався двом завданням: поглибленню знань і формуванню інтересу учнів до навчального предмета й міг видозмінюватися вчителем. Рекомендувалось добирати питання, вивчення яких не потребувало додаткового устаткування. Тема «Фізіологія крові і кровообігу» пропонувалася для вивчення на факультативі саме тому, що давала

---

<sup>1280</sup> Маш Р.Д. Факультативные занятия по биологии / Р.Д. Маш // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 106 – 117, с. 107.

зможу провести низку цікавих і наглядних практичних робіт без додаткового устаткування. Поміж практичних робіт, зокрема, були такі:

- вплив осмотичного тиску на еритроцити;
- визначення кількості кров'яних тілець;
- визначення кількості гемоглобіну;
- фагоцитоз (введення карміну в черевну порожнину жаби);
- діapedез лейкоцитів у кровоносних судинах брижі жаби;
- кровообіг у плавальній перетинці жаби;
- визначення груп крові;
- визначення величини кров'яного тиску людини;
- запис скорочення серця жаби;
- досліди з ізольованим серцем жаби;
- око-серцевий рефлекс у людини.

Таким чином, із 15 год, відведених у програмі для вивчення цього розділу, 12 були спрямовані на виконання практичних робіт. Як посібник пропонувалося використовувати навчальну книгу О. Маркосяна «Нормальная физиология» (1965).

Курс «Фізіологія рослин з основами мікробіології» впроваджувався у 9 класі і був розрахований на 68 годин, із яких приблизно 40% часу відводилося на практичні роботи. Курс рекомендувалось обирати за умови наявності необхідного для проведення практичних робіт обладнання. Вивчення курсу мало супроводжуватись обов'язковими екскурсіями на природу для ознайомлення з рослинами, на виробництво з метою вивчення мікробіологічних процесів у сільському господарстві і промисловості.

Завданням курсу було розширення й поглиблення знань учнів про провідну роль фізіологічного процесу – фотосинтезу – про будову, хімічний склад і фізіологію рослинної клітини, про мінеральне живлення, про будову й обмін речовин у мікроорганізмів, про типи бродиння, про фази росту рослин, про фактори його регуляції, про розвиток рослин, про фізіологію розмноження й запліднення.

Програма курсу передбачала вивчення таких розділів, як «Фізіологія клітини», «Фотосинтез», «Мінеральне живлення рослин», «Азотне живлення рослин», «Значення води в житті рослини», «Дихання рослин», «Основи мікробіології», «Ріст рослин», «Періодичні явища в житті рослин», «Розвиток рослин», «Фізіологія розмноження і запліднення», «Фізіологія тварин», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології».

У ході вивчення курсу учні знайомилися з основами вищої нервової діяльності, з основами психології, отримували уявлення про правила наукової організації праці, про основні принципи виховання й самовиховання. Цей курс межував із природничими й гуманітарними науками та спирався на знання, здобуті учнями в ході вивчення біологічних курсів, фізики й хімії, історії, літератури тощо. Курс складався з 3 частин:

- загальні фізіологічні закони, що лежать в основі нервової діяльності;
- пізнавальні, емоційні й вольові процеси;
- відомості про психічні особливості особи (типи вищої нервової діяльності, темперамент, характер, звички, нахили).

Закінчувався курс узагальнювальною темою: «Людина і суспільство», в якій розглядалася соціальна обумовленість людської особи.

Особливе місце займали факультативи політехнічного спрямування. Їх змістом було розкриття практичного застосування законів наук у житті і виробництві, історія розвитку науки та її взаємодія з виробництвом, основи техніки й технології найважливіших галузей виробництва тощо. Завданням цих факультативів було ознайомлення з різноманітними технологічними процесами, профорієнтація, формування навичок технічної творчості.

У другій половині 70-х рр. особливу увагу в системі радянської освіти почали приділяти етико-моральному вихованню учнів. Причиною цього, на думку В. Арешонкова, стало погіршення ситуації у сфері сімейних відносин (зростання кількості розлучень, збільшення кількості сімей із одним із батьків тощо)<sup>1281</sup>.

Рішенням колегії Міністерства освіти УРСР № 8/5 від 21.08.81 р. з 1981/82 н. р. у 52, а з 1982/83 н. р. у 62 школах УРСР експериментально впроваджувалися факультативи «Гігієнічне і статеве виховання дітей» (12 год у 8 класі) та «Етика і психологія сімейного життя» (17 год у 9 класі, починаючи з другого півріччя та 17 год у першому півріччі 10 класу), які носили фрагментарний, просвітницький характер<sup>1282</sup>.

Зміст курсу «Етика і психологія сімейного життя», який розробили співробітники НДІ загальних проблем виховання та НДІ загальної і педагогічної психології АПН СРСР І. Гребенников, І. Дубровіна, Г. Розумихіна, Т. Юзефова, був зорієнтований на моральні аспекти статевого виховання й не містив матеріалів медико-біологічного характеру<sup>1283</sup>. У пояснювальній записці до програми вказувалось, що курс є одним із важливих державних заходів, спрямованих на зміцнення сім'ї. Основною метою курсу визначалась готовність учнів до майбутніх сімейно-шлюбних відносин і виховання майбутніх дітей ті виховання «непримиренного ставлення до буржуазних концепцій сім'ї»<sup>1284</sup>. Т. Афанасьєва у передмові до посібника «Семья» зазначала, що раніше правила життя й поведінки містилися в положеннях релігії. У процесі антирелігійної боротьби старі норми були знищені, а нові мали б бути напрацьовані в тому числі й для організації сімейного життя. «Зламавши стару державну машину, революція зламала й старий сімейний уклад, найдавніший людський устрій. Створення нових правил, виникнення нових звичаїв, правил, законів – справа складна й не скоро. По суті всі

---

<sup>1281</sup> Арешонков В. Ю. Зміст суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті : реформування і трансформація : монографія / В. Ю. Арешонков. – Житомир : Полісся. – 2014. – 380 с. – С. 249.

<sup>1282</sup> Накази № 298 – 337 міністра освіти УРСР по основній діяльності, 5 вересня – 23 жовтня 1983 року // ЦДАВО, спр. 9164, 184 арк.; Наказ Міністра освіти УРСР про підготовку та впровадження у 9 – 10 класах загальноосвітньої школи факультативу «Етика і психологія сімейного життя» // ЦДАВО, спр. 9164, арк. 1 – 5.

<sup>1283</sup> Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія // О.Б. Петренко. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2010. – 530 с. – С. 341.

<sup>1284</sup> Этика и психология семейной жизни. Типовая программа курса для учащихся 9 – 10 классов общеобразовательной школы (экспериментальный вариант) / И. В. Гребенщиков, И. В. Дубровина, А. М. Низовая, Г. П. Розумихина, Т. И. Юзефова. – М. : Ротапринт. участок ученого метод. совета при МП СССР, 1981. – 37 с. – с. 4.



ми є учасниками небувалого соціального експерименту. А наскільки він складний, можна бачити з того, що навіть юридичні норми сімейних відносин змінювалися після революції вже чотири рази. І це за життя одного покоління»<sup>1285</sup>.

У вступі схарактеризовано цілі, задачі, зміст і міжпредметні зв'язки, які обґрунтовували необхідність підготовки сім'янина. Курс мав 5 розділів. Зміст першого розділу «Особистість, суспільство, сім'я» спрямовувався на формування в учнів уявлення про сутність особистості, її права і відповідальність перед суспільством<sup>1286</sup>.

У другому розділі «Особливості міжособистісних відносин юнацтва» розкрито поняття психології міжособистісних відносин, моральних засад взаємостосунків між юнаком та дівчиною, дружби, любові, культури поведінки закоханих. У третьому розділі «Шлюб та сім'я» розкрито поняття готовності до шлюбу, описано особливості молодого сім'ї, визначено основні функції радянської сім'ї.

Зміст четвертого розділу «Основні цінності сім'ї» спрямований на розкриття моральних засад сім'ї, функцій сімейного бюджету і сімейного господарства, етики побуту. Наголошувалося на значенні сприятливого психологічного клімату сім'ї.

Завершальний розділ «Сім'я і діти» присвячений сутності батьківства як основі благополуччя і стабільності сім'ї, особливостям батьківського виховання, функціям батька й матері. Завершувався курс характеристикою стосунків батьків і виховних дитячих установ, розкривалась сутність державної турботи про сім'ю та дітей.

Книжковий комплект для факультативу «Етика і психологія сімейного життя» складався з посібника для учнів і методичного посібника для вчителів<sup>1287</sup>.

Експериментальне навчання спочатку здійснювалося в школах Дніпропетровської, Донецької областей та м. Києва. З 1 січня 1984 р. викладання «Етики і психології сімейного життя» поширили по всіх регіонах республіки. З 1984/85 н. р. курс став обов'язковим і увійшов до навчального плану. Обов'язковим факультативним став курс «Людина і її здоров'я»<sup>1288</sup>.

У досліджуваний період поширеними були два типи факультативних курсів, які безпосередньо впливали на художню освіту і естетичне виховання школярів. Перший тип – курси, які поглиблювали й розширювали знання учнів із навчального

---

<sup>1285</sup> Афанасьєва Т. М. Семья: книга для учащихся 9 – 10 классов средних школ / Т. М. Афанасьєва. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с. – с. 4 – 5.

<sup>1286</sup> Этика и психология семейной жизни : Типовая программа курса для учащихся 9 – 10 классов общеобразовательной школы (экспериментальный вариант) / И. В. Гребенщиков, И. В. Дубровина, А. М. Низовая, Г. П. Розумихина, Т. И. Юзефова. – М. : Ротапринт. участок ученого метод. совета при МП СССР, 1981. – 37 с. – С. 1 – 4.

<sup>1287</sup> Афанасьєва Т. М. Семья: книга для учащихся 9 – 10 классов средних школ / Т. М. Афанасьєва. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.; Афанасьєва Т. М. Семья: учебн. пособие для учащихся 9 – 10 классов средних школ / Т. М. Афанасьєва. – К. : Радянська школа, 1990. – 269 с.

<sup>1288</sup> Накази № 58 - 91 Міністра освіти УРСР по основній діяльності, 1 березня 1984 – 30 жовтня 1984 року // ЦДАВО, спр. 9198, 128 арк.; Наказ Міністра освіти УРСР «О введении в старших классах общеобразовательных школ курса «Этика и психология семейной жизни» // ЦДАВО, спр. 9198, арк. 44 – 46.

предмета (літератури, образотворчого мистецтва, музики). Другий тип – синтетичні курси («Основи естетики і мистецтва», «Історія світової художньої культури»). Особливістю програм обох типів факультативних курсів було обов'язкове поєднання класних і позакласних занять. Такі факультативи, як «Основи етики і мистецтвознавства», «Основи музичної культури», курси з основ образотворчого мистецтва були неможливі без відвідування музеїв, театрів, картинних галерей. Залежно від умов такі відвідування планувались або в ході вивчення окремих тем, або разово після закінчення теми чи всього курсу.

Факультативні заняття естетичного циклу передбачали творчу самодіяльність учнів. Так, наприклад, факультатив «Природа кіно та його специфіка» передбачав ознайомлення учнів із основами зйомки та монтажу, перегляд шедеврів світового кіномистецтва тощо.

Велике значення для подальшої диференціації змісту загальної середньої освіти, урізноманітнення факультативних курсів мав досвід авторських шкіл і учителів-новаторів (Захаренко О., Сухомлинський В., Ткаченко І., Шаталова В. та ін.). У своїх навчальних закладах видатні педагоги руйнували стереотипи радянської, вкрай заідеологізованої й уніфікованої радянської школи, розширювали та поглиблювали зміст шкільної освіти, намагаючись пристосувати його під потреби конкретних учнів.

Цінним у цьому аспекті став досвід В. Сухомлинського, який не лише поглиблював, доповнював зміст навчальних дисциплін, уже введених до навчального плану, а й забезпечував учням Павлівської школи ознайомлення з основами наук, не представлених у змісті шкільної освіти. Педагог вважав, що «практичне завдання школи – добитися того, щоб у розумовому розвитку учнів належне місце посіли знання про природу і працю, про людський організм і мислення, про суспільство і духовне життя людей, про мистецтво. Незважаючи на те, що геологія, мінералогія, біохімія, космологія, психологія, стилістика, етнографія не входять до навчального плану, без ознайомлення з основами цих наук немислиме повноцінне розумове виховання»<sup>1289</sup>. Для заповнення цієї прогалини у Павлівській школі регулярно проводились науково-технічні вечори, вікторини, бесіди, читання, метою яких було розкрити перед учнем якомога більше гіпотез і теорій походження мінералів, фактів і явищ геології, мінералогії, біохімії, космології тощо<sup>1290</sup>.

Василь Олександрович розробив і впровадив у навчальний процес Павлівської школи не передбачений навчальним планом «Курс педагогічної етики», спрямований на розкриття норм моральності, напучування, переконування, формування культури почуттів. Курс був розрахований на учнів усіх класів і складався з посібника для вчителя і учнів «Як виховати справжню людину» та «Хрестоматії з етики». До змісту курсу ввійшли такі напрацювання педагога, як «10

---

<sup>1289</sup> Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 учебный год. – К. : Рад. шк., 1957. – 55 с., с. 225.

<sup>1290</sup> Там само.

не можна», «14 законів дружби», «10 недостойних речей», «Азбука моральної культури» та ін.<sup>1291</sup>

Із метою оновлення та збагачення змісту шкільного навчання В. Сухомлинський створив п'ятитомний рукописний посібник – «Хрестоматію з етики для читання учням Павлівської середньої школи», яка використовувалась як демонстраційний матеріал на заняттях із етики. У «Хрестоматії» вміщено художні твори-мініатюри – казки, легенди, притчі, новели, нариси, оповідання для дошкільнят і учнів різних класів середньої школи. Художні твори-мініатюри Василя Олександровича були повноцінним складником змісту навчання молодших школярів у Павлівській школі, вони й сьогодні широко використовуються в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл, у змісті підручників читання, української літератури, етики тощо.

Для учнів 14 – 17 років у позаурочний час проводились лекції та бесіди з психології людини, особливостей її анатоμο-фізичного розвитку в підлітковому віці. Бесіди проводились із підлітками раз на два тижні, і у їх змісті була певна система: від менш складних анатоμο-фізичних явищ поступово переходили до глибоких, прихованих, які торкалися становлення й розвитку психіки<sup>1292</sup>. Говорячи про специфічність змісту таких занять, педагог підкреслював, що він прагнув поєднати теоретичне викладення з безпосереднім зверненням до особистості учня. Адже «знання психічної культури – це не короткий конспект психології. Я назвав би ці знання азбукою самопізнання і самоствердження, культурою духовного життя особистості»<sup>1293</sup>.

Із метою підготовки до шлюбу, сімейного життя, до виховання дітей (тобто до виконання соціостатевих ролей) педагог «розробив власну модель освіти й виховання справжніх чоловіків і жінок, батьків і матерів»<sup>1294</sup> і запровадив у Павлівській школі курс «Культура взаємовідносин у сім'ї» (етичний курс «Сім'я, шлюб, любов, діти»). Цей предмет В. Сухомлинський вважав важливішим, ніж математика, фізика, хімія. Адже «не всім бути фізиками і математиками, а ось батьками бути всім»<sup>1295</sup>. Заняття, на яких, по суті, здійснювалась гендерна соціалізація та статево-рольова підготовка школярів, проводились окремо для дівчат

---

<sup>1291</sup> Пирожено Л. В. Проблеми змісту освіти у спадщині В. О. Сухомлинського / Л. В. Пирожено // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип. 10. – С. 399 – 404; Сухомлинська О. В. Школа В. О. Сухомлинського в Павлівці (50 – 60-ті рр.) / О. В. Сухомлинська // Нариси з історії розвитку авторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX – XX ст.) / О. В. Сухомлинська. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 342 – 343, с. 349.

<sup>1292</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7 – 392, с. 236.

<sup>1293</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283 – 582, с. 236.

<sup>1294</sup> Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія // О. Б. Петренко. – Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2010. – 530 с., с. 315.

<sup>1295</sup> Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Комуніст України. – 1968. – № 10. – С. 83 – 91.

та хлопців В. Сухомлинським та учителькою російської мови та літератури Г. Сухомлинською і мали різне змістове наповнення.

У практиці Павлиської школи склалася особлива система індивідуалізації та диференціації навчання:

- вивчення дітей до і під час навчання;
- розвиток учнів шляхом подолання ними посильних труднощів;
- професійно орієнтована диференціація навчання;
- визначення програмного «максимуму» або «мінімуму» для кожного учня з окремого шкільного предмета;
- внутрішньокласна диференціація учнів за групами;
- навчання молодших школярів із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, пам'яті, схильностей, інтересів щодо можливостей переходу в інші групи вищого порядку;
- диференціація й індивідуалізація навчальних завдань для учнів;
- індивідуалізація оцінок і перевірки виконання навчальних завдань.

Одним із пріоритетних завдань в Павлиській школі було запобігання неуспішності та другорічництва, відставання дітей у навчанні, зниження інтересу до пізнання. Вочевидь, вважав педагог, друга програма, що розширює рамки обов'язкового для засвоєння програмного матеріалу, навіть більше, ніж обдарованим, потрібна так званим «важким» учням. Причини неуспішності можуть бути різними, і однією з них є потреба в заучуванні невеликого за обсягом, але незрозумілого матеріалу, який отупляє дитину, виховує звичку до зазубрювання. Для таких дітей у Павлиській школі добирали індивідуально книги та статті для читання, які могли в яскравій, захопливій формі розкрити зміст явищ і понять, зацікавити дитину. Для повноцінного розумового розвитку в дитини, яка досі була байдужою до предмета, мають виникнути запитання, на які вона захоче отримати відповідь, – підкреслював павлиський директор<sup>1296</sup>.

Для збереження в пам'яті обов'язкового матеріалу «тугодумам» потрібно «прочитати певний обсяг позапрограмної науково-популярної літератури – не для запам'ятовування, а для того, щоб прочитане... налаштувало мозок на осмислення і збереження в пам'яті обов'язкових знань»<sup>1297</sup>. Не багаторазове повторення правил, заучування напам'ять основних положень змісту навчальних предметів, не безкінечні додаткові заняття, рекомендовані у 60-х рр. для вирівнювання учнів, які не встигають у навчанні, а «читання, читання і ще раз читання – ось що відіграє вирішальну роль у розумовій праці тих, кому важко вчитися»<sup>1298</sup>.

Таким чином, на противагу загальноприйнятим у 60-х рр. уявленням про боротьбу з неуспішністю, відставанням учнів, Василь Олександрович закликав не

---

<sup>1296</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655, с. 479 – 481.

<sup>1297</sup> Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283 – 582, с. 443 – 444.

<sup>1298</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655, с. 474.

обмежувати зміст навчання найнеобхіднішим програмним матеріалом, а наполегливо виводити учнів, які не встигають, за рамки шкільної програми, навчальної книги, підручника, розширювати інтелектуальний фон їхньої навчальної та позашкільної діяльності.

У Павлівській школі створювались умови для повноцінного розвитку не лише дітей, які відставали, а й дітей, можливості яких перевищували середні. У процесі вивчення кожного розділу програмного матеріалу вчителі Павлівської школи пропонували обдарованим учням теоретичні питання, проблеми, вивчення яких розпочинали на уроках і продовжували в позакласній роботі, доручали готувати реферати, писати доповіді, що містили дослідницькі елементи. З обдарованими дітьми, які проявляли нахил до теоретичного мислення, пошукової роботи, Василь Олександрович рекомендував працювати індивідуально, залучати їх до наукових гуртків, організації вечорів науки й техніки, вікторин, олімпіад тощо. Зокрема, в Павлівській школі функціонували науково-технічний, науково-біохімічний, науково-математичний, науково-біологічний, науково-хімічний, науково-етнографічний, науково-астрономічний гуртки<sup>1299</sup>. Заняття науково-предметних гуртків проходили у формі повідомлень, які готували самі учні, доповідей, рефератів. Важливим складником змісту цих гуртків були елементи наукового дослідження, експериментальна, пошукова робота<sup>1300</sup>. Гуртківці цікавились питаннями, що виходили далеко за межі програмних елементарних знань, знайомились із останніми досягненнями науки й техніки.

Різноманітним науково-предметним гурткам, у яких учні під керівництвом досвідченого, компетентного, захопленого своєю роботою вчителя розглядали питання, що виходять за межі навчальної програми, Василь Олександрович відводив важливу роль у розвитку інтересу до знань. Завдання школи та вчителів-предметників В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб, окрім ґрунтовних знань із усіх навчальних предметів, розвивати в учнів особливий інтерес до одного чи кількох предметів, вчити самостійно оволодівати позапрограмним матеріалом із галузей знань, що їх цікавлять. Створення можливостей для поглибленого вивчення однієї чи кількох галузей знань «є важливою умовою всебічного розвитку людини»<sup>1301</sup>. Таким чином, у школі створювались умови для напруженої, творчої навчальної діяльності всіх без винятку дітей. Кожен знаходив собі заняття за інтересами, здібностями, можливостями.

Розширення мережі шкіл і класів із поглибленим вивченням окремих предметів, впровадження факультативних занять, занять за вибором розширювало рамки єдиного навчального плану, створювало умови для диференціації й індивідуалізації навчального процесу.

---

<sup>1299</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7 – 392, с. 480 – 482.

<sup>1300</sup> Там само, с. 254 – 256.

<sup>1301</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7 – 392, с. 256.

### Список використаних джерел

1. Аксакалова Г.П. Факультативные занятия по географии / Г.П. Аксакалова, Н.В. Андреев, Н.Е. Дик // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 118 – 145.
2. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі/ А.М. Алексюк. – К.: Рад. шк., 1973. – 264 с.
3. Алексюк А.М. Значення і суть проблемності у навчанні / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1970. – № 3. – С. 28 – 37.
4. Алексюк А.М. Проблемність у навчанні / А.М. Алексюк // Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 7 – 21.
5. Анайкина Л.И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922 – 1991) : монография / Л.И. Анайкина. – М.: В.Секачев, 2001. – 304. – Библиогр. : с. 267 – 304.
6. Арешонков В.Ю. Зміст суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: реформування і трансформація: [Монографія] / Володимир Юрійович Арешонков. – Житомир : Полісся. – 2014. – 380 с.
7. Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования : (о проектах нового учебного плана и программ / А.М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28 – 38.
8. Артемьева Г.В. Проблемы факультативных занятий / Г.В. Артемьева, М.В. Овчинникова // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 6. – С. 48 – 65.
9. Афанасьева Т.М. Семья: [книга для учащихся 9-10 классов средних школ] / Тамара Михайловна Афанасьева. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
10. Афанасьева Т.М. Семья: [учебн. пособие для учащихся 9-10 классов средних школ] / Тамара Михайловна Афанасьева. – К.: Радянська школа, 1990. – 269 с.
11. Березняк Є.С. Підсумки переходу на новий зміст освіти та завдання підвищення якості знань учнів / Є.С. Березняк // Рад. шк. – 1976. – № 4. – С. 29 – 35.
12. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
13. Благодаренко Л.Ю. Факультативні курси як чинник підвищення освітньої підготовки учнів з фізики / Л.Ю.Благодаренко, С.Л.Василенко, С.О.Новикова // Педагогічні науки : реалії та перспективи. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. – К. – 2012. – №12. – С. 15-22.
14. Богуславский М. Преимущество и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке / М.В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 498 с.
15. Буров М.Ф. Из опыта работы в классах с углубленным изучением физики / М.Ф. Буров, А.И.Глазурин // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1976. – С.116 – 118.
16. Всесоюзное научное совещание по опыту углубленного изучения отдельных учебных предметов по выбору (факультативные занятия, специальные классы и школы) . 10-12 июня 1968 года // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 5. – С.13 – 21.

17. Дьомін А.І. Методи і форми організації навчання / А.І. Дьомін, О.П. Кондратюк. – К.: Вища школа, 1975. – 107 с.
18. Ед. хр. 254. Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г., 44 л.
19. Журавлев И.К. Учебный план и состав содержания образования / И.К. Журавлев // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования : сб. науч. тр. / под ред. В.В. Краевского. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С.36–47.
20. Зверев И.Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1971. – № 4. – С. 43 – 50.
21. Зорина Л.Я. Дидактические основания формирования содержания образования по предметам естественнонаучного цикла / Л.Я. Зорина // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. – М., 1980. – С. 61–72.
22. Институт общего среднего образования. – М.: Изд-во Ин-та общего ср. образования, 2002. – 478 с.
23. Інформаційне повідомлення про Пленум ЦК КПРС // Рад. шк. – 1984. – № 5. – С. 3.
24. Кабардин И.Ф. Из опыта проведения факультативных занятий в 8 классе / И.Ф. Кабардин, В.А. Орлов, А.В.Пономарева // Физика в школе. – 1972. – №6. – С.59 – 63.
25. Кинкулькин А.Т. О факультативном курсе «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории. 9 класс / А.Т. Кинкулькин, Г.В.Клокова // Преподавание истории в школе. – 1968. – № 1. – С. 83- 95.
26. Кинкулькин А.Т. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 у.г. / А.Т. Кинкулькин, Г.В.Клокова // Преподавание истории в школе. – 1967. – № . – 3. – С. 45-57.
27. Кинкулькин А.Т. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 у.г. / А.Т. Кинкулькин, Г.В.Клокова // Преподавание истории в школе. – 1967. – № . 4. – С. 45-57.
28. Клокова Г.В. Некоторые вопросы содержания и методики организации факультативных занятий по истории / Г.В. Клокова // Факультативные занятия в ср. шк. – М.: Педагогика, 1973. – С. 209 – 222.
29. Клокова Г.В. Основное содержание и организация факультативных занятий в 1967/68 гг. / Г.В. Клокова // Препо. ист. в шк. – 1967. – № 4. – С. 7 – 12.
30. Кондаков М.И. Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса / М.И. Кондаков. – М.: Знание, 1974. – 65 с.
31. Кудін В.О. Основи марксистсько-ленінської етики : [факультатив для учнів 9-10 класів] / В.О.Кудін. – К.: Радянська школа, 1975. – 144 с.
32. Левшин А. Всестороннее развитие личности и проблемы школьного обучения / А. Левшин // Нар. образование. – 1961. – № 12. – С. 19 – 27.
33. Лийметс Х. Некоторые воспитательные проблемы, связанные с преподаванием факультативных курсов / Х.Лийметс // Факультативные занятия в ср. шк. – М.: Педагогика, 1973. – С. 38 – 45.
34. Лисенко М.М. Викладання історії в світлі рішень XXII з'їзду КПРС і програми партії / М.М. Лисенко. – К.: Рад. шк., 1964. – 107 с.

35. Лисенко М.М. Викладання історії УРСР : в 3 ч. / М.М. Лисенко. – К.: Рад. шк., 1970. – Ч. 1 : 7–8 кл. – 141 с.
36. Мамот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. – К.: Радянська школа, 1984. – 61 с.
37. Маринич А.М. Проблемы политехнического обучения и подготовки учащихся средних школ к трудовой деятельности // Советская педагогика.-1972.- №12.- С.34-41.
38. Маркушевич А.И. О соотношении науки и учебного предмета / А.И. Маркушевич // Сов. педагогика. – 1965. – № 7. – С. 20 – 27.
39. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
40. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
41. Маш Р.Д. Факультативные занятия по биологии / Р.Д. Маш // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 106 – 117.
42. Межуев В.М. Культура и история. (Проблемы культуры в философско-исторической теории марксизма) / В.М. Межуев. – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
43. Мочалова Н.М. Основные дидактические условия реализации методов проблемного обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мочалова Нэлли Михайловна; Ленинград. Ордена Ленина и ордена Труд. Красного знамени гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1978. – 14 с.
44. Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1964/65 н.р. - Ф.166. - Спр.4605. - 132 арк. Арк.12.
45. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. 1917 – 1973 гг. : сб. док. / [сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов]. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
46. Ніколаєва Г.М. Факультативні заняття з хімії у початковій школі / Г.М. Ніколаєва, О.М. Копалова // Рад. шк. – 1972. – № 11. – С. 59 – 61.
47. Обсуждение программ факультативных курсов // Преподавание истории в школе. – 1967. – № . – С. 73 –75.
48. Озерская В.П. Факультативные занятия по русскому языку / В.П. Озерская // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 167 – 178.
49. Озерская В.П. Факультативные занятия по русскому языку / В.П. Озерская // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 167 – 178
50. Олексін Ю. Розвиток ідей диференціації навчання школярів у радянській педагогічній науці (80-і рр.. ХХ ст..) / Юрій Олексін // Збірник наукових праць. Частина 4. – Умань. – 2012. – С. 264 – 269.
51. Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників / В.О. Онищук. – К.: Рад. шк.,1978. – 128 с.



52. Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Рад. шк. – 1984. – № 6. – С. 3–26.
53. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
54. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
55. Петренко О.Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія // О.Б. Петренко. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2010. – 530 с.
56. Пироженко Л. Підходи до диференціації змісту загальної середньої освіти у середині – першій половині 60-х – початку 70-х рр. / Л. Пироженко // Молодь і ринок. – № 3 (62). – Дрогобич, 2010. – С. 33–37.
57. Пироженко Л. Свобода у навчанні як необхідна умова самореалізації особистості в спадщині В. Сухомлинського / Л. Пироженко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманськ. держ. пед. ун-ту ім. П.Г. Тичини. – К., 2005. – С. 136 – 139.
58. Поздняков І.І. Педагогічні основи факультативних занять з математики / І.І. Поздняков // Рад. шк. – 1975. – № 4. – С. 60 – 65.
59. Покотило В.Ф. Юний краєзнавець. – К.: Знання, 1969. – 27 с.
60. Постанова Верховної Ради СРСР // Про реформу загальноосвітньої школи : зб. док. і матеріалів / пер. з рос. – К. : Політвидав України, 1984. – С. 9–13.
61. Про викладання навчальних предметів у 1984-85 навчальному році // Рад. шк. – 1984. – № 7. – С. 29–49.
62. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1967. – №1. – С. 1 – 5.
63. Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням // Рад. шк. – 1964. – № 9. – С. 3.
64. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рідна шк. – 1962. – № 7. – С. 10 – 11.
65. Про організацію факультативних занять учнів 7 – 10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році. Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР // Рад. шк. – 1966. – № 8. – С. 20 – 22.
66. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : Постанова Пленуму ЦК КПКРС 10 квітня 1984 р.
67. Програма факультативних занять з біології. – К.: Рад. шк., 1969. – 22 с.
68. Програма факультативного курсу «Основи загального землеробства» для 8 – 10 класів середніх шкіл УРСР. – К.: Рад. шк., 1969. – 10 с.
69. Программа факультативного курса «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории, 9-10 классы (70 часов)» // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 3. – С. 65-69.

70. Програма факультативного курсу «Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР, 9-10 класи (70 годин)» // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 3. – С. 69 – 72.
71. Програма факультативних занять по російській мові і російській літературі. – К.: Рад. шк., 1967. – 24 с.
72. Програми спеціальних шкіл і класів з поглибленим вивченням літератури. – К.: Міністерство просвіти УРСР, 1967. – 14 с.
73. Програми спеціальних шкіл і класів з поглибленим вивченням математики і прикладної математики. – К.: Міністерство просвіти УРСР, 1967. – 30 с.
74. Програми спеціальних шкіл і класів з поглибленим вивченням фізики і прикладної фізики. – К.: Міністерство просвіти УРСР, 1967. – 61 с.
75. Програми середньої школи на 1959/1960 уч. г. – М.: Учпедгиз, 1959. – 280 с.; Спр. 5496. Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1966/67 н. р., 93 арк.
76. Сивець О.Г. Чергові завдання в запровадженні нових навчальних планів та програм / О.Г. Сивець // Рад. шк. – 1969. – № 3. – С. 42 – 49.
77. Скаткин М.Н. Политехнический принцип обучения в преподавании основ наук, трудовом и политехническом обучении / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1962. – № 3. – С. 20 – 32.
78. Соболев И.И. Психологические условия проблемного обучения / И.И. Соболев // Рад. школа. – 1973. – № 6. – С. 21 – 28.
79. Спр. 2461. Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959/60 н.р. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР (4–28 січня 1959 р.), 263 арк.
80. Спр. 5013. Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1965/66 н. р., 25 арк.
81. Стенограма республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР (28-29 березня 1967 р.).- Ф.166.- Оп. 15.- Один. Збереження 5387.- Спр. 10-34.- арк. 22.
82. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283 – 582.
83. Сухомлинський В.О. Думки про шкільне виховання / В.О. Сухомлинський // Комуніст України. – 1968. – № 10. – С. 83 – 91.
84. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7 – 392.
85. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655.
86. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 7 – 148.

87. У Центральному Комітеті КПРС і Раді Міністрів СРСР. Про дальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи // Рад. шк. – 1986. – № 6. – С. 19–25.

88. У Центральному Комітеті КПРС і Раді Міністрів СРСР. Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організація їхньої суспільно корисної, виробничої праці // Рад. шк. – 1984. – № 7.– С. 3–6.

89. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

90. Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 учебный год. – К.: Рад. шк., 1957. – 55 с.

91. Факультативные занятия в средней школе. Проблемы подготовки учителей. Сборник научных трудов. – М.: АПН СРСР, 1984. – С.3.

92. Хотинський Є.С. Удосконалити програми та підручники з хімії для середньої школи / Є.С. Хотинський // Рад. шк. –1958. – № 9. – С. 12 – 16.

93. ЦДАВО . – Спр. 9164. Накази № 298 – 337 міністра освіти УРСР по основній діяльності, 5 вересня 1983 – 23 жовтня 1983 року, 184 арк. Наказ Міністра освіти УРСР про підготовку та впровадження у 9-10 класах загальноосвітньої школи факультативу «Етика і психологія сімейного життя», арк.1-5.

94. ЦДАВО. – Спр. 9198. Накази № 58 - 91 Міністра освіти УРСР по основній діяльності, 1 березня 1984 – 30 жовтня 1984 року, 128 арк. Наказ Міністра освіти УРСР «О введении в старших классах общеобразовательных школ курса «Этика и психология семейной жизни», арк. 44 –46.

95. Шевченко П. Профориентационная направленность на горнорудные и металлургические профессии в процессе факультативных занятий (из опыта школ г. Кривого Рога) /П. Шевченко // // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1976. – С.132 – 136.

96. Эпштейн Д.А. Факультативные занятия по химии / Д.А. Эпштейн // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 90 – 106, с. 93

97. Этика и психология семейной жизни. Типовая программа курса для учащихся 9-10 классов общеобразовательной школы (экспериментальный вариант) / И.В. Гребенщиков, И.В. Дубровина, А.М. Низовая, Г.П. Розумихина, Т.И. Юзефова. – М.: Ротапринтн. участок ученого метод. совета при МП СССР, 1981. – 37 с.

#### **3.4.1. Організація навчальної діяльності школярів у процесі вивчення предметів естетичного (Т. І. Куліш)**

У процесі навчання знання засвоюються індивідуально кожним учнем і процес засвоєння знань може бути не однаковим. Тому організація диференційованого навчання у школі спрямована на забезпечення можливості розуміння навчального матеріалу кожним учнем. Головне полягає в правильному доборі методик навчання для учнів із різним рівнем знань.

Вивчення історії розвитку ідей і практичних кроків щодо диференціації навчання на уроках музики та співів у загальноосвітній школі УРСР (40 – 80-ті рр. ХХ ст.) сприятиме пошуку ефективних форм і методів організації навчально-виховного процесу, переосмисленню мети й змісту музично-естетичного виховання в школі. Актуальність сучасного наукового осмислення музично-педагогічних здобутків зазначеного періоду зумовлюється також тим, що сформульовані в ті часи положення й нині визначають певні напрями педагогічних пошуків у галузі музичної освіти.

Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що за десятиліття існування системи обов'язкової загальної шкільної освіти накопичено значний досвід у галузі теорії та практики музично-естетичного виховання учнів. За ці роки було зроблено багато позитивних кроків, внесено низку докорінних змін у систему музичних занять у загальноосвітній школі.

Так, у дореволюційній школі існував урок співів, який складався, у найкращому разі, із двох складників – хорового співу й нотної грамоти, і був одним із засобів церковно-релігійного виховання учнів. Тим паче пісні культового характеру й деякі елементи знань і навичок із нотної грамоти та сольфеджіо не давали дітям повного уявлення про музичне мистецтво як широку художню сферу пізнання життя. Істотним недоліком уроків співів у дореволюційній школі було й те, що діти не мали можливості слухати високохудожні зразки вітчизняної та зарубіжної класичної музики. Слухання музичних творів як складник уроку було введено в шкільну програму відразу після Жовтневої соціалістичної революції<sup>1302</sup>.

У 20-х рр. ХХ ст. у шкільні програми було введено уроки співів, на яких дітям пропонувалося слухання музики, але водночас висловлювалися думки про те, що це необов'язковий елемент уроку. Вважалося цілком достатнім навчати дітей хорового співу й нотної грамоти. Знайомство з музикою зводилося до репертуару, вивченого в класі, неминуче обмеженого часом, відведеним на уроки. У трудових школах існували також такі форми музичних занять, як екскурсія та практичні заняття з різних видів музичної діяльності. Водночас завдання уроків музики, сформульовані в програмах тих часів, звучать досить сучасно: «Мета викладання музики – торкнутися й розкрити в учнів ту сторону їхньої духовної сутності, якої лише музика може глибоко торкнутися»; «мета музики вбачається у розкритті духовної сутності особистості» (1921)<sup>1303</sup>.

Варто зазначити, що перша третина ХХ ст. була відзначена також активним розробленням проблем загальної музичної освіти як закордонними – Е. Жак-Далькросом, З. Кодаєм, К. Орфом, так і українськими педагогами-музикантами: Ф. Колесою, О. Кошицем, М. Леонтовичем, М. Лисенком, М. Стеценком та ін.

Проте складна соціально-економічна ситуація в країні значно призупинила розвиток музично-освітньої галузі, а громадянська війна й повоєнна розруха відкинули рівень музичної освіти школярів на кілька десятиліть назад. За

---

<sup>1302</sup> Уманець В. Урок музики, його структура і зміст / В. Уманець // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 17 – 23.

<sup>1303</sup> Порадник по соціальному вихованню дітей. – Вип. I. – X. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – С. 194

відомостями дослідників, незважаючи на активне розроблення питань музичного виховання до кінця 30-х рр. рівень музичної підготовки в загальноосвітніх закладах не досяг навіть дореволюційного.

Важкий удар по освітній системі країни був завданий у роки Другої світової війни. Проте вже в програмі 1943 р. йдеться про необхідність піднесення загального культурного рівня й розширення кругозору дітей, прищеплення їм інтересу та любові до музики. Починаючи з 1948 р., мета музичної освіти формулюється, за словами О. Апраксіної, не вузько, як «суто музична», а в аспекті розв'язування загальних завдань школи<sup>1304</sup>.

Основною формою музичного виховання в школі в 40 – 80-х рр. ХХ ст. встановився урок, який у 40-х рр. ХХ ст. називався «Музика і співи». На початку 60-х рр. ХХ ст. зазначені уроки вже називалися «Музика», а у 80-х рр. уроки музики знову стали уроками співів. За таким, здавалось би, незначним зовнішнім фактом приховано дуже важливий внутрішній зміст, адже від цього залежав зміст самих уроків та основні форми його організації.

Уроки музики та співів у досліджуваний період були передбачені навчальним планом у 1 – 8 класах загальноосвітньої школи.

Сучасні дослідники вважають, що у період 40 – 80-х рр. ХХ ст. в Українській РСР важливими принципами теорії і практики музично-естетичного виховання були такі: масова музична освіта дітей і молоді, залучення до музично-естетичної діяльності широких верств населення, створення масового мистецтва, яке б сприяло самовідданій праці людини й розквіту держави. Теорія і практика музично-естетичного виховання в Україні періоду так званого «розвиненого соціалізму» спиралася на досягнення наукової думки радянських учених, які будували її на методологічній основі марксистської теорії комуністичного виховання. Одним із провідних принципів цієї теорії було ствердження необхідності масового залучення до естетичної діяльності всього народу, створення масового мистецтва, яке надихало б людей на подальшу самовіддану працю заради світлого майбутнього<sup>1305</sup>.

У програмно-методичних працях періоду 40 – 80-х рр. ХХ ст. простежується прагнення до розроблення методичних принципів музично-освітньої й музично-виховної діяльності в школі з метою забезпечення благодійного впливу музики на духовний світ учнів, на їхню ідейність і моральність, на їхні естетичні уподобання та формування високого художнього смаку, а також спроби віднайти такі методи й форми роботи, які допомогли б захопити дітей, зацікавити музикою, наблизити до них музичне мистецтво, яке таїть у собі можливості духовного збагачення людини.

В основу викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах було покладено, передусім, загальнодидактичні принципи, зокрема принцип реалізації системного, індивідуально-диференційованого підходів до організації залучення

---

<sup>1304</sup> Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – С. 49.

<sup>1305</sup> Михайличенко О. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні / О. Михайличенко. – Суми, 2007. – 350 с.

дітей до музичного мистецтва; принцип структурування змісту навчально-виховного матеріалу з урахуванням закономірностей мистецтва та художньо-педагогічної діяльності як творчого процесу; принцип тематизму; принцип зв'язку музичного навчання з життям; принцип систематичного включення учнів у самостійну (творчо-виконавчу) діяльність, що реалізується в процесі виконання творчих завдань; принцип відбору організаційних форм, методів і засобів навчання, розвитку та виховання, що відповідають поставленим завданням професійної діяльності вчителя; принцип оптимізації процесу навчання, котрий характеризує діяльність учителя на уроці й звернений до процесу навчання з виявленням особливостей розвитку кожного учня, його музичності, спостереженням за засвоєнням змістового музичного матеріалу; принцип захопленості, позитивного ставлення до уроків музики, а також принцип викладання музики як живого образного мистецтва, який враховує закономірності самої музики<sup>1306</sup>.

Загалом радянська школа поставила перед собою широкі завдання музично-естетичного виховання учнів, які дали змогу музиці в школі повною мірою виконувати свою естетичну, пізнавальну та виховну функції.

Оскільки становлення нової особистості відбувається в загальноосвітній школі, головною метою діяльності якої є сприяння розумовому, моральному, емоційному і фізичному розвитку особистості, розкриттю її творчих можливостей, формуванню заснованого на загальнолюдських цінностях світогляду, гуманістичних відносин, забезпеченню різноманітних умов для розквіту індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей, то саме в школі діти отримують свої перші ґрунтовні знання, враження, у тому числі й естетичні. Принагідно нагадаємо, що відомі педагоги й діячі музичного мистецтва вважали і вважають роль загальноосвітньої школи провідною в питанні музичної освіти й виховання учнів. Так, за словами В. Сухомлинського, «пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду він неї», а також педагог наголошував, що культура виховного процесу багато в чому визначається тим, наскільки шкільне життя наповнене духом музики. У системі В. Сухомлинського музика постає одним із найважливіших, унікальних і незамінних засобів виховання особистості, що має надавати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. На його думку, пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику та насолоджуватися нею.

У працях В. Сухомлинського різнобічно акцентована культуротворча функція музичного мистецтва. Уміння слухати й розуміти музику педагог уважав ознакою естетичної культури дитини, а формування її музичної культури – однією з найважливіших умов становлення моральної культури. За В. Сухомлинським музика є найчарівнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Завдяки їй у людині пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не

---

<sup>1306</sup> Кабалецький Д. Музика в школі / Д. Кабалецький // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 8 – 9.

лише в навколишньому світі, а й у самій собі. Отже, як підсумовується у книзі «Серце віддаю дітям», музика є потужним засобом не лише педагогічного впливу, а й самовиховання.

Запропоновані педагогом методи залучення дітей до музичного мистецтва засновані на розумінні тісного зв'язку музики з природою, життям, духовним світом людини. Так, сприймання музичного твору пропонується організовувати з використання «музичного фону» – музики природи, музики життя; перед розучуванням пісні – здійснювати мандрівки у «світ краси» тощо.

Оцінюючи внесок В. Сухомлинського у становлення концепції музичної освіти, можна стверджувати, що він став засновником загальноорозвивального, загальновиховного й загальнокультурного розуміння ролі шкільного навчання музики. Недаремно саме його слова стали епіграфом до найбільш ґрунтовної та новаторської концепції загальної музичної освіти ХХ століття: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини»<sup>1307</sup>.

Концепцію музичної освіти школярів, створену в результаті розвитку теорії та практики музичного виховання і розпочату процитованими словами В. Сухомлинського, вважають вінцем музично-педагогічної думки ХХ століття. Вона була розроблена колективом співробітників лабораторії музичного навчання при НДІ шкіл під керівництвом російського композитора, педагога, диригента, музичного діяча Д. Кабалевського (1904 – 1987). Проголошений ним девіз «Урок музики – урок мистецтва» і сьогодні значною мірою визначає стратегію й тактику музичної освіти памолоді<sup>1308</sup>.

Аналіз методичної системи Д. Кабалевського (Апраксина О., Дмитрієва Л., Ростовський О., Хлебникова Л., Школяр Л.) свідчить про те, що вона ввібрала найкращий світовий досвід музичного розвитку дітей. Яскраво відчувуються відголоски провідних ідей Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая: масове спрямування музичної освіти, опора на фольклорні джерела, навчання хорового співу («Кожен клас – хор»). Ідея розуміння пісні, танцю та маршу як «трьох китів» музики, що стала «візитівкою» програми, висловлена понад півстоліття тому назад С. Людкевичем.

Принциповою новизною педагогічної системи Д. Кабалевського вважають її гуманістичне спрямування на становлення музичної культури як частини духовної культури особистості. Головний її девіз: «Навчання музики – засіб, виховання музикою – мета»<sup>1309</sup>. Мета музичного виховання, на його думку, – формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості.

Музична культура особистості характеризується тим, якою мірою вона здатна засвоювати музичні цінності. На думку Д. Кабалевського, музичну культуру

---

<sup>1307</sup> Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Дніпро, 1976 – С. 251.

<sup>1308</sup> Кабалевський Д. Про трьох китів та інші цікаві речі / Д. Кабалевський. – К. : Музична Україна, 1973. – С. 39 – 47.

<sup>1309</sup> Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – С. 43.

особистості визначають любов до музики й розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе «відчуття музики», що спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття й думки людини, життєві образи й асоціації, здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером виконання<sup>1310</sup>.

Д. Кабалевський вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики. «Лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути її й роздумувати про неї, – підкреслював педагог. – Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття та думки і поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує»<sup>1311</sup>.

Учні мають учитися сприймати музику в будь-якій формі спілкування з нею, під час співу, гри на музичних інструментах, у процесі власне слухання тощо. Д. Кабалевський підкреслював важливість хорового співу для формування музичної культури школярів. Увесь процес навчання співу має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню учнів до музики. Поступове набуття виконавської майстерності й збагачення загальної музичної культури дітей стають передумовами їхнього прагнення до досягнення, навіть у процесі масового музичного виховання, рівня справжнього мистецтва. «Кожен клас – хор! – ось ідеал, до якого має спрямовуватися це прагнення», – писав педагог<sup>1312</sup>.

Досягненню мети музичного виховання підпорядковане й вивчення музичної грамоти, яку Д. Кабалевський розуміє значно ширше – як музичну грамотність, тобто здатність сприймати музику як живе й образне мистецтво, народжене життям і нерозривно пов'язане з ним<sup>1313</sup>. Засвоєння нотної грамоти не є самоціллю й повністю підпорядковане виховним завданням.

Розглянуті концептуальні підходи до музичного виховання визначили методичну новизну створеної під керівництвом Д. Кабалевського шкільної програми з музики. Робота над програмою розпочалася у 70-ті рр. Її концептуальні засади було висвітлено в публікації в «Учительській газеті» 1974 р.; у 1976 – 1977 рр. було видано програму для 1 – 3, у 1976 – 1979 рр. – для 4 – 7 класів. З 1981 р. цілісна програма набула статусу обов'язкової для загальноосвітніх закладів різних республік СРСР, у тому числі для України. Згодом ця програма, створена для трирічної початкової школи, була доповнена навчальним курсом для 6-річних першокласників (автор Ветлугіна Н.).

---

<sup>1310</sup> Кабалевський Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Кабалевський. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

<sup>1311</sup> Кабалевський Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Кабалевський. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с. – С. 28.

<sup>1312</sup> Там само, с. 29.

<sup>1313</sup> Кабалевський Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевський. – М. : Просвещение, 1973. – С. 4.



Її особливістю є, насамперед, тематична побудова, що дало змогу об'єднати усі види музичної діяльності дітей (спів, вивчення музичної грамоти, гра на музичних інструментах, імпровізація, ритмічні рухи під музику, власне слухання тощо) на одному уроці. Цілісність уроку досягається завдяки єдності усіх складових елементів, оскільки в основу його побудови покладені не різні види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. Це дає змогу вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримування уваги учнів, створення творчої атмосфери. Формування музичної культури – основа уроку, його зміст може мати різне художньо-педагогічне втілення, адже нескінченно різноманітним є музичне мистецтво й життя, яке воно відображає.

Запропонований принцип тематизму, як і вся музично-педагогічна концепція, проростає з музики й на музику спирається, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Темі програми мають музично-естетичний, а не тільки навчально-музичний характер і відкривають реальну можливість досягнення цілісності та єдності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а й протягом чверті, півріччя, навчального року і всього навчального курсу. Ці теми – своєрідні етапи розвитку музичного сприймання школярів. Зміст і логіка тематизму визначаються особливостями розвитку художнього мислення дітей, накопиченням практичного досвіду, можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям. Вокально-хоровими, музично-ритмічними та іншими практичними навичками учні оволодівають у тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми. Таким чином, принцип тематизму є важливим вихідним положенням, на підґрунті якого вибудовується шкільна програма.

Досліджуючи музично-педагогічну концепцію Д. Кабалевського, дослідники вважають, що її ідеї відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки, як виховання інтересу до музики, захоплення нею; визначення основи музичного виховання, його мети й завдань; досягнення цілісності уроку музики<sup>1314</sup>.

Називаючи програму Д. Кабалевського новаторською, О. Ростовський підкреслює, що не всі її положення є новими. Зокрема, висунута Д. Кабалевським ідея першооснови трьох сфер музики значно раніше знайшла своєрідне відображення в поглядах С. Людкевича, який визначав пісню, танець і марш фундаментом складних форм вокальної й інструментальної музики. Однак саме Д. Кабалевському належить заслуга в педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї, покладеної в основу його концепції<sup>1315</sup>.

Водночас однією із цілей музичного виховання є музичний розвиток дитини. Музичний розвиток, вважала Н. Ветлугіна, – складне явище. Між його компонентами встановлюються різноманітні взаємозв'язки: між природними задатками і сформованими на їх основі музичними здібностями; між внутрішніми процесами розвитку й досвідом, який передається дитині ззовні; між засвоєнням

---

<sup>1314</sup> Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2000. – С. 19.

<sup>1315</sup> Там само.

досвіду й розвитком, що відбувається у процесі цього, тощо. Таким чином здійснюється поєднання різноманітних внутрішніх процесів і зовнішніх впливів на них<sup>1316</sup>.

Н. Ветлугіна вважала, що для здійснення музичного виховання учнів необхідна реалізація діяльнісного підходу, який є провідним для сучасної педагогіки та психології. Саме діяльність учня і педагога, їхня власна активність мають стати основою музичної освіти. Водночас учні не повинні бути об'єктами педагогічних впливів, вони мають бути активними суб'єктами навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових і індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її. В активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їхніх музично-творчих здібностей<sup>1317</sup>.

Для цього слід вчити сприймати, виконувати і творити музику шляхом активізації діяльності самих учнів у невимушеному оточенні, спираючись на те, чим дитина вже володіє, використовуючи навчально-ігрові форми, йдучи від нескладних дій до дедалі складніших, враховуючи попередні результати, створюючи ситуації успіху й подолання труднощів, заохочуючи найменші досягнення дітей.

На думку О. Апраксіної, музичне виховання розглядається як процес передавання суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню з метою підготовки його до майбутньої роботи не лише в цій сфері, а й у інших галузях. Це пояснюється тим, що засвоєння способів музично-естетичної діяльності всебічно збагачує особистість дитини<sup>1318</sup>. У процесі передавання музичного досвіду застосовується система цілеспрямованих і організованих впливів, призначення яких є подвійним: дати знання, озброїти способами дій і вплинути на формування особистості дитини.

Необхідно зазначити, що на першу третину ХХ ст. українська загальноосвітня школа мала певний історичний арсенал навчальних книг з музичного мистецтва Ф. Колеси, М. Леонтовича, М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка.

Водночас зміна парадигми навчання призвела до формулювання нових вимог до музичної освіти, які, у свій час, зумовили необхідність створення нових шкільних підручників музики. Так, у 1961 р. у видавництві «Радянська школа» було видано посібники й підручники зі співів для 1 – 3 класів (автори: Брандель С., Раввінов О., Ситко І., Яценко М.). У 70-х рр. у видавництві «Музична Україна» вийшли друком підручники музики українських авторів: О. Андросової,

---

<sup>1316</sup> Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.

<sup>1317</sup> Ветлугіна Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугіна, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.

<sup>1318</sup> Михайличенко О. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні / О. Михайличенко. – Суми, 2007. – 350 с.

В. Істоміна, О. Раввінова (3 кл.); О. Андросової, В. Їжака, Я. Крушельницького, А. Лужного; посібник А. Верещагіної, З. Жофчака «Зо, ві, йо...» тощо.

Із середини 70-х рр. в українській школі використовувалися підручники «Музика», підготовлені колективами російських авторів: Ю. Алієвим, Т. Бейдер, О. Гембицькою, Л. Данилевською, Л. Левандовською, О. Очаківською М. Румер та ін. Аналіз цих книг засвідчує, що, попри різноманітність авторських колективів, усі підручники близькі за структурною побудовою, змістовно-орієнтованим стилем викладення навчального матеріалу й запропонованими формами роботи, що ґрунтуються на традиційному для музичної освіти поєднанні трьох складників: співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти. Зміст підручників здебільшого спрямований на розвиток музичних здібностей і формування патріотичних почуттів молодших школярів.

У 80-ті рр., коли програма Д. Кабалевського поширилася на освітній простір України, у галузі музичного підручникотворення спостерігався певний «вакуум» і відверта потреба в інноваційних змінах, оскільки тогочасні, видані раніше книги значною мірою застаріли, а нові підручники на той час розроблені ще не були. Так, у цей період було видано лише посібник А. Верещагіної, З. Жофчака «Зо, ві, йо...» для 1 класу (К., 1987). Отже, розроблення й упровадження нової програми не були підкріплені створенням відповідних підручників.

Варто зазначити, що крім завдань загальновиховних, музичне виховання передбачає також розвиток цілого комплексу знань, умінь, навичок. Практика показала, що найбільш повноцінним є урок музики в школі, який органічно поєднує три компоненти: хоровий спів, нотну грамоту і слухання музики, тісно пов'язані між собою. Саме такий тип уроку встановився і широко застосовувався в радянській школі періоду 40 – 80-х рр. ХХ ст. Він знайшов відображення в програмах із музики і покладений в основу посібників і підручників для учнів середньої школи<sup>1319</sup>.

Хоровий спів не тільки чудово розвиває музично-вокальні здібності, але й допомагає виховати в учнів почуття колективізму. Завдання вчителя співів – навчити учнів правильно, емоційно виконувати різноманітні за характером пісні.

Слухання музики привчає свідомо сприймати музичні твори, розвиває художній смак, дає можливість ознайомити дітей із кращими зразками вітчизняної й зарубіжної музики. Метою цього виду роботи є випуск підготовлених слухачів, любителів і цінителів справжньої музики.

Вивчення музичної грамоти дає учням початкові відомості з основ музики. Складовою частиною музичної грамоти є нотна грамота, вивчення якої є суто практичним завданням – навчити учнів співати за нотами.

Безперечно, таке поєднання трьох складників на уроці вимагає від учителя глибоких знань не лише з фаху, а й із методики викладання кожного зі вказаних елементів уроку. І саме вчитель має методично правильно й чітко побудувати урок,

---

<sup>1319</sup> Уманець В. Урок музики, його структура і зміст / В. Уманець // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 17 – 23.

використати цікаві форми роботи, застосувати нові методичні прийоми, адже, як зазначав Д. Кабалевський: «Вчителю музики необхідно завжди пам'ятати: якщо нудьга неприпустима на будь-якому шкільному уроці, то трічі неприпустима вона на уроці мистецтва»<sup>1320</sup>.

Виявом зовнішньої диференціації є виокремлення в програмах із музичного виховання в школі в 40 – 80-х рр. ХХ ст. таких форм музично-виховної роботи в школі, як класна і позакласна робота. Основною формою класної роботи з музичного виховання в школі, як зазначалося вище, був урок, який органічно поєднував три компоненти: хоровий спів, нотну грамоту і слухання музики та включав різні види музичної діяльності учнів: спів; музично-ритмічні рухи; гру на дитячих музичних інструментах; слухання музики; музичну грамоту. Таке урізноманітнення видів діяльності на уроці музики свідчить про намагання збільшити вплив на розвиток творчих здібностей учнів, розширення можливості активного сприймання музики, що сприяє розв'язанню загальноосвітніх завдань.

Безперечно, діти відрізняються одне від одного своїми музичними здібностями тим, що вони по-різному виконують необхідні завдання на уроці. Кожна дитина, яка приходить до школи, у тій чи іншій мірі знайома з музикою, має певні свої естетичні смаки та пріоритети. Оскільки важливим є те, щоб кожен учень розкрив свої творчі можливості, то працювати з усіма учнями однаково – неприпустимо. Цьому має сприяти диференціація навчального процесу, тобто комплекс заходів, що забезпечують кожному учневі гарантію процесу навчання на межі його можливостей. В основу диференціації покладено сукупність форм і методів навчання, які, враховуючи індивідуальні особливості учнів, здібності, нахили, можливості й інтереси, найбільш повно задовольнятимуть науково-технічні, економічні й соціальні потреби суспільства.

Основними способами вивчення індивідуальних особливостей школярів на уроці музики були планомірні систематичні спостереження за учнем, індивідуальні й групові бесіди на задалегідь визначені теми, додаткові навчальні завдання з музики й аналіз способів міркувань учнів, а також спеціальні завдання для визначення тих чи інших творчих можливостей школяра. Тож успіх музичного навчання і виховання залежить від урахування вчителем вікових особливостей дітей, їхньої готовності до навчальної діяльності.

Досліджуючи вікові особливості сприймання музики молодшими школярами, вчителі зазначали, що вони визначаються передусім обмеженістю життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою мислення: невмінням узагальнювати, переважанням цілісного сприймання. Зокрема, першокласникам властивий сенсомоторний характер музичного сприймання. Вони віддають перевагу музиці веселій, моторній, особливо реагують на масивність і динаміку звучання, темп і регістр, темброву палітру музики, запитальний, стверджувальний і розповідний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і

---

<sup>1320</sup> Кабалевський Д. Музика в школі / Д. Кабалевський // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 16.

жорскість, дзвінкість і ліричну наповненість звучання. Виходячи з цих особливостей, діти розпізнають зміст музики. Специфічна музична виразність – мелодизм, ритмічна організація, емоційна узагальненість інтонаційного розвитку – на перших порах не виокремлюється більшістю учнів<sup>1321</sup>.

Сприймання музики молодшими школярами тісно пов'язане з руховою діяльністю (ритмічні рухи, спів). Тому ближчою для них є ритмізована й мальовнича музика, яка відповідає їхньому досвіду й потребі в активних виявах. Дітям властиві інтерес до почуттєво забарвлених музично-слухових вражень, прагнення до новизни, до вияву в звучанні музики життєвих зв'язків. Уже шестилітні учні здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрій, а й схоплювати характерні ознаки певного жанру, наприклад, колискової пісні, танцю, маршу, передавати їх у пластиці своїх рухів, жестах, міміці.

У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання. Однак емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо й активно, вони не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому діти не говорять, наприклад, про свої внутрішні переживання («мені було сумно»), а оцінюють загальний характер музики («була сумна музика»)<sup>1322</sup>.

Спостерігаються значні відмінності в музичному розвитку дітей залежно від їхніх індивідуальних особливостей. Одні з них «музичні» за всіма показниками, інші відрізняються своєрідним поєднанням окремих музичних здібностей. Так, здатність сприймати й переживати музику, вважає Л. Хлебнікова, може поєднуватися з посередніми голосовими даними, високий розвиток музичного слуху не завжди супроводжується схильністю до творчості. Одні діти можуть слухати музику, не відволікаючись, інші навіть не уявляють, що це таке – спеціально слухати музику; деякі діти можуть чисто і виразно виконувати знайомі пісні, мають елементарні уявлення про музику, інші байдужі до неї, оскільки жили в несприятливих для цього умовах. Зрозуміло, що внаслідок цього можливості музичного розвитку дітей на уроках музики різні<sup>1323</sup>.

Водночас, на думку Л. Хлебнікової, можна виокремити й такі загальні риси музичного розвитку, властиві молодшим школярам.

1. Діти мають певний досвід спілкування з музикою, різноманітнішою стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про зможу учнів передати своє ставлення до музики. У них з'являються улюблені пісні, танці, ігри, вони здатні навіть мотивувати свої музичні вподобання, оцінювати твори, виявляти художні інтереси. У дітей помітними стають вияви музичних здібностей, особливо в царині

---

<sup>1321</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

<sup>1322</sup> Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – С. 23.

<sup>1323</sup> Психологический анализ музыкального развития младших школьников / Под ред. Е. И. Игнатъева. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 78.

мелодійного слуху. Учні можуть впізнати знайому пісню, визначити не тільки характер музики, але й її настрій. У них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття – більшість дітей здатна розрізнити високі й низькі звуки в інтервалах квінти, кварта, терції.

У сфері сприймання музики можливості дітей досить широкі: їм доступні такі основні жанри, як пісня, танець і марш, близька музика зображального характеру. У зв'язку з незначним обсягом довільної уваги першокласників, твори мають бути невеликими за обсягом, із яскравим музичним образом.

У сфері співу можливості дітей залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може складатися від кількох звуків до октави і більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформувався, дуже тендітний, змикання складок крайове. Це вимагає обережного й послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання.

4. У сфері творчості можливості першокласників такі: вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п'єсу зображального характеру<sup>1324</sup>.

На думку В. Островського, від якості музичних занять у 1 класі значною мірою залежить музичний розвиток молодших школярів у наступних класах. При цьому вчитель не повинен прагнути до вирівнювання учнів у їх музичному вихованні, оскільки це неодмінно приведе до гальмування розвитку частини дітей. Приділяючи особливу увагу тим дітям, які менш обдаровані музично, він має всіляко сприяти розвитку дітей обдарованих, ставити перед ними індивідуальні завдання. Вимогливість до учнів відповідно до їх здібностей є однією з умов підтримки одних і попередженням «зіркової хвороби» інших, музично обдарованих дітей<sup>1325</sup>.

На думку О. Ростовського, діти сприймають музичний твір цілісно, як єдиний музичний образ, вони не відрізняють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності й не вміють визначати їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче й доступніше, хоча й не завжди головніше у творі.

Досвід показує, що зорове сприймання домінує не тільки в музично-побутових враженнях дітей, а й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Вони шукають у звучанні, а іноді й поряд із ним «зоровий образ», реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя.

---

<sup>1324</sup> Хлебнікова Л. О. Урок музики у шестирічних учнів / Л. О. Хлебнікова // Початкова школа. – 1988. – № 9. – С. 18 – 21.

<sup>1325</sup> Коваль Л. Сприймання музичних творів підлітками / Л. Коваль // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 75 – 114.

Частина учнів не може відділити думки, які виникають під час слухання музики, від власне змісту музики. Саме тому їхні відповіді на запитання, про що йшлося в прослуханій композиції, можуть бути такими несподіваними<sup>1326</sup>.

У 3 – 4 класах емоційність сприймання поступово доповнюється прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її зміст. Школярі можуть досить повно визначити емоційний зміст музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій спостережливості – почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

Діти часто відчують труднощі при добиранні потрібних слів для вираження своїх вражень від музики, їхні висловлювання нерідко зводяться до кількох визначень, що пояснюється недостатньо розвинутою слуховою спостережливістю і збідненим лексичним запасом<sup>1327</sup>.

Збагаченню лексики учнів сприятиме образна, виразна мова вчителя із застосуванням влучних епітетів і зворотів. Доцільно використовувати такі слова, які розширюватимуть естетичні уявлення учнів, розкриватимуть глибинний зміст музики.

Слід враховувати, вважає Н. Ветлугіна, що молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити й підтримати. Водночас недопустимо вважати молодших школярів менш розвиненими, ніж вони є насправді, як і перебільшувати їхні можливості. Вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного і психічного розвитку дітей дасть учителеві можливість цілеспрямовано, без шкоди для вихованців здійснювати їхнє музичне навчання й виховання<sup>1328</sup>.

Отже, розвиток відбувається як заміна старого новим, як неодноразове виникнення «заперечень». Припускається, що дитина на основі набутого досвіду, попередньо сформованих здібностей сама теж бере активну участь у власному вихованні. Відбувається процес «саморуху» в музичному розвитку. Дитина є не стільки об'єктом виховання, а і суб'єктом із усією своєрідністю свого музичного розвитку (що недостатньо враховується в теорії і практиці).

Виявлення музичних здібностей залежить не тільки від вроджених задатків, а й від культурного середовища, музичного оточення. У багатьох дітей музичні здібності вперше починають розвиватися лише в школі. У різних дітей музикальність може характеризуватися різним поєднанням окремих здібностей. Зокрема, одні діти помітно виділяються емоційним відгуком на музику, другі – руховими реакціями на неї, треті – серйозно зацікавлені певною музичною діяльністю, водночас маючи нерозвинений звуковисотний слух, у четвертих означені здібності більш-менш органічно поєднуються тощо. Відповідно до того,

---

<sup>1326</sup> Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2000. – 215 с.

<sup>1327</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

<sup>1328</sup> Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – С. 20.

які здібності учнів виявляються найсильніше, є більш або менш розвинутими, має обиратися й методика музично-виховної роботи<sup>1329</sup>.

Музично-творча діяльність молодших школярів виявляється в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсценуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, складенні елементарних танців, створенні ігор-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо. Музикальність дітей значною мірою визначається розвитком музичного слуху, під яким розуміється здатність до такого сприймання звучань, яке відповідає специфічним особливостям музики як особливого виду людської діяльності<sup>1330</sup>.

Досліджуючи вікові особливості розвитку звуковисотного слуху у молодших школярів, О. Ростовський зазначив, що в умовах загальноосвітньої школи у 1 – 2 класах не слід прагнути до неодмінної чистоти звуковисотного інтонування, хоча на певному етапі це може стати провідним завданням (наприклад, у процесі підготовки до заключного уроку-концерту). Це завдання всього періоду навчання. На перших порах важливіше викликати життєве, нехай навіть не завжди тотожне, але все ж таки образне ставлення дітей до музики.

Розвиток ладового почуття дітей виражається в тому, що діти поступово засвоюють інтонаційне місце кожного звука, починають відчувати стійкий і нестійкий характер звуків, тяжіння їх до більш стійких і відчувати тоніку як найстійкіший звук ладу. Розвиток музичного слуху в дітей, що зростають в атмосфері європейської музичної культури, найприродніше починати з формування ступеневих уявлень мажорного ладу.

У формуванні ладових уявлень учнів значну роль відіграє нотний запис. Його слід ввести одночасно з ручними знаками ЗО-ВІ у другій чверті 1 класу. Щоб читання нот було осмисленим і емоційним, можна використати такий прийом, як спостереження за нотним записом знайомої мелодії, спів за нотним записом. Вироблення початкових навичок читання нот – завдання цілком доступне першокласникам, як вважав О. Ростовський. Однак ознайомлення з нотами має цінність настільки, наскільки пов'язане з розвитком музично-слухових уявлень дітей. На думку вченого, необхідно пам'ятати, що виховання інтересу до музики, любові до неї і музичного смаку важливіше, ніж формування бездоганного вміння читати й записувати мелодію<sup>1331</sup>.

На основі досліджених вікових особливостей молодших школярів О. Ростовський запропонував методику навчання співу дітей, яка передусім має осмислено застосовуватись відповідно до вікових особливостей розвитку голосоутворювальних органів і з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Для цього вчителю необхідно знати співацькі можливості учнів, механізм і специфіку

---

<sup>1329</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

<sup>1330</sup> Там само, с. 122.

<sup>1331</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.



звукоутворення дихання, дикції. Весь процес навчання співу має сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики.

У першокласників голосовий апарат дуже тендітний, голосовий м'яз лише починає розвиватися. Звук утворюється у процесі крайового коливання голосових складок, які змикаються неповністю. Тому голоси дітей звучать ніжно й слабо, забарвлюючись у верхньому резонаторі.

У наступних класах у дітей поступово розвивається голосовий м'яз, окремі його волокна починають мати навскісне, поперечне і подовжнє спрямування, коливання складок перестає бути лише крайовим і голос звучить сильніше й компактніше.

За умови правильного навчання голос розвивається плавно як у хлопчиків, так і в дівчаток. У їхньому голосовому апараті ще немає істотних відмінностей. Якщо навчання співу проводиться правильно, то у 9 – 10 років голоси дітей починають звучати особливо гарно. Не випадково цей період називають періодом розквіту дитячого голосу. У хлопчиків він набуває особливо дзвінкості, у дівчаток – рис індивідуального тембрового забарвлення<sup>1332</sup>.

Розвиток музично-ритмічного почуття школярів – процес тривалий і різнобічний. Він охоплює організацію рухової активності дітей, виховання певних ритмічних навичок, усвідомлення учнями естетичної виразності ритму як елемента музичної мови тощо. Як зазначав В. Теплов, «почуття музичного метру має не тільки моторну але й емоційну природу: в основі його лежить сприймання виразності музики. Тому поза музикою чуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися»<sup>1333</sup>.

На думку Н. Ветлугіної, виховання чуття ритму є частиною музичного і фізичного виховання, оскільки воно сприяє впорядкуванню діяльності нервової системи, а також є важливим складником естетичного виховання. Ритміка сприяє фізичному розвитку дитини. Власне слуховий розвиток передбачає наявність у дітей здатності розрізняти темпи, звукові тривалості (половинні, чвертні, восьмі, шістнадцяті ноти, метричні долі). Припускається, що діти мають відчувати і передавати прості ритмічні рисунки, динамічні та агогічні відтінки. Передбачається також спонтанна творча імпровізація дітей на теми, які підказують різні малюнки, оповідання, фільми<sup>1334</sup>.

Слабкість музичних слухових уявлень посутньо ускладнює для дитини будь-які спроби співу, зменшуючи можливості розвитку іншого, емоційного компонента музичного слуху, як зазначав О. Ростовський. Відповідно, це перешкоджає й розвитку музично-ритмічного почуття. У такому разі дітей нерідко відносять до категорії немужичних. Та, на думку вченого, подібна оцінка здебільшого буде

---

<sup>1332</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

<sup>1333</sup> Там само, с. 197.

<sup>1334</sup> Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.

помилковою. Достатньо звернути увагу на розвиток саме музичних слухових уявлень, як інші музичні здібності теж почнуть успішно розвиватися<sup>1335</sup>.

Музичне виховання дітей починається з набуття ними досвіду, складниками якого є слухання музики та її створення. Творчу здібність Н. Ветлугіна назвала здатністю до самовираження. На її думку, це природжена здібність, яку можна розвивати. Творчість розвиває дитячу схильність до свободи й відкриттів, до пригод і оригінального вираження. Музична діяльність може бути творчою у разі активної участі в ній: драматизація пісень, тлумачення їх, придумування ритмів та ін. Діти можуть або імпровізувати пісні, або ж творити їх на близькі й знайомі сюжети (про поїзди, літаки тощо)<sup>1336</sup>.

За результатами дослідження Н. Ветлугіної музично-творчі прояви молодших школярів незначні. Вони можуть виявитися в імпровізації мелодії, стимулом створення якої є малюнки, слова, вигадані дитиною, певний випадок із життя. Інші діти слухають і повторюють цю мелодію. Трохи пізніше дітям можна запропонувати закінчити (дотворити) мелодію, яку розпочав вихователь. Можливі й завдання додому – дитина має придумати свою пісню<sup>1337</sup>.

Музичний розвиток молодших школярів буде успішним за умови врахування суперечності між особистістю дитини з властивими їй музичними нахилами та участю в колективній музичній діяльності. Розв'язання проблеми розвитку музикальності школярів, які мають різні задатки й різну підготовку, в умовах колективних занять є одним із основних завдань учителя музики.

Отже, музична педагогіка та методика викладання цього предмета в школі досліджуваного періоду ставила перед учителем нові завдання й проблеми, а саме: необхідно шукати більш перспективні й результативні методи подавання навчального матеріалу. Один із них – різні форми диференційованого навчання співу, з урахуванням неоднакового розвитку музичного слуху дітей в класі, широке застосування наочно-технічних засобів на всіх етапах уроку. У наукових розвідках того часу з'являються спроби диференційовано підійти до характеру сприймання музики учнем, адже це має неабияке значення для піднесення його культурного рівня<sup>1338</sup>.

В контексті зазначеного, вчителі музики в школі прагнули до дійового впровадження у навчально-виховний процес різноманітних форм і методів роботи, спрямованих на піднесення емоційної привабливості уроків музики, прищеплення учням музичних смаків, справжньої любові до музичних цінностей, стійких знань у галузі музичної грамоти, відповідних навичок музикування (гри на інструментах, хорового співу тощо).

---

<sup>1335</sup> Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

<sup>1336</sup> Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – С. 48.

<sup>1337</sup> Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.

<sup>1338</sup> Коваль Л. Сприймання музичних творів підлітками / Л. Коваль // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 75 – 114.

Оскільки основним завданням школи в галузі естетичного й музичного виховання вважалось прищеплення дітям любові та інтересу до музики, розвиток їхніх музичних здібностей і художнього смаку, то найкоротшим і найбільш дієвим шляхом до здійснення цього завдання є активна діяльність самих дітей, їх безпосередня участь у виконанні музики. Але діти приходять до школи, не володіючи музичними інструментами, тільки невелика кількість учнів ходить до музичної школи, а тому не всі можуть на уроці виконувати музичні твори на певному музичному інструменті. Проте всі без винятку діти, одні краще, інші гірше, можуть співати, а пісня – це теж музичний твір. Тож велику перевагу на уроці музики надавали хоровому співу як найдоступнішому виду виконання музики, який є основою музичного виховання дітей у школі. Вчителі музики неодноразово наголошували, що, виконуючи пісню, передаючи її зміст, діти виявляють своє ставлення до того, про що вони співають, а це поглиблює думки і почуття, викликані піснею. Спільний спів організовує учнів, сприяє вмінню дружно, узгоджено працювати.

З метою залучення до роботи на уроці всіх учнів класу, поглиблення їхніх знань, розвитку індивідуальних здібностей вчителі прагнули якомога більше урізноманітнити діяльність на уроці. Так, наприклад, перед учнями початкової школи на уроках співів стояло завдання правильно, красиво й виразно співати на один і два голоси, співати з нот і, в доступних цьому віку межах, розбиратися в змісті, характері і будові пісні, найпростіших засобах музичної виразності під час прослуховування на уроці пісень і інструментальних творів у виконанні вчителя або в грамзаписі. А якщо в класі хтось із учнів навчався в музичній школі, то цікавим і корисним вважалися виступи перед своїми однокласниками з виконання вивченого ними музичного твору.

Практикувався також поділ на групи: одні виконували пісні, інші грали на музичних інструментах. Прослуховування музики було цінним доповненням до хорового співу. Цей комплекс занять на уроці сприяв, на думку фахівців, розширенню музичного світогляду дітей, розвивав їхній слух і голос, знайомив із доступними їхньому сприйманню творами, а також діти отримували низку загальних відомостей про музику, про композиторів, елементарні теоретичні знання<sup>1339</sup>.

Отже, такий підхід до уроку музики є перехідною ланкою від колективних форм роботи до індивідуальних, що дозволяє ефективно будувати роботу з різними групами з метою реалізації можливості впливу на кожну дитину, розвитку у процесі роботи з колективом її індивідуальних музичних здібностей, особливостей. Здійснюючи диференційований підхід, вчитель віддає перевагу роботі з групою дітей, об'єднаних за певною ознакою, що оптимізує освітній процес, дає різним дітям можливість навчатися і виховуватися відповідно до їхніх здібностей.

---

<sup>1339</sup> Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с. ; Остроменський В. Д. Методика естетичного виховання в музичному лекторії. Естетичне виховання в школі засобами музики / В. Д. Остроменський. – К. : Радянська школа. – 1962. – С. 20 – 42.

Позакласна робота з музичного виховання не нормувалася навчальними програмами, у доборі музичного матеріалу педагоги керувалися конкретними завданнями роботи, власним досвідом і інтересами учнів, адже вважалося, що саме позакласні заняття з музики, не регламентовані часом, дають можливість учням вільніше виявляти ініціативу й активність і вчителю докладніше зупинитись на питаннях, які цікавлять дітей.

Позакласна робота в школі, як і проведення уроку музики, вимагає використання різних форм і методів роботи, розв'язання певних проблем і завдань, зумовлених основними завданнями музичного виховання.

Визначення змісту позакласних музичних занять у школі відбувалося з урахуванням таких основних вимог:

- підбір художнього музичного матеріалу з урахуванням його привабливості й доступності для дітей відповідно до їхніх вікових особливостей;
- зв'язок із класною навчально-виховною роботою;
- послідовний, постійний розвиток творчих здібностей дітей;
- використання творчої ініціативи школярів;
- формування основ самостійності в музичній діяльності учнів.

Так, роботу, розпочату на уроці музики в початкових класах, можна послідовно продовжувати на заняттях у позаурочний час, зокрема: використовувати пісні, вокальні вправи, розучені з дітьми під час уроку, у процесі гри на дитячих музичних інструментах, здійснювати інсценізації пісень, їх виконання з рухами; музичні твори для слухання музики, з якими діти знайомились на уроці, використовувати для повторного прослуховування у процесі організації концертів-загадок, музичних вікторин, виконання музично-ритмічних рухів. Крім того рекомендували використовувати додатковий музичний матеріал для підготовки дітей до виступів на шкільному святі або дитячому ранку. Важливе місце тут посідає підготовка музичних виступів, у яких брали участь усі діти. Вчитель мав зацікавити учнів, залучити їх до різноманітної музичної діяльності, адже підготовка виступів і їх сприйняття не лише сприяє нагромадженню музичних вражень, формуванню інтересу до музики, але й дає можливість школярам виявити свої музично-творчі здібності.

Пропонувалися також такі основні форми масового залучення молодших школярів до музичних виступів на шкільних святах:

- урочисте шиккування й крокування під звуки відповідного маршу;
- колективне виконання пісень (можливе використання сольного й ансамблевого співу);
- інсценізація пісень, постановка вокально-танцювальних ігор;
- виконання хороводів, масових танців;
- ансамблеве виконання пісень, танцювальних мелодій на дитячих музичних інструментах<sup>1340</sup>.

---

<sup>1340</sup> Паламарчук А. Позакласна музично-виховна робота з школярами молодших класів / А. Паламарчук // Музика в школі : сб. ст. на українском языке. – Вип. 7. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 56.

Для того, щоб учні могли брати участь у такій різноманітній роботі, необхідно готувати виступи не епізодично, перед святами, як це часто буває в школі, а систематично працювати з ними над засвоєнням різних видів музичної діяльності.

Найпопулярнішими формами позакласних занять із музики в середніх і старших класах були: хоровий спів, музичні гуртки (фортепіанні, оркестрові, сольного співу), колективне слухання музично-освітніх передач, відвідування театрів і концертних залів, музичні лекторії, де учні систематично слухали музику<sup>1341</sup>.

Таким чином, у період з 40-х по 80-ті рр. ХХ ст. зроблено істотні кроки в напрямі розвитку музичного виховання в школі, система музичної освіти школярів почала прогресивно розвиватися, було напрацьовано необхідний науковий доробок для побудови й подальшого розвитку системи шкільної музичної освіти. Аналіз педагогічних праць і практики музичного виховання в школі досліджуваного періоду засвідчив перші кроки до використання диференційованого підходу в музичному вихованні школярів, що сприяло створенню умов для поглиблення їхніх знань, розвитку індивідуальних здібностей, позитивно впливало на ставлення до музики та вважалось надзвичайно важливим для формування гармонійної особистості.

#### Список використаних джерел

1. Уманець В. Урок музики, його структура і зміст / В. Уманець // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 17-23.
2. Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип. І. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 311 с.
3. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Михайличенко О. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні / О. Михайличенко. – Суми, 2007. – 350 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т. 5. / В.О. Сухомлинський. – К. : Дніпро, 1976 – 639 с.
6. Кабалевський Д. Музика в школі / Д. Кабалевський // Музика в школі : зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 8-16.
7. Кабалевський Д. Про трьох китів та інші цікаві речі / Д. Кабалевський. – К. : Музична Україна, 1973. – С. 39-47.
8. Коваль Л. Сприймання музичних творів підлітками / Л. Коваль // Музика в школі: зб. ст. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 75-114.
9. Остроменський В.Д. Методика естетичного виховання в музичному лекторії. Естетичне виховання в школі засобами музики / В.Д. Остроменський. – К. : Радянська школа. – 1962. – С. 20-42.

---

<sup>1341</sup> Остроменський В. Д. Методика естетичного виховання в музичному лекторії. Естетичне виховання в школі засобами музики / В. Д. Остроменський. – К. : Радянська школа. – 1962. – С. 20 – 42.

10. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
11. Кабалевський Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д.Б. Кабалевський. – М. : Просвещение, 1973. – 336 с.
12. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2000. – 215 с.
13. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.
14. Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.
15. Паламарчук А. Позакласна музично-виховна робота з школярами молодших класів / А. Паламарчук // Музыка в школе : сб. ст. на украинском языке. – Вип. 7. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 55-61.
16. Психологический анализ музыкального развития младших школьников / Под ред. Е. И. Игнатъева. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 330 с.
17. Хлебнікова Л.О. Урок музики у шестирічних учнів / Л.О. Хлебнікова // Початкова школа. – 1988. – № 9. – С. 18-21.
18. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2-х т. т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-222.

### **3.5. Підручники суспільчознавчого циклу: засади, структура (Н. М. Гупан)**

#### **3.5.1. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (40 – 50-ті рр. ХХ ст.)**

Розбудова наприкінці 30 – 40-х рр. радянської освітньої парадигми супроводжувалась оновленням змісту шкільної суспільствознавчої освіти. На той час відбувався процес її дезінтеграції, що характеризувався відмовою від інтегрованого предмета «Суспільствознавство», відновленням у школі курсів вітчизняної і всесвітньої історії, появою політико-правового предмета «Конституція СРСР і УРСР», поверненням філософської пропедевтики (логіки і психології). Влада приділяла суспільствознавчій освіті значну увагу, перетворюючи її у засіб ідеологічного впливу на шкільну молодь. З урахуванням цього формування змісту шкільних підручників із суспільствознавчих предметів постійно знаходилося під контролем вищих партійних та радянських органів.

У 1937 р. урядова комісія РНК СРСР і ЦК ВКП(б), розглянувши подані на конкурс проекти підручників для 3 – 4 класів, ухвалила в якості єдиної навчальної книги для молодших школярів «Короткий курс історії СРСР» за редакцією О. Шестакова. Висвітлення історичних подій представлено у книзі диференційовано з урахуванням вікових особливостей учнів. Зокрема, спрощено висвітлено співіснування антоганістичних класів (смерди – бояри; селяни – поміщики; робітники – капіталісти). Русійними силами розвитку історичного

процесу визначалися виключно пригноблені класи (робітники й селяни), які боролися проти класу експлуататорів (капіталістів і поміщиків) за соціальну справедливість. Головна увага концентрувалася на класовій боротьбі й революціях (із 54 параграфів дожовтневої історії 25 присвячено класовій боротьбі). Розвиток вітчизняного державотворення розглядався лише на матеріалі російської історії, інші народи згадувалися лише у зв'язку з приєднанням їх до Росії. Становлення й розбудова радянської держави пов'язувалися виключно з прогресивною діяльністю комуністичної партії і її вождів – В. Леніна, Й. Сталіна. Підручник ряснів величезною кількістю фактів, що пропонувалися учням для запам'ятовування<sup>1342</sup>.

Значно складнішим завданням виявилось написання навчальних книг вітчизняної історії для старшокласників. Робота над підручниками історії СРСР для 8 – 10 класів завершилась у 1938 – 1940 рр. Ці книги підготував авторський колектив науковців Інституту історії АН СРСР на чолі з А. Панкратовою<sup>1343</sup>. Зміст шкільних підручників приводився у відповідність до «Історії ВКП(б). Короткий курс», що вийшов друком у 1938 р. (за редакцією Й. Сталіна) і оголошений пропагандистським апаратом «еталоном партійності історичної науки». У навчальних книгах домінувала історія класової боротьби й боротьби проти іноземних загарбників. Водночас економічне життя, проблеми культури висвітлювалися фрагментарно. Автори, усвідомлюючи, що підготовлені ними підручники мають використовуватися в усіх республіках СРСР, включили до навчальних книг матеріали з історії народів Радянського Союзу, зберігаючи за російським народом головну роль. В результаті таких підходів до диференціації змісту, тексти навчальних книг виявилися перевантаженими подіями, фактами, іменами, датами. Зокрема, у підручнику для 8 класу містилося 155 імен історичних діячів, 629 дат, величезна кількість складних теоретичних понять, окрім того сторінки книги були перенасичені цитатами класиків марксизму-ленінізму, які використовувались у якості беззаперечних доказів у науковій аргументації.

Автори підручників (академічні вчені-історики) сформували новий зміст шкільного предмета вітчизняної історії для старших класів, але не змогли диференціювати текст до вікових особливостей учнів. Ці навчальні книги (за своєю структурою, обсягом матеріалу, стилем викладу) були більш схожими на підручники для вищої школи ніж загальноосвітньої. Зокрема, підручник для 10 класу складався зі 368 сторінок тексту, перевантаженого науковими дефініціями й датами, обов'язковими для запам'ятовування (близько половини з них були пов'язані з діяльністю В. Леніна, Й. Сталіна).

У 40-х рр. завершилось видання шкільних підручників нової історії для старших класів, розроблених І. Галкіним, А. Єфімовим та ін.<sup>1344</sup> Вони були

---

<sup>1342</sup> Короткий курс історії СРСР : Підручник для 3 і 4 класів / За ред. проф. А. В. Шестакова. – К., 1937. – 211 с.

<sup>1343</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В. История СССР : Учебник для 8 класса. Учебник для 9 класса. Учебник для 10 класса. / Под ред. проф. А. М. Панкратовой. – М., 1940.

<sup>1344</sup> Ефимов А. В. Новая история : Учебник для 8 класса средней школы. – М., 1940. – 310 с.; Галкин И. С., Зубан Л. И., Котович Ф. И., Хвостов В. М. Новая история. 1870–1917 : Учебник для 9 класса средней школы. – М., 1945. – 348 с.

побудовані на тих же концептуальних засадах, що й підручники вітчизняної історії. Курс починався зі Французької буржуазної революції кінця XVIII ст. і завершувався Жовтневою революцією 1917 р. в Росії. Основна увага приділялася класовій боротьбі та соціально-економічним проблемам зарубіжних країн. Висвітлюючи історичні події, автори постійно наголошували на закономірності та неминучості соціалістичних революцій, порівнювали революції в європейських країнах із жовтневими подіями 1917 р. в Росії. Періодизація нової історії ґрунтувалася на підходах, запропонованих у свій час В. Леніним, орієнтованими на те, який клас є гегемоном революційної боротьби. З урахуванням цього курс нової історії поділявся на дві частини: I частина – від Великої французької революції до Франко-Пруської війни та Паризької комуни; II частина – від Паризької комуни до перемоги Жовтневої революції і завершення Першої світової війни. Період новітньої історії починався з 1918 р. і завершувався 30-ми рр. XX ст. Водночас необхідно зауважити: якщо історикам вдалося створити шкільні підручники всесвітньої історії періоду 1870 – 1917 рр., то навчальні книги всесвітньої новітньої історії для старшокласників (якими задовільнилося б керівництво Наркомосу СРСР у розв'язанні ідейно-теоретичних проблем цього курсу) так і не були надруковані. За такої ситуації предмет новітньої історії у 10 класі було замінено на поглиблене вивчення курсу історії СРСР і вітчизняна історія посіла центральне місце у шкільній історичній освіті.

Усі ці підручники були перекладені українською мовою й розповсюджувалися в школах УРСР як обов'язкові навчальні книги. Українські автори теж долучалися до шкільного підручникотворення з історії, але їхньою сферою реалізації була лише історія республіки. Зокрема, у 1940 р. в Києві вийшла друком підготовлена в Інституті історії України «Історія України: Короткий курс» за редакцією С. Белоусова та ін.<sup>1345</sup>

Книга призначалася для учнів старших класів. Фактично це була офіційна концепція української історії часів сталінізму. У передмові наголошувалося на прагненні авторів довести на основі марксистсько-ленінської методології, що історичний процес закономірно веде до перемоги соціалістичної революції й будівництва безкласового суспільства. Висвітлюючи історію України, автори акцентували увагу на класовій боротьбі, намагалися представити історію українського народу у взаємозв'язках із історією народів СРСР, пропагували прогресивний вплив російської культури на українську. Водночас, книга мала покласти край «антинауковим теоріям буржуазно-націоналістичних істориків» (мались на увазі передусім погляди М. Грушевського на українську історію).

У книзі висвітлювалася історія України від первісної доби до 1940 р. Доба Київської Русі трактувалася як спільна сторінка історії трьох братніх народів (російського, українського і білоруського). Історичні події XVII ст. кваліфікувалися селянсько-козацькою війною, що мала кінцеву мету – приєднання України до Росії.

---

<sup>1345</sup> Історія України. Короткий курс. – К., 1940. – 302 с.



Період Руїни та політика І. Мазепи, на думку авторів підручника, були боротьбою «трудящих мас» (які прагнули союзу з Росією) і козацької верхівки (котра відстоювала власні інтереси). Але найбільш політизовано та міфологізовано представлено авторами українську історію ХХ ст. Зокрема, діяльність національних партій (РУП, УНП та ін.) характеризувалась виключно негативно, їм навішувались ярлики «буржуазно-націоналістичні» та «антинародні». Уряди УНР були представлені як «агенти інтервентів» та «зрадники». Діаметрально протилежно висвітлювалась в Україні радянська доба. Вона була представлена суцільними досягненнями робітників під керівництвом «партії Леніна – Сталіна».

Зміст шкільних історичних курсів залишався майже незмінним упродовж 40-х рр. за виключенням окремих тем, де вносились корективи у зв'язку зі змінами внутрішнього та зовнішньополітичного становища країни.

Наприклад, у роки Великої Вітчизняної війни, коли необхідно було піднімати патріотичний дух населення, національну гідність, підтримувати готовність до подвигу й самопожертви, до підручників історії вносились відповідні зміни. Провідними в шкільному курсі вітчизняної історії ставали теми, присвячені боротьбі народів СРСР з іноземними загарбниками: розгром тевтонського ордена об'єднаними силами слов'ян та литовців у Грюнвальдській битві 1410 р., визвольна війна українського й білоруського народів проти польських і литовських феодалів у 17 ст., розгром Кутузовим військ Наполеона в 1812 р. та ін.

Увага школярів концентрувалася на історичних діячах, які прославили себе боротьбою за незалежність Батьківщини (Олександр Невський, Богдан Хмельницький, Олександр Суворов, Михайло Кутузов та ін). Зокрема, у підручнику для 9 класу, виданому в 1944 р., наголошувалося на розгортанні партизанського руху у Вітчизняній війні 1812 р. і діяльності його організатора Д. Давидова: «Денис Давидов передбачив, що партизанська боротьба відіграє велику роль і в інших війнах російського народу за свою свободу та незалежність»<sup>1346</sup>.

У повоєнні роки на формування змісту шкільних курсів історії впливали чергові постанови ЦК ВКП(б) та РНК, у яких вимагалось «покращити викладання історії та підвищити ідейний рівень партійності роботи в школі»<sup>1347</sup>. Провідним шкільним курсом історії вважався курс історії СРСР для 10-го класу, під час якого вивчались події ХХ ст. Свідченням тому є загальна кількість публікацій у журналі «Викладання історії в школі» за 1946 р.: 31 стаття з історії СРСР, а зі всесвітньої – 9. Проблематика статей мала яскраво виражений ідеологічний характер: «Великий російський народ і його роль в історії», «СРСР – зразок багатонаціональної соціалістичної держави» та ін.

Водночас розгорнулася чергова кампанія боротьби з «буржуазно-націоналістичними викривленнями та помилками». Вона започаткувалася постановою ЦК ВКП(б) від 29 серпня 1949 р. «Про політичні помилки і незадовільну роботу Інституту історії АН УРСР». У зв'язку з цим науковцям

<sup>1346</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В. Панкратова А. М. История СССР : Учебник для 9 класса средней школы. / Под ред. проф. А. М. Панкратовой. – М. : Учпедгиз, 1944. – 287 с. – С. 55.

<sup>1347</sup> О журналах «Звезда» и «Ленинград» : Постановление ЦК ВКП (б) от 14 августа 1946 г. – М., 1958. – 25 с.

Інституту педагогіки УРСР доручалося розробити інструктивні матеріали для авторів шкільних підручників історії України, спрямовані на вдосконалення їхнього змісту. Диференціація вітчизняної історії в республіканському вимірі координувалася в бік надання їй ще більш радикального партійно-класового характеру. Недоліками чинних на той час шкільних навчальних книг визначалося те, що вони «не давали належної критики буржуазних теорій, перекручували окремі історичні факти, слабо висвітлювали допомогу робітничого класу Росії трудящим масам України у підготовці та здійсненні Великої Жовтневої революції»<sup>1348</sup>. На усунення вказаних недоліків скеровувалася тематика збірників «Історія в школі» за 1949 – 1952 рр., що виходили друком у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР. Серед опублікованих матеріалів статті: А. Михайлова «Виховання радянського патріотизму у викладанні історії в школі», Р. Ліберса «Використання творів класиків марксизму-ленінізму на уроках історії» та ін.

Після смерті Й. Сталіна з підручників стали зникати сюжети, пов'язані з культом особи вождя і почали повертатися в історію імена деяких діячів (здебільшого радянської доби). Для уточнення завдань із оновлення змісту підручників в умовах часткової лібералізації радянського суспільства у 1956 р. було проведено Всесоюзну нараду. У другій половині 50-х рр. школи отримали перероблені та значно скорочені підручники. Зокрема, новий підручник історії для 4 класу С. Алексеєва і В. Карцова<sup>1349</sup> посутньо відрізнявся від попереднього (під редакцією О. Шестакова): обсяг тексту скоротився із 11,26 до 8,79 умовних друкованих аркушів. Водночас, нова книга містила більше ілюстрацій та історичних карт.

Істотно було скорочено підручники історії стародавнього світу і середніх віків. Зменшився обсяг тексту навчальних книг і для старших класів. Підручник Л. Бущика «Історія СРСР для 8 класу» (1958) мав на 17 параграфів менше за попередній під редакцією А. Панкратової, кількість дат та імен скоротилася утричі<sup>1350</sup>.

Скорочення здійснювалися, здебільшого, шляхом переструктурування навчального матеріалу та вилучення з нього цитат Й. Сталіна. Диференціація змісту теж сприяла зменшенню обсягу текстів навчальних книг. Зокрема з курсу історії СРСР було усунуто все, що було пов'язане з національною історією, оскільки ці проблеми висвітлювалися в республіканських підручниках. Зрештою курс історії СРСР перетворився фактично в російську історію.

За часів десталінізації й часткової лібералізації радянського суспільства історикам вдалося нарешті розробити підручник новітньої історії зарубіжних країн. Він був перекладений українською мовою і став використовуватися з 1958 р. в школах УРСР. Із упровадженням цього підручника в Україні завершилось формування шкільної системи історичної освіти.

---

<sup>1348</sup> Грищенко М. С. Нариси з історії школи в УРСР. – К., 1966. – 387 с.

<sup>1349</sup> Алексеєв С. П., Карцов В. Г. История СССР : Учебная книга для 4 класса. – М., 1957. – 169 с.

<sup>1350</sup> Пометун О. І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні у ХХ ст. : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. І. Пометун; Інститут педагогіки АПН України. – К, 1996. – 443 с. – С. 243.

У 40-50-х рр. зміст шкільних курсів історії структурно розмежовувався на всесвітню, СРСР і республіканську. Провідним серед них був курс історії СРСР. Він вивчався концентрично: у молодших класах учні опановували короткий курс союзної історії, а в старших – систематичний курс історії СРСР (відповідно до віку школярів диференціювався й зміст підручників).

Важливим складником шкільної суспільствознавчої освіти став предмет «Конституція СРСР та УРСР» (започаткований за розпорядженням РНК СРСР від 1 лютого 1937 р. «Про вивчення Конституції Союзу РСР у школах»). Новий предмет мав на меті ознайомити школярів із поняттями про державний і суспільний устрій СРСР і УРСР, класову структуру радянських республік, основні права й обов'язки громадян. Проте підручників із нововведеного предмета на той час ще не було розроблено. Вчителі послуговувалися лише навчальною програмою, текстами конституцій і конспектами, складеними під час відвідування створених наспівдкурч спеціальних курсів. Перша навчальна книга для школярів із цього предмету вийшла друком тільки у 1947 р. (автор М. Карева)<sup>1351</sup>. Посібник розроблявся як уніфікований для школярів усіх республік, а наступного року його було перекладено українською мовою. Підходи автора до структурування змісту були традиційними для навчальних книг того часу (висвітлення процесу державотворення відповідно до з'явлення В. Леніна і Й. Сталіна, протиставлення радянського й буржуазного ладу тощо). Текст розподілявся на розділи, орієнтовані на структуру Конституції СРСР. В тексті містилися ілюстрації і схеми, спрямовані на розкриття змісту навчального матеріалу. Водночас, значна кількість визначень були громіздкими й нечіткими. Вагомим недоліком стала й розсинхронізація з курсом вітчизняної історії. Конституція вивчалася в сьомому класі, коли учні опановували історію середніх віків і ще не мали базових знань із історії СРСР і УРСР.

Спробу удосконалити посібник М. Карєвої здійснив В. Карпінський, який у 1949 р. опублікував навчальну книгу «Конституція СРСР» (згодом вона отримала статус шкільного підручника й вийшла українською мовою).<sup>1352</sup> В. Карпінський адаптував текст до вікових особливостей семикласників і вдало, на конкретному і доступному для підлітків матеріалі, роз'яснював основні положення предмета. На відміну від посібника М. Карєвої, де навчальний матеріал висвітлювався з позицій дедукції і роз'яснювання конституції перетворювало школярів у пасивних споживачів знань (діти отримували готові висновки й заучували їх, сприймаючи на віру), В. Карпінський послуговувався індуктивним методом, що спонукало учнів думати, робити висновки та узагальнення. Зміст підручника мав ознаки лише зовнішньої диференціації (текст розрахований на підлітків), внутрішня ж диференціація була відсутня, оскільки автор не пропонував різнорівневих завдань, розрахованих на сильних і слабких учнів.

---

<sup>1351</sup> Карева М. П. Конституция СССР : пособие для средней школы. – М. : Учпедгиз, 1947. – 256 с.

<sup>1352</sup> Карпинский В. А. Конституция СССР: учебное пособие для 7-го класса средней школы / В. А. Карпинский. – М. : Учпедгиз, 1949. – 182 с.

Реформування загальноосвітньої школи наприкінці 50-х рр. спричинило перенесення його спочатку у 10-й, а потім у 11 клас. Такі зміни відбувалися не механістично, а супроводжувалися трансформацією змісту навчального предмета. З'явилися нові навчальні книги, зміст яких доповнювався відомостями з трудового, цивільного та інших галузей права. У 1959/60 н. р. кількість годин на вивчення курсу Конституції СРСР збільшено удвічі (34 години).

У 1959 р. у Києві вийшов друком посібник для 10-го класу А. Таранова «Конституція СРСР і УРСР». Він був більш наближений до потреб національної школи, ніж книги попередніх видань, оскільки значна частина тексту містила інформацію, пов'язану з законодавством республіки. Того ж року видано навчальний посібник для старшокласників А. Лашина «Конституція СРСР». На відміну від інших навчальних книг цей посібник був структурно більш досконалим. Він складався зі вступу, шести розділів і післямови. З-поміж переваг посібника слід визначити збіг змісту п'яти з шести розділів із чинною на той час навчальною програмою (інші навчальні книги мали більше відхилень). Здобутком стала й наявність у тексті восьми схем, які сприяли кращому засвоєнню старшокласниками складного теоретичного матеріалу. Водночас посібник А. Лашина мав і типові для навчальних книг цього курсу недоліки: нечіткість визначень державно-правових понять, неповна відповідність змісту навчальної книги змісту програми, переважання дедуктивного підходу у висвітленні державотворчого процесу.

Отже, з введенням в Україні шкільного навчального предмета «Конституція СРСР і УРСР» шкільна суспільствознавча освіта поповнилася політико-правовим складником. В умовах централізованого управління освітою в республіці напрацьовувався досвід перекладу українською мовою загальносоюзних підручників, що сприяло збереженню національних потреб українських школярів. Здійснювалися пошуки шляхів диференціації змісту навчальних книг і з урахуванням вікових категорій учнів – викладення складних теоретичних концепцій. У подальшому цей досвід стане основою побудови навчального змісту підручників основ Радянської держави і права та суспільствознавства.

Завершенням процесу формування блоку шкільних суспільствознавчих предметів стало запровадження логіки та психології. У 1946 р. ЦК ВКП(б) ухвалив постанову «Про викладання логіки і психології в середній школі». Науковці оперативно відреагували на постанову. Того ж року вийшла друком навчальна книга Г. Челпанова «Підручник логіки», яка була перевиданням у скороченому вигляді його дореволюційного гімназійного підручника, адаптованого до потреб радянської школи. Наступного року книга була перекладена українською мовою й використовувалася у навчальному процесі учнями 9-х класів<sup>1353</sup>. Книга мала здебільшого інформаційну функцію і спрямовувалася на забезпечення навчального процесу в межах освітньої системи предмета.

У 1947 р. здійснено перше радянське перевидання підручника логіки С. Виноградова. Зміст підручника складався із 15 тем: «Предмет і завдання науки

---

<sup>1353</sup> Челпанов Г. І. Підручник логіки. – К. : Укрполітвидав, 1947. – 158 с.

логіки», «Основні закони логічного мислення», «Про поняття», «Судження», «Про наукове доведення» та ін.<sup>1354</sup> Недоліком навчальної книги стало те, що положення і висновки пропонувалися автором у готовому вигляді без обґрунтувань і доведень. Внаслідок такого підходу до подавання навчального матеріалу підручник С. Виноградова більше скидався на довідник, ніж на навчальну книгу. Під впливом критики з боку педагогічної громадськості автор доопрацював підручник та надав йому ознак, характерних для радянських навчальних книг тих часів. Зокрема, були оновлені приклади логічних конструкцій відповідно до ідеологічних вимог: «Всі комсомольці зобов'язані зміцнювати дисципліну. Вона – комсомолка. Отже, вона зобов'язана зміцнювати дисципліну»<sup>1355</sup>. Окрім того, у нових виданнях уточнено визначення основних понять курсу, доопрацьовано доведення висновків. Упродовж 40 – 50-х рр. підручник С. Виноградова перевидавався вісім разів (у тому числі й українською мовою).

Водночас із логікою у дев'ятому класі впроваджувалася психологія (із 1955/56 н. р. предмет викладався у 10 класі). Введення психології (так само як і логіки) у статусі шкільних предметів попередньо готувалося науковцями під ідеологічним контролем ЦК ВКП(б). Вивчався дореволюційний досвід викладання психології у середніх навчальних закладах і розглядалися можливості його адаптації до специфіки радянської школи. Відомий радянський психолог К. Корнілов наголошував, що введення психології у шкільний курс допоможе учням повноцінно засвоїти інші предмети, що мають безпосереднє відношення до психології, а також сприятиме розвитку самосвідомості у процесі становлення особистості та самозаглиблення у власний характер<sup>1356</sup>.

Основною умовою успішного навчання психології у школі мав стати якісний підручник, який забезпечив би реалізацію виховних і дидактичних завдань. Він повинен був висвітлювати теоретичні питання психології, вчити розбиратися у різноманітних життєвих ситуаціях, давати ґрунтовні знання і показувати, як їх застосовувати на практиці, насамперед у процесі самовиховання<sup>1357</sup>. У 1946 р. К. Корнілов опублікував перший радянський підручник психології для середньої школи. Наступного року вийшов друком підручник Б. Теплова. У 1951 р. школярі отримали посібник, підготовлений А. Петровським, Г. Фортунатовим.

Найповніше тогочасним вимогам відповідав підручник Б. Теплова, де школярам доступно пояснювалися основи психологічної науки з позицій матеріалізму. У 1947 р. книгу було перекладено українською мовою й до кінця 50-х рр. вона перевидавалася в УРСР декілька разів. Український дослідник І. Смагін, аналізуючи різні видання підручника Б. Теплова зауважував, що вони відображали

---

<sup>1354</sup> Виноградов С. М. Логика: учебник для средней школы. – М. : Госполитиздат, 1947. – 160 с.

<sup>1355</sup> Виноградов С. М. Логика: учебник для средней школы в обработке и под редакцией А. Кузьмина. – М. : Учпедгиз, 1948. – 118 с. – С. 113.

<sup>1356</sup> Корнілов К. Н. О преподавании психологии в средней школе / К. Н. Корнілов // Советская педагогика. – 1943. – № 8 – 9. – С. 17 – 19, С. 18.

<sup>1357</sup> Смирнов А. А. Хороший ученик / А. А. Смирнов // Учительская газета. – 1946. – № 56. – 14 декабря. – С. 2.

напрями методологічного вдосконалення змісту шкільної навчальної книги психології<sup>1358</sup>.

Зокрема, у першому українському виданні підручника Б. Теплова розділ «Почуття» передував розділу «Увага». В останньому виданні 1956 р. на це місце перемістився розділ «Сприйняття». Але і його зміст посутньо трансформувався. Спочатку в ньому йшлося про загальне поняття сприйняття, вибіркового характеру сприйняття, роль уявлень у сприйнятті, зміст аперцепції, про ілюзію, про індивідуальні відмінності у сприйнятті та спостереженні. У виданні 1956 р. зі змісту розділу зникло поняття аперцепції й відомості про вибіркового характеру сприйняття, натомість з'явився матеріал про фізіологічні основи сприйняття та ін. Зазнали змін і розділи, присвячені мові, мисленню, пам'яті, уяві. Б. Теплов намагався наблизити навчальну книгу до тогочасного життя старшокласників радянської школи. В останньому виданні його підручника тема «Психологічна характеристика особистості» завершувала розділ про риси характеру радянської людини. Виходячи з марксистської методології, автор наголошував, що характер людини визначається суспільними умовами життя, її світоглядом та переконаннями. Б. Теплов акцентував увагу на головних рисах типового характеру радянської людини. Серед них: ідейна спрямованість і цілеспрямованість, радянський патріотизм, колективізм, соціалістичний гуманізм, комуністичне ставлення до праці, свідомість обов'язку й відповідальності, готовність до подолання труднощів, мужність, ініціативність, скромність, бадьорість, впевненість у своїх силах, оптимізм<sup>1359</sup>. Фактично автор пропонував десятикласникам виховний ідеал, на який вони мали рівнятися. Необхідно зауважити, що навчальна книга не була перевантажена теоретичними дефініціями, а визначення, наведені в тексті, доступні розумінню старшокласниками.

Остання шкільна навчальна книга психології вийшла друком у 1958 р. Це було перевидання посібника для учнів 10-х класів авторського колективу А. Петровського, Г. Фортунатова. Їхня книга виявилася більш адаптованою для використання учнями в умовах реформування шкільної освіти в другій половині 50-х рр., ніж підручник Б. Теплова. У педагогічній пресі розгорнулося жваве обговорення нового посібника. Але 24 грудня того ж року Верховна Рада СРСР ухвалила Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» і в процесі коригування навчальних планів середньої школи в 1959 р. предмети «Психологія» і «Логіка» були ліквідовані.

Підсумовуючи, зазначимо, що зміст шкільних підручників психології трансформувався за такими напрямками: посилення ідеологічного складника навчальних текстів на основі «ленінської теорії відображення», структурування

---

<sup>1358</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.) : дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с., – С. 150.

<sup>1359</sup> Теплов Б. М. Психологія : підручник для середньої школи [переклад з 8-го рос. вид.] / Б. М. Теплов. – К. : Радянська школа, 1956. – 230 с.

навчального матеріалу з урахуванням радянської модернізації галузевої науки, формування марксистського світогляду старшокласників засобами навчального предмета «Психологія».

Отже, у 40 – 50-х рр. у змісті шкільних підручників суспільствознавчих предметів домінувала зовнішня диференціація. Вона стала відображенням політики радянської держави (із провідним ідеологічним складником) у сфері шкільної освіти часів сталінського тоталітаризму, а згодом і часткової лібералізації. Ознаки зовнішньої диференціації виявлялись у змісті підручників, орієнтованих на різні вікові категорії учнів, а також із національною специфікою освіти в УРСР, що виявлялась у вивченні української історії та забезпеченні національних потреб школярів навчатися рідною мовою. Внутрішньої диференціації (розрахованої на різні рівні підготовки учнів) у змісті підручників із суспільствознавчих предметів досліджуваного періоду не прослідковується.

### Список використаних джерел

1. Алексеев С.П., Карцов В.Г. История СССР. Учебная книга для 4 класса. – М., 1957. 169 с.
2. Базилевич К. В. , Бахрушин С. В. Панкратова А. М. История СССР / Под ред. проф. А.М. Панкратовой. Учебник для 9 класса средней школы. – М. : Учпедгиз, 1944. – 287 с.
3. Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М., Фохт А.В. История СССР / Под ред. проф. А.М. Панкратовой. Учебник для 8 класса. Учебник для 9 класса. Учебник для 10 класса. – М., 1940.
4. Виноградов С. М. Логика : [учебник для средней школы в обработке и под редакцией А. Кузьмина]. – М. : Учпедгиз, 1948. – 118 с.
5. Виноградов С. М. Логика : [учебник для средней школы]. – М. : Госполитиздат, 1947. – 160 с.
6. Грищенко М. С. Нариси з історії школи в УРСР. – К. , 1966. – 387 с.
7. Ефимов А.В. Новая история. Учебник для 8 класса средней школы. – М., 1940. – 310 с.; Галкин И. С., Зубан Л. И. , Котович Ф. И. , Хвостов В. М. Новая история. 1870-1917. Учебник для 9 класса средней школы. – М., 1945. – 348 с.
8. Історія України. Короткий курс. – К. , 1940. – 302 с.
9. Карева М. П. Конституция СССР : [пособие для средней школы]. – М. : Учпедгиз, 1947. – 256 с.
10. Карпинский В. А. Конституция СССР : [учебное пособие для 7-го класса средней школы]. – М. : Учпедгиз, 1949. – 182 с.
11. Корнилов К. Н. О преподавании психологии в средней школе / К. Н. Корнилов // Советская педагогика. – 1943. – № 8-9. – С. 17-19.
12. Короткий курс історії СРСР. Підручник для 3 і 4 класів / За ред. проф. А. В. Шестакова. – К. , 1937. 211 с.
13. О журналах «Звезда» и «Ленинград». Постановление ЦК ВКП (б) от 14 августа 1946 г. – М., 1958. – 25 с.

14. Пометун О. І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні у ХХ ст. Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 1996. – 443 с.

15. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 1990 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 569 с.

16. Смирнов А. А. Хороший учебник / А. А. Смирнов // Учительская газета. – 1946. – №56. – 14 декабря. – С. 2

17. Теплов Б. М. Психологія [підручник для середньої школи]; [переклад з 8-го рос. вид.] / Б. М. Теплов. – К. : Радянська школа, 1956. – 230 с.

18. Челпанов Г. І. Підручник логіки. – К. : Укрполітвидав, 1947. – 158 с.

### **3.5.2. Відображення диференціації в методичному апараті шкільних підручників (40 – 50-ті рр. ХХ ст.)**

Основою зрушень у методиці шкільного підручникотворення із суспільствознавчих предметів стало відновлення та введення нових навчальних курсів і розробка відповідних до них дидактичних вимог. Спочатку, в середині 30-х рр. ХХ ст., було відновлено (на марксистських методологічних засадах) шкільні навчальні предмети з вітчизняної та всесвітньої історії, а згодом введено новостворений курс – «Конституція СРСР і УРСР». У 40-х рр. в радянській школі відбулося повернення філософської пропедевтики, що втілювалася в ідеологічно корегованих предметах логіки й психології.

На початку 40-х рр. у початковій школі діяла єдина навчальна книга історії для молодших школярів «Короткий курс історії СРСР» за редакцією А. Шестакова. Вона була перекладена українською й використовувалася в школах УРСР до середини 50-х рр. Книга починалася зі вступу, структурованого на дві частини: «1. СРСР – країна соціалізму»; «2. Чого вчить ця книжка». У першій частині більша частина тексту – це хвала радянській державі, очолюваній комуністичною партією, що завершувалася словами: «От чому ми так любимо, так пишаємося нашим СРСР»<sup>1360</sup>. Друга частина була більш пов'язана з методикою навчання історії. Автор писав: «Вона розповість вам, як жили люди в старовину, як боролися народи СРСР проти своїх гнобителів і ворогів, як вони домоглися, щоб наша батьківщина стала країною соціалізму»<sup>1361</sup>. Далі автор пояснював дітям, що таке історія і для чого треба її вивчати: «Хто знає історію, той краще зрозуміє і теперішнє життя, той краще буде боротися проти ворогів нашої країни і зміцнювати соціалізм»<sup>1362</sup>. Згодом цю структуру вступу повторювали й інші автори, розробляючи нові тексти

---

<sup>1360</sup> Короткий курс історії СРСР : Підручник для 4-го класу / За ред. А. В. Шестакова. – К. – Х. : Рад. школа, 1946. – 271 с. – с. 3

<sup>1361</sup> Там само, с. 4

<sup>1362</sup> Там само.



підручників з історії для молодших школярів. Проте на той час автори часто видавали навчальні книги без вступу, який є важливим елементом методичного апарату.

Книга А. Шестакова складалася з 15 розділів, у яких було висвітлено історичні події від давніх часів до сучасності (тобто середини 40-х рр. ХХ ст.). Кожен з них поділявся на параграфи, всередині яких виділялися жирним шрифтом підзаголовки. Наприклад, §12 «Монголи-завойовники і татаро-монгольське іго» містив у собі підпункти із заголовками: «Монголи в XII ст.»; «Завоювання Чингісханом Середньої Азії та Кавказу»; «Хан Батий і завоювання ним руських князівств». Такі текстові виокремлення спрямовувалися на краще запам'ятовування школярами змісту параграфа. Намагався автор підручника реалізувати й золоте правило дидактики – наочність. Текст ілюструвався малюнками, репродукціями картин художників, портретами діячів радянського уряду й комуністичної партії тощо. Проте до жодної з ілюстрацій не ставились запитання. Не містилося в книзі й завдань до тексту.

Багато недоліків спостерігається і в структуруванні навчального матеріалу. Зокрема, попри назву підручника – «Короткий курс історії СРСР» – в тексті розміщено матеріал, непов'язаний із вітчизняною історією. Наприклад, у розділі VIII «Царська Росія в кінці XVIII ст. і першій половині XIX ст.» в межах якого є §38 «Революція 1848 р. в Європі. Карл Маркс і Фрідріх Енгельс», що аж ніяк не відповідає назві розділу і не спирається на попередні знання дітей. Аналогічна невідповідність спостерігається і в розділі IX «Зростання капіталізму в царській Росії», до якого включено параграф «І інтернаціонал і Паризька Комуна».

Книга А. Шестакова є суцільним авторським текстом, наближеним до сприйняття молодшими школярами. Автор намагався формувати в дітей історичні поняття та пояснювати терміни (кількість нових термінів – не більше 3 – 4 на один параграф). Проте, не завжди ці спроби виявлялися вдалим. Зокрема, кострубато виглядало пояснення (учням четвертих класів) терміна «індустріалізація». Автор писав: «Нам треба підготувати багато добре навчених робітників і спеціалістів. Нам треба наздогнати й випередити найпередовіші капіталістичні країни, це й зветься індустріалізацією»<sup>1363</sup>.

Водночас текст підручника ряснів викривленнями історії й реальної життєвої дійсності, що призводило до роздвоєння особистості школяра. Наприклад, автор стверджував: «Колгоспи росли, міцніли й стали швидкими кроками прямувати до щасливого заможного життя»<sup>1364</sup>. Сприймати таку інформацію зі шкільного підручника історії на тлі масштабного голоду 1946 – 1947 рр. (у республіці загинуло понад 1 млн. осіб) учням було складно. Так само, як і погоджуватися з подальшими твердженнями автора: «Тільки визволені від експлуатації капіталістів робітники та селяни СРСР змогли створити за короткий час таку потужну промисловість і таке потужне сільське господарство. Піклування

---

<sup>1363</sup> Короткий курс історії СРСР : Підручник для 4-го класу / За ред. А. В. Шестакова. – К. – Х. : Рад. школа, 1946. – 271 с. – с. 228

<sup>1364</sup> Там само, с. 235

про людину – найкоротший у світі робочий день, висока заробітна плата, будинки відпочинку, санаторії, охорона праці на підприємствах, добрі житла ... – створило небачене піднесення продуктивності праці. Праця перестала бути ярмом».

Вражає в тексті й категоричність оцінювальних суджень автора та його маніпуляції термінологією. Зокрема, висвітлюючи перемогу СРСР над Німеччиною у Великій Вітчизняній війні, автор наголошував: «Подвиги радянського народу і насамперед російського, який є найбільш видатною нацією з усіх націй, що входять до складу Радянського Союзу, завоювали перемогу нашій країні»<sup>1365</sup>. Висловлюючи таку думку, автор фактично декларував меншовартість усіх націй, об'єднаних в СРСР, відносно російської. Окрім того, «народ» є поняттям етнічним, відповідно «радянський народ» – це нісенітниця. Використовуючи поняття «нація», «народ», «соціалізм» та ін., автор не розкриває їхнього змісту.

Безсистемно висвітлювалась у підручнику вітчизняна культура. Ці питання відображені тільки у розділі VI «Селянські війни і повстання пригноблених народів у XVII ст.», де містився §26 «Культура в Росії в XVII ст.» і більше відомостей про культуру нема в жодному розділі, починаючи від стародавніх часів і завершуючи серединою XX ст.

Наприкінці книги розміщено хронологічну таблицю, де зібрані дати, які учням необхідно було запам'ятати. Починалася таблиця 911 р. – датою договору князя Олега з греками й закінчувалася 10 лютого 1946 р. – виборами до Верховної Ради СРСР. Значущість останньої дати у вітчизняній історії є незначною і наявність її у хронологічній таблиці відображало політичну кон'юнктуру тих часів. Ідеологічні міркування домінували у підходах до відбору історичних дат, серед яких переважали повстання, страйки, революції, війни, дні народження пролетарських вождів. Окрім головних подій вітчизняної історії учні четвертого класу мали запам'ятовувати дати заснування I Інтернаціоналу, початку Французької буржуазної революції, роки життя Карла Маркса, Фрідріха Енгельса тощо.

Недоліки у методичному апараті підручника А. Шестакова були настільки очевидні, що у 1955 р. його замінили на «Історію СРСР. Навчальна книга для 4 класу», яку видали С. Алексеев і В. Карцов. Новий підручник історії для молодших школярів мав удвічі меншу кількість сторінок порівняно з попереднім, але концептуальних відмінностей у змісті не містив. Текст структурно поділявся на 8 розділів: «Давня Русь»; «Руська держава у XVI – XVII ст.»; «Росія у XVIII – першій половині XIX ст.»; «Росія у другій половині XIX – на початку XX ст.»; «Велика жовтнева соціалістична революція і громадянська війна»; «Створення СРСР і будівництво соціалізму»; «Велика Вітчизняна війна радянського народу проти фашистських загарбників»; «Радянські люди будують комунізм». Розділи поділялися на 55 параграфів, 30 з яких присвячувалися висвітленню класової боротьби й війнам із іноземними державами (тобто ця тематика охоплювала 55% змісту підручника). Відбір змісту здійснювався непропорційно. Наприклад, у

---

<sup>1365</sup> Там само, с. 266

розділі «Давня Русь» (охоплював від первісної доби – до XVI ст.) містилося лише 3 параграфи, а в розділі «Велика жовтнева соціалістична революція і громадянська війна» аж 6 параграфів.

Позитивним у книзі С. Алексєєва і В. Карцова (порівняно з підручником А. Шестакова) стало збільшення обсягу матеріалу, пов'язаного з історією вітчизняної культури.

Здобутком нового підручника слід вважати й те, що окрім авторського тексту у книзі використовувалися фрагменти творів О. Пушкіна «Полтава», М. Лермонтова «Бородіно», К. Симонова «Льодове побоїще» та інших класиків вітчизняної літератури. Уривками з літературних творів автори намагалися посилювати у дітей емоційне сприйняття героїчних сторінок вітчизняної історії.

У методичному аспекті підручник С. Алексєєва і В. Карцова вигідно відрізнявся від попередніх тим, що автори почали ставити запитання до тексту, пропонували завдання до ілюстрацій тощо. Зокрема, у розділі «Давня Русь» містився §1 «Як жили слов'яни» обсягом усього півтори сторінки та двома ілюстраціями («У слов'янському селищі» і графічний малюнок знарядь праці давніх слов'ян – сокира, серп, соха). Наприкінці параграфу курсивом виділявся підзаголовок «Запитання і завдання». Необхідно зауважити, що обсяг тексту, його характер, запитання й завдання були диференційовані відповідно до вікових особливостей молодших школярів. Наприклад, до згаданого параграфу автори пропонували такі запитання й завдання: «1. Чому російський, український і білоруський народи близькі один одному? 2. Розкажіть за малюнком про слов'янське селище. 3. Перемалуйте знаряддя праці давніх слов'ян»<sup>1366</sup>. Аналізуючи запитання й завдання, поставлені до тексту параграфу, можна помітити, що автори враховували не тільки навчальний матеріал, викладений у книзі, а й життєвий досвід учнів і прагнення молодших школярів малювати. Аналогічні підходи спостерігаються і в інших параграфах підручника. У §2 «Князі, бояри і селяни» розміщено ілюстрацію «Збір данини», а до неї завдання: «Покажіть князя і оточуючих його бояр. Зверніть увагу на одяг і озброєння княжих воїнів і на одяг простого народу. Роздивіться, чим платять данину»<sup>1367</sup>. Наприкінці §2 серед інших завдань до тексту школярам пропонувалося показати давньоруську державу на карті (комплект історичних карт додавався до підручника).

Проте методичний апарат навчальної книги С. Алексєєва і В. Карцова мав і недоліки. Намагаючись формувати у молодших школярів історичні поняття, автори нерідко викривлювали їх. Наприклад, проводячи паралелі й постійно протиставляючи класові інтереси, автори часто використовували термін «простий народ», надаючи йому змісту знедоленої верстви, яку згодом стали кваліфікувати як «народ». Зауважимо, що народ – це населення країни або держави і не може бути «простого народу», оскільки, спираючись на таке поняття, наближаємось до його

---

<sup>1366</sup> Алексєєв С. П., Карцов В. Г. История РСФСР : Учебная книга для 4 класса / С. П. Алексєєв, В. Г. Карцов. – М. : Гос. учебно-педагогическое издательство Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 131 с. – С. 4.

<sup>1367</sup> Там само, с. 6.

протилежності – «складний народ». Підміну понять і маніпуляцію свідомістю молодших школярів спостерігаємо у завданнях до §43 «Соціалістична промисловість», де учням ставилося запитання: «Чому робітники ніколи так добре не працювали на капіталістичних фабриках, як вони працюють в СРСР?»<sup>1368</sup>. Таке завдання було б більш коректним, якби школярам порадили опитати родичів або сусідів – робітників різних поколінь, як різнилося ставлення до роботи поміж працівників до революції і за радянських часів. Але виконання такого завдання могло б дати небажані результати для педагогів, тому за відсутності аргументів у посиленні привабливості радянського ладу його підносили, наголошуючи на штучному позитиві, створюючи відповідні авторські тексти й розробляючи до них завдання. Саме таку тенденцію демонструє методичний апарат підручника С. Алексеева й В. Карцова, яка проглядається у навчальному тексті, завданнях та ілюстраціях. Переважна більшість ілюстрацій підручника має ідеологічний зміст: «Навіки з Москвою, навіки з російським народом»; «Приїзд комсомольців на цілинні землі» та ін. Зокрема, у §44 «Будівництво колгоспів» розміщено серію ілюстрацій, що мали демонструвати перевагу колгоспів над одноосібним господарством. Так, на фото сіялок із колгоспниками було зроблено урізку (фото меншого формату) із зображенням селянина-одноосібника, який рукою розсіває зерно з кошика. Поруч розташовувалося фото комбайна на колгоспному полі й урізка – селянка жне серпом пшеницю. Далі учням пропонувалося фото з зображенням механізованої колгоспної молотарки, а на її фоні – маленьке фото, на якому селяни молотять ціпами снопи пшениці. До цих ілюстрацій автори не ставили учням ніяких питань і завдань. Це робилося епізодично лише до невеликої кількості ілюстрацій. Не обходилося в ілюстративному матеріалі і без курйозів. На малюнку «Приїзд комсомольців на цілинні землі» зображувалося прибуття молоді до розташування однієї з польових бригад. Під сильним вітром стелиться землею висока степова трава – ковила, але у протилежний бік розвівається прапор, встановлений на польовому стані.

Здобутком у методичному апараті підручника С. Алексеева й В. Карцова стало пропонування учням планів, за якими вони мали складати розповіді, спираючись на текст параграфів. Автори розробили школярам плани до розповідей: «Давня Москва», «Повстання Степана Разіна», «Возз'єднання України з Росією» та ін. Проте, ознайомлення з тими планами викликає сумніви щодо методичної компетентності авторів підручника. Наприклад, школярам пропонувався до розповіді «Возз'єднання України з Росією» наступний план: «1. Народи браття; 2. Україна під гнітом польських поміщиків; 3. Козаки; 4. Боротьба України про своє звільнення; 5. Возз'єднання України з Росією». У наведеному плані п'ятий пункт повністю повторює назву розповіді, внаслідок чого стає незрозумілим – для чого решта пунктів, якщо зміст усієї теми зосереджено в одному пункті. Пропоновані авторами підходи не спрямовувалися на формування в молодших школярів умінь

---

<sup>1368</sup> Алексеев С. П., Карцов В. Г. История СРСР : Учебная книга для 4 класса / С. П. Алексеев, В. Г. Карцов. – М. : Гос. учебно-педагогическое издательство Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 131 с. – С. 111.

самостійно складати плани. Користуючись планами підручника, учням було важко збагнути цілісність історичного явища або події, оскільки останні не розглядалися в алгоритмі: причини – процес – наслідки.

В інших елементах методичного апарату навчальна книга С. Алексеєва і В. Карцова повторювала підручник А. Шестакова. Це стосувалося хронологічної таблиці, розміщеної наприкінці книги, шрифтових виокремлень ключових ідей, вступу та ін. Маючи безперечну перевагу у методичному апараті над підручником А. Шестакова, книга С. Алексеєва і В. Карцова поступалася йому лише структурою вступу. Останній у новій книзі набув ритуального характеру, запозичивши від попередніх видань лише пафос у звеличуванні СРСР. В ньому не містилося жодних методичних настанов, навіть тих, що були ледь позначені у вступі підручника А. Шестакова. Користуючись його лаконічністю (зумовленою відсутністю у С. Алексеєва й В. Карцова методичних порад учням і вказівок, як їм працювати з навчальною книгою), маємо можливість цитувати вступ до їхнього підручника повністю. Отже: «Країна, де ми народилися і живемо, називається Союзом Радянських Соціалістичних Республік – СРСР. Це наша Батьківщина. В ній жили і працювали наші діди і прадіди. В ній живуть і працюють наші батьки. Їхньою спільною працею збудовано міста і села, заводи і колгоспи, школи і театри, створено все, чим ми користуємося в житті.

Народи СРСР самі господарі своєї країни. У нас все належить народу. Заводи виробляють машини. Це наші заводи і наші машини. На полі гуде трактор. Це наш трактор. Комбайн збирає врожай. Це наш комбайн, наш врожай, наше поле.

Але не завжди так було. Не завжди трудовий народ був господарем своєї країни. Про те, як народи нашої країни жили в минулому, як працювали, як боролися з ворогами, як вони завойовували вільне і щасливе життя і розповідає ця книга»<sup>1369</sup>. Весь текст вступу вмістився у 15 рядках книги, більшість із яких були позбавлені змісту та віддалені від реального життя дітей.

Значно гірше виглядала ситуація у методичному апараті шкільних підручників історії для учнів старших класів. Для них було підготовлено авторським колективом на чолі з Г. Панкратовою підручник «Історія СРСР», що складався із трьох частин. У I частині висвітлювалася вітчизняна історія від давніх часів до XVII ст. (вивчалася у 8 класі), II частина охоплювала XVIII – XIX ст. (вивчалася у 9 класі), III частина представляла вітчизняну історію XX ст. (вивчалася у 10 класі). Зауважимо, що ці книги мали 22 перевидання (останнє у 1963 р.).

Старшокласники (8 – 10 клас) вивчали той самий курс вітчизняної історії, з яким вони знайомилися, навчаючись у четвертому класі, але на значно вищому теоретичному рівні та більшому обсязі історичних подій. Зокрема, у підручнику «Історія СРСР» для 10 класу (за заг. ред. Г. Панкратової) підходи авторів відрізнялися у поясненні такого явища, як радянська індустріалізація, порівняно з

---

<sup>1369</sup> Алексеев С. П., Карцов В. Г. История СРСР : Учебная книга для 4 класса / С. П. Алексеев, В. Г. Карцов. – М. : Гос. учебно-педагогическое издательство Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 131 с. – С. 3.

висвітленням цього питання учням четвертого класу у книзі А. Шестакова. Пояснення старшокласникам автори починали з цитат авторитетних партійних і державних діячів В. Леніна, Й. Сталіна, М. Фрунзе про необхідність індустріалізації і тільки потім учням пропонувався авторський текст, в якому обґрунтовувалася відповідна політика. Автори доводили: «При затримці світової революції пролетаріат СРСР міг подолати економічну і технічну відсталість і забезпечити незалежність нашої країни тільки власними внутрішніми силами й ресурсами, забезпечивши створення індустріальної бази соціалізму і здійснивши соціалістичну реконструкцію народного господарства»<sup>1370</sup>. Згодом такий підхід набув традиційності у працях радянських суспільствознавців – спочатку цитати класиків марксизму-ленінізму, а потім вже висвітлювалася власна думка.

Автори «Історії СРСР» для 8 – 10 класів зосередилися на змісті вітчизняної історії і, дистанціювавшись від методики навчання цього шкільного предмету, перетворили усі три його частини на курс лекцій. Книги не мали вступу і склалися зі суцільного авторського тексту, структурованого на розділи, які містили параграфи. Розділи істотно різнилися за кількістю параграфів. Наприклад, у книзі для 9 класу розділ I «Утворення Російської імперії» містив 9 параграфів, а розділ VII мав лише 2 параграфи. Авторський текст написаний сухою академічною мовою і, навіть враховуючи диференціацію учнівської категорії старшокласників, був складним для сприйняття. Зокрема, у §49 «Капіталізм у сільському господарстві і промисловості після реформи» автори писали: «Отримуючи величезні прибутки від напівкріпосницької експлуатації селян, поміщицьке відробітне господарство дуже повільно перетворювалося на капіталістичне. Натуральне господарство селян стало перетворюватися на дрібнотоварне. Поміщицьке землеволодіння пристосовувалося до нових економічних порядків, перетворюючись у капіталістичне сільськогосподарське підприємство пруського типу»<sup>1371</sup>. Необхідно зауважити, що автори не пояснювали школярам поняття, які використовували у тексті – «напівкріпосницька експлуатація», «дрібнотоварне господарство», «сільськогосподарське підприємство пруського типу» та ін. Те саме спостерігається й у інших параграфах, зокрема у §45 «Підготовка селянської реформи» автори оперують (не пояснюючи їхньої сутності) такими термінами: «бюрократія», «ліберали», «соціалісти», «соціалісти-утопісти», «капіталісти» та ін.

Відмінністю підручників історії для старших класів було значне збільшення обсягу навчального матеріалу, пов'язаного з розвитком культури. Наприклад, у підручнику «Історія СРСР» для 9 класу майже в кожному розділі містився параграф, присвячений культурі, чого не спостерігалось в навчальних книгах історії для учнів 4 класу.

Авторський текст у підручниках історії для старших класів значно частіше (порівняно з молодшими) доповнювався цитатами лідерів російських соціал-

---

<sup>1370</sup> Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова Г. М. Історія СРСР : Підручник для X класу середньої школи. / К. В. Базилевич, С. В. Бахрушин, Г. М. Панкратова; за ред. проф. Г. М. Панкратової. – К. : Рад. школа, 1946. – 422 с. – с. 346.

<sup>1371</sup> Там само, с. 204.

демократів, діячів міжнародного комуністичного руху, радянських урядовців. Таке цитування використовувалося на підтвердження авторської концепції шкільного курсу історії.

Відрізнявся у підручниках для старшокласників й ілюстративний матеріал. Якщо у книгах для молодших школярів ілюстрації використовувалися для посилення емоційності сприйняття історичних подій і скеровувалися на краще запам'ятовування сюжетної історії, то в підручниках для старших класів ілюстративний матеріал поповнився політичними карикатурами (але виключно на монархів, духовенство, поміщиків, царських генералів) і діаграмами, що відображали зрушення у вітчизняній економіці. Ілюстрації в підручниках історії для старших класів не супроводжувалися запитаннями й завданнями для учнів.

Важливим елементом підручників історії стали історичні карти. Але, якщо для молодших школярів карти друкувалися кольорові й укладалися в підручник окремим (подібно до зошита) додатком, то в книжках старшокласників історичні карти були чорно-білими й розміщувалися на сторінках поміж тексту. Характерним є те, що запитань і завдань, пов'язаних з історичними картами, не спостерігалось у підручниках для молодших школярів, так само не було їх і в книгах, адресованих старшокласникам.

Диференційовано підходили автори до упорядкування хронологічних таблиць, що розміщувалися наприкінці кожного підручника історії. Зокрема, у «Короткому курсі історії СРСР» (підручник для 4 класу за ред. А. Шестакова) для запам'ятовування дітям пропонувалося 64 дати. Але у наступній навчальній книзі «Історія СРСР» для 4 класу (автори С. Алексеев і В. Карцев) їхня кількість значно зменшилась і становила лише 19 дат. У підручниках для старшокласників дат для запам'ятовування було більше: «Історія СРСР» для 9 класу (за ред. Г. Панкратової) містила 79 дат, «Історія СРСР» для 10 класу (за ред. Г. Панкратової) – 116 дат.

Стриманість у розбудові методичного апарату шкільного підручникотворення з історії зумовлювалася побоюваннями авторів перед владою наразитися на підозру реанімувати педологію. Для авторів було безпечнішим створювати суцільні тексти й уникати методики групової та індивідуальної роботи учнів із навчальним матеріалом підручника, обмежуючись здебільшого простими завданнями на репродуктивне відтворення прочитаного. Автори шкільних підручників усувалися від методики навчання, перекладаючи відповідальність за неї на вчителів. Для них видавалися методичні збірники й посібники, які вважалися навчальною літературою іншого рівня, не пов'язаною зі шкільним підручникотворенням. Отже, у 40 – 50-х роках, боязнь звинувачень у педології дистанціювала методику від шкільного підручника історії, адресованого дітям. Методика була представлена переважно в публікаціях, призначених лише вчителям. Зокрема, на той час вийшли посібники з методики навчання історії: «Початкове навчання історії» (Гітціс І.; 1940); «Нариси методики навчання історії СРСР у VIII – X класі» (Карцев В.; 1955); «Деякі питання викладання історії в школі» (Кінкулькін А., Лейбенгруб П.; 1957) та ін. Важливу роль у відродженні вітчизняної методичної думки відігравали й збірники, що видавалися дослідниками Академії педагогічних наук. У 1957 р. науковці АПН РРФСР опублікували збірник

«Викладання природознавства, географії і історії в IV класі», який складався з трьох частин. Остання, третя частина, була повністю присвячена методиці навчання вітчизняної історії в початковій школі. Структурно вона поділялася два підрозділи: «Завдання викладання історії СРСР в IV класі» і «Методи та прийоми навчання історії СРСР в IV класі». Проте в жодному з підрозділів не йшлося про диференційовані підходи до навчання історії. Провідна ідея більшості статей збірника – подолання неуспішності у навчанні історії й пошуки шляхів засвоєння величезної кількості фактичного матеріалу шкільного підручника. У збірнику наголошувалося: «Основні методи навчання історії СРСР – розповідь вчителя й читання підручника в класі та дома»<sup>1372</sup>. Автори збірника пропонували вчителям методичні рекомендації – як проводити з молодшими школярами розповідь та бесіду за картиною, як організувати читання і розбір історичної статті, на що треба звертати увагу дітей, підводячи їх до висновків і узагальнень, як необхідно вивчати хронологію на уроках історії тощо. Тематика статей збірника відповідала вимогам чинної на той час програми початкової школи, де перед учителями ставилися такі задачі: «1) добитися засвоєння окремих історичних фактів; 2) навчити учнів робити елементарний аналіз вивчених подій, а також простих порівнянь, робити висновки і узагальнення вивчених історичних явищ»<sup>1373</sup>.

Важливим складником суспільствознавчої шкільної освіти вважався предмет «Конституція СРСР і УРСР», започаткований ще в 1937/38 н. р., але перший посібник для школярів вийшов друком лише у 1947 р. Це була книга М. Каревої для учнів 7 класу (перевидана українською мовою в 1948 р.) Вона мала вступ і складалася із 7 розділів, у межах яких містилися параграфи (навчальний матеріал кожного з них розраховувався на один крок). Наприкінці розділів учням пропонувалися запитання для самоконтролю. Проте посібник М. Каревої мав багато недоліків, які починалися фактично зі громіздкого й багатослівного вступу, позбавленого елементарних ознак методики навчання вказаного шкільного предмета. Вступ поділявся на чотири частини, кожна з яких мала підзаголовок: «1. СРСР – велика і могутня соціалістична держава. 2. СРСР – країна, що врятувала європейську цивілізацію від фашистських варварів. 3. Джерело могутності СРСР – радянський соціалістичний лад. 4. Кожний радянський громадянин повинен знати Конституцію СРСР»<sup>1374</sup>. Більшість підзаголовків (так само як тексту вступу) декларували тривіальні істини, очевидні школярам, а прагнення автора маніпулювати історичними термінами й поняттями є сумнівними в методиці шкільного навчання розглядуваного предмета. Істотним недоліком посібника М. Каревої стала нечіткість і розмитість визначень, академічний стиль викладення навчального матеріалу, слабкість методичного апарату. Сучасники жорстко критикували книгу М. Каревої. Вони вказували автору на деякі «неточності у

---

<sup>1372</sup> Преподавание естествознания, географии и истории в IV классе / Под ред. А. С. Пчелко. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1957. – 301 с. – С. 245.

<sup>1373</sup> Программа начальной школы на 1956 – 1957 учебный год. – М. : Учпедгиз, 1956. – 56 с. – С. 5.

<sup>1374</sup> Карева М. П. Конституция СРСР: посібник для середньої школи / М. П. Карева. – К. : Рад. школа, 1948. – 160 с. – С. 3 – 5.



висвітленні державознавства з точки зору вчення Леніна-Сталіна». В умовах сталінського тоталітаризму така критика могла мати трагічні наслідки для автора посібника. Тож не дивно, що наприкінці 40-х рр. розгорнулася активна робота з підготовки нових підручників, позбавлених подібних зауважень.

У 1949 р. вийшла друком навчальна книга для школярів «Конституція СРСР» (автор В. Карпінський). У книзі доступно для учнів мовою на конкретному матеріалі роз'яснювалися основні положення навчального предмета. У наступні роки автор наполегливо працював над удосконаленням тексту книги, і в 1954 р. вона отримала статус підручника (згодом була видана українською мовою). Істотною відмінністю підручника В. Карпінського (від попереднього посібника М. Каревої) були його підходи до викладення навчального матеріалу. Автор намагався реалізувати в своєму підручнику індуктивний метод на противагу дедуктивному, що домінував у навчальних книгах шкільного політико-правового знання. Визначення нових підходів до шкільного курсу правознавства В. Карпінський висвітлив у педагогічній пресі ще задовго до виходу друком його підручника<sup>1375</sup>. Він наголошував, що предмет «Конституція СРСР» викладається у радянській школі переважно дедуктивним способом, але (на його думку) це є недоцільним, оскільки роз'яснення таким чином навчального матеріалу перетворювало учнів у пасивних споживачів знань. Школярі отримували готові висновки й заучували їх. Індуктивний метод (за В. Карпінським) мотивує школярів думати й самостійно робити висновки.

В. Карпінський визначив основні принципи викладання шкільного предмета «Конституція СРСР» – науковість, доступність, наочність, систематичність. Він закликав учителів викладати предмет так, аби первинним джерелом знань школярів стали факти дійсності, які за допомогою педагогів учні зможуть узагальнювати й самостійно робити висновки.

Перенесення наприкінці 50-х рр. навчального правознавчого предмета спочатку у 10-й, а потім у 11 клас спричинило потребу оновити чинні на той час підручники. У 1959 р. в Києві вийшов друком посібник для 10 класу А. Таранова «Конституція СРСР і УРСР». Його перевагами було те, що в ньому містилося більше матеріалу, пов'язаного з основним законом республіки, внаслідок чого загальний обсяг книги зріс до 226 сторінок (у попередніх книгах було 160 – 180 сторінок). Методичний апарат посібника майже не відрізнявся від тих навчальних книг, що виходили раніше, а в окремих позиціях навіть поступався (відсутній вступ, не було запитань для самоконтролю та завдань). Ускладнювала роботу учнів із посібником і перенасиченість тексту термінами й поняттями. Наприклад, у §2 I-го розділу містилося 10 нових термінів і понять, досить складних навіть для старшокласників (диктатура пролетаріату, радянське право, соціалістичне право, система правових норм, соціалістична законність та ін.).

Того ж року навчально-методичне забезпечення шкільного правознавства поповнилося посібником для старшокласників А. Лашина «Конституція СРСР».

---

<sup>1375</sup> Карпинский В. А. О методике преподавания Конституции / В. А. Карпинский // Преподавание истории в школе. – 1947. – № 5. – С. 77 – 85.

Слід зазначити, що А. Лашин (так само, як А. Таранов) не врахував переваг навчальних книг М. Каревої і В. Карпінського, до яких відносимо запитання для самоконтролю учнів, залучення ілюстративного матеріалу (таблиці, схеми), використання індуктивного методу у викладенні навчального матеріалу. Єдине, чим відрізнявся посібник А. Лашина від інших – це післямова, але цей елемент більше був антуражного характеру, ніж спробою пошуків шляхів удосконалення методичного апарату.

У шкільних навчальних книгах правознавства спостерігалася така сама тенденція, що існувала в підручниках історії – книги були перш насамперед носієм інформації, а утвердження їх у статусі засобу навчання залишалося питанням часу. Методика навчання правознавству відокремлювалася від шкільних підручників і була представлена лише у спеціальній педагогічній літературі для вчителів. Здебільшого це були публікації у педагогічній пресі та посібники для вчителів. Огляд останніх підтверджує, що вони спрямовувалися на поглиблене вивчення вчителями теорії права, а не на методику викладання відповідного шкільного предмета «Конституція СРСР». Зокрема, у посібнику В. Котока й Н. Купріца «Конституція СРСР» (1950) вчителям пропонувався матеріал, що розширював їхні правові знання за межами конституційного права. Наприклад, у 8 розділі, присвяченому судам, докладно висвітлювалися основи понять цивільного й кримінального процесу, хоча шкільною програмою ці питання не передбачалися. За таким же принципом було побудовано посібник для вчителів І. Челяпова «Основні питання Конституції СРСР і радянського законодавства» (1959). Він мав на меті ознайомити шкільних педагогів із теоретичним матеріалом, необхідним для проведення уроків правознавства. Окрім того, після кожного розділу вчителям пропонувався список літератури до відповідних тем. Питання ж методики навчання шкільного правознавчого предмета здебільшого порушувалися в педагогічній пресі (Гранатова В. А. Мої уроки Конституції СРСР – журнал «Викладання історії в школі», 1947, № 3; Карпінський В. О. Про методику викладання Конституції СРСР – журнал «Викладання історії в школі», 1947, № 5; Давидов Г. П. Курс Конституції СРСР в десятому класі – журнал «Викладання історії в школі», 1959, № 4; Немліхер А. На уроках Конституції – «Учительська газета», 1949, № 62 та ін). Проте у жодній із публікацій не йшлося про підходи диференційованого навчання у викладанні шкільного предмета «Конституція СРСР і УРСР». Шкільні підручники правознавства спрямовувалися переважно на реалізацію інформативної функції. Водночас автори свідомо ухилялися від розбудови методичного апарату навчальних книг із шкільного предмета «Конституція СРСР і УРСР». На думку сучасного українського дослідника І. Смагіна, «... перетворювати у 40 – 50-і рр. підручник у зразок робочого зошиту 20-х рр. стало просто небезпечно – можна було отримати звинувачення в «педології» з відповідними юридичними наслідками для автора»<sup>1376</sup>.

---

<sup>1376</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.) : дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с., – С. 143.

До шкільних суспільствознавчих предметів у 40 – 50-х рр. відносилися з філософської пропедевтики логіка і психологія. Ці навчальні предмети були запроваджені у радянській школі в 1947 р.

Підготовка підручника з логіки для школярів розпочалася заздалегідь. ЦК ВКП(б) запропонував науковцям Інституту філософії АН СРСР до 1 березня 1947 р. видати відповідний підручник із позицій комуністичної спрямованості та ідейності фактичного матеріалу. Водночас він мав бути науковим за змістом і пов'язаним із практикою життя. Виконання цього завдання вимагало від потенційних авторів не тільки високої професійної компетентності, а й громадянської мужності. Порадившись, науковці вирішили перевидати дореволюційний гімназійний курс логіки, адаптувавши його до потреб радянської школи за авторством (покійного на той час) Г. Челпанова. Такий підручник логіки з'явився у 1946 р. (наступного року книга вийшла українською), а в 1947/48 н. р. школярі вчилися за нею в 9 класі (з 1955/56 н. р. предмет викладався у 10 класі). Радянська трансформація навчального предмета полягала не тільки у відображенні відповідних ідеологічних засад, а й заміщенні формальної логіки діалектичною. Структурно новий підручник логіки Г. Челпанова поділявся на 26 розділів, у межах яких містилися підпункти. Зокрема, у I розділі «Визначення та завдання логіки» було три підпункти: визначення логіки; психологія та логіка; значення та користь логіки<sup>1377</sup>. Підручник традиційно складався з авторського тексту, поміж якого було розташовано 31 чорно-білий малюнок та 5 схем. Текст відповідав вимогам до навчальних книг того часу. Він був адаптований до вікових особливостей старшокласників і містив доступні учням приклади з життя. Наприкінці кожного розділу школярам пропонувалися запитання для закріплення вивченого матеріалу. Відмінність методичного апарату підручника Г. Челпанова (від інших шкільних книг із суспільствознавчих предметів) полягала у тім, що окрім авторського тексту в книзі містився й додатковий текст. Він був представлений в кінці книги у вигляді додатку з прикладами й завданнями для самостійного опрацювання учнями. Ретроспектива методичного апарату перевиданого підручника Г. Челпанова повертала до думки про можливість диференційованих підходів у методиці навчання шкільних суспільствознавчих предметів.

Продовженням роботи над створенням підручника логіки для потреб радянської школи став вихід у 1947 р. книги С. Виноградова. Проте вона відразу зазнала критики, оскільки текст був написаний сухою академічною мовою, а положення і висновки пропонувалися учням у готовому вигляді без обґрунтувань і доведень. Книга, маючи статус шкільного підручника, більше нагадувала довідник з курсу логіки. Проте підручник С. Виноградова не було відкинуто, його вирішили доопрацювати, долучивши до авторства О. Кузьміна. У новому виданні 1948 р. книга зазнала суттєвих змін у структурі тексту (із 15 розділів залишилося 12) та методичному апараті (він став подібним до підручника з логіки Г. Челпанова). Авторський колектив наполегливо працював над удосконаленням своєї книги й у

---

<sup>1377</sup> Челпанов Г. І. Підручник логіки / Г. І. Челпанов. – К. : Укрполітвидав, 1947. – 158 с. – С. 3.

подільшому (підручник перевидавався 8 разів, останнє видання у 1954 р.). Зрештою, у кінцевому своєму варіанті шкільний підручник логіки С. Виноградова й О. Кузьміна дослідники вважають одним із кращих підручників 50-х рр.<sup>1378</sup>. Свідченням тому було й видання цієї навчальної книги у 50-х роках в Болгарії, Польщі, Румунії, Чехословаччині.

У тексті підручника С. Виноградова, О. Кузьміна, виданого у 1954 р. українською мовою, нараховувалося 13 розділів. Методичний апарат книги починався з розлогого вступу (чотири сторінки), в якому учням пояснювалося, для чого людині потрібна логіка. Потім автори давали визначення поняття логіки, використовуючи окрім основного тексту й пояснювальний у вигляді посторінкових покликань на використання різних джерел. На доведення своїх думок автори постійно цитували класиків марксизму-ленінізму. Наприкінці кожного розділу учням пропонувалися запитання для повторення вивченого й задачі на закріплення теоретичного матеріалу. Наприклад, розділ 11 «Про науковий метод та наукову систему» завершувався виокремленими від основного тексту запитаннями й завданнями: «1. Що таке метод дослідження? 2. Що таке аналіз? 3. Наведіть приклад якого-небудь аналітичного дослідження. 4. Що таке синтез? 5. Наведіть приклад синтезу. 6. Що таке наукова система? 7. Які цілі ставить перед собою наукова класифікація? 8. Яка відмінність між природною і штучною класифікацією? 9. Що таке генетична класифікація? 10. Що таке термінологія? Які терміни ви знаєте?»<sup>1379</sup>.

Завершувався текст підручника додатком (так само, як і підручник Г. Челпанова), в якому учням пропонували задачі і вправи для самоперевірки. Позитивні зрушення в методичному апараті шкільних підручників логіки були очевидними, особливо порівняно з такими предметами, як історія і Конституція СРСР та УРСР.

Проте диференціація у методичних підходах до викладення навчального матеріалу спостерігається лише в ознаках зовнішнього прояву (підручники логіки були орієнтовані виключно на старшокласників). Виявом зовнішньої диференціації в методичному апараті підручників логіки слід вважати й мову видання, беручи до уваги те, що українською мовою логіка перевидавалася в перекладі з російського оригіналу і потребувала адаптації до національної специфіки УРСР (здебільшого така корекція відбувалася у наведенні прикладів, формулюванні завдань, описуванні умов вправ та ін.). Водночас, вияви внутрішньої диференціації у методичному апараті радянських шкільних підручників логіки відсутні, оскільки ні основний текст, ні пояснювальний, ні додатки не були орієнтовані на роботу з учнями різних рівнів підготовки.

---

<sup>1378</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.) : дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с., – С. 146.

<sup>1379</sup> Виноградов С. М. Логіка : підручник для середньої школи / С. М. Виноградов, О. Ф. Кузьмін. – [Вид. 8]. – К. : Радянська школа, 1954. – 107 с.

Спроби розбудувати методика навчання логіки здійснювалися шляхом видання посібників для вчителів. Свідчення тому є книга М. Кондакова «Логіка. Посібник для вчителів» (1954). Але огляд тексту посібника викликає здивування, оскільки його структура пов'язана не зі шкільним предметом, а з курсом логіки для вищої школи. Автор акцентував увагу на ключових теоретичних проблемах, використовуючи в якості наукової аргументації цитування класиків марксистсько-ленінізму. Водночас підручник не містив матеріалів методичного характеру й не пояснював учителям, у який спосіб їм краще викладати вказаний шкільний предмет. Зрештою, посібник М. Кондакова не набув популярності серед учителів і залишився історіографічною пам'яткою невдалої спроби покращити навчально-методичне забезпечення шкільного предмета «Логіка».

У 1947/48 н. р. старшокласники окрім логіки почали вивчати й нововведений суспільствознавчий предмет – психологію. Прийняттю такого рішення передувала широка дискусія в педагогічних журналах, де автори статей (Георгієв Ф., Корнілов К., Рамуль К. та ін.) висловлювали аргументи на користь повернення в радянську школу психології. Були й противники, які посилювалися на недостатню підготовленість самої науки, аби зайняти належне місце серед інших шкільних предметів, на перевантаженість шкільної програми, на відсутність підготовлених учителів тощо. Стримуючим чинником були згадки про репресії педологів, яких ідентифікували і в шкільних психологах. Сучасник тих подій академік АПН РРФСР К. Корнілов характеризував ситуацію так: «Введення психології в середню школу зближить психолога з школою. Психолог перестане бути чужою і підозрілою людиною для школи. До сих пір психолога пускали до школи з пересторогою: чи не педолог він. Тож можна думати, що з введенням психології у середній школі будуть створені більш здорові і правильні передумови для вивчення дитячої психології»<sup>1380</sup>.

Необхідно зазначити, що перші радянські шкільні підручники психології з'явилися у 1946 р. Такими книгами стали: «Психологія. Підручник для середньої школи» К. Корнілова; «Психологія. Підручник для середньої школи» Б. Теплова. На думку дослідників, книга Б. Теплова більшою мірою відповідала викликам часу і краще забезпечувала функціонування освітньої системи шкільного навчального предмета «Психологія»<sup>1381</sup>. У 1947 р. підручник Б. Теплова було перевидано українською мовою. Він складався з 11 розділів, в межах яких містилися параграфи які мали наскрізну нумерацію. Підручник починався з розлогого вступу, що поділявся на 5 структурованих блоків зі своїми підзаголовками, виділеними жирним шрифтом: 1. Предмет психології; 2. Класифікація психологічних процесів; 3. Психіка і діяльність; 4. Методи вивчення психічного життя людини; 5. Значення психології.

---

<sup>1380</sup> Корнілов К. М. О преподавании психологии в средней школе / К. М. Корнілов // Советская педагогика. – 1943. – № 3. – С. 17–19; с. 17.

<sup>1381</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с., – С. 151.

Текст підручника був написаний доступно для школярів мовою і, хоча спрямовувався він переважно на реалізацію інформативної функції, викликав у старшокласників інтерес і особисту зацікавленість, оскільки навчальний матеріал відбирався з урахуванням їхніх вікових особливостей. Особливо актуальними для них було вивчення таких тем, як «Почуття», «Увага», «Психологія особистості» та ін.). Зокрема, у розділі IV «Увага» §35 «Виховання уваги» автор писав: «Перша умова доброї уваги – це наявність широких і стійких інтересів ... Друге, що потрібно для розвитку уваги – це виробити вміння змушувати себе зосереджувати увагу в усякий момент і на всякому предметі. Третій засіб виховання уваги – привчити себе працювати в несприятливих умовах. Звикаючи боротися з відвертаючими подразненнями, людина загартовує свою увагу ... Четверта умова – ніколи не працювати неухважно. Нарешті, остання умова – якомога краще знати особливості уваги, її сильні і слабкі сторони»<sup>1382</sup>.

Наприкінці кожного розділу учням пропонувалися запитання для повторення вивченого матеріалу. Але ці запитання мали репродуктивний характер. Наприклад, розділ «Увага» завершувався такими запитаннями: «1. Що зветься увагою? 2. Чому увагу не можна назвати окремим психічним процесом? 3. В чому полягає закон індукції нервових процесів та який його зв'язок з явищами уваги? 4. В чому відмінність між мимовільною і довільною увагою? ... 20. Перелічіть умови, від яких залежить розвиток уваги»<sup>1383</sup>.

Б. Теплов, на відміну від більшості авторів шкільних підручників із суспільствознавчих предметів, використовував у методичному апараті (особливо у самостійній роботі учнів) не тільки дедуктивний, а й індуктивний підходи. Зокрема, автор часто використовував ці методи, пропонуючи старшокласникам розв'язання психологічних задач, де учень діяв вже не від загального до часткового, а навпаки. У підручнику Б. Теплового не спостерігалося зловживань кількістю психологічних понять (в межах одного параграфу містилося 3 – 5 понять). Водночас ті, що пропонувалися, формулювалися лаконічно й досить точно.

З 1955/56 н. р. предмет «Психологія» (у зв'язку з реформуванням шкільної освіти) переносився з 9 класу в 10-тий. Змінилася й кількість годин, виділена навчальною програмою на цей предмет, що передбачало переробку попередніх підручників.

У 1956 р. вийшла друком навчальна книга Г. Фортунатова і А. Петровського «Психологія. Навчальний посібник для X класу середньої школи». З дидактичних позицій новий підручник був краще адаптованим до скороченої кількості годин, визначених зрушеннями в навчальній програмі.

Посібник Г. Фортунатова і А. Петровського складався із 10 розділів (підручник Б. Теплового – 11 розділів), меншою була в новій книзі й кількість параграфів. Наприклад, у розділі «Увага» містилося 3 параграфи, а розділ під такою

---

<sup>1382</sup> Теплов Б. М. Психологія: підручник для середньої школи / Б. М. Теплов . – К. : Радянська школа, 1947. – 196 с. – С. 72.

<sup>1383</sup> Там само, с. 73.

ж назвою книги Б. Теплова мав 7 параграфів. Авторський колектив посібника істотно зменшив кількість запитань і завдань, традиційно розташованих наприкінці кожного розділу. Зокрема розділ «Увага» у Г. Фортунатова й А. Петровського завершувався 6-ма запитаннями до учнів, а в підручнику Б. Теплова 20-ма. Попри те, що у згаданих книгах домінували репродуктивні запитання (дати відповідь, сформулювати, в чому відмінність, що означають терміни ...), новий посібник поступався попередньому підручнику у використанні міжпредметних зв'язків і звернення до ситуацій із повсякденного життя. Б. Теплов ставив складніші запитання й завдання: «Покажіть на прикладі Чичикова («Мертві душі» М. Гоголя), як інтерес і увага людини спрямовуються на всі дрібниці, зв'язані з головною метою її діяльності?», або: «Чому для роботи бракувальника, коректора, телефоністки потрібна велика стійкість уваги?»<sup>1384</sup>.

Недоліком методичного апарату посібника Г. Фортунатова й А. Петровського була збалансованість між параграфами у пропонуваних учням нових термінів і понять (в тексті вони виділялися курсивом). Наприклад, у главі II «Відчуття і сприйняття» §1 містив 2 терміни, а в §2 – аж 12 термінів і понять. Серед них: «диференціація умовних подразників»; «аналізатор»; «ахроматичні кольори»; «зовнішні відчуття»; «внутрішні відчуття» та ін.

Програвав посібник Г. Фортунатова й А. Петровського й у ілюстративному матеріалі: тут містилося тільки 9 ілюстрацій (удвічі менше, ніж у підручнику Б. Теплова).

Проте попри переваги й недоліки в методичному апараті згаданих підручників вони відповідали потребам радянської школи на той час і забезпечували функціонування освітньої системи навчального предмета «Психологія». Автори шкільних навчальних книг здійснювали диференціацію тексту не тільки на основі зміни акцентів у галузевій науці, а й узгоджували міжпредметні зв'язки навчального матеріалу з психологією, враховували вікову категорію учнів, намагалися урізноманітнити використання методів індукції й дедукції у процесі підручникотворення. Але подальших позитивних зрушень у методиці навчання шкільних предметів «Логіка» і «Психологія» не відбулось, оскільки у 1958 р. їх вилучили з навчальних планів «у зв'язку з перевантаженням учнів та необхідністю вивільнення часу для політехнічної освіти»<sup>1385</sup>.

Отже, (в аспекті традиційних підходів диференціації зовнішньої і внутрішньої) у вітчизняному шкільному підручникотворенні 40 – 50-х рр. відбувалися позитивні зрушення в розбудові методичного апарату навчальних книг із суспільствознавчих предметів. У підходах до створення текстів підручників переважала зовнішня диференціація. Вона виявлялася в урахуванні вікових особливостей учнів (обмеження обсягів тексту, кількість нових термінів і понять на урок, доступність мови викладення, відбір ілюстративного матеріалу). Виявом

---

<sup>1384</sup> Теплов Б. М. Психологія: підручник для середньої школи / Б. М. Теплов . – К. : Радянська школа, 1947. – 196 с. – С. 72

<sup>1385</sup> Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці. – К. : Радянська школа, 1981. – 335 с. – С. 56.

зовнішньої диференціації в методичному апараті шкільних підручників суспільствознавчих предметів була їхня адаптація до потреб національної школи в УРСР, оскільки переважна більшість цих книг перекладалася з російської мови, що потребувало відповідної корекції та перероблення завдань і вправ. Водночас на території України діяли школи з українською і російською мовами навчання, де використовувалося відповідне навчально-методичне забезпечення. Особливістю радянської школи перших повоєнних десятиліть було розділення їх у великих містах на чоловічі і жіночі, але це не позначилося на зовнішній диференціації шкільних підручників.

Щодо внутрішньої диференціації в шкільному підручникотворенні, то її ознаки пов'язуються виключно з методичним апаратом навчальних книг. Але завдань, орієнтованих на різні рівні підготовки учнів у підручниках 40 – 50-х рр. зі суспільствознавчих предметів не спостерігалось.

### Список використаних джерел

1. Алексеев С. П. и Карцов В. Г. История СССР. Учебная книга для 4 класса. – М. : Гос. учебно-педагогическое издательство Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 131 с.
2. Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова Г. М. Історія СРСР/ За ред. проф. Г. М. Панкратовой. Підручник для X класу середньої школи. – К. : Рад. школа, 1946. – 422с.
3. Виноградов С. М. Логіка: [підручник для середньої школи] / С. М. Виноградов, О. Ф. Кузьмін. – [Вид. 8]. – К. : Радянська школа, 1954. – 107 с.
4. Карева М. П. Конституція СРСР: [посібник для середньої школи]. – К. : Рад. школа, 1948. – 160с.
5. Карпинский В. А. О методике преподавания Конституции / В. А. Карпинский // Преподавание истории в школе. – 1947. – № 5. – С. 77-85.
6. Корнилов К. М. О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. – 1943. – № 3. – С. 17 – 19.
7. Короткий курс історії СРСР. Підручник для 4-го класу. За ред. А. В. Шестакова. – К-Х. : Рад. школа, 1946. – 271 с.
8. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці. – К. : Радянська школа, 1981. – 335с.
9. Преподавание естествознания, географии и истории в IV классе. Под ред. А. С. Пчелко. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1957. – 301 с.
10. Программа начальной школы на 1956 – 1957 учебный год. – М. : Учпедгиз, 1956. – 56 с.
11. Ровинский Е. Новое пособие по Конституции СССР / Е. Ровинский // Учительская газета. – 1947. – 20 сентября. – С.3.
12. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 569.



13. Теплов Б. М. Психологія : [підручник для середньої школи] / Б. М. Теплов. – К. : Радянська школа, 1947. – 196 с.
14. Челпанов Г. І. Підручник логіки / Г. І. Челпанов. – К. : Укрполітвидав, 1947. – 158 с.

### **3.5.3. Диференціація змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.)**

Лібералізація суспільно-політичного життя й науково-технічна революція сприяли оновленню змісту шкільних суспільствознавчих предметів. Навчальні книги відображали зрушення в теоретичних концепціях і диференціацію актуальних проблем історичного минулого й викликів сучасного життя радянського суспільства.

В історичних концепціях 60 – 70-х рр. утверджувалися та обґрунтовувалися поняття: «вирішальна роль народних мас в історії»; «нова історична спільність – радянський народ» та ін. Відповідно у змісті шкільних підручників ці трансформації знаходили свій відбиток. Зокрема, український історик-методист А. Пінчук наголошував, що в основу наведеного нами вище першого поняття покладена теза про «народ, який є справжнім творцем матеріальних цінностей, духовної культури і лише він відіграє провідну роль у класовій боротьбі та боротьбі за незалежність, у розвитку міжнародних відносин та відвернення загрози війни». В той самий час народні маси (робітники й трудове селянство) у навчальних книгах і підручниках зображувалися як щось невизначено монолітне, єдине, що не має конкретних облич, індивідуальних інтересів, психологічних особливостей тощо. Розкриття ролі народних мас неодмінно поєднувалося з висвітленням діяльності комуністичної партії – «бойового авангарду робітничого класу, вождя всіх трудящих за перебудову світу»<sup>1386</sup>. У шкільних курсах розкривалося ключове положення марксизму про вирішальну роль народних мас в історії. Але поняття «народ» було представлено в підручниках звужено – виключно як трударі (та ще й переважно знедолені). Насправді народ – це населення країни, яке складалося з різних верств (у тому числі: буржуазія, інтелігенція, духовенство та ін.). У змісті шкільних навчальних книг автори не акцентували увагу на окремих верствах населення, згадуючи здебільшого лише робітників і селян і ототожнюючи їх із народом

Водночас домінування «народних мас» у змісті шкільних підручників історії диференціювалося з персоналіями. Проте висвітлювалися останні здебільшого невиразно і схематично. Наприклад, автори С. Алексєєв і В. Карцов у підручнику з історії СРСР для 4 класу (1965) лише побіжно згадують імена таких видатних осіб, як Олександр Невський, Дмитро Донської, Олександр Суворов та ін. Зокрема, про російського імператора Петра I говорилося, що він був «розумний та діяльний»,

---

<sup>1386</sup> Пінчук А. С. Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії (30 – 80-ті рр. ХХ ст.) : дис... канд-та пед. наук: 13.00.02 / А. С. Пінчук; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 200 с. – С. 95 – 96.

про Богдана Хмельницького, як «хороброго і діяльного». Аналогічно представлені й інші історичні діячі (скупі із надуманим суб'єктивним коментарем). Видатний російський поет Олександр Пушкін характеризувався, як «чесний і сміливий» (бо він протистояв «знатним дворянам»). Український поет Тарас Шевченко «з дитинства був кріпаком та пас худобу», але «завжди вірив у те, що український та російський народи будуть разом битися проти своїх гнобителів і безстрашно закликав їх до боротьби у своїх віршах»<sup>1387</sup>.

Дещо повніше за інших висвітлювалася персоналія Михайла Ломоносова. У підручнику йому присвячено окремий параграф, де представлено життєвий шлях майбутнього вченого. «Михайло Ломоносов народився в селянській сім'ї біля берегів холодного Білого моря. Батько його був рибалкою. Він часто брав сина з собою у відкрите море. Коли хвилі заливали човен, йому доводилося вичерпувати холодну воду. Хлопчик ріс сміливим і допитливим, вчився читати та писати. Від приїжджих він чув, що у Москві та Петербурзі відкриваються школи. Ломоносов задумав іти вчитися. Батько був проти цього, і Ломоносов потай утік з рідного дому. У зимову стужу він разом з рибалками добрався до Москви»<sup>1388</sup>. Виключенням стала тільки історична постать В. Леніна. Автори підручника детально висвітлювали усі етапи його життя й діяльності. Спочатку школярам сповіщалося, що майбутній вождь був «допитливим хлопчиком. Він багато читав, вивчав літературу, історію, іноземні мови, але разом з тим любив погратися в городки, викупатися в річці, захоплювався шахами». Потім дітям наголошували, що юний Володимир Ульянов постійно спостерігав, «як бідно живуть робітники та селяни» і «вирішив присвятити своє життя боротьбі за щастя трудового народу». Вступивши до Казанського університету та успішно навчаючись там, В. Ленін «організував виступи студентів проти царської сваволі». Зрештою пролетарський вождь поставав перед школярами «сміливим революціонером та великим ученим», який заради них «жив і творив»<sup>1389</sup>.

Автори підручника прагнули сформувати у дітей образи особистостей, гідних наслідування. Підхід до відбору історичних персоналій був диференційований і ґрунтувався на аксіологічній контроверсійності оціночних суджень. Зокрема, майже всі монархи висвітлювалися як негативні особи (за виключенням окремих давньоруських князів та Петра I). Особливій критиці підлягали діячі, котрі уславилися антиросійською діяльністю. Наприклад, у підручнику «Історія Української РСР» для 7 – 8 класів, що вийшов друком у Києві (1962), автори (Дядиченко В., Лось Ф., Спицький В.) характеризували гетьмана І. Мазепу так: «Він ненавидів російський та український народи ... За допомогою значного хабара російським чиновникам (близько 10 тисяч рублів, І. Мазепі

---

<sup>1387</sup> Алексєєв С. П., Карцов В. Г. Історія СРСР: Навч. книга для 4-го класу/ С. П. Алексєєв, В. Г. Карцов. – К.: Рад. шк., 1965. – 147 с. – С. 65 – 66.

<sup>1388</sup> Там само, с. 46 – 47.

<sup>1389</sup> Там само, с. 74 – 76.

вдалося стати гетьманом»<sup>1390</sup>. Із негативних позицій (у зв'язку з антиросійською діяльністю) висвітлювалися в підручнику й лідери Української Центральної Ради: В. Винниченко, М. Грушевський, С. Петлюра. Водночас автори навчальної книги з великою шаною згадували вождів світового пролетаріату – Ф. Енгельса і К. Маркса (у підручнику навіть вміщено їх портрети), які мали лише опосередковане відношення до історії України.

Проте й серед відібраних до підручників позитивних історичних діячів теж спостерігався диференційований підхід. Переважній більшості їх надавалася стисла оцінка декількома словами («народний герой», «непохитний більшовик» або «сміливий революціонер» тощо), до опису окремих із них додавалися портрети. Більш розлогі характеристики автори давали значно меншій кількості видатних персоналій. Розповідаючи про їхнє життя й діяльність, автори акцентували увагу школярів на соціальному походженні представленої в книзі постаті, приналежності її до політичної партії та ін.

Як уже зазначалося, виокремлено (з поміж усіх особистостей) у підручниках вітчизняної історії висвітлювалася постать пролетарського вождя – В. Леніна. Для підсилення значення його діяльності, автори підручників систематично використовували дієслова «очолював», «керував», «організовував», «знайшов вихід», «учив» тощо. В. Ленін виокремлювався, як особа з неперевершеними позитивними якостями, котра позбавлена будь-яких недоліків. Фактично учням пропонувався ідеал людини в міфологізованому образі В. Леніна.

Висвітлення в шкільних навчальних книгах історичних персоналій вважається сферою методики, але остання водночас є засобом формування й диференціації змісту. Саме тому у нашому дослідженні зміст шкільних предметів інколи розглядається у безпосередніх взаємозв'язках із методикою навчання.

В середині 60-х рр. під впливом науково-технічної революції постало питання про посилення зв'язків школи з життям суспільства. При АПН РРФСР були створені спеціальні комісії з розроблення змісту загальної середньої освіти. До складу комісії з історії увійшли відомі методисти й учителі. Результатом їхньої роботи стало оновлення змісту шкільної історичної освіти, орієнтоване на збільшення теоретичного складника (особливо в підручниках для старших класів). Акцентувалася увага на доцільності ґрунтовного вивчення старшокласниками першоджерел (історичних документів, творів класиків марксизму-ленінізму, постанов радянського уряду та комуністичної партії). Відповідно головними пріоритетами модернізованої концепції шкільної історичної освіти продовжували залишатися партійно-класовий підхід до оцінки подій суспільного життя й діяльності персоналій, переваги соціалізму над капіталізмом, пролетарський інтернаціоналізм тощо. Відмінність цієї концепції від попередніх полягала в тому, що оновлення змісту історичної шкільної освіти здійснювалося вперше за радянської доби на основі раніше розробленої тогочасної системи, яку не планувалося докорінно змінювати. Модернізаційний процес передбачав

---

<sup>1390</sup> Дядиченко В. А., Лось Ф. Є., Спицький В. І. Історія Української РСР : Підручник для 7 – 8 класів восьмирічної школи / В. А. Дядиченко, Ф. Є. Лось, В. І. Спицький. – К. : Рад. шк., 1962. – 147 с. – С. 46.

диференційний підхід до змісту шкільного курсу історії. Він полягав у тім, що зміст історії як навчального предмета в основній школі розширювався шляхом введення факультативів.

Офіційне впровадження елементів диференціації та профілізації було започатковане постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.). Згодом цей документ продублювало й керівництво України, ухваливши постанову «Про організацію факультативних занять учнів 7 – 10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 н. р.»<sup>1391</sup>. Вибір факультативу здійснювався учнями особисто відповідно до їхніх індивідуальних інтересів і схильностей. Новостворені факультативи з історії мали доповнювати основний зміст шкільних підручників, уникати його дублювання й орієнтувати дітей на дослідництво і творчі завдання. Поширення набули факультативи такої тематики: «Актуальні проблеми міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР на сучасному етапі»; «Сторінки бойового минулого нашої країни»; «З історії вітчизняної культури» та ін. Окрім того діяли факультативи з історії рідного краю, археології, музеєзнавства тощо.

Зміст факультативів спрямовувався не тільки на задоволення інтересів учнів до вивчення історії, а й мав сприяти профорієнтаційній роботі серед старшокласників. Учні залучалися до діяльності архівів, музеїв, будинків культури, бібліотек. Для окремих випускників шкіл ці установи ставали згодом їхнім місцем роботи.

У диференційованому навчанні факультативи забезпечували старшокласникам вищий рівень вивчення історії на основі їхньої самостійної роботи з різними джерелами. Усе це сприяло розвитку індивідуальності дітей, мотивувало їх до творчості, адаптувало в реальному житті суспільства. Тематика факультативних курсів історії постійно розширювалася. Наприкінці 70-х рр. у школах СРСР діяло понад десяток факультативів із історії. Серед них: «Основні проблеми вітчизняної історії XIX – XX ст.»; «Сучасний міжнародний комуністичний і робітничий рух»; «З історії вітчизняного і зарубіжного мистецтва»; «Світова художня культура нового і новітнього часу» та ін. Окрім того, в УРСР існували факультативи із історії України, рідного краю тощо. Тематика факультативів визначалася школами з урахуванням потреб освітньої політики держави, можливостей педагогічних колективів і інтересів дітей. Долучилися до цієї роботи й українські науковці. Вони видали значну кількість книг, розрахованих на шкільні факультативи: «Становлення української радянської культури (1917 – 1920)» (Золотоверхий І., 1961); «Цікава історія» (Кулаковецький В., 1969); «Висвітлення на уроках історії СРСР керівної ролі КПРС в побудові комунізму» (Міх Д., 1967); «Вивчення трудового героїзму народних мас на уроках історії СРСР (1926 – 1941 рр.)» (Скрипкін І., 1963); «Питання економіки в шкільному курсі історії СРСР та УРСР» (Сугоняко М., 1968) та ін.

---

<sup>1391</sup> Про організацію факультативних занять учнів 7 – 10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році: Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1966. – № 8. – С. 20 – 22.

Запровадження елементів диференціації в змісті шкільного навчання відповідало науковим потребам і демократичним прагненням радянського суспільства. Водночас, цей процес не суперечив принципам єдиної радянської школи, оскільки поглиблене вивчення окремих предметів за індивідуальним вибором учнів збіглося з часом переходу до загальної середньої освіти. Аналізуючи якісні зрушення у шкільній історичній освіті наприкінці 70-х рр., відомий вітчизняний методист Н. Дайрі наголошував: «Факультативні заняття з історії стали якісно новою формою масової диференціації навчання, в якій зберігаються всі переваги єдиної політехнічної загальноосвітньої школи. У той же час вони підвищують рівень освіти, більш повно відображають сучасні досягнення науки, створюють ефективні умови для індивідуалізації навчання і творчої самостійної роботи. Факультативи готують школярів до подальшої освіти і самоосвіти, до свідомого вибору професії відповідно до потреб суспільства та особистими даними кожного учня»<sup>1392</sup>.

Процес диференціації здійснювався і в змісті шкільного предмета «Суспільствознавство», котрий спочатку розроблявся як «Основи політичних знань» із відповідним первинним змістовим складником. Створенням шкільного підручника з цього предмета опікувався ЦК КПРС<sup>1393</sup>. В ухваленій вищим партійним керівництвом постанові давалися вказівки авторам, що необхідно висвітлювати в підручнику «Основи політичних знань». Зокрема, у книзі передбачалося висвітлити в доступній для старшокласників формі інформацію про марксизм-ленінізм як світогляд трудящих, науку про закони розвитку природи й суспільства; охарактеризувати філософські й економічні засади комуністичного світогляду; розкрити теоретичні основи комунізму тощо.

Водночас, у постанові наголошувалося на доцільності розгорнутої характеристики радянського суспільства з акцентуванням уваги на основних рисах соціалістичного способу виробництва, на його єдності, на дружбі народів СРСР, на керівній ролі в розбудові радянського суспільства КПРС. Фактично в основу структури змісту підручника закладалися усі три складники марксизму-ленінізму: марксистсько-ленінська філософія, політична економія й науковий комунізм.

Окрім того, до підручника пропонувалося включити питання, пов'язані з Конституцією СРСР. Втілити поставлені завдання у змісті шкільного підручника виявилось дуже складно. Зваживши на усі обставини, в «Учительській газеті» було оголошено конкурс рукописів, на основі яких вдалося розробити єдиний варіант підручника (оприлюднений у листопаді 1962 р.). Проте згодом він вийшов друком вже під новою назвою – «Суспільствознавство», що демонструвала розширення диференціаційних складників змісту порівняно з попереднім варіантом задумів

---

<sup>1392</sup> Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей : В 2-х ч. / Отв. ред. Н. Г. Дайри. – Ч. 2. – М. : Просвещение, 1978. – 239 с. – С. 174 – 175.

<sup>1393</sup> Постановление ЦК КПСС от 25 апреля 1960 года «О введении курса «Основы политических знаний» в средних школах и средних учебных заведениях и о подготовке ученика по этому курсу» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Л. Ф. Литвинов, Ф. И. Пузырев. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 210–211.

шкільного підручника. Колектив авторів цієї книги формувався з представників творчих груп, відзначених журі конкурсу. Перше видання вийшло частинами у 1962 та 1963 рр. До п'ятого видання включно (1967 р.) текст постійно доповнювався й удосконалювався його зміст. Починаючи з шостого видання книги (вона перевидавалася щороку) до 12 видання включно (1974 р.), зміст підручника істотно не змінювався<sup>1394</sup>.

Диференціація змісту підручника, що трансформувалася з книги «Основи політичних знань» у «Суспільствознавство», супроводжувалася посиленням філософського та політекономічного складника. Якщо підручник «Суспільствознавство» 1962 р. містив 5 розділів: «Начала марксизму-ленінізму»; «Соціалізм», «Партія наш керманіч», «Шлях до комунізму», «XX століття – століття торжества комунізму», то у виданні книги 1978 р. їх нараховувалося удвічі більше (з'явився розділ «Філософські уявлення про світ і його пізнання», «Економічний лад соціалізму» та ін). Проте, розширення змісту підручника принципово не змінило його концепції, а тільки надало їй більшої упорядкованості. Провідним складником змісту навчальної книги залишалася теорія та практика комуністичного будівництва. Основними завданнями змісту підручника вважалося: «Розкрити торжество марксистсько-ленінських ідей в історичній практиці людства, показати всесвітньо-історичне значення Великої Жовтневої соціалістичної революції, утворення світової системи соціалізму, висвітлити повну і остаточну перемогу соціалізму в СРСР і вступ Радянського Союзу в період розгорнутого будівництва комуністичного суспільства. Показати успіхи соціалістичного ладу й комуністичної ідеології, їхню перевагу над капіталістичним ладом, що загниває, і буржуазною ідеологією»<sup>1395</sup>.

Зміст навчального матеріалу диференціювався не лише за трьома складниками марксизму-ленінізму, а й протиставлявся аксіологічними судженнями відносно розвитку суспільства. Такий підхід став характерним для авторів навчальної книги «Суспільствознавство», починаючи із першого варіанту її тексту і до усталеного – складеного у 70-ті рр. Наприклад, у підручнику 1978 р. перший розділ «Філософські уявлення про світ і його пізнання» містив параграф «Матеріалізм та ідеалізм – дві лінії у філософії», який ряснів політико-ідеологічною контрверсійністю. У параграфі наголошувалося: «Матеріалізм – філософія передових прогресивних класів суспільства. Він являє собою провідну, прогресивну лінію у філософії.

---

<sup>1394</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.): дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с. – С. 225.

<sup>1395</sup> Постановление ЦК КПСС от 25 апреля 1960 года «О введении курса «Основы политических знаний» в средних школах и средних учебных заведениях и о подготовке ученика по этому курсу» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Л. Ф. Литвинов, Ф. И. Пузырев. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с. – С. 210.

На відміну від матеріалізму, ідеалізм виражає інтереси консервативних класів, які намагаються зберегти порядки, що відживають»<sup>1396</sup>. Далі у цьому ж параграфі йшлося про релігію, котрій контрверсіно «протистоїть атеїзм. В основі атеїзму лежить заперечення існування яких би то не було надприродних, божественних сил. Атеїзм спростовує релігійні догми. Тільки соціалізм закладає міцний фундамент для подолання релігії»<sup>1397</sup>. Диференціація змісту контрастно віддзеркалена у тексті §9 «Нації і національні відносини». Тут виокремлювалися підпункти з домінантним протиставленням навіть у формулюванні їхніх назв: «Народність і нація»; «Дві тенденції у розвитку націй»; «Буржуазний націоналізм і пролетарський інтернаціоналізм» та ін.

Не обійшлося у диференційованому протиставленні й без курйозів. Зокрема, автори підручника визначали поняття «інтернаціоналізм» контрверсійним відносно «націоналізму», хоча насправді таким був «космополітизм». Слід взяти до уваги той факт, що зміст поняття «космополітизм» набув викривлення в СРСР внаслідок ідеологічної кампанії 1948 – 1953 рр., спрямованої проти окремих представників інтелігенції, які (на думку можновладців) вважалися виразниками прозахідних настроїв.

Диференційовано (в контексті трьох складників марксизму, які доцільно вважати ознаками зовнішнього структурування) розглядалася у змісті підручника й частина, пов'язана з політичною економією. Вона представлена в розділі «Економічний лад соціалізму», де вміщено підрозділи: «Закон вартості при соціалізмі», «Народність і нація» «Гроші при соціалізмі», «Виробничі фонди і фондівіддача», «Режим економії», «Собівартість» та ін. Водночас у межах розділу окремі теми та їх компоненти висвітлювалися з позицій внутрішнього змістового протиставлення або навіть й контрверсійності. Наприклад, у §20 «Суспільна власність і мета виробництва», автори виокремили текст під заголовком «Дві форми соціалістичної власності». У цьому фрагменті автори описували державну (загальнонародну) і колгоспно-кооперативну форми власності, які домінували в господарстві СРСР. Висвітлюючи це питання крізь призму політичної економії, автори акцентували увагу школярів на тім, що: «З двома формами соціалістичної власності пов'язані деякі відмінності в оплаті праці. Працівники державних підприємств і установ одержують заробітну плату, яка виплачується грошима. Праця колгоспників оплачується грошима і продуктами залежно від їх вкладу в громадське господарство і у відповідності з доходами колгоспу. Додатковим джерелом доходу колгоспників є праця в особистому підсобному господарстві»<sup>1398</sup>. Далі висвітлювалися питання, пов'язані з відмінностями управління двома типами підприємств тощо.

---

<sup>1396</sup> Суспільствознавство: підручник для випускного класу середньої школи і середніх спеціальних навчальних закладів / О. Д. Боборик, Ю. А. Красін, О. М. Лушников, О. М. Писаржевський, В. В. Суходєєв; за ред. Г. Х. Шахназарова. – К.: Політвидав України, 1978. – 360 с. – С. 46, 49.

<sup>1397</sup> Там само, с. 51.

<sup>1398</sup> Суспільствознавство: підручник для випускного класу середньої школи і середніх спеціальних навчальних закладів / О. Д. Боборик, Ю. А. Красін, О. М. Лушников, О. М. Писаржевський, В. В. Суходєєв; під ред. Г. Х. Шахназарова. – К.: Політвидав України, 1978. – 360 с. – С. 175 – 176.

Аналогічно було представлено й третій складник марксизму-ленінізму – науковий комунізм, що становив зміст розділу 7 «Шлях до комунізму». Тут формування змісту з позицій контроверсійності спостерігалась у структурних текстових фрагментах під заголовками: «Суперечності і труднощі зростання»; «Місто і село»; «Праця розумова і праця фізична»; «Право і мораль»; «Дві умови переходу до основного принципу комунізму» та ін.

Весь навчальний матеріал курсу «Суспільствознавство» будувався диференційовано на протиставленні здобутків соціалізму і негараздів капіталізму. Відповідно, комуністична ідеологія вважалась прогресивною, а буржуазна оцінювалась діаметрально протилежно. Наприклад, у розділі 4 «Епоха переходу від капіталізму до соціалізму» автори вмістили підпункт під назвою «Зміст нашої епохи», де наголошувалось: «Велика Жовтнева соціалістична революція відкрила епоху переходу від капіталізму до соціалізму в усьому світі. Цей перехід здійснюється в результаті боротьби робітничого класу, трудящих проти капіталу, в обстановці протиборства на міжнародній арені сил соціалізму та імперіалізму, прогресу і реакції»<sup>1399</sup>.

Водночас з утвердженням у радянській школі предмета «Суспільствознавство», здійснювалася й розбудова змісту правової освіти. У 1962 – 1975 рр. вона функціонувала як складник змісту курсу «Суспільствознавство». Але зростання актуальності правових знань у суспільстві мотивувало педагогів до виокремлення правознавства в окремий шкільний предмет. Спробою реалізувати цей задум стало введення у восьмих класах (з 1965 р.) курсу «Бесіди про наше суспільство». За п'ять років його замінили елементарним курсом «Радянське суспільство». Зрештою, у 1975 р. в останньому класі неповної середньої школи з'явився предмет «Основи радянської держави і права», що існував аж до розвалу СРСР. Авторський колектив на чолі з П. Гурєєвим розробив до цього курсу посібник із ідентичною предмету назвою.

Навчальна книга складалася з трьох розділів. Зміст першого з них висвітлював виникнення радянської держави і права. Тут домінували такі поняття як «соціалістичне право», «соціалістична законність», «джерела права», «правові відносини» та ін. У другому розділі розглядалися галузі радянського права (адміністративне, трудове, колгоспне та ін.). Зміст третього розділу розкривав роль правоохоронної системи в СРСР.

Проте прийняття у 1977 р. нової Конституції СРСР змусило авторів внести зміни до змісту посібника. Доопрацьоване (четверте) видання «Основ радянської держави і права» вийшло друком 1978 р. Основною відмінністю книги (від попередніх видань) стало те, що близько половини її обсягу присвячувалось проблемам конституційного права.

Наприкінці 70-х рр. в учнів 8-х класів середніх шкіл з'явився ще один новий посібник під назвою «Правознавство». Він був підготовлений авторським

---

<sup>1399</sup> Суспільствознавство : підручник для випускного класу середньої школи і середніх спеціальних навчальних закладів / О. Д. Боборик, Ю. А. Красін, О. М. Лушников, О. М. Писаржевський, В. В. Суходеев; під ред. Г. Х. Шахназарова. – К. : Політвидав України, 1978. – 360 с. – С. 137 – 138.



колективом у складі: А. Безуглова, Е. Спіріна, В. Шевцова. На думку дослідників, така назва книги більше відповідала завданням шкільної освіти<sup>1400</sup>. Автори здійснили спробу змінити концепцію підручника. Вони відійшли від структурування змісту за галузями права й запропонували дуалістичні назви змістовим одиницям, ідентифікованими правом. Наприклад: «Праця і право»; «Сім'я і право», «Майно і право» та ін. Таке структурування давало змогу використовувати декілька галузей права у висвітленні конкретної життєвої проблеми. Зокрема, тема «Праця і право» відтоді вивчалася із застосуванням норм трудового й колгоспного права. Провідним напрямом удосконалення змісту нового посібника стало посилення «правознавчого» складника на протигагу «законодавчому».

Зрушення в змісті навчальних книг із зазначеного предмету диференціювалися в напрямку пошуків балансу між необхідним обсягом «правознавчої» та «законодавчої» освіти.

Диференціація змісту шкільного правознавства пов'язувалася й із уведенням факультативного курсу «Основи радянського законодавства» для 9 – 10 класів. Він був забезпечений відповідним посібником, підготовленим авторським колективом на чолі з М. Червоноголовкіним, що вийшов друком у 1974 р. Факультатив складався з двох частин – загальна й особлива. У першій частині розглядалися поняття й особливості розвитку радянського законодавства, а в другій – висвітлювався зміст окремих галузей законодавства. Відкриття такого факультативу доцільно розглядати як вияв внутрішньої диференціації змісту шкільного правознавчого предмету, оскільки він не дублював базовий курс, а лише його доповнював і поглиблював. Педагоги навіть жартували, називаючи факультативи з правознавства «осередками підготовки маленьких юристів».

Отже, у 60 – 70-ті рр. зміст шкільних підручників із суспільствознавчих предметів зазнав змін. Вони обумовлювалися потребами науково-технічної революції та прагненням суспільства посилювати зв'язки школи з життям. Ознакою якісних зрушень у змісті навчальних книг стали диференційні процеси. Домінантною була зовнішня диференціація, яка вивлялась в упорядкуванні структурних складників змісту підручників (народні маси – рушійна сила історичного процесу, три складники марксизму тощо). Водночас у структуруванні змісту спостерігалася й внутрішня диференціація (рангування історичних персоналій, контроверсійністю класифікації форм державного устрою та ін.). Важливим напрямом внутрішньої диференціації стало функціонування факультативів із розробленими відповідно до них посібниками, зміст яких не дублював шкільні підручники, а доповнював та поглиблював їх. Відмінністю цих зрушень від змін у змісті навчальних предметів попередніх часів полягало в оновленні чинної на той час системи, яку не планувалося докорінно змінювати.

---

<sup>1400</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.): дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с. – С. 288.

### Список використаних джерел

1. Алексеев С. П., Карцов В. Г. Історія СРСР: Навч. книга для 4-го класу. – К. : Рад. шк., 1965. – 147 с.
2. Дядиченко В. А., Лось Ф. Є., Спицький В. І. Історія Української РСР : Підручник для 7-8 класів восьмирічної школи. – К. : Рад. шк., 1962. – 147 с.
3. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 2. Отв. Ред. Н. Г. Дайри. – Просвещение, 1978. – 239 с.
4. Пінчук А. С. Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії (30 – 80 – ті рр. ХХ ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Анатолій Сергійович Пінчук. – Луганськ, 2006. – 200 с.
5. Постановление ЦК КПСС от 25 апреля 1960 года «О введении курса «Основы политических знаний» в средних школах и средних учебных заведениях и о подготовке ученика по этому курсу» / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
6. Постановление ЦК КПСС от 25 апреля 1960 года «О введении курса «Основы политических знаний» в средних школах и средних учебных заведениях и о подготовке ученика по этому курсу» / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
7. Про організацію факультативних занять учнів 7-10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році. Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1966. - № 8. – С. 20 – 22.
8. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 569 с.
9. Суспільствознавство : [підручник для випускного класу середньої школи і середніх спеціальних навчальних закладів] / [О. Д. Боборик, Ю.А. Красін, О. М. Лушников, О. М. Писаржевський, В. В. Суходєєв]; під ред. Г. Х. Шахназарова. – К. : Політвидав України, 1978. – 360 с.

#### 3.5.4. Відображення диференціації у методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів (60 – 70-ті рр. ХХ ст.)

Шкільні суспільствознавчі предмети на початку 60-х рр. здебільшого тяжіли до інформатизації учнівської молоді, всупереч орієнтуванню її у житті реального тогочасного суспільства. У зв'язку з такою ситуацією постало питання про реформування радянської шкільної суспільствознавчої системи. Утверджувався перехід від поліпредметності (Конституція СРСР та УРСР, логіка, психологія) із масивом відповідних підручників – до монопредмету «Суспільствознавство» з уніфікованою для шкіл усіх радянських республік навчальною книгою. Єдиним

складником старої системи, що залишилася на той час непорушною, була історія, яка мала яскраво виражений ідеологічний характер. Та попри це в шкільній історичній освіті спостерігалися й нові підходи, котрі розгорталися під впливом зрушень у соціальному замовленні, викликаним лібералізацією радянського суспільства.

У 1960 р. було оголошено конкурс на створення нових шкільних підручників історії для 4 – 11 класів. Тексти навчальних книг, що отримали позитивну оцінку конкурсної комісії почали друкувати й направляли до шкіл на апробацію. Згодом ті, що одержали статус підручника перекладалися українською мовою й використовувалися в школах республіки. Серед них: «Історія стародавнього світу» Ф. Коровкіна; «Історія середніх віків» А. Агібалової і Г. Донського; «Нова історія» А. Єфімова і В. Хвостова; «Новітня історія» І. Кривогуза та ін. Окрему групу становили підручники історії СРСР таких авторів, як М. Нечкін, А. Фадєєв (7 – 8 кл.); І. Мінц, П. Єпіфанов, І. Берхін (9 кл.); М. Біленький, М. Кім (10 – 11 кл.) та ін. З історії України (для учнів шкіл УРСР) були підготовлені посібники В. Дядиченка, Ф. Лося (7 – 8 кл.), а також Ф. Лося, В. Спицького (9 – 10 кл.). У шкільному курсі історії України розширився обсяг матеріалу пов'язаного з дожовтневими подіями 1917 р. Зокрема, було приділено увагу ролі Галицько-Волинського князівства, подіям боротьби України з Литвою і Польщею. З'явилися у навчальних книгах і сюжети пов'язані з історією української культури. Проте уся українська історія приводилась у відповідність із концепцією шкільного курсу історії СРСР, особливо рельєфно ці тенденції проглядалися у висвітленні подій пов'язаних із радянською добою.

На відміну від підручників попередніх часів нові навчальні книги відрізнялися меншим обсягом і краще враховували вікові та пізнавальні можливості учнів. У методичному апараті більше приділялося уваги логічному опрацюванню навчального матеріалу, формуванню у школярів системних історичних знань котрі ґрунтувалися не лише на запам'ятовуванні, а й осмисленні та самостійному використанні раніше засвоєної інформації. Наприклад, у підручнику для учнів 5 класів Ф. Коровкіна «Історія стародавнього світу» (вийшов доопрацьованим після апробації 1962 р.) у вступі висвітлювалась сутність шкільного курсу історії з урахуванням тих знань, які учні мали ще з попереднього 4 класу. Спираючись на здобуті школярами знання, автор пояснював, що вивчає історія стародавнього світу і яку частку вона охоплює в системі всесвітньої історії.

Окремим підзаголовком у вступі виокремлено текст «Що таке речові пам'ятки». Тут розповідалося дітям про науку археологію (назву виділено курсивом), яка вивчає життя людей на основі речових пам'яток. З новими поняттями учні зустрічалися й у тексті вступу під заголовком «Писемні джерела». Автор пояснював, що останні є складниками поняття «історичні джерела».

У підручнику спостерігаються диференційовані підходи у методиці формування в учнів історичних понять різних рівнів складності. Методичний апарат спрямовувався на активізацію самостійної пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, автор акцентував увагу п'ятикласників у вступі вищезгаданого підручника, виокремивши окремий абзац з підзаголовком «Як працювати з

підручником вдома». Пропонуючи учням методичні поради, Ф. Коровкін наголошував: «Не намагайтесь заучувати матеріал напам'ять. Треба вміти викласти своїми словами основний зміст параграфа. У своїй розповіді називайте роки подій, імена, назви, що згадуються у підручнику. Постарайтесь включити в свою розповідь те, що ви бачили на малюнках, а також те, що розповів учитель на уроці»<sup>1401</sup>.

Текст підручника складався із чотирьох глав: I. «Писемні джерела»; II. «Стародавній Схід»; III «Стародавня Греція»; IV «Стародавній Рим». Глави поділялися на розділи, а останні на параграфи. Уся структура підручника представлена в «Змісті», де учні могли побачити, про що розповідає книга і які частини вона має.

Кожен параграф поділявся боковими заголовками на декілька пунктів. Ці заголовки фактично були планом відповідних параграфів. Наприкінці деяких розділів учням, які прагнули розширити свої знання з історії, пропонувалася додаткова література.

Підручник Ф. Коровкіна став першою стабільною радянською шкільною навчальною книгою історії, створеною шкільним вчителем, а не академічними вченими, як це традиційно переважало у попередні часи. Книга характеризувалася науковістю й доступністю для учнів, на вік яких і була диференційована. Навчальний матеріал висвітлювався автором так, що кожна наступна думка логічно висновувалась із попередньої, а історичні явища висвітлювалися цілісно, тобто було дотримано схеми причини – розвиток – занепад. Системними були й підходи до висвітлення історії країн стародавнього світу: економіка, суспільний устрій, державотворення, релігія, наука, мистецтво. Кожна структурна одиниця тексту завершувалася висновками, в яких навчальний матеріал узагальнювався таким чином, щоб учні могли зрозуміти закономірності, провідні тенденції історичного процесу та ключові поняття.

Ф. Коровкін розрізняв поняття, які становили зміст історичного навчального матеріалу й прості терміни, словесні позначення, сутність яких була невідомою для учнів. Характерно, що автор спочатку знайомив дітей із історичними фактами та подіями й тільки згодом пропонував їм відповідні терміни й поняття. Найскладніші з них розкривалися автором у процесі викладення навчального матеріалу навіть декількох параграфів. Нескладні терміни пояснювалися в посторінкових авторських коментарях основного тексту. Загалом підручник складався переважно з основного (авторського) тексту, додаткового тексту (документи, фрагменти літературних творів, перекази) та ілюстративного матеріалу.

Основний і додатковий тексти були вдало адаптовані й зрозумілі п'ятикласникам. Ілюстративний матеріал ретельно підібраний і диференційований із урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Здебільшого це Були кольорові репродукції картин, чорно-білі малюнки (знаряддя праці, зброя, будівлі, скульптури), таблиці тощо. Відбір ілюстрацій здійснювався з урахуванням

---

<sup>1401</sup> Коровкін Ф. П. Історія стародавнього світу : підруч. для 5-го кл. серед. шк. / Ф. П. Коровкін. ; [пер. з рос. вид. Учпедгїзу]. – К. : Рад. шк., 1962. – 239 с. – С. 5.

психологічних основ сприйняття історичного матеріалу школярами відповідного віку. Характерно, що кожна ілюстрація супроводжувалася підписом, а окремі з них мали розгорнутий пояснювальний текст і навіть завдання. Наприклад, малюнок № 10 «Родова община мисливців» супроводжувався авторським поясненням зображеного сюжету: «Чоловіки виготовляють знаряддя праці з кістки і рогу. На стіні печери зображення мамонта. Праворуч жінки роблять одяг з шкур; діти принесли зібрані рослини...». Завершувався пояснювальний текст до малюнка завданням, доступним для п'ятикласників: «Подумайте, про що могли розмовляти між собою жителі печери»<sup>1402</sup>.

Малюнок №33 «Будівництво пірамід» теж супроводжувався розлогим авторським описом зображеного, а наприкінці учням пропонувалося завдання: «Назвіть, яких ще робіт з будівництва піраміди не відображено на картині»<sup>1403</sup>. Звісно, що виконання такого завдання можливе не лише на основі ретельного розгляду малюнку, а й опрацювання основного тексту відповідного параграфу. Використання в підручнику великої кількості малюнків, схем, картограм, порівняльних та хронологічних таблиць сприяло формуванню у школярів вмінь послуговуватися цими джерелами, оцінювати їх і свідомо засвоювати навчальний матеріал.

Упродовж 60 – 70-х рр. Ф. Коровкін продовжував удосконалювати свій підручник, беручи до уваги не тільки трансформаційні процеси у вітчизняній історичній науці, а й здобутки в методиці навчання шкільного предмета «Історія». У підручнику 1975 р. порівняно з виданням 1966 р. зменшилась кількість репродуктивних запитань наприкінці параграфів і зросла кількість творчих завдань, пов'язаних із самостійною роботою учнів. Школярам пропонувалося скласти розповіді на основі порівняння історичних подій, текстів документів, ілюстративного матеріалу тощо. Якщо у виданні 1966 р. наприкінці розділу дітям пропонувалися виділені в тексті «Запитання і завдання», то в новому виданні розділ завершувався пропозицією учням перевірити, як вони засвоїли навчальний матеріал відповідної частини підручника. Характерним є те, що запитання й завдання супроводжувалися розташуванням навпроти них (в окремому стовпчику) провідної ідеї, яку школярі мали усвідомити. Наприклад, для перевірки засвоєння розділу, пов'язаного з історією стародавнього Сходу учням пропонувалася виписана у лівому стовпчику ключова ідея – «У долинах великих південних рік стародавнього Сходу швидко розвивалося землеробство. А навпроти (у правому стовпчику) формулювалися запитання в контексті задекларованої ідеї – «Назвіть і покажіть на карті 5 річок, у долинах яких рано розвинулося землеробство. Що в них сприяло землеробству?», а далі були представлені інші ідеї та спрямовані на їх розкриття відповідні запитання»<sup>1404</sup>.

---

<sup>1402</sup> Коровкін Ф. П. Історія стародавнього світу : підруч. для 5-го кл. серед. шк. / Ф. П. Коровкін. ; [пер. з рос. вид. Учпедгізу]. – К. : Рад. шк., 1962. – 239 с. – С. 13.

<sup>1403</sup> Там само, с. 43.

<sup>1404</sup> Коровкін Ф. П. Історія стародавнього світу : підруч. для 5-го кл. серед. шк. / Ф. П. Коровкін. ; [пер. з рос. вид. Учпедгізу]. – К. : Рад. шк., 1975. – 232 с. – С. 94.

Здобутком розбудови методичного апарату підручника Ф. Коровкіна у 70-х рр. стала внутрішня диференціація, що проявлялася у різнорівневій складності пропонуванних учням запитань і завдань. Найбільш складні запитання помічалися зірочкою. Наприклад: «Як перемога демосу в Афінах у VI ст. до н. е. підготувала перемоги греків біля Марафона і Саламіна?»<sup>1405</sup>. Для відповіді на такі запитання необхідно було не тільки засвоїти навчальний матеріал, а й вміти його аналізувати.

У виданнях підручника 70-х рр. значно зросла кількість ілюстративного матеріалу. Якщо у книзі 1966 р. нараховувалося всього 171 ілюстрація (у тому числі 16 кольорових вклейок), то у її виданні 1975 р. загальна кількість ілюстрацій – 308 (з них 43 кольорові вклейки). Відповідно збільшилась кількість ілюстрацій із завданнями до них.

Підручник Ф. Коровкіна упродовж декількох десятиліть вважався серед радянських методистів зразком шкільної навчальної книги історії. Проте слід зазначити, що не все у цьому, кращому на той час підручнику, було бездоганним. Зокрема, більшість із запропонуванних учням запитань мали репродуктивний характер і починалися зазвичай зі слів: «Як ...? Які...? Чому...? Хто...?». Зустрічаються нечіткі завдання, наприклад: «Порівняйте Рим за часів імперії з Римом на початку Республіки» (без уточнення, за якими напрямками – чи це в економіці, чи культурному житті та ін.). Подекуди спостерігався авторський суб'єктивізм у диференціюванні запитань на складні й прості (траплялися ситуації, коли прості запитання насправді були орієнтовані на аналітичні роздуми, а складні, позначені зірочкою, передбачали елементарне відтворення фактів або дат).

У 60 – 70-ті рр. поміж радянських методистів утверджувалося нове розуміння задач і функцій шкільного підручника історії. Якщо раніше його роль здебільшого обмежувалася закріпленням у пам'яті учнів вивченого на уроці, то в нові часи шкільна навчальна книга розглядалася як інструмент, за допомогою якого вчитель навчає і виховує школярів у процесі їхньої діяльності на уроці і вдома. Підручники, разом із авторським текстом, містили історичні документи, ілюстрації довідниковий матеріал. До глав, розділів, параграфів (а інколи й ілюстрацій) пропонувалися запитання й завдання, що мали на меті допомогти учням осмислити та систематизувати шкільний курс історії, а вчителю – керувати навчальною діяльністю школярів<sup>1406</sup>.

Пошуки шляхів розбудови методичного апарату підручників стали предметом особливої уваги науковців і вчителів. З'явилися праці з методики навчання історії П. Гори, Н. Дайрі, Ф. Коровкіна, М. Лисенка та ін. Автори наголошували на необхідності розширення форм не тільки традиційної колективної (групової) організації навчальної діяльності, а й індивідуальної роботи учнів. Дослідники стверджували: щоб вміло організувати успішну роботу школярів, треба було знати їхні індивідуальні особливості та здійснювати індивідуальний підхід до

---

<sup>1405</sup> Там само, с. 135.

<sup>1406</sup> Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке : дис..... д-ра пед. наук : 13.00.01,02 / Е. И. Пометун ; Ин-т педагогики АПН Украины. – К., 1996. – 443 с.

них у навчанні. Найважливішою рисою організованого колективу вважалося те, що він створює сприятливі умови для всебічного розвитку кожного свого члена. Тому головна увага вчителя спрямовувалася на організацію роботи колективу класу: тільки за цієї умови, вважалося, буде плідною його увага до окремих школярів. У якій послідовності доцільно проводити фронтальні, групові та індивідуальні заняття – це залежало від змісту навчального матеріалу й логіки навчального процесу<sup>1407</sup>.

Необхідність диференційованого підходу у процесі викладення навчального матеріалу вчителем історії відповідно до розвитку учнів була вперше обґрунтована в колективній праці за загальною редакцією Ф. Коровкіна «Методика навчання історії в середній школі» (1978 р.). У книзі стверджувалося, що здатність свідомо засвоювати історичний матеріал (викладений вчителем або представлений у підручниках) є різною у школярів окремих вікових груп і навіть всередині кожного класу. Вона розвивається в процесі навчання, але темпи таких позитивних зрушень багато в чому залежать від організаційної роботи вчителя<sup>1408</sup>.

Наголошував на доцільності диференційованих підходів у методиці навчання й відомий методист-історик Н. Дайрі. Зокрема, у своїй праці «Сучасні вимоги до уроку історії» (1978) він писав, що «для сучасного уроку особливе значення отримали мотивація учіння, диференціація підходу до учнів, така увага до виховання особистості кожного, яка викликає глибокий інтерес до історії, спонукає до ґрунтовного її вивчення»<sup>1409</sup>.

Серед істориків-методистів домінувала думка, що навчання не може бути ефективним, коли вчитель послуговуватиметься тільки усним словом і нехтуватиме такими дидактичними засобами як, наочність, різновидові тексти, учнівські зошити тощо. У шкільних підручниках історії почала збільшуватись кількість ілюстративного матеріалу, таблиць, фрагментів документів, уривків із літературних творів тощо. Такі зрушення у методичному апараті розширювали можливості вчителів у диференційованих підходах до навчання дітей із різним рівнем мотивації до пізнавальної діяльності. Сприяли розбудові методики диференційованого навчання історії у школі й спеціальні розробки для вчителів. Зокрема у збірнику «Активізація пізнавальної діяльності учнів 5-х класів у навчанні історії» (1962) вчителям пропонувалися поради щодо використання прийомів організації навчальної роботи учнів із текстом підручника, додатковою літературою, історичними картами та ін.<sup>1410</sup>

У статті В. Полуніної, розміщеної в збірнику, наводилася порівняльна характеристика ефективності прийомів роботи з текстом підручника та визначені найбільш продуктивні з них: виділення у прочитаному фрагменті головної думки;

---

<sup>1407</sup> Есипов Б. Е. Основы дидактики / Есипов Б. Е. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с. – С. 232.

<sup>1408</sup> Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей в 2-х частях. – Ч. 1. / Отв. ред. Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1978. – 288 с. – С. 173.

<sup>1409</sup> Современные требования к уроку истории : пособие для учителей / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с. – с. 5.

<sup>1410</sup> Активизация познавательной деятельности учащихся 5-х классов при обучении истории / Под ред. П. В. Горы. – М., 1962. – 124 с.

з'ясування причинно-наслідкових зв'язків; пошуки в тексті конкретизувальних положень на підтвердження висновків, якими завершувалися параграфи тощо<sup>1411</sup>.

Утверджувалися диференційні підходи в методичному апараті шкільних підручників і з інших суспільствознавчих предметів. У 1960 р. у школах було введено курс «Основи політичних знань», трансформований за два роки на предмет «Суспільствознавство». Розроблення відповідних підручників ускладнювалося не тільки планами політичного керівництва, котре прагнуло посилити ідеологічний вплив на учнівську молодь, а й методичними проблемами нового інтегрованого курсу, що мав опиратися на знання, здобуті учнями в процесі вивчення гуманітарних і природничих предметів. Враховуючи означені складнощі, було вирішено оголосити в «Учительській газеті» конкурс на створення підручника «Суспільствознавство», про що вже згадувалось у попередньому підрозділі. В умовах конкурсу, окрім ідеологічної витриманості, наголошувалося на необхідності написання тексту «живою та образною мовою, яка характеризується чіткістю і ясністю викладу, переконливістю і глибиною аргументації. Книга повинна бути добре ілюстрованою»<sup>1412</sup>. До конкурсної комісії надійшло 33 рукописи від одноосібних авторів та авторських колективів із Москви, Ленінграда (нині Санкт-Петербург), Києва та ін. міст СРСР. Вивчивши подані тексти, журі запропонувало створити робочу групу, яка на основі їхнього опрацювання мала відібрати найбільш вдалі структурні одиниці рукописів (усі вони готувалися за єдиною програмою) і розробити оптимальний варіант підручника<sup>1413</sup>. До складу колективу, якому доручалася ця робота увійшли: Г. Шахназаров (керівник), О. Боборикін, Ю. Красін, О. Лушников, О. Писаржевський, В. Суходєєв. Книга вийшла друком вперше у 1962 р. (згодом і українською мовою) і до п'ятого видання включно (1967), вона постійно доповнювалася й виправлялася, а з шостого по дванадцяте (1974) видання, текст залишався майже без змін. У прикінцевому варіанті він був повністю диференційований відповідно до вікових і пізнавальних можливостей старшокласників. Зокрема, перший розділ складався із чотирьох глав, в яких йшлося про складні теоретичні проблеми: «Вчення про світ і його пізнання»; «Вчення про розвиток суспільства»; «Капіталізм і його занепад»; «Від капіталізму до соціалізму»<sup>1414</sup>. Глави поділялися на параграфи, кожен із яких структурно відповідав окремому уроку. Параграфи поділялися на «ліхтарики», які були фактично їхніми планами, що представляли основні положення структурних одиниць тексту. Визначення, поняття й висновки виділялися в тексті підручника курсивом. Використовувалися в тексті й інші шрифтові виділення. Зокрема, петитом позначався (в основному тексті) додатковий навчальний матеріал. Такі текстові виділення спрямовувалися на поглиблене осмислення різнорівневих

---

<sup>1411</sup> Там само, с. 8 – 43.

<sup>1412</sup> Учительская газета. – 5 мая 1960. – № 53 (4643). – С. 3.

<sup>1413</sup> Итоги конкурса на учебник «Основы политических знаний» // Преподавание истории в школе. – 1962. – № 4. – С. 10 – 11.

<sup>1414</sup> Шахназаров Г. Х. Обществоведение : учебник для выпускного класса средней школы / Г. Х. Шахназаров. – Изд. 12-е. – М. : Политиздат, 1974. – 352 с.



теоретичних положень, прикладів тощо. Використовувався у тексті й наглядний матеріал (57 ілюстрацій). Здебільшого це були репродукції картин, плакати, карикатури, фотографії, діаграми, схеми, таблиці. Усі вони були чорно-білими, зображеними у штриховій техніці. Більшість із них супроводжувалися пояснювальним текстом: «Репродукція картини Ю. Виноградова „Сормово. Барикади. Грудень 1905”»; «З плакату художника А. Аслян „Ні”»; «Агітаційний передвиборчий плакат»; «Карта ударних комсомольських будов» та ін. Проте автори не ставили запитань до ілюстрацій. Завдання і запитання розміщувалися в підручнику лише наприкінці глав. Вони пропонувалися учням під заголовком «Над чим подумати й що обговорити». Завдання були різнорівневими, а окремі з них орієнтували старшокласників на творче застосування набутих знань. Диференційний підхід у методичному апараті проглядався й у тім, що не всі запитання й завдання визначалися обов'язковими до опрацювання й виконання всіма учнями. Вчителі могли регулювати рівень складності самостійної роботи з урахуванням пізнавальних можливостей учнів. Тобто в підручнику «Суспільствознавство» спостерігалася не тільки зовнішня диференціація, пов'язана з віком учнів, а й внутрішня – орієнтована на їхню різнорівневу підготовку.

Прагнучи удосконалити текст підручника «Суспільствознавство», керівництво Головного управління шкіл організувало наради (1968 р., 1969 р.) за участі вчителів, методистів і членів авторського колективу. Учасники цих заходів висловлювали конкретні пропозиції, спрямовані на покращення методичного апарату викладення навчального матеріалу. Серед них: подати в підручнику перелік наукової літератури для охочих поглиблено вивчати предмет; посилити міжпредметні зв'язки в найбільш складній – філософській – частині книги; акцентувати увагу на доказовості основних проблем, висвітлених у тексті тощо.

Аналіз матеріалів проведених нарад дає підстави стверджувати, що серед педагогічної громадськості з року в рік зміцнювалася тенденція до утвердження диференційних підходів у розбудові методичного апарату шкільного підручника «Суспільствознавство». Зокрема, на всесоюзній нараді 1969 р. йшлося у виступах учасників про необхідність підсилити доступність викладу в навчальній книзі складних теоретичних концепцій для учнів із різним рівнем підготовки. У зв'язку з цим навіть пропонувалося розробити два варіанти підручника за складністю навчального матеріалу і хоча ця ідея на той час залишилася нереалізованою, сам факт оприлюднення її свідчив про активізацію пошуку шляхів внутрішньої диференціації в методичному апараті шкільного підручника «Суспільствознавство»<sup>1415</sup>.

Проблеми розбудови методики навчання шкільного курсу «Суспільствознавство» активно висвітлювалися й на сторінках педагогічної преси. У 1968 р. журнал «Викладання історії в школі» опублікував редакційну статтю «Обговорення підручника „Суспільствознавство”», наступного року – статтю «Удосконалювати підручник із суспільствознавства» та ін.

---

<sup>1415</sup> Обсуждение учебника Обществоведение // Преподавание истории в школе. – 1970. – № 2. – С. 105 – 106.

Із 1965 – по 1973 рр. Міністерство освіти УРСР та Науково-дослідний інститут педагогіки випускали республіканський методичний збірник «Методика викладання історії і суспільствознавства». Редактором цього видання (починаючи з 3-го випуску) був завідувач сектору методики історії і суспільствознавства НДІП М. Лисенко<sup>1416</sup>.

Упродовж 60 – 70 рр. шкільний предмет «Суспільствознавство» модернізувався не тільки з урахуванням зрушень, зумовлених політико-ідеологічними чинниками, а й трансформаціями соціального замовлення, розвитком вітчизняної методики. Навчальна книга змінювалася таким чином, щоб спрямовувати учнів у суспільному житті, вчити їх застосовувати узагальненні знання та самостійно орієнтуватися в них.

На відміну від підручників історії у навчальній книзі «Суспільствознавство» прослідковувався більш тісний зв'язок із життям суспільства. Зокрема, старшокласникам (бралася до уваги вікова, тобто зовнішня диференціація) пропонувалися практичні завдання, пов'язані з конкретними підприємствами й господарствами. Наприклад, юнакам і дівчатам випускного класу доручалося з'ясувати шляхи зростання продуктивності праці в трудових колективах, де школярі проходили виробниче навчання. Або учням ставилось завдання дослідити процес упровадження нової техніки на підприємствах, працівники яких здійснювали шефство над їхньою школою. Результати таких завдань передбачалося презентувати в учнівських колективах.

Викладення навчального матеріалу здійснювалось на основі індуктивного підходу (його доцільність у вивченні шкільних суспільствознавчих предметів ще в повоєнні роки обґрунтував дослідник В. Карпинський). Автори «Суспільствознавства» пояснювали свій вибір індуктивного підходу складністю предмета, його інтегративним характером і необхідністю максимальних узагальнень і абстрагування<sup>1417</sup>. Вони намагалися інтегрувати знання, здобуті учнями в процесі вивчення природничих і гуманітарних предметів.

Водночас у методичному апараті підручника були й недоліки. Зокрема, авторському колективу не вдалося уникнути дублювання навчального матеріалу, пов'язаного зі шкільними курсами вітчизняної та всесвітньої історії. Стосувалося це питань висвітлення Другої світової війни, Великої Вітчизняної війни, розгортання міжнародних відносин і поширення в світі комуністичного руху тощо.

Завдання й запитання пропонувалися учням лише наприкінці глав, проте після параграфів (тобто поурочно) вони були відсутні. Більшість запитань (54,6%) мали репродуктивний характер навіть після доопрацювань тексту книги, що мала понад десяток видань<sup>1418</sup>.

---

<sup>1416</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.): дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с. – С. 225.

<sup>1417</sup> Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.): дис... д - ра пед. наук: 13.00.02 / І. І. Смагін; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 569 с. – С. 233.

<sup>1418</sup> Там само, с. 311.

Підручник здебільшого спрямовувався на реалізацію інформативної функції, що підтверджувалося характером запитань, які ставилися школярам, та відсутністю завдань до ілюстративного матеріалу.

В середині 70-х рр. для педагогів стала очевидною недостатня функціональність підручника, оскільки: «необхідний часові обсяг правознавчого матеріалу було неможливо включити в ті межі, що визначалися для предмета навчальною програмою і навчальним планом»<sup>1419</sup>. Вихід було знайдено такий: у 1975 р. до навчальних планів шкіл уводився окремий предмет «Основи Радянської держави і права», що викладався у 8 класі. У другій половині 70-х рр. учні отримали нові навчальні книги правознавства, підготовлені Г. Давидовим, Д. Каревим, П. Гурєєвим, Ю. Феофановим та ін. Найбільшою популярністю у школах користувалася книга під редакцією П. Гурєєва (неодноразово перевидавалася також українською мовою)<sup>1420</sup>. Вона була вдало диференційована на визначену вікову категорію учнів, а текст викладено з позицій індуктивного підходу. Посібник структурно поділявся на 10 розділів і 32 параграфи (кожен із яких був розрахований на вивчення за один урок). Наприкінці книги школярам пропонувалася термінологічний словник і додатки, в яких містилися фрагменти документів (до кожного розділу), з якими учні мали працювати, виконуючи відповідні завдання. Перевагою методичного апарата посібника (порівняно з навчальними книгами інших шкільних суспільствознавчих предметів) було те, що до кожного параграфа учням пропонувалися завдання й запитання, орієнтовані не тільки на відтворення навчального матеріалу, а й на узагальнення з урахуванням життєвого досвіду школярів. Наприклад, § 11 «Право на освіту» завершувався такими запитаннями і завданнями: «1. У чому виражається право громадян СРСР на освіту? Який шлях здійснення цього права гадаєте ви обрати? 2. Як піклується наша держава про освіту громадян? Покажіть це на прикладі вашого району. Підрахуйте, скільки витрачає держава на вашу безплатну освіту, на навчання учнів класу і школи, де ви навчаєтесь, скільки коштує щорічне утримання і ремонт шкільного будинку та шкільного майна. Про результати підрахунків розкажіть молодшим школярам...»<sup>1421</sup>.

Виклад навчального матеріалу здійснювався з позицій протиставлення соціалістичної та капіталістичної держави і права.

Загалом посібники й підручники правознавства не мали кардинальних відмінностей у методичному апараті, оскільки вони фактично відокремились від усталеного на той час шкільного курсу «Суспільствознавство». Навчальним книгам нововведеного курсу була притаманна й більшість недоліків, характерних шкільним підручникам суспільствознавчих предметів. Проте, вони обумовлювалися не прорахунками авторів, а особливостями вимог часу. Часткова лібералізація радянського суспільства ще не забезпечувала авторам вільного й

---

<sup>1419</sup> Там само, с. 235.

<sup>1420</sup> Основи Радянської держави і права : навч. посібн. для 8-го класу / П. П. Гурєєв, Г. П. Давидов. – К. : Вища школа, 1975. – 152 с.

<sup>1421</sup> Там само, с. 50.

самостійного визначення в методичних підходах до розроблення шкільних навчальних книг. Науковці й педагоги добре пам'ятали, якою була доля їхніх попередників, звинувачених у «педологічних відхиленнях».

Отже, в 60 – 70-х рр. у методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів спостерігалися якісні зміни. Традиційна для радянських навчальних книг зовнішня диференціація (виявлялася в урахуванні вікових пізнавальних можливостей учнів, національних потреб школи в УРСР) почала доповнюватися проявом внутрішньої диференціації (завдання й запитання різних рівнів складності, орієнтовані на індивідуальну навчальну роботу з дітьми). Характерним для внутрішньої диференціації в підручникотворенні стало те, що вона мала вияв виключно у методичному апараті шкільних навчальних книг, спрямованому на посилення самостійної роботи учнів.

### Список використаних джерел

1. Активизация познавательной деятельности учащихся 5-х классов при обучении истории. / Под ред. П. В. Горы. – М. – 1962. – 124 с.
2. Есипов Б. Е. Основы дидактики. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
3. Итоги конкурса на учебник «Основы политических знаний» // Преподавание истории в школе. – 1962. - № 4. – С. 10 – 11.
4. Коровкін Ф. П. Історія стародавнього світу : підруч. для 5-го кл. серед. шк. [Текст] / Ф. П. Коровкін. ; [пер. з рос. вид. Учпедгізу]. – К. : Рад. шк., 1962. – 239 с.
5. Коровкін Ф. П. Історія стародавнього світу : підруч. для 5-го кл. серед. шк. [Текст] / Ф. П. Коровкін. ; [пер. з рос. вид. Учпедгізу]. – К. : Рад. шк., 1975. – 232 с.
6. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х частях. Ч.1. / Отв. ред.. Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1978. – 288 с.
7. Обсуждение учебника «Обществоведение». // Преподавание истории в школе. – 1970. - № 2. – С. 105 – 106.
8. Основы Радянської держави і права: [навч. посібн. для 8 – го класу] / П. П. Гуреев, Г. П. Давидов. – К. : Вища школа, 1975. – 152 с.
9. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01,02 / Елена Ивановна Пометун. – К., 1996. – 443 с.
10. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 569 с.
11. Современные требования к уроку истории. Пособие для учителей / Нейт Георгиевич Дайри. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
12. Учительская газета. – 5 мая 1960. - № 53 (4643). – С. 3.
13. Шахназаров Г. Х. и др. Обществоведение : учебник для выпускного класса средней школы. Изд. 12-е. – М. : Политиздат, 1974. – 352 с.

## **РОЗДІЛ IV. Творча діяльність В. Сухомлинського як поєднання теорії і практики індивідуального підходу до дитини в процесі її навчання і виховання**

### **4.1. Індивідуалізація навчання й виховання в середній школі за В. Сухомлинським (Л. М. Заліток)**

Сфокусувавши в собі основні напрями розвитку педагогічної науки ХХ століття, творча спадщина Василя Олександровича Сухомлинського й сьогодні подає нам приклади новаторського гуманістично спрямованого вирішення найскладніших проблем освітньої практики. Незважаючи на те, що педагог працював в радянську добу, коли в Україні діяли кон'юнктурні вимоги, а радянська школа була однотипною, без зовнішньої диференціації, педагог обґрунтував педагогічну, вочевидь гуманістичну, особистісно орієнтовану концепцію, що носить суто загальнолюдський характер, а в основі її – повага і довіра до дитини, визнання її унікальності.

Положення про неповторність кожної дитини є немовби наріжним каменем, на якому побудована вся система поглядів В. Сухомлинського на проблеми навчання та виховання.

У ході унікального багаторічного педагогічного експерименту вчений розробив і впровадив у практику Павлівської школи основні напрями особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання, оскільки саме з нього випливає положення про дитину як найвищу цінність і, відповідно, головного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Першим, на нашу думку, фундаментальним принципом педагогічної системи В. Сухомлинського, спрямованим на індивідуалізацію та диференціацію в навчанні й вихованні є принцип неповторності кожної дитини. Педагог був упевнений, що в кожній дитині є своє «індивідуальне, глибоко особисте», яке потрібно розвивати під час навчання. «Десь у найпотемнішому куточку серця в кожної дитини своя струна, вона звучить на свій лад, і щоб серце відгукнулося на моє слово, треба настроїтися самому на тон цієї струни»<sup>1422</sup>.

З положенням про неповторність кожної дитини безпосередньо пов'язані твердження В. Сухомлинського про відсутність нездібних, бездарних і лінивих дітей. Звідси висновується такий принцип індивідуалізації та диференціації навчання й виховання, як визнання відсутності нездібних дітей. Індивідуальний підхід у вихованні має педагогічний і психологічний аспекти. В першому разі – він є частиною педагогічного такту, в другому – виявляється у вивченні своєрідності особистості школяра з метою створення педагогічно доцільного процесу. З цього погляду педагога насамперед цікавлять індивідуальні прояви загальних психологічних закономірностей у школярів, вивчення тільки їм притаманних і

---

<sup>1422</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 97.

неповторних поєднань таких закономірностей і особливостей. В. Сухомлинський зазначав, що немає «подібних, бездарних і лінивих дітей», є школярі, задатки яких педагогам розгледіти не вдалося. Обдарованість і талант визначає кількість часу, витраченого на діяльність. Кожна людина має талант до одного або до кількох видів діяльності, тому розвивати здібності потрібно у всіх дітей, які навчаються в школі. Не існує абстрактного учня до якого можна було б механічно застосувати всі закономірності виховання<sup>1423</sup>. «Немає людини, в якій внаслідок умілої виховної роботи не розкрився б самобутній талант, немає сфери діяльності, в якій людська індивідуальність не досягла б розквіту...»<sup>1424</sup>.

З положенням про відсутність нездібних, бездарних і лінивих дітей відповідно пов'язане положення про нерівність розумових здібностей дітей, яке, на перший погляд, йому суперечить. Однак суперечності тут немає. Наявність такої нерівності обумовлено різними розумовими задатками дітей. Без урахування цього не можна уявити сучасний навчально-виховний процес. Отже, ще одним принципом індивідуального і диференційованого підходу до навчання та виховання учнів у працях В. Сухомлинського є принцип урахування нерівності розумових здібностей дітей. Навчання й виховання дітей із високими розумовими здібностями не викликає особливих труднощів. А що робити з дітьми, які мають знижену здатність до навчання? Як вчити і виховувати таких дітей? На думку В. Сухомлинського, немає жодної бездарної дитини і потрібно вивчати її здібності, щоб вона навчалася не нижче від своїх можливостей. Педагог виявив ефективну форму індивідуального підходу до школярів – індивідуальні бесіди з ними на різні теми, що сприяло індивідуальній роботі з «важкими» учнями, виявленню проблем у ході їхнього навчання. В. Сухомлинський практично випробував і теоретично обґрунтував диференційований підхід як принцип реалізації індивідуального підходу до організації навчального процесу. Він полягав у тому, що клас поділявся на кілька груп залежно від розумової підготовки учнів, вчитель давав їм диференційовані завдання (одним – легші, іншим – складніші) з метою постійного розвитку здібностей школярів; учень міг виявити здібності з певного предмета. Василь Олександрович довів безсумнівні переваги диференціації навчання: розвиток розумових здібностей школярів; сприяння підвищенню інтелектуального рівня учнівського колективу; досягнення результатів «слабкими» учнями на певному етапі хоча б з одного предмета. Він наголошував, що не можна рівняти усіх школярів «по середньому учню», бо це гальмує їхній розвиток. Завдання вчителя полягало у правильному визначенні задатків, нахилів, можливостей кожного учня, сфери розумового життя і творчої праці, в якій він може найповніше розкрити себе. Отже, «успіх у навчанні – це, образно кажучи, стежка, що веде до

---

<sup>1423</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 437; Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 92.

<sup>1424</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 170.

того куточка дитячого серця, в якому горить вогник бажання бути гарним»<sup>1425</sup>. У роботі зі «слабкими» дітьми, на думку В. Сухомлинського, потрібно використовувати для навчання й виховання особливі заходи, тонкий і делікатний індивідуальний підхід.

Звідси висновується наступний принцип індивідуалізації й диференціації навчання й виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського – індивідуалізація навчально-виховного процесу, це, по суті, навчання й виховання кожного учня за індивідуальним планом. «Досвід переконує, – писав В. Сухомлинський у статті «Народний учитель», – якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, треба шукати шістсот індивідуальних стежок. Допомогти кожному вихованцеві знайти його стежку – це означає поставити людину на ноги, ввести її в життя громадянином з своєю індивідуальністю. Це найтонше і найскладніше з усього, що є у вихованні»<sup>1426</sup>.

Природні задатки, нахили, обдарування складають індивідуальні особливості учнів, а їх виявлення – зміст наступного принципу індивідуального й диференційованого підходу до навчально-виховного процесу в школі В. Сухомлинського, а саме: принцип врахування індивідуальних особливостей учнів.

Розкриваючи суть індивідуального, диференційованого підходу до навчання й виховання учнів, В. Сухомлинський постійно послуговувався поняттям «особистість дитини». Отже, наступним принципом особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, що виокремлюється з педагогічних ідей педагога, є принцип визначення кожного учня особистістю. Головним завданням щодо реалізації цього принципу є збереження й розвиток у дитини почуття людської гідності. «З перших кроків шкільного життя виховуйте кожну дитину так, щоб вона своєю працею, ставленням до товаришів, стосунками утверджувала власними силами свою людську гідність»<sup>1427</sup>. В. Сухомлинський підкреслював, що гідність є сферою глибоко особистою, тому важливим виховним завданням, на думку педагога, має бути вироблення в кожній дитині своєрідного світогляду, в якому виявлявся б погляд на гідне і негідне, розуміння низькості, мерзенності, потворності, непристойності, негідного. «Оскільки людська гідність є уміння тримати себе в руках, з малих літ у свідомості маленького громадянина треба утверджувати переконання про мерзотність негідного. Це переконання – найдорожчий моральний імунітет, що не дає людині принижуватися, втрачати благородство, совість, честь, моральну мужність»<sup>1428</sup>.

---

<sup>1425</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 438.

<sup>1426</sup> Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 247.

<sup>1427</sup> Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 470.

<sup>1428</sup> Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 297.

Це завдання В. Сухомлинський вважав одним із найважчих і найтонших завдань педагога і, судячи з того, як часто зустрічається поняття «людська гідність» у його працях, представляється значущим. «Серцевина виховання, по суті, і є турбота про те, щоб маленька людина завжди відчувала свою гідність працівника інтелектуальної праці, гідність громадянина, гідність сина – дочки своїх батьків, гідність особистості, красивої своїми благородними намірами, поривами, успіхами»<sup>1429</sup>.

Переживання як позитивних, так і негативних інтелектуальних почуттів позначається на усьому духовному житті дитини. Розумова праця дитини, її успіхи й невдачі в навчанні – це її духовне життя, її внутрішній світ, ігнорування якого, на думку В. Сухомлинського, може призвести до сумних наслідків. «Пам'ятайте, що наймогутніша сила, яка примушує школяра вчитися, будить у нього інтерес до праці, усидливість і наполегливість, – це віра в самого себе, почуття поваги до самого себе. Доти, поки в дитячому серці живе ця сила, Ви – майстер вихователь, Ви – людина, яку дитина поважає. Та тільки згас вогник цієї незрівнянної духовної сили, Ви стаєте безсилим: на мудріші, найтонші засоби впливу на душу дитини будуть мертвими»<sup>1430</sup>. Це положення, на нашу думку, є основою такого принципу індивідуалізації й диференціації навчально-виховного процесу в Павлівській середній школі, як отримання позитивних почуттів від навчання. Василь Олександрович переконливо доводив, що для розумової праці потрібні неоднакові дитячі сили. Одні учні сприймають матеріал швидко, запам'ятовують його міцно й надовго, а інші – повільно. Саме тому Василь Олександрович вважав уміння вчителя правильно визначати шляхи розвитку розумових здібностей кожного учня надзвичайно важливим складником педагогічної мудрості. На його думку, кожній дитині потрібно допомогти розкрити її сили й можливості, а отже, відчути радість успіху в розумовій праці. «А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі», – зазначав педагог<sup>1431</sup>.

На підґрунті глибокого й усебічного вивчення дітей Василь Олександрович прийшов до висновку, що кожна дитина думає по-своєму (швидко чи повільно). Тому потрібно дати кожному учневі «час для роздумів, для осмислення матеріалу, враховуючи те, що в класі завжди є вихованці, які повільно думають»<sup>1432</sup>. І це є, як вважав учений, неодмінним правилом організації інтелектуальної праці в школі. Отже, реалізація індивідуального підходу до учнів під час навчання потребує «особливих методичних прийомів вивчення нового матеріалу і специфічної організації уроку»<sup>1433</sup>.

---

<sup>1429</sup> Сухомлинський В. О. Слово до спадкоємця / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 407.

<sup>1430</sup> Сухомлинський В. О. Залежить тільки від вас / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 284.

<sup>1431</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 437.

<sup>1432</sup> Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 330.

<sup>1433</sup> Там само, с. 331.



У талановитих дітей успіхи в навчанні можуть породжувати почуття запаморочення від успіхів, зазнайство. Щоб запобігти цим небажаним явищам, на думку В. Сухомлинського, необхідно уміло вести дитину шляхом подолання труднощів. У Павлівській школі перед кожним учителем було поставлено завдання: «готуючись до уроків, глибоко продумувати шляхи подолання учнями труднощів засвоєння, ні в якому разі не уникати цих труднощів, а наvertати учнів на важкий, але благородний шлях їх подолання. Кожний учень повинен запалитися прагненням досягти кращих наслідків своєї роботи»<sup>1434</sup>. Цю вимогу можна сформулювати як принцип навчання шляхом подолання труднощів. Навчання – це важка розумова праця, і щоб ця праця була успішною, вона має бути, за переконаннями В. Сухомлинського, бажаною для учня: «в процесі оволодіння знаннями він прагне розвинути всі свої здібності і, бачачи результати своїх зусиль, переконується в тому, що успіхи його – наслідок особистої активності, наполегливості. Усвідомлення власних інтелектуальних сил і здібностей, віра в себе – важливий фактор утвердження моральної гідності особистості»<sup>1435</sup>. Розумова праця має бути цікавою для учнів. Але це натхнення приходить, за В. Сухомлинським, не внаслідок якихось природних особливостей учня, а виховується в повсякденній праці, в подоланні труднощів<sup>1436</sup>.

Діяльність, за Сухомлинським, пробуджує розум, відкриває невичерпне джерело вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів. Виховує не сама фізична діяльність, не її обсяг, а той моральний стан, який виникає, коли людина досягає успіху. Праця є джерелом вольових зусиль, необхідних для подолання труднощів. Трудова діяльність має досягати ступеня майстерності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини і тільки тоді вона стане чинником морального й трудового виховання<sup>1437</sup>. Отже, ще одним принципом здійснення індивідуального й диференційованого підходу у школі В. Сухомлинського можна вважати залучення дитини до різноманітних видів діяльності (як у навчальну, так і в позакласну роботу) із урахуванням її здібностей та інтересів, що дає можливість кожному учню самореалізуватися. Цінним для учнів є відвідування гуртків, об'єднань, де кожен може спробувати себе в різноманітних видах діяльності. «Від захоплення улюбленою діяльністю в молодшому шкільному віці до поступового усвідомлення в підліткові роки своєї улюбленої справи – саме таким шляхом іде виховання індивідуальних нахилів і покликання учнів нашої школи. Вирішальне значення в розвитку індивідуальних нахилів школярів-підлітків має виявлення їхніх інтелектуальних інтересів у конкретній трудовій діяльності. Ми створюємо всі можливості для того, щоб уже молодші школярі могли постійно брати участь у

---

<sup>1434</sup> Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 10.

<sup>1435</sup> Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 106.

<sup>1436</sup> Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 10

<sup>1437</sup> Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 88.

найрізноманітніших видах трудової діяльності – від вирощування квітів до обробки металів»<sup>1438</sup>. Позаурочна діяльність у Павлівській школі здійснювалась на засадах диференційованого підходу, тобто роботи з групами учнів, створеними за різними ознаками: активу і пасиву, за групами інтересів і нахилів, обдаровані діти – діти з низькою успішністю, проблемні підлітки, діти з відхиленням фізичного й психічного розвитку, діти з ослабленим здоров'ям і т. д. Призначенням такої організації діяльності було досягнення загальної мети виховання, залучення різних категорій дітей до загальної життєдіяльності, до системи запланованих відносин – на основі їхньої індивідуальної своєрідності<sup>1439</sup>. Найжиттєвішими й педагогічно виправданими об'єднаннями дітей В. Сухомлинський вважав гуртки, які відвідували діти з різним рівнем готовності до праці, умінь і навичок. В таких об'єднаннях утворювалось ніби два колективи: один виконує складнішу роботу, другий – легшу, але захоплення у всіх однакове. Члени колективу, які виконують легшу роботу, намагаються досягти рівня майстерності, щоб працювати з досвідченими товаришами. А старшим хочеться бути завжди попереду, оскільки вони відчують, що «малеча» підтягується до них. Отже, праця, що ґрунтується на єдності інтересів, сприяє тому, що кожен учень напружує всі свої сили, щоб виконати роботу якнайкраще<sup>1440</sup>. Важливим аспектом гурткової роботи була суспільно корисна діяльність. За такої умови легше відбувалася диференціація обов'язків у шкільному самоврядуванні, оскільки кожна дитина була організатором окремих напрямів роботи, які її зацікавили<sup>1441</sup>.

Підґрунтям для розуміння особистості В. Сухомлинський вважав тісну співпрацю між педагогами й учнями, оскільки вона дає змогу дослідити глибинні якості особистості, які за допомогою спостереження за дитиною не завжди легко побачити. Відповідно, щоб краще дослідити індивідуальні особливості дитини необхідно зробити її своїм другом, діловим партнером, щоб зацікавлювало в ній все: її радощі й негоди<sup>1442</sup>. У Павлівській школі вчитель знаходився в постійному пошуку ефективного механізму включення дитини в структуру навчально-виховного процесу. Завдання педагогів – допомогти дитині адаптуватися до шкільного середовища, засвоїти нові соціальні ролі, вибрати соціально адекватні способи індивідуального прояву, а це неможливо, якщо вчитель буде тільки предметником або класним керівником. Педагог на власному прикладі показував важливість творчої праці. Особистість вчителя приваблює дитину насамперед тому,

---

<sup>1438</sup> Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 326.

<sup>1439</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 503.

<sup>1440</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 130 – 131.

<sup>1441</sup> Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 286.

<sup>1442</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 33.

що в ній вона бачить прекрасного майстра<sup>1443</sup>. Положення про необхідність високих особистих якостей учителя, розроблене В. Сухомлинським, може розглядатися також як принцип індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу.

Павлівські педагоги ретельно спостерігали за зміною основних особистісних якостей – спрямованості ціннісних орієнтацій, життєвих планів і оперативно коректували процес виховання, спрямовуючи його на задоволення особистісних і суспільних потреб учнів. Вчитель залучав кожного вихованця до посиленої для нього трудової діяльності й поступово ускладнював її, забезпечуючи тим самим розвиток особистості<sup>1444</sup>. Вивчення дитини в Павлівській середній школі було всеохопним і багатограним: кожна дитина відчувала вплив багатьох учителів; кожний педагог мав знати середовище, в якому особистість дитини формувалася до школи і під час навчання; особливості її мислення, розумової праці, індивідуальні риси характеру, її сили, здібності, інтереси, труднощі, радощі і прикрощі<sup>1445</sup>. Отже, Василь Олександрович висував чіткі вимоги до особистості вчителя, а саме: любов до власної справи; висока кваліфікація; високі моральні якості; творчий підхід до навчання й виховання.

Вплив колективу на особистість Василь Олександрович розглядав як серйозну проблему виховної роботи, адже, будучи загалом дуже складним, із духовним розвитком особистості він ускладнюється ще більше у зв'язку з багатогранністю й різноманітністю відносин між дітьми<sup>1446</sup>. Положення про взаємозалежність особистості і колективу як сукупності особистостей можна сформулювати як ще один принцип індивідуалізації й диференціації навчально-виховного процесу в спадщині педагога. Для характеристики цих відносин педагог уперше ввів поняття «доторкання людини до людини». Саме через ці «доторкання» колектив і впливає на особистість, а вже від характеру їх (доторкань) залежить, яким є цей вплив: чи він збагачує, чи збіднює, чи навіть руйнує особистість. Бо «життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до сум'яття й безнадії ... Тому так важливо, щоб ці «доторкання» творили красу, а не завдавали людям болю»<sup>1447</sup>. Не можна за колективом не бачити окремої людини. Колектив – єдине ціле, але він немислимий поза індивідуальним розвитком кожного його члена, кожної особистості з її особливим і неповторним духовним світом.<sup>1448</sup>

---

<sup>1443</sup> Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 90.

<sup>1444</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 34.

<sup>1445</sup> Там само, с. 56.

<sup>1446</sup> Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 347.

<sup>1447</sup> Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 467.

<sup>1448</sup> Дзевєрін О. Видатний радянський педагог / О. Дзевєрін // В. О. Сухомлинський Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 43.

Отже, у практиці роботи Павлиської середньої школи відбувалося активне накопичення досвіду здійснення індивідуалізації й диференціації шкільного навчально-виховного процесу. Теоретичні узагальнення В. Сухомлинського містять положення, які можуть розглядатися як принципи особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання і можуть бути покладені в його фундамент. Індивідуалізація й диференціація процесу навчання та виховання за В. Сухомлинським має відбуватися відповідно до таких принципів: неповторності кожної дитини; визнання відсутності нездібних дітей; урахування нерівності розумових здібностей дітей; індивідуалізація навчально-виховного процесу; врахування індивідуальних особливостей учнів; визначення кожного учня особистістю; отримання позитивних почуттів від навчання; навчання шляхом подолання труднощів; залучення дитини до різноманітних видів діяльності; необхідність високих особистих якостей учителя; взаємозалежність особистості й колективу.

#### Список використаних джерел

1. Дзеверін О. Видатний радянський педагог / О. Дзеверін  
// В. О. Сухомлинський Вибрані твори в п'яти томах. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 7-52.
2. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 209-400.
3. Сухомлинський В. О. Залежить тільки від вас / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 284-288.
4. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 7-16.
5. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 80-96.
6. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу  
/ В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 403-637.
7. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори: в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 239-255.
8. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа  
/ В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 7-389.
9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором  
/ В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 393-626.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 9-279.
11. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський  
// Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 334-654.

12. Сухомлинський В. О. Слово до спадкоємця / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 401-410.

13. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 13-146.

#### **4.2. В. Сухомлинський про «інших» дітей крізь призму педагогіки толерантності (О. В. Сухомлинська)**

Поняття толерантності і як принцип, і як засаднича ідея суспільного розвитку – це поняття і явище недавнього часу, останніх 25 – 30 років. Воно віддзеркалює посилення різноманітності світу, розширення глобалізаційних процесів, свідчить про мобільність окремої людини і цілих спільнот, релігійне й конфесійне різноманіття, автономізацію особистості, розповсюдження ідей солідарності, лібералізму. Тому толерантність пов'язана з полікультурністю (багатокультурністю, мультикультурністю, транскультурністю, міжкультурністю), які є основним підґрунтям і засадою толерантності, тобто сповідують не асиміляцію, уніфікацію, а спрямовані на сприйняття різних культур, різних світоглядів, їх збереження і підтримку.

У зв'язку з такою ідеологією в західному європейському суспільстві виробляється політика й ідеологія толерантності, яка набуває рис всезагальності і тлумачиться як багатоманіття людства, взаємозалежність усіх від кожного, повага до іншого, його прав (і насамперед права бути іншим), утримання від нанесення шкоди іншому. Ці підходи узагальнені в Декларації принципів толерантності, прийнятій ЮНЕСКО у 1995 р. і в цьому ж році ратифікованій Верховною Радою України<sup>1449</sup>. Як і будь-яка декларація, вона носить узагальнено-абстраговані формулювання, які в кожній країні мають своє прочитання. Воно охоплює смисли й межі розуміння толерантності, їх форми й вияви; принагідно аналізуються її дихотомічні протилежності – нетерпимість/радикалізм, які більш поширені, узвичаєні, ніж сама толерантність, яка характерна для постмодерністської доби. У багатьох суспільствах процес прийняття ідеології толерантності спирається на діалог/полілог культур, який зумовлює полікультурне взаєморозуміння.

Нас цікавить толерантність як складник освітнього простору, освітньої політики й організації освіти. Тому важливо, яка методологія лежить у її основі. Для в'яснення цього питання звернемося до визначень відомого сучасного російського фахівця з моралі А. Гусейнова, який розглядає толерантність як сучасну форму гуманізму, канон моральних добродійностей і норму поведінки людини, «новим етичним досягненням новоєвропейської культури. Вона пропонує індивіду утриматися від того, щоб брати на себе право бути суддею в питаннях добра і зла, націлює на розуміння протилежної точки зору, але разом з тим

---

<sup>1449</sup> Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО : Міжнародний документ від 16.11.1995 [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_503)

нетерпимо ставитися до поблажливості щодо моральних вад, до деструктивної поведінки»<sup>1450</sup>.

Серед українських філософів-етиків, які розглядали питання толерантності, назовімо передусім В. Малахова і його статтю «Толерантність і її межі: до етичного осмислення поняття», яка вийшла у 2005 р. і де розглядається ця проблема і в загальноетичному вимірі, і в загальнофілософському контексті<sup>1451</sup>.

У зарубіжній педагогіці толерантність розглядається в структурі цінностей освіти як підхід, спрямований на популяризацію терпимості, доброзичливості, відкритості, неупередженості й прийняття відмінностей у мовних, культурних і навіть цивілізаційних ознаках груп та окремих осіб, залучених у спільний процес навчання. Він виявляється в організації рідномовного навчання, друкуванні й застосуванні підручників для дітей різних національностей, проведенні позашкільних заходів (вечорів, вистав, перформенсів тощо), актуалізації традиційних ремесел тощо, до яких залучаються усі діти, батьки, громада. Загалом українські освітяни також ідуть цим шляхом і пропонують подібні шляхи формування почуття толерантності та толерантної поведінки.

На наш погляд, в Україні до останнього часу не було великих проблем щодо поміркованого ставлення до інших культур, звичаїв, традицій та їх репрезентації. По-перше, в Україні існує гомогенне суспільство, тут не представлені культури, які кардинальним чином відрізняються від української. По-друге, за нами стоїть радянське минуле, де принцип інтернаціоналізму в організації і діяльності освіти досить успішно реалізувався на засадах рівності всіх громадян, хоча в книгах він був прописаний як марксистська соціально-класова концепція. Радянський «соціалістичний» інтернаціоналізм пропонував і поширював ідеологію дружби і співробітництва між різними націями, а мав на меті «формування і розвиток почуття дружби між народами і поваги до трудящих усіх національностей»<sup>1452</sup>.

Натомість ідея непримиренності до ворогів – капіталістів, шовіністів, націоналістів та їхніх дітей, до яких потрібно ставитися нетерпимо та які знаходилися там, десь далеко, в інших країнах або в минулому, – існувала поза рамками реального повсякденного життя. Тому, на нашу думку, ідеї єдності, рівності, товариськості і співпраці, були характерними ознаками радянської педагогіки й освіти. І проблем, криз, істотних суперечностей тут не виникало або ж вони носили ілюзорний, віддалено-абстрагований характер.

Звичайно, це дуже узагальнена оцінка тогочасної дійсності в контексті толерантності, тому що тенденції і зусилля радянської ідеології до уніфікації, унітарності й асиміляції всередині політичних кордонів держави провокували й культивували, наприклад, в українців, бажання культурного виокремлення, де

---

<sup>1450</sup> Гусейнов А. А. Толерантность и диалог культур / А. А. Гусейнов // Диалог культур и партнерство цивилизаций : IX Межд. Лихачевские науч. чтения. 14 – 15 мая 2009 г. – Спб. : Изд-во СПб ГУП. – 2009. – С. 65 – 68.

<sup>1451</sup> Малахов В. Толерантность и ее границы : к этическому осмыслению понятия / В. Малахов // Уязвимость любви. – К. : Дух і Літера. – 2005. – С. 137 – 143.

<sup>1452</sup> Интернациональное воспитание // В кн.: Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. Т. 2. – М. : Изд-во «Сов. Энциклопедия». – 1965. – С. 259-262.

маркерами виступали мова, вбрання, традиції, пісенний фольклор тощо. Це ж стосувалося й інших народів. Але в освіті, її організації відбувалася внутрішня, дуже прихована і завуальована диференціація і стратифікація, але не за тими ознаками, які були перелічені вище, а за внутрішніми, які були зумовлені природою і сутністю радянської держави тоталітарно-уніфікованого типу, що спиралася загалом на ідеологізовані дисциплінарні, репресивні методи і форми діяльності. Яка ж соціальна стратифікація відбувалася в аспекті толерантності/ нетерпимості у часи В. Сухомлинського?

Поставимо в центр міркувань ключову ідею толерантності як сприйняття іншого в його інакшості, визнання за ним права бути іншим, і тоді в поле нашого зору відразу потрапляють праці В. Сухомлинського, які рясніють прикладами дітей, що відрізняються від інших.

То що означало бути іншим у радянські часи 1950 – 1960 рр., у роки активної науково-педагогічної діяльності В. Сухомлинського? Іншими були діти та їхні батьки, які не вписувалися в концепцію «щасливого радянського дитинства», оптимізму, із перспективним сприйняттям дійсності, радісні й здорові. Це діти, не схожі на інших, із різними відхиленнями, вадами, які радянською наукою і практикою «відбраковувалися» й поміщалися у спеціальні, майже завжди закритого типу заклади. Як видається, головна лінія, межа в дихотомії толерантність/ нетерпимість на вітчизняному ґрунті відділяла саме цих дітей – дітей із різними вадами – фізичними, інтелектуальними, психічними, мовленнєвими, із затримкою розвитку. Відверто кажучи, вони і до цього часу залишаються іншими, є об'єктами цькування із боку дітей, неприязні з боку дорослих, що є найвищим виявом інтолерантності в демократичному суспільстві. Ця проблема знаходиться на вістрі зарубіжних дослідників, чого не можна сказати про наші науково-педагогічні розвідки<sup>1453</sup>.

Корені такого ставлення, поміж інших чинників, лежать і в історичному минулому, коли державні органи влади вирішили, що в такій унікальній країні як Радянський Союз, що прямує до світлого й щасливого майбутнього, не може бути на виду, серед піонерів і жовтенят, дітей недосконалих, із різними вадами. Це було головною ідеологічною причиною того, що такі діти були обмежені замкненим простором, ізолювалися, знаходилися серед собі подібних; це були певні гетто, характерні для ідеології «внутрішньої колонізації». Такі заклади, між тим, обслуговувалися висококваліфікованими, можливо навіть найкращими в світі фахівцями, і були добре облаштованими в економічному відношенні. Система таких закладів, від дошкілля до закладів середньої освіти, була ієрархічно пов'язана між собою, утворювала замкнений цикл.

Система спеціальних (дефектологічних) закладів, що склалася в період 1930-х років, після розгрому педології, яка надавала цим питанням великого значення, і в

---

<sup>1453</sup> Кутузова Д. Проблема травли детей в школе. Обзор зарубежных исследований // Сайт о психологии. – Режим доступа: <https://pro-psichology.ru/prakticheskaya-psichologiya-nauchno-metodicheskij/1094-problema-travli-detej-v-shkole-obzor-zarubezhnyx.html>

часи В. Сухомлинського діяла достатньо ефективно. Дітей із порушеннями розвитку звичайні школи, як правило, поспішали позбутися, і робили це відповідно до усталених процедур – обстеження, комісії, рекомендації і таке інше.

В. Сухомлинський, на відміну від офіційних настанов і налагодженої практики, турботливо ставився до інших дітей – дітей із недоліками, відхиленнями, різними вадами, приділяв їм особливу увагу впродовж усього творчого життя. У своїх книгах «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителям», «Розмова з молодим директором школи», а також у статтях «Обережно: дитина», «Найвідсталіший у класі», «На нашій совісті людина» він широко розглядає цю проблематику.

Своє ставлення до дітей із вадами Василь Олександрович узагальнив у праці «Чим лікувати мозок – думкою, працею, творчістю – чи ліками? (Деякі результати 35-річного дослідження)», яка в повному обсязі побачила світ у 2008 році як складник тематичного збірника уривків із його творів і праць, об'єднаних назвою «Обережно: дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей»<sup>1454</sup>. На усі ці твори і будемо покликатися за подальшої аргументації наших міркувань.

Василь Олександрович вирішував проблему навчання й виховання інших дітей із позицій педагога-гуманіста. Він дивився на них передусім очима психолога, заглядав у їхні душі, вивчав поведінку, настрої, аналізував впливи, оточення, сім'ю, її побут, традиції. Метою цього вивчення було надати дитині якнайбільше можливостей для її розвитку – інтелектуальних (розумових), фізичних, емоційних, моральних в умовах солідарності усіх дітей, що навчаються в загальноосвітній школі, дружній до дитини. Стосовно таких дітей В. Сухомлинський писав: «Важкі діти є, від них нікуди не підеш. Це така маленька людина, у якої в силу найрізноманітніших причин ми бачимо ненормальності, аномалії в розумовому, емоційному або моральному розвитку... І у кожного з них – щось своє, особливо, глибоко індивідуальне, своя причина, своє джерело, свої особливості, свої шляхи поступового виховання»<sup>1455</sup>.

Він говорив про кожного з них, і завдяки такій увазі ми можемо типологізувати їх за певними категоріями:

а) занадто жваві, емоційно збудливі, розбишакуваті діти, яким нудно у класі і чия увага шукає (і знаходить) застосування своїх сил;

б) діти хворобливі, з пригніченою нервовою системою, з недостатнім фізичним і розумовим розвитком, які пасивно і тихенько сидять на уроках, але майже нічого не сприймають. В. Сухомлинський вважав, що така категорія дітей була найбільш поширеною в тогочасних школах;

в) діти з наявними фізичними вадами, які в класі майже відразу стають об'єктом пильної і недобророзумної уваги своїх однолітків. Вони скуті, намагаються бути непомітними й думають лише про те, щоб їх не чіпали;

---

<sup>1454</sup> Обережно : дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей / В. О. Сухомлинський. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – 264 с.

<sup>1455</sup> Сухомлинський В. О. Трудные дети (Правда Украины. – 1966. – 12 февраля) / В. О. Сухомлинський // Обережно: дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – С. 78.



г) байдужі, відлюдькуваті діти зі зневажливим до всіх ставленням. Так, В. Сухомлинський вважав це великою вадою, коли зовсім маленька дитина у віці 5 – 6 років є нечутливою до навколишнього світу, до товаришів, однокласників, часто такі діти є відображенням, дзеркалом морального життя батьків;

д) діти-егоїсти, ті, які внаслідок домашнього виховання вважають себе центром усіх подій і думок, керуються лише власними бажаннями і зневажають інших; вони можуть бути активними, але у разі, коли бачать у цьому користь;

е) діти із затримкою розумового розвитку, малоздібні, розумово відсталі, у зв'язку з чим майже виключені із життя класу, школи, вони ледве спромогаються читати і писати.

Окресливши усі ці типи важких дітей, В. Сухомлинський наголошував ще у 1957 році: «скільки важких учнів, стільки й внутрішніх причин труднощів. Якщо педагог справжній вихователь, а не бездушний формаліст, який намагається в єдину мить зробити усіх важких «легкими», він завжди знаходить у найскладнішому характері вихованця ключ, що дозволяє впливати на найчутливіші ділянки його розуму, серця і волі, і, таким чином, продовжувати із року в рік нелегку, навіть дуже складну ... справу виховання <...>»<sup>1456</sup>.

«Із року в рік», «із року в рік» – це ключові слова в розумінні підходів Василя Олександровича до навчання й виховання дітей загалом і проблемних зокрема. Він вибудовував індивідуальну підтримку кожного з таких дітей, як складник своєї освітньо-виховної системи. З усіх, виокремлених нами категорій дітей із особливими характеристиками, виняткову увагу він приділяв тим, які потребували її найбільше – дітям із відсталістю, яких найперше зараховували до категорії «Інший». В. Сухомлинський вважав, він був переконаний, що і таких дітей, а, може, краще сказати, і насамперед таких дітей доцільно навчати і виховувати у звичайній школі. Про це він написав у статті «Найвідсталіший у класі» (1970), а більш широко і аргументовано – у рукописі «Чим лікувати мозок – думкою, працею, творчістю – чи ліками».

Підштовхнуло педагога до міркувань на цю тему постійне спостереження за дітьми з розумовою відсталістю, які вчилися у Павлівській школі, і не просто спостереження, а «співпереживання, просте співчуття до людини стало головним стимулом, що спонукало мене до пошуків шляхів порятунку цих дітей і до наукового дослідження»<sup>1457</sup>.

Крім того, в 60-х рр. на сторінках популярного в той час щотижневика «Літературная газета» розгорнулася дискусія про застосування сильнодійних медичних препаратів з метою управління інтелектом людини. В. Сухомлинський уважно слідкував за її перебігом і висвітлював свої погляди на розвиток дітей із

---

<sup>1456</sup> Сухомлинський В. О. Про «важких» і «неможливих» / В. О. Сухомлинський // Обережно : дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – С. 39 – 40.

<sup>1457</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинський // Обережно : дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – С. 244.

вадами розумового розвитку якраз крізь призму такого напрямку, який задала ця дискусія й серед іншого і про мозкову діяльність, і про формування мисленнєвих процесів у таких дітей. Ми ж зупинимося лише на його психолого-педагогічній аргументації питань освіти й виховання дітей із легкою або сильною розумовою відсталістю, адже саме до них він виявляв особливу терпимість, формував толерантність до них у дитячому середовищі.

В. Сухомлинський говорить не про дітей із діагнозом (імбецилів і дебілів), які, як він вважав, мають вчитися у відповідних спеціалізованих закладах, а про дітей малоздібних, із зниженими інтелектуальними можливостями. Його досвід свідчив, що такі діти не є приреченими. «Я переконаний, – стверджував Василь Олександрович, – що навчати і виховувати їх потрібно саме у нормальній школі»<sup>1458</sup>. Це була його ключова позиція і переконання, що спиралися на досвід.

Він вивчав «спадковість, побут, умови життя, стан здоров'я, харчування, духовне життя більше двох тисяч сімей, особлива увага при цьому приділялася дітям, які приходили до нас у школу»<sup>1459</sup>. В. Сухомлинський виокремлює низку причин, що призводять до такого стану, і з педагогічного боку це перш за все «інтелектуальна обмеженість, убогість духовного життя сім'ї, взаєностосунків між батьками і між матір'ю і дитиною, батьком і дитиною»<sup>1460</sup>.

Вагомою причиною і певним наслідком є також відсутність емоційного життя, емоційного сприйняття світу, емоційної пам'яті у дитини, внаслідок браку правдивої материнської любові, бо головно завдяки матері відбувається емоційне пізнання нею світу.

І ось така дитина приходять до школи. Василь Олександрович вбачав свою місію щодо неї у розвитку мислення, у розвитку пам'яті шляхом організації спеціальних занять або створення особливих умов роботи на уроці, зі своїм темпом навчання, бо якщо дати їй радість успіху, «радість пізнання, відкриття істини, то бажання знати завжди буде супроводжувати його працю»<sup>1461</sup>.

Для організації такого процесу він використовував уже знані нами уроки розвитку мислення, подорожі до першоджерел думки і слова, долучення до поезії, музики, читання книг, творчої праці: «розумна рука робить розумним мозок». Усі ці засоби й методи спрямовувалися на розвиток дитини і, насамперед, на розвиток мислення.

У цьому процесі особливе місце належить шкільному колективу, його інтелектуальному, емоційному життю, у якому перебувають такі діти. Він писав: «В зв'язку з цим піклування про емоційне життя колективу, в якому живуть і

---

<sup>1458</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина*. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка».. – 2008. – С. 244.

<sup>1459</sup> Там само, с. 249.

<sup>1460</sup> Там само, с. 250.

<sup>1461</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина*. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка».. – 2008. – С. 256.

трудяться малоздібні і недоумкуваті (слабоумні) діти, – це особливий напрям усієї виховної роботи школи. Потрібна також спеціальна турбота про емоційне життя кожної дитини, до захованих думок і пам'яті якої добиратися особливо важко»<sup>1462</sup>.

Над об'єднанням цих двох складників – життя колективу як єдиного цілого і місце кожної дитини у ньому, особливо такої вразливої з усіх боків, про яку ми говоримо, Василь Олександрович весь час працював, створюючи систему впливів і взаємовпливів: колектив впливав на таких дітей своєю особливою увагою, толерантністю, піклувався про них, а самі діти завдяки особливому до них ставленню, співчуттю, опіці пізнавали людину і самі змінювалися, вдосконалювалися; у них пробуджувалися емоції, виникало бажання стати кращими. «Я тисячу разів переконаний, що одним із важливих психологічних засобів покращення мозку є виховання здатностей відчувати людину», – стверджував В. Сухомлинський. Тобто, він наголошував не на ізоляції у спеціальне середовище, що сприяє відособленню, обмеженню спілкування і, відповідно, дискримінації особистості, а, навпаки, наполягав на долученні таких дітей до середовища школи, прихильної до неї, в активну колективну (комунікаційну, трудову) діяльність, які виключають її самоізоляцію. Це положення надзвичайно важливе, навіть головне. Така дитина потребує співчуття, уваги, підтримки, включення у зв'язки, що існують або ж, за В. Сухомлинським, які спеціально створені для цього. Один із них – це «спеціальна хрестоматія оповідань для впливу на емоційний світ недоумкуватих і малоздібних дітей. Це оповідання про горе й радощі, щастя спілкування і самотність, мужність і непримиренність до зла, достоїнство людини і право на недоторканість особистого духовного світу»<sup>1463</sup>. Підкреслимо ще раз, що крім спеціальних праць, присвячених цій тематиці, практично у кожному творі В. Сухомлинського є рядки, присвячені таким дітям. Найпоказовішою у цьому сенсі є книга «Серце віддаю дітям»; багато дітей, описаних у цьому творі, потребують особливого ставлення. Василь Олександрович проаналізував фізичний, психічний і інтелектуальний стан кожної дитини, описав стосунки в сім'ї, познайомив із родинами – дідусями і бабусями. Він спостерігав за кожним кроком дитини, за виразом її обличчя. Ось, наприклад, хлопчик Петрик, тугодум, малоздібний до навчання, невстигаючий із багатьох предметів, і особливо з математики. І В. Сухомлинський із перших кроків спілкування намагався впливати на дитину шляхом розв'язування системи спеціальних завдань, «давав змогу самому найслабшому учневі, найбільш, здавалося б, безнадійному тугодумові поміркувати над тим, що в нього не виходить»<sup>1464</sup>. І такий підхід з часом давав свої плоди.

---

<sup>1462</sup> Там само, с. 260.

<sup>1463</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – С. 261.

<sup>1464</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Нове прочитання. – Харків : Акта, 2012. – С. 295.

Загалом у його концепції йдеться не про толерантність у її сучасному розумінні, як кінцевий результат виховного процесу, а толерантність як початок шляху, важкої праці над формуванням більш емоційно виразних і забарвлених почуттів, таких як співчуття, співпереживання, турбота.

Отже, з головних завдань у навчанні й вихованні інших дітей В. Сухомлинський вважав створення максимально дружнього середовища, яке розуміє, підтримує, співчуває, піклується про таку дитину, а учитель, педагогічний колектив спрямовують зусилля й на створення такого виховного й підтримувального середовища, і водночас дбають про розвиток цієї дитини, розвиток її мислення, пам'яті, емоцій. Такий підхід є системним, холістичним, він охоплює всі життєво важливі сторони і процеси життєдіяльності дитини, спрямований на забезпечення успішного розвитку інших дітей. Толерантність виявляється тут першою цеглиною у цій будівлі.

Ще одна важлива думка пов'язана з толерантністю як підходом до розв'язання виховних завдань школи, яка має в своєму складі дітей із затримкою інтелектуального розвитку. Такий підхід спрямований на діяльність учителя, вихователя, який має справу з іншими дітьми. Саме вчитель, учительський колектив мають бути терплячими, терпимими й толерантними, бо у них є одне знаряддя – любов і повага до дитини. В. Сухомлинський зазначав: «Це довготривалий, багаторічний, одноманітно і пекельно складний, нестерпно важкий засів, зерна якого дають маленькі, ледь помітні паростки тільки через декілька років. Це праця, яка вимагає великого терпіння і витримки, великої любові до людини і безмежної віри в могутню силу виховання»<sup>1465</sup>.

Ідеї, які розвивалися і втілювалися В. Сухомлинським понад 45 років тому сьогодні набувають актуальності. Так, у 2006 році було прийнято Конвенцію ООН про права інвалідів, в Україна вона була ратифікована в кінці 2009 року. Цей документ спрямований проти дискримінації людей, дітей із вадами, декларує їхні невід'ємні людські права й достоїнства<sup>1466</sup>. Конвенція передбачає надання права особам із порушеннями розвитку на інклюзивну освіту, тобто відмову від спеціальних навчально-виховних закладів.

В багатьох країнах світу спостерігаємо розвиток інклюзивної освіти, не без супротиву деяких батьків і громад, де толерантність є необхідною умовою для організації і проведення такого навчання. Тут прослідковується співзвучність із ідеями Василя Олександровича про необхідність навчання таких дітей у звичайних школах. Але надзвичайно важливо, на чому наголошують сучасні педагоги, і про це багато писав В. Сухомлинський, що спільне шкільне середовище не повинне

---

<sup>1465</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно: дитина*. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : Держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – 2008. – С. 263.

<sup>1466</sup> Цікаво, що і в російському, і в українському варіантах у назві Конвенції міститься слово «інваліди». В німецькому ж перекладі цієї Конвенції ні в назві, ні в тексті не зустрічається слово «інвалід», хоча воно є в німецькій мові. У німецькому виданні цей документ носить назву «Конвенція ООН про права осіб з порушеннями розвитку».

відштовхувати цих дітей, щоб вони не знаходилися серед дітей у самоізоляції, а були частиною дружнього середовища, отримувати підтримку.

Науковці багатьох країн сьогодні працюють над цими проблемами. Точкою відліку для них є ідеї Л. Виготського, його програмна праця «Діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства» (1931), де педагог, окрім іншого, писав про необхідність здійснення культурно-педагогічного, психологічного, компенсаторного впливу на таких дітей, а не створення умов для їхньої ізоляції й самоізоляції, які лише поглиблюють вади розвитку. Зауважимо, що ідеї і думки В. Сухомлинського збігаються з експериментальними висновками Л. Виготського, хоча у період, коли жив і працював Василь Олександрович, ідеї Л. Виготського не були поширеними, не перевидавалися його твори, він був негласно заборонений, а його перевідкриття, видання творів в 6-ти томах, яке зрезонувало на весь світ, відбулося лише на початку 1980-х років.

Розглядані ідеї є підґрунтям і сучасних розробників проблеми, зокрема В. Янтсена (Німеччина), який, спираючись на погляди Л. Виготського, зазначає, що «якщо соціальні відносини, стосунки в колективі будуть систематично застосовуватися як ключовий фактор компенсації дефекту, це приведе до соціальної компенсації через переборення ізоляції і низхідному впливові вищих коркових функцій на нижчі... Соціальні ситуації такого типу потребують не лише адекватного означення змісту зовнішнього світу, присутнього в діяльності дитини, понятійними засобами мовлення – вони також вбудовані в міжособистісний соціальний простір, що здійснює заохочення і підтримку такої діяльності»<sup>1467</sup>.

Короткий перелік ключових моментів сучасного ставлення суспільства до іншої дитини і поглядів науковців щодо її розвитку, на нашу думку, свідчить, що ідеї В. Сухомлинського випереджали свій час і сьогодні мають значення для учителя, школи, вихованців.

Ми висвітлили лише один із аспектів розглядуваної проблеми – педагогічні підходи до навчання й виховання дітей із затримкою розвитку. Всі інші категорії «важких» дітей, про яких писав Василь Олександрович, також потребують особливої уваги педагогів і, звичайно, толерантного ставлення.

### **Список використаних джерел**

1. Виготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 5. – 1983. – С. 257-311.
2. Гусейнов А. А. Толерантность идиала культур // Диалог культур и партнерство цивилизаций: IX Межд. Лихачевские науч. чтения. 14-15 мая 2009 г. Спб.; Изд-во СПб ГУП. – 2009. – С. 65-68.
3. Декларація принципів толерантності. Утверджена резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // [zakon4.zada.gov.ua/laws/show/995\\_503](http://zakon4.zada.gov.ua/laws/show/995_503)

---

<sup>1467</sup> Янтсен В. Нарушения развития и инклюзия. Доклад участника конференции / В. Янтсен // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 98 – 104.

4. Интернациональное воспитание // В кн.: Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. Т. 2. – М. : Изд-во «Сов. Энциклопедия». – 1965. – С. 259-262.
5. Келли Катриона. «Маленькие граждане большой страны» : интернационализм, дети и советская пропаганда // [magazines. ru/ nlo / . . . / kation-pr.html](http://magazines.ru/nlo/. . . /kation-pr.html).
6. Кутузова Дарья. Проблема травли детей в школе. Обзор зарубежных исследований // Режим доступа: [propsichology. ru / prakticheskaya-nauchno-metodicheskaiy/ 1094](http://propsichology.ru/prakticheskaya-nauchno-metodicheskaiy/1094)
7. Малахов В. Толерантность и ее границы: к этическому осмыслению понятия // В кн. : Малахов В. Уязвимость любви. Дух і Літера. – 2005. – С. 137-143.
8. Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ : держ. заклад «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – 2008. – 264 с.
9. Практика внутренней колонизации в культурной истории России. Сб. статей / Под ред. А. Эткінда, Д. Уффельманна, И. Кукулина. – М. : Новое лит. Обозрение, 2012. – 960 с.
10. Сухомлинська О. В. Освіта для полікультурного суспільства : наміри конструювання в Україні // В кн. : Wielokulturowosc i edukacja. – Warszawa-Cieszyn-Kijow. – 2014. S. 175-182.
11. Сухомлинський В. О. Про «важких» і «неможливих» // У зб. : Обережно : дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ. – 2008. – С. 39-40.
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Нове прочитання. – Харків : Акта, 2012. – С. 295.
13. Сухомлинский В. А. Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) // У зб. : Обережно: дитина. В. О. Сухомлинський про важких дітей. – Луганськ. – 2008. – С. 244.
14. Янтцен В. Нарушения развития и инклюзия. Доклад участника конференции // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 98-104.

#### **4.3. В. О. Сухомлинський про індивідуалізований підхід до «важких» дітей (Н. П. Дічек)**

Звернемося до висвітлення характерної риси педагогічної системи В. Сухомлинського – індивідуалізованого підходу до «важких» учнів, який ґрунтувався на розробленій ним концепції педагогічної етики. На нашу думку, творчу спадщину В. Сухомлинського необхідно розглядати як провісницю педагогіки толерантності, педагогіки співробітництва. Адже коли з-поміж різноманітних дефініцій толерантності спинитися на трактуванні її як «завжди особистісно-відчуваного вчинку», що, на думку В. Соловйова, є відображенням

стану людського духу – духовністю<sup>1468</sup>, то нею просякнута вся творчість Василя Олександровича.

Отже, пов'язаність толерантності на емоційно-почуттєвому рівні з мораллю можемо визначати і як моральний принцип, що регулює діяльність людини, і як практичний засіб вирішення міжособистісних суперечностей. А у контексті педагогіки В. Сухомлинського – це позитивне, чутливе ставлення до відмінних від інших або «важких» дітей, тобто до дітей, для яких, за його словами, «важким виявляється нормальне оволодіння знаннями», які «вирізняються дуже низькою, послабленою, зовсім ненормальною для шкільного навчання пам'яттю»<sup>1469</sup>. Вже на підґрунті 35-річного педагогічного досвіду роботи в одній і тій самій сільській школі, що водночас став сприятливою умовою для здійснення довготривалого науково-педагогічного спостереження за різними поколіннями школярів та їхніми батьками і що уможливило прослідковування спадкового «закріплення деяких задатків, сприятливих для розвитку здібностей і можливостей функціонування мозку», Василь Олександрович констатував наявність серед кожного набору першокласників (або дітей із передшкільної підготовчої групи) 2 – 3-х (часом 3 – 4-х) дітей, яких мав підстави називати «малоздібними, недоумкуватими», бо вони вирізнялися «ненормальною фізіологічною реактивністю нервових клітин кори півкуль»<sup>1470</sup>.

Ставлення педагога до таких дітей поєднувало в собі визнання й прийняття їх із дієвим прагнення допомогти їм: «Я твердо переконаний, що співстраждання (в оригіналі російською мовою «сострадание» – прим. авт. Н. П.), просте співчуття (в оригіналі російською мовою «сочувствие» – прим. авт. Н. П.) людині стало головним стимулом, що збудив мене до пошуків шляхів рятування цих дітей і до наукового дослідження»<sup>1471</sup>. Більше того, його гуманність і педагогічна толерантність породили таку непереборну потребу приділяти їм особливу увагу, що він писав: «Я бачив смисл свого життя у тому, щоб рятувати і захищати таких дітей»<sup>1472</sup>.

---

<sup>1468</sup> Нурлигаянова О. Б. Основные подходы к проблеме толерантности в отечественной и зарубежной психологии [Электронный ресурс] / О. Б. Нурлигаянова О. Б. // Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 188 с. – Режим доступа : [http://studbooks.net/1650446/psihologiya/pedagogicheskaya\\_tolerantnost\\_predmet\\_psihologicheskogo\\_issledovaniya](http://studbooks.net/1650446/psihologiya/pedagogicheskaya_tolerantnost_predmet_psihologicheskogo_issledovaniya)

<sup>1469</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг — мыслью, трудом, творчеством — или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 243.

<sup>1470</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг — мыслью, трудом, творчеством — или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 242 – 243.

<sup>1471</sup> Там само, с. 244.

<sup>1472</sup> Там само, с. 252.

Читаючи рядки розділу «Важкі діти» з твору «Розмова з молодим директором» (перші оприлюднення твору частинами датуються 1965 – 1966 рр., а повний текст – 1973 р.), про те, що означає для педагога бути гуманним, усвідомлюєш: тлумачення В. Сухомлинського вміщує і справедливість як поєднання поваги й вимогливості, і індивідуальний підхід поза шаблоном і трафаретом, а отже, відповідає ознакам педагогічної толерантності, ґрунтуючись на розумінні й «відчутті серцем» сил і можливостей дитини<sup>1473</sup>.

Доречно зазначити, що саме навчання Василь Олександрович розумів як «взаємовідносини між людьми, обмін духовними цінностями, взаємну віддачу сердечної доброти, співчутливості», а тому «все шкільне життя має бути пройняте духом гуманності»<sup>1474</sup>. І все ж щодо дітей із уповільненим розумовим розвитком саме гуманність, на думку видатного педагога, відіграє вирішальну роль<sup>1475</sup>.

На підґрунті аналізу статей, листів, уривків з великих творів В. Сухомлинського, присвячених проблемі «важких» дітей, спробуємо дуже узагальнено виокремити з-поміж них основні групи – діти, які у перші роки життя, у «період дитинства нервової системи» не отримали необхідних умов для розвитку з оточення<sup>1476</sup>, «діти недоумкуваті» (тобто ті, які мають своєрідну будову клітин мозку<sup>1477</sup>), діти недисципліновані («з яскраво вираженою особистістю»)<sup>1478</sup>, діти з надчутливою нервовою системою<sup>1479</sup>, діти з особливим стилем мислення<sup>1480</sup>. Для кожної такої дитини, а їх на своєму педагогічному шляху Василь Олександрович зустрів 107<sup>1481</sup>, він шукав і умів дібрати той спеціальний диференційований підхід, який приводив до розкриття особистості школяра і її можливостей.

---

<sup>1473</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 496-497.

<sup>1474</sup> Там само, с. 496.

<sup>1475</sup> Там само, с. 505.

<sup>1476</sup> Сухомлинський В. А. О «трудном» ученике и его товарищах // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 81.

<sup>1477</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240 – 263.

<sup>1478</sup> Там само, с. 36.

<sup>1479</sup> Материалы психологического семинара Павлышской школы // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 225 – 228.

<sup>1480</sup> Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40 – 46; Сухомлинський В. А. На нашей совести человек / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46 – 56.

<sup>1481</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 250.



Водночас зауважимо, що сам педагог на основі тривалого вивчення і виховання «важких» дітей неодноразово наполягав на тому, що немає ніякої трафаретної характеристики, яка б відображала риси особистості «важкого» школяра<sup>1482</sup>, що у кожного з них – щось своє, особливе, глибоко індивідуальне<sup>1483</sup>. А головне, переконував він, у кожного свій шлях поступового виховання. Тому Василь Олександрович сам демонстрував приклади неперервного постійного індивідуалізованого виховного впливу на розум і духовний світ «важкої» дитини (згадаймо його оповіді про хлопчика Анатолія, з яким Василь Олександрович перебирав плодове насіння<sup>1484</sup>). Саме на основі власного і своїх колег-однодумців результативного досвіду правильного впливу на вихованців він міг доказово стверджувати про необхідність наполегливо, крок за кроком, щоденно (а не епізодично!) розвивати позитивні якості особистості у всі роки дитинства, отрочства, юності<sup>1485</sup>.

Важливим висновком педагога, що свідчить про глибоко проникливе ставлення до особистості кожної дитини, у тому числі й «важкої», є твердження, що «сфера інтелектуального життя у дитячому віці тісно з'єднується зі сферою життя морального; кожна невдача у навчанні сприймається як гірка образа (утім, до тих пір, поки серце не одерев'яніє; тоді вже ніщо не сприймається близько до серця і не відчувається, але тоді вже не може бути й мови про спасіння й захист людини)»<sup>1486</sup>.

Все ж повернемося до проблеми тих школярів, кого у своєму підсумковому, дуже реалістичному і водночас гуманістично-співчутливому творі «Чим лікувати мозок – думкою, працею, творчістю – чи ліками?» (1970 р.) Василь Олександрович на основі ґрунтовного тривалого психолого-педагогічного вивчення і «досвіду психологічного лікування»<sup>1487</sup> відверто називає «малоздібними». Пояснюючи, чому діти стають такими, вирізняючись насамперед зниженою, слабкою пам'яттю, він називав причиною неправильне виховання в ранньому дитинстві, котре, по-перше, характеризувалось інтелектуальною обмеженістю, збідненістю духовного життя родини, взаємовідносин між батьками, між матір'ю і дитиною, вербальним «емоційним безбарв'ям»; по-друге, вбогістю емоційного життя; по-третє,

---

<sup>1482</sup> Сухомлинский В. А. О «трудных» и «невозможных» // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 10 – 39.

<sup>1483</sup> Там само, с. 10 – 39.

<sup>1484</sup> Сухомлинский В. А. О «трудном» ученике и его товарищах // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 36.

<sup>1485</sup> Там само, с. 38.

<sup>1486</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 252 – 253.

<sup>1487</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 250.

відсутністю в дітей таких почуттів, як гумор, іронія, розуміння комічних ситуацій; по-четверте, відсутністю повноцінного материнського виховання принаймні у перші 2 – 3 роки життя<sup>1488</sup>.

Наведені винятково важливі для будь-якого вихователя висновки давали підстави В. Сухомлинському повернути увагу суспільства до необхідності забезпечувати дошкільникам належне материнське виховання, адже «важкою дитина стає саме у віці від року до семи-восьми років»<sup>1489</sup>. Він закликав до організації спеціального навчання матерів, аби ті здійснювали належний розвиток нащадків. І це було не просто гасло. Таку виховну роботу серед батьків було успішно запроваджено у Павлівській школі.

Реалізуючи усвідомлене прагнення «захищати важких дітей, бо вони легко вразливі»<sup>1490</sup>, видатний педагог брав «малоздібних, недоумкуватих дітей зі зниженою, ослабленою пам'яттю» під свій постійний нагляд<sup>1491</sup>. У перші чотири роки шкільного навчання він систематично проводив із ними спеціальні заняття з різною періодичністю (залежно від ступеня недоумкуватості й обмеженості розумових здібностей і пам'яті). Під час цих занять педагог не лише коригував, індивідуалізував навчально-виховні впливи, але, збираючи фактичний матеріал про особистісні особливості дітей, узагальнював його, аби надати й іншим вчителям відповідні поради щодо індивідуальної роботи з кожним таким учнем.

Розкриваючи тонкощі своєї психолого-педагогічної роботи, В. Сухомлинський писав, що педагогічний колектив Павлівської школи прагнув всляко розвивати й зміцнювати пам'ять малоздібного учня, аби «дати кожній малоздібній, недоумкуватій дитині радість розв'язання задачі, радість відкриття істини», бо «це сильніше за будь-які ліки»<sup>1492</sup>.

Але водночас в школі не давали приводу, для того, щоб «важка» дитина навіть подумати могла, що її успіхи оцінюються за тим, що вона запам'ятала або не запам'ятала, або відчула, що її виокремлюють в колективі як неповноцінну людину<sup>1493</sup>. Для посилення ефективності такого ставлення оцінки малоздібним дітям ставили лише тоді, ко ли вони досягали успіху<sup>1494</sup>. Навіть зараз, коли в українській освіті втілюється особистісно-орієнтована парадигма виховання, такий

---

<sup>1488</sup> Там само, с. 250 – 251.

<sup>1489</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 515.

<sup>1490</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 252.

<sup>1491</sup> Сухомлинський В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 253.

<sup>1492</sup> Там само, с. 256.

<sup>1493</sup> Там само, с. 254.

<sup>1494</sup> Там само, с. 256.

педагогічний гуманізм, толерантність вражають, а для радянської доби авторитарних методів виховання вони були справжнім новаторством.

В. Сухомлинський обґрунтовано обстоював неприпустимість такого часом застосовуваного учителями засобу розвитку пам'яті «важкої» дитини, як збільшення обсягу матеріалу для заучування (запам'ятовування), бо це «призводить до ще значнішого погіршення пам'яті, до виснаження нервової системи і в кінцевому рахунку до повного небажання вчитися, до лінощів, недбальства: знедолена людина стає до того ж морально порочною – потім вже розберися, з чого починати перевиховання»<sup>1495</sup>.

Слід обов'язково сказати про те, якого значення надавав В. Сухомлинський розвитку інтелекту, мовлення дитини, оскільки «з кожним роком її дорослішання розумове виховання відіграє дедалі більшу роль у формуванні духовного, морального, громадянського обличчя людини»<sup>1496</sup>. Педагог вважав неприпустимим існування в школі групи дітей, «які відчували б себе недоучками, ні на що не здатними»<sup>1497</sup>, бо переживання гіркоти власної інтелектуальної неповноцінності, підкреслював він, це не лише моральна травма для них, а й пряма причина скоюваних неповнолітніми правопорушень.

Важливо наголосити, що виходячи з тези – «радість інтелектуального успіху <...> є червоною ниткою усього емоційного життя школяра»<sup>1498</sup>, Василь Олександрович якнайтісніше пов'язував розвиток когнітивних здібностей учнів з їхньою почуттєво-емоційною сферою життя. А дієвим знаряддям, «найтоншим і наймогутнішим дотиком до тонкої тканини людського мислення – до клітини кори півкуль головного мозку», могутньою силою, що стимулює мислення й пам'ять, В. Сухомлинський називав слово – «іскру, що запалює вогник думки»<sup>1499</sup>. У разі виховання недоумкуватої дитини, вважав він, це насамперед має бути поетичне слово, тобто слово поезії, художнього твору, казки, народної пісні, легенди, прислів'я.

Вражаючими і разом із тим науково-обґрунтованими є описи педагогом його методики занурення дітей у атмосферу природи і слова, розкритої на сторінках всесвітньовідомих творів «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа»: «Красу діти не можуть пізнати без яскравого емоційного слова вчителя про красу

---

<sup>1495</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина!*

О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 255.

<sup>1496</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // *Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 516.*

<sup>1497</sup> Там само.

<sup>1498</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина!* О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 256.

<sup>1499</sup> Там само, с. 258.

навколишнього світу. Але слово про красу естетично впливає на дитину, якщо вона побачить красу своїми очима»<sup>1500</sup>.

Тонкий психологізм педагогічних розмислів В. Сухомлинського був не лише результатом властивої йому виняткової інтуїтивності й чутливості, а й результатом глибокого вивчення здобутків сучасної йому психології. Він писав, що споглядання і слухання, переживання побаченого й почутого у процесі подорожей у світ краси (екскурсії й походи на луки, на берег ставка й річки, у тінисту діброву, у плодовий сад, у поле в різні пори року, спостереження, аналіз явищ природи) приносить дітям важливі відкриття, а реакція «ніжних клітин їхнього мозку» на об'єкти сприймання настільки чутлива, що «нормально працювати вони можуть лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися»<sup>1501</sup>.

Пояснюючи «дивовижно швидке переключення нервової енергії нейронів» як процес думання, В. Сухомлинський наполягав, що таке переключення можливе лише тоді, коли «перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають»<sup>1502</sup>.

Пізнавально-емоційні процеси на початковому етапі підготовки дітей до школи (його новаторська всесвітньовідома школа під блакитним небом) педагог збагачував, розповідаючи їм казку й водночас малюючи її, що посилювало ефективність властивого дітям мислення образами. Він поцінував казку, як «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови»<sup>1503</sup>. Ще могутнішим було застосування такої розвивально-виховної методики для розвитку недоумкуватих дітей, яке педагог не уявляв без «подорожей до джерела поетичного слова».

Щоб відчути глибинну правоту Василя Олександровича і «побачити» здійснюваний ним процес розвитку, наведемо його оповідь: «Тихий літній світанок. Ми з дітьми прийшли на берег ставка. На наших очах народжується неймовірна краса – вранішня зоря. Але зрозуміти її по-справжньому – побачити розумом і відчути серцем – можна лише з допомогою поетичного слова. І ось діти чують і відчувають найтонші емоційні відтінки слів зоря, світанок, почало світати, небосхил, схід... Я розповідаю тут саме складену казку про богатиря, який засіяв макове поле, що ми бачимо на сході. Кожний переживає ні з чим не зрівняний стан одухотворення; слово у ці миті живе у дитячій душі своїм дивовижним тонким життям, саме у ці хвилини натхненне красою поетичне слово стає для дітей живою, відчутною реальністю думки. Чим глибше одухотворює, підносить маленьку

---

<sup>1500</sup> Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 370.

<sup>1501</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад.школа, 1977. – С. 34.

<sup>1502</sup> Там само.

<sup>1503</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад.школа, 1977. – С. 33.

людину слово, тим більш сприйнятливим, чулим до думки стає мозок – у цьому переконали мене тисячі спостережень»<sup>1504</sup>.

Цитований опис навчально-виховної методики сам собою є поетичним зразком, що яскраво унаочнює вже й цілком наукову тезу, виведену В. Сухомлинським: «Мозок, на який вам вдалося вплинути чарівним поетичним словом, набуває здатності до запам'ятовування»<sup>1505</sup>, а останнє буде сильніше, якщо перед дітьми зовсім не ставиться мета «запам'ятати».

Недоумкуватих учнів початкових класів педагог збирав протягом кількох років (!) щовечора (!) у створених за його ініціативою, але насамперед руками самих дітей, Куточку Краси або в Кімнаті Казки, де вони слухали і складали казки. «Це була творчість дітей, які прийшли до школи недоумкуватими й на все життя zostалися б нещасними людьми, якби не ця спеціальна робота, що покращувала їхній мозок» – стверджував Василь Олександрович<sup>1506</sup>. Таку поетичну творчість учнів він називав «тонкою, витонченою, ніжною школою емоційного життя», яка творить у мозку дитини ніжні чутливі відділи.

Вважаємо глибоко значущим, виснуваним з довготривалих і вдумливих психолого-педагогічних спостережень за дітьми твердження В. Сухомлинського про те, що «у маленької людини, яка переживає подив, захват від величі і простоти істини, поступово покращується пам'ять»<sup>1507</sup>. Цим він зробив відкриття важливої психолого-педагогічної закономірності, оскільки обґрунтував важливий повторюваний зв'язок явищ у становленні й розвитку мислення дитини, збагативши педагогічну науку.

У підсумку зазначимо: поділяємо думку академіка О. Савченко про те, що «поради В. Сухомлинського щодо шляхів розвитку мислення «важких» дітей через розвиток їхніх інтересів, заохочення через доступну цікаву працю, переважання позитивних емоцій, виховання з перших уроків уміння вчитися є виключно актуальними для сучасної школи»<sup>1508</sup>. Закладені ним основи гуманного й толерантного ставлення до особливих дітей, активного співчуття й діалогу з ними у процесі цілеспрямованого педагогічного «лікування» дають нам приклад для творчого наслідування, а дотик до мудрості видатного педагога готує нашу свідомість до досягнення людського буття й віднаходження шляхів його подальшої гуманізації.

---

<sup>1504</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 259.*

<sup>1505</sup> Там само, с. 258.

<sup>1506</sup> Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // *Обережно : дитина! О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 259 - 260.*

<sup>1507</sup> Там само, с. 257.

<sup>1508</sup> Савченко О. Я. Порадимось з Сухомлинським / О. Я. Савченко // *Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 10-11.*

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 3-6.
2. Докукіна О. М. Толерантність у вихованні / О. М. Докукіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер. – 2008. – С. 912-913.
3. Матеріали психологічного семінара Павлышської школи // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 225-228.
4. Педагогическая толерантность как предмет психологического исследования. Основные подходы к проблеме толерантности в отечественной и зарубежной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.psychologmaster.ru/hlms-240-6.html](http://www.psychologmaster.ru/hlms-240-6.html)
5. Оборина Е. В. Педагогический аспект феномена толерантности [Электронный ресурс] / Е. В. Оборина // Пед. Мастерство: матер. Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/agShe/agL^e/22/2236>.
6. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя [Электронный ресурс] / Ю. П. Поваренков // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – Серия : Психология. – С. 66-70. – Режим доступа: [cyberleninka.ru/article](http://cyberleninka.ru/article).
7. Савченко О. Я. Порадимось з Сухомлинським / О. Я. Савченко // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
8. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
9. Сухомлинський В. А. На нашій совесті чоловік / В. А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46-56.
10. Сухомлинський В. А. О «трудных» и «невозможных» // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 39-40.
11. Сухомлинський В. А. О «трудном» ученике и его товарищах // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей : темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 35-38.
12. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 393-626.
13. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 7-391.

14. Сухомлинский В. А. Трудные дети // Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. — С. 78—83.

15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад.школа, 1977. – С. 9-279.

16. Сухомлинский В. А. Чем лечат мозг — мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Неко торые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно: дитина! О. Сухомлинський про важких дітей: темат. зб. – Луганськ : ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263.

17. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, после словие, комментарии, вступления к частям О. В. Сухомлинской: научно-популярное изда ние. – Х. : Акта, 2008. – 431 с.

18. Фадеева Т. Ю. Педагогическая толерантность: содержание, структура, диагностика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [psigoilogia.biz/gazvitiya-akmeologiya/pedagogicheskaya tolerantnost-22817.html](http://psigoilogia.biz/gazvitiya-akmeologiya/ pedagogicheskaya tolerantnost-22817.html).

#### **4.4. Проблема психо-педагогічної характеристики учня у спадщині В. Сухомлинського (О. П. Міхно)**

Проблема вивчення особистості учня та складання на цій основі його психолого-педагогічної характеристики була в центрі уваги В. Сухомлинського практично з перших років його керівництва Павлиською школою. Так, у протоколі засідання педагогічної ради від 15.01.1950 р. читаємо: «Аналіз педагогічних характеристик учнів (доповідають класні керівники Сухомлинська Г., Левицький П., Скочко В.)»<sup>1509</sup>. І далі: «Заслухавши педагогічні характеристики, педагогічна рада відмічає, що дані характеристики складені правильно, в них охоплені всі риси характеру учнів і вдало відзначені індивідуальні особливості і риси характеру учнів. Педагогічна рада зобов'язує всіх класних керівників глибоко вивчати кожного учня і писати всебічні, широкі характеристики»<sup>1510</sup>. У рішенні педагогічної ради від 22.04.1952 р. зазначено: «Заслухавши інформацію директора школи Сухомлинського В. О. про складання педагогічних характеристик учнів, педрада постановляє зобов'язати всіх класних керівників до кінця навчального року скласти педагогічні характеристики учнів своїх класів. У характеристиках вказати: 1) стан здоров'я; 2) домашні умови учнів; 3) як учень готує домашні завдання; 4) особливості пам'яті учнів; 5) пояснити особливості поведінки; 6) здібності і нахили учня; 6) накреслити конкретні шляхи покращення успішності учня»<sup>1511</sup>.

---

<sup>1509</sup> Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 31.10.49 – 25.06.1951 / Павлиський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, ППММС 12999, арк. 14, зв.

<sup>1510</sup> Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 31.10.49 – 25.06.1951 / Павлиський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, ППММС 12999, арк. 16, зв.

<sup>1511</sup> Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлиської СШ. 24.08.51 – 23.08.52 / Павлиський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, ППММС 13000, арк. 31.

Зазначимо, що В. Сухомлинський до середини 1950-х рр. був прихильником «школи учіння»<sup>1512</sup>, з її спрямуванням на міцний базовий компонент знань і умінь, переважанням розумової праці учнів. Це відобразилось і в поглядах педагога на зміст педагогічної характеристики: запропонована схема передбачає характеристику учня як суб'єкта навчальної діяльності, тобто охоплюється насамперед інтелектуально-вольовий комплекс рис (навички, вміння й здібності), що, безперечно, впливає на розуміння учня як особистості. Статус, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки і, нарешті, характер учня оцінюються залежно від того, як він вчиться.

У 1953 р. В. Сухомлинський опублікував статтю «Педагогічна характеристика учня», де обґрунтував власні погляди на зміст і призначення характеристики. «Індивідуальні особливості полягають насамперед у особливостях засвоєння навчального матеріалу. На кожному етапі навчання вчитель повинен мати уявлення про те, як учень засвоює матеріал, як він його запам'ятовує і заучує правила. Ось ця характеристика особливостей засвоєння учнем навчального матеріалу і набуття ним практичних навичок і має, нам здається, складати зміст педагогічної характеристики. Сюди мають входити особливості пам'яті учня, його роботи на уроці і під час виконання домашніх завдань»<sup>1513</sup>. Водночас педагог застерігає від остаточних категоричних суджень, наголошуючи на тому, що індивідуальні особливості учня не є чимось незмінним, постійним. Вони змінюються, а отже, має змінюватися і педагогічна характеристика учня: «Вона має окреслювати перспективи розвитку учня у майбутньому, перспективи його зростання. Головною у педагогічній характеристиці має бути вказівка на те, як розвиваються здібності учня і що ще слід зробити вчителю, щоб учень краще засвоював програмний матеріал»<sup>1514</sup>.

Подаючи кілька зразків характеристик учнів, В. Сухомлинський зазначив, що вчителі Павлиської школи у процесі складання характеристики керуються тим, що кожен учень може гарно вчитися, якщо вчитель правильно визначить його здібності й розвиватиме позитивні якості, а негативні – усуватиме. В характеристику записуються «висновки зі щоденних спостережень за підготовкою учня до уроків, засвоєнням і запам'ятовуванням навчального матеріалу»<sup>1515</sup>. Наприклад, характеризуючи учня 5 класу П. Л., класний керівник М. Лисак визначив індивідуальні особливості вихованця так: «Учень кожне нове поняття сприймає не відразу, а після зіставлення з відомим. Кожне нове поняття він намагається спочатку заперечувати, знаходячи в ньому те, що має бути не відповідати отриманим раніше знанням. Він важко засвоює новий матеріал, якщо

---

<sup>1512</sup> Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд. О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 17.

<sup>1513</sup> Сухомлинський В. А. Педагогическая характеристика ученика / В. А. Сухомлинський // Народное образование. – 1953. – № 4. – С. 48.

<sup>1514</sup> Там само.

<sup>1515</sup> Там само.



не знаходить у ньому зв'язку з відомим. Спостереження показали, що кожен пропуск уроку, кожне втрачене поняття серйозно відбивається на успішності учня. Вчителям слід ретельно стежити за тим, щоб у системі засвоєваних учнем знань не було розривів, пропусків»<sup>1516</sup>.

Як директор Павлівської школи В. Сухомлинський упроваджує в практику роботи колективу обговорення педагогічних характеристик учнів на нарадах учителів, які викладають у певному класі, а окремих характеристик – на засіданнях педагогічної ради. Таке колективне обговорення, за словами Василя Олександровича, спонукало вчителів більш глибоко й усебічно вивчати учнів, допомогло дійти спільної думки з приводу того, що саме слід вивчати в індивідуальних особливостях вихованця.

У Павлівській школі вже на початку 1950-х рр. було розроблено чітку методику складання педагогічної характеристики. Матеріалом для неї були спостереження за процесом засвоєння учнем на уроці програмного матеріалу, процесом набуття ним практичних навичок і формування світогляду. Вчителі вивчали не лише відповіді учнів на уроці, але й питання, які вони ставлять. Результати цих спостережень, записані в щоденник учителя, наприкінці навчального року аналізувалися шляхом зіставлення характерного для учня в останні дні навчального року з тим, що було записано на початку й усередині навчального року. До уваги бралися і спостереження за роботою учня вдома, під час виконання домашніх завдань. Після обговорення характеристик на нараді учителів певного класу вони остаточно редагувалися, і частина з них аналізувалася на засіданні педагогічної ради<sup>1517</sup>.

Головне завдання характеристики, за В. Сухомлинським, – «бути засобом подальшого покращення успішності учня»<sup>1518</sup>. Тому закономірно, що педагогічні характеристики, складені вчителями Павлівської СШ у I половині 1950-х рр., вирізняються певним раціоналізмом, що пояснюється націленістю вчителів на розумовий розвиток учнів. На підґрунті аналізу 50 педагогічних характеристик випускників Павлівської СШ 1954 р. ми дійшли таких висновків. Частота фіксування одних і тих самих якостей у характеристиках різних учнів дуже висока: в характеристиках 50 випускників 28 разів згадується якість «уважний», 25 – «наполегливий у подоланні труднощів у навчанні» та «чітко і акуратно виконує домашні завдання», відзначаються особливості мови 43 рази, пам'яті – 37, активність – 23, старанність – 27 разів і т. п. Вчителі, як правило, занотовували лише те, до якої діяльності схильний учень («любить фізичну працю», «схильна до рукоділля», «цікавиться радіотехнікою»). Якісна характеристика здібностей і

---

<sup>1516</sup> Там само.

<sup>1517</sup> Сухомлинский В. А. Педагогическая характеристика ученика / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1953. – № 4. – С. 49.

<sup>1518</sup> Там само.

ступінь прояву їх зазвичай не зазначаються. Окрім того, характеристики були достатньо стислими (максимум пів сторінки рукописного тексту)<sup>1519</sup>.

Як бачимо, поміж описуваних учителями особливостей характеру учнів центральне місце займають пізнавальні процеси, ставлення до навчання, характеристики навчальної діяльності, вольові якості. Цей факт підтверджує наш висновок про те, що вчителі сприймають учня передусім як суб'єкта навчальної діяльності, а не як особистість.

Сам В. Сухомлинський, зізнаючись, що «на перших порах нам було дуже важко готувати педагогічну характеристику дитини»<sup>1520</sup>, все ж був твердо переконаний: «Робота кожного вчителя, директора, завуча над педагогічною характеристикою дитини – це ази педагогічної культури. Без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу»<sup>1521</sup>. Наприкінці 1950-х – початку 1960-х рр. вивчення учня та складання на цьому підґрунті його педагогічної характеристики було поставлено В. Сухомлинським на наукову основу. Це була «по стійна, вдумлива робота кожного вчителя над педагогічною характеристикою дитини з її складним духовним світом, з її радощами і прикростями, а в основі педагогічної характеристики лежать психологічний аналіз, спостереження, вивчення»<sup>1522</sup>.

У 1965 р. вперше в системі української середньої освіти в Павлівській СШ з ініціативи В. Сухомлинського почав діяти психологічний семінар для вчителів, метою якого було, за визначенням самого Василя Олександровича, «дослідження людини»<sup>1523</sup>. Ефективність психологічного семінару як форми вивчення особистості учня була вражаючою: підвищення психологічних знань вчителів не лише сприяло глибшому пізнанню ними учнів, але й, як наслідок, зумовило кардинальне оновлення підходів до складання характеристики школяра. І виявилось це не лише формально – у зміні назви характеристики з «педагогічної» на «психолого-педагогічну», а насамперед у якісно новому змісті самої характеристики. Успішність, залишаючись одним із важливих елементів характеристики, все ж відходить на другий план. В. Сухомлинський наголошував,

---

<sup>1519</sup> Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської СШ на 1953 – 54 н. р. / Павлівський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, ЛВ 13004, арк. 83, зв. – арк. 92, зв.

<sup>1520</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодими директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 447.

<sup>1521</sup> Там само, с. 449.

<sup>1522</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодими директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 455.

<sup>1523</sup> Сухомлинський В. О. Етика відносин у педагогічному колективі школи [Електронний ресурс] / В. О. Сухомлинський // Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. – Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua/id/482/?PHPSESSID=bc188b7934fecf891607fb102bfaf3a1>.

що частіше треба підходити до учня «просто як до людини, забути про оцінку його знань і перестати одним цим вимірювати його гідність»<sup>1524</sup>.

Так, у характеристиках учнів, складених учителями Павлівської СШ у другій половині 1960-х рр., «на першому місці стоїть здоров'я, фізичний розвиток дитини, характеристика умов її всебічного розвитку, індивідуальних особливостей розумового розвитку: як дитина сприймає предмети і явища навколишнього світу, як у неї відбувається формування понять, які особливості її мови, як вона запам'ятовує, як розвинуто в неї образне й абстрактне мислення, яке емоційне забарвлення її мови, взагалі який ступінь її емоційної культури»<sup>1525</sup>. Педагог, характеризуючи учня, мав описати середовище, обставини, в яких формується інтелект дитини: спинитися на позитивних і негативних чинниках, від яких залежить багатство її сприймання, уявлень, мови, кругозору. Водночас велику увагу приділялось аналізу інтелектуального життя сім'ї.

В. Сухомлинський акцентував на надзвичайно важливому складнику педагогічної характеристики – її перспективності: «Ми прагнемо не тільки аналізувати те, що є, а й висловлюємо свої міркування, наміри, плани активного виховного впливу на особистість дитини, розповідаємо про те, як уже зараз здійснюється цей вплив, які труднощі зустрічаються у виховній роботі. Ми не тільки бачимо людину такою, яка вона є, але й проектуємо розвиток її інтелекту, моральності, естетичної й емоційної культури»<sup>1526</sup>.

Підґрунтям для складання характеристик школярів були глибокі, методично продумані, емоційні доповіді директора та обговорення їх на психологічному семінарі. Нами проаналізовано 47 протоколів психологічних семінарів, які зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї В. Сухомлинського (сmt. Павлівш Кіровоградської області)<sup>1527</sup>. Самим В. Сухомлинським було проведено 40 семінарів, на яких було прослухано і обговорено 31 доповідь Василя Олександровича. Всі вони стосуються психічного розвитку дитини і спрямовані на вивчення педагогом учня, покращення навчально-виховної роботи в школі: «Питання психологічної культури уроку» (26.01.1966), «Психічні особливості підлітків» (13.10.1966), «Вчити учнів управляти своїми бажаннями» (25.02.1967), «Праця як важлива умова повноцінного морального і розумового виховання» (23.10.1968), «Дисципліна і почуття обов'язку» (11.01.69), «Проблема взаємовідносин учителя й учнів» (20.01.1970) та ін. Знання, здобуті вчителями на

---

<sup>1524</sup> Сухомлинський В. А. Письмо о педагогической этике / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1970. – № 11. – С. 51.

<sup>1525</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодими директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 447.

<sup>1526</sup> Там само, с. 449.

<sup>1527</sup> Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ / Павлівський державний педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, ЛВ 12994, 49 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ // Там само, ЛВ 1655, 40 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ. 09.10.1968 – 16.04.1969 // Там само, ЛВ 1656, 54 арк.; Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ. 8.09.1969 – 22.09.1971 // Там само, ППММС 1657, 95 арк.

семінарі, знаходили своє практичне втілення у вивченні, пізнанні ними своїх вихованців і, відповідно, у характеристиках школярів.

Для прикладу, проаналізуємо психолого-педагогічну характеристику учня 7 класу Юрія О., яка розглядалася на засіданні психологічного семінару 12.11.1969 р. Насамперед зазначимо, що характеристика складена надзвичайно розлого і детально (8 сторінок рукописного тексту)<sup>1528</sup>, тому подаємо її у скороченому вигляді з нашими коментарями.

На початку характеристики вчитель докладно описує умови, в яких зростає учень. Мати Юрія працює на хлібозаводі вантажником. Батько був засуджений і залишив сім'ю. Мати, вийшовши заміж вдруге, всіляко догоджає новому чоловіку, вибачає все, зовсім забуваючи про сина. Вітчизна же зовсім не цікавиться вихованням Юрія, зловживає алкоголем, влаштовує скандали. Внаслідок таких обставин в сім'ї хлопець часто буває у дідуся й бабусі, які радо його приймають, намагаючись у всьому догодити і не вимагаючи нічого робити. Юрій має старшого брата, який засуджений за хуліганство і перебуває в колонії.

Зрозуміло, що такі сімейні умови негативно відображаються на формуванні характеру Юрія. До школи він вступив не підготовленим, але з перших днів навчання показав себе здібним, кмітливим учнем, який швидко все сприймає і запам'ятовує. Зважаючи на природні здібності, Юрій переходив із класу в клас, не докладаючи зусиль до навчання. Улюбленим його заняттям була гра за селищем у проваллі, полі, на вигоні, тобто там, де за ним не могли спостерігати дорослі. В молодших класах хлопчик заради гри часто пропускав уроки. Подорослішавши, став відповідально ставитися до відвідування занять, «хай би що говорили вдома, нехай хворий, нехай негода, але до школи прийде обов'язково, за минулий рік не пропустив жодного уроку, у цьому році теж. Але навчання його закінчується разом із закінченням уроків. Прийшов додому – і зразу на вулицю»<sup>1529</sup>. Таке невідповідальне ставлення до навчання, на думку вчителя, є наслідком сімейного виховання, точніше – відсутності виховання, коли дитину змалку зовсім не привчали до роботи. Тепер семикласник Юрій вже не слухає матір, перемовляється з нею, розуміючи, що не може довести свою правоту, може грюкнути дверима. Щоправда, у школі поводить інакше: на зауваження вчителя реагує, обов'язково визнає свою провину. «В розмові з ним треба бути вимогливим, але не ображати його, тому що замовкне і не скаже жодного слова»<sup>1530</sup>.

Перед тим, як характеризувати успішність Юрія і загальний розумовий розвиток, учитель визначає особливості темпераменту хлопця: «Юрій має холеричний темперамент, хоч ще не зовсім яскраво виражений. Йому завжди потрібно нагадувати про стриманість і самовладання»<sup>1531</sup>.

---

<sup>1528</sup> Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ. 8.09.1969 – 22.09.1971...  
Арк. 21, зв. – арк. 25.

<sup>1529</sup> Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ. 8.09.1969 – 22.09.1971...  
Арк. 21, зв. – арк. 22, зв.

<sup>1530</sup> Там само.

<sup>1531</sup> Там само, арк. 23.

Наголошуючи на тому, що основою пізнання є увага, педагог визначає увагу учня як нестійку й конкретизує: «Він може зосередитися на чомусь цікавому і то ненадовго, він може слухати мимоволі, але свідомо спрямувати свою увагу не може»<sup>1532</sup>. Важливо, що вчитель відразу ж ставить перед собою завдання, спрямоване на підвищення уваги школяра: «Його потрібно тримати весь час у полі своєї уваги, спрямовувати його діяльність і наполегливо формувати інтерес до навчальної роботи, вміння володіти собою»<sup>1533</sup>.

Про глибоке психологічне розуміння вчителем свого вихованця свідчить те, що описуючи бідність і невизначеність мови Юрія («вживає нелітературні слова, не вміє користуватися художніми засобами») і стиль письма («нерозбірливе, некаліграфічне, неакуратне»), педагог зауважує: усне і письмове мовлення «ніби відбиває характер Юри»<sup>1534</sup>. Попри нестійку увагу, незібраність, несистематичне виконання домашніх завдань, «навчальний матеріал засвоює швидко, точно, вміє зробити висновки з тільки що розказаного, ...відповідає чітко, осмислено, навіть відтворює своїми словами»<sup>1535</sup>.

У характеристиці яскраво виражений індивідуальний підхід до учня: «Ось на уроці Юра дуже активний, руку підносить, розв'язує одну задачу, другу, і досить поглядом дати йому зрозуміти, що ти бачиш, як він працює, він почне старатись ще краще»<sup>1536</sup>. Водночас вчитель, підкреслюючи, що «Юра не має чіткої цілеспрямованості, не має твердих переконань, ясних принципів (хай ще дитячих, якими б він керувався в своїй діяльності)», доходить висновку: «Такі учні часто йдуть під вплив інших»<sup>1537</sup>. Характеристика захоплює об'єктивністю, всебічним знанням учня: «Незважаючи на те, що Юра росте бездоглядним, він відзначається серед товаришів чесністю, ніколи не траплялося, щоб у школі він що-небудь привласнив собі, щоб когось обдурив, зі сльозами на очах завжди скаже правду, він добрий, ніколи на таїть зла»<sup>1538</sup>.

Юрій любить фізичну працю. Відчувається, що ця риса характеру особливо імponує вчителю, оскільки описано її докладно, навіть із захопленням. Це ціла художня мініатюра, яка, на наш погляд, надзвичайно точно і яскраво передає радість вчителя від результатів свого – індивідуального – впливу на учня, тому подаємо її без скорочень: «Ходили ми весною до лісу. Застав дощ. Розвели вогнище. Грітись всі охочі, а збирати по дощі сушняк не дуже приємно. Зате Юрі підтримувати вогнище не потрібно нагадувати. Мокрий, але задоволений, він весь час мотається по лісу, збираючи сухі дрова. Дехто з учнів взяв велосипед, назад – грязюка, не потягнуть їх. І знову Юра допомагає безвідмовно. Юра завжди поділиться з товаришами. Чергує клас – Юра старший черговий на своєму ряду. Це діти довірили йому цей пост, і з своїми обов'язками він справиться добре.

---

<sup>1532</sup> Там само.

<sup>1533</sup> Там само.

<sup>1534</sup> Там само.

<sup>1535</sup> Там само, арк. 23, зв.

<sup>1536</sup> Там само, арк. 23, зв. – арк. 24.

<sup>1537</sup> Там само, арк. 24.

<sup>1538</sup> Там само, арк. 24, зв.

Проводили військову гру влітку, обрали Юру командиром. Його цінують в класі за хороші риси»<sup>1539</sup>.

Додамо, що визначивши працю осередком навчально-виховного процесу, В. Сухомлинський довів, що «школа базується не на учителів, не на учнів, а на праці. Він підкреслював, що школа й виховання обертаються навколо праці, як земля навколо сонця»<sup>1540</sup>. Саме цим пояснюється підвищена увага В. Сухомлинського до формування такої риси характеру, як працелюбність. Причому – і це яскраво демонструє наведена характеристика – саме індивідуальний підхід до учня сприяє формуванню любові до праці: якщо змалечку, в родині, Юрій не був привчений працювати, то у процесі навчання в школі, очевидно, у результаті продуманого й уміло організованого виховного впливу в нього сформувалася ця риса характеру.

Наприкінці характеристики вчитель окреслює заходи й ставить перед собою завдання, спрямовані на покращення особистих якостей та формування позитивних рис характеру учня: «На кожному уроці треба стежити за ним, щоб не випустити з поля зору. Особливу увагу слід звернути на своєчасний розвиток суспільно-корисних потреб»<sup>1541</sup>. Примітно, що педагог обґрунтовує свою позицію, спираючись на психологічні знання, очевидно, здобуті на шкільному психологічному семінарі: «Якщо потреби розвиваються стихійно, поза увагою батьків і вчителів, можна спостерігати розвиток одних потреб за рахунок інших. Надмірний розвиток у дитини потреби в різноманітних розвагах і відсутність потреби виконувати свої обов'язки може сприяти формуванню у неї різних негативних рис характеру: егоїзму, нечесності. По відношенню до Юри треба постійно здійснювати індивідуальний підхід, працювати не тільки з учнем, а й з батьками» (характеристика складена класним керівником Вовченко Г. Я.)<sup>1542</sup>.

Отже, проблема психолого-педагогічної характеристики учня перебувала у центрі уваги В. Сухомлинського протягом усього періоду його керівництва Павлиською СШ. Проаналізовані характеристики I половини 1950-х рр. та кінця 1960-х рр. дають підстави для висновку, що погляди Василя Олександровича на проблему психолого-педагогічної характеристики особистості учня не були сталими, а еволюціонували паралельно з розвитком педагогічного світогляду вченого, що яскраво відобразилось у змісті характеристик школярів, складених педагогами очолюваного ним колективу: від констатації рівня успішності учнів і пов'язаних з ним інтелектуальних якостей до глибокого проникнення у суть психічних процесів, вдумливого аналізу й з'ясування причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня, рекомендацій щодо шляхів покращення характеру вихованців. Пізнання учнів вчителями стало більш повним і глибоким, з

---

<sup>1539</sup> Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8.09.1969 – 22.09.1971... Арк. 21, зв. – арк. 24, зв., арк. 25.

<sup>1540</sup> Франгос Х. Від Сократа до В. Сухомлинського через Ж. Піаже та Л. Виготського / Х. Франгос // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 20.

<sup>1541</sup> Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлиської СШ. 8.09.1969 – 22.09.1971... Арк. 25.

<sup>1542</sup> Там само.

перевагою позитивних якостей в уявленнях про учнів. Розуміння учнів педагогами набуло творчого характеру, що виявилось в умінні визначити індивідуальну своєрідність особистості кожного учня, тенденції його розвитку, відобразити їх у психолого-педагогічній характеристиці і на її основі розробити програму індивідуального підходу до школяра.

### Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. : Н. П. Калениченко ; Собр., ред., предисл. М. В. Фоменко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. - №9. – С. 22-27.
3. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1977. – 107 с.
4. Балашов Е. И. Работа классного руководителя V-VII классов по изучению учащихся : автореф. дисс... канд. пед. наук / Е. И. Балашов. – М., 1954. – 16 с.
5. Войтик П. Д. Изучение учащихся учителем – путь повышения учебно-воспитательной работы школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / П. Д. Войтик. – Иркутск. – 1950. – 16 с.
6. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К., 1982. – 133 с.
7. Гусак М. В. Про деякі методи вивчення учнів / М. В. Гусак // Радянська школа. – 1972. - №9. – С. 46-50.
8. Здорова-Устинова Е. Н. Индивидуальный подход классного руководителя к учащимся в советской школе : автореф... дисс. канд. пед. наук / Е. Н. Здорова-Устинова. – М., 1952. – 11 с.
9. Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения / под ред. И. А. Каирова. – М.-Л., 1947. – 68 с.
10. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської СШ. 31.10.49-25.06.1951 / Павлівський державний педагогічно-меморіальний музей В.О. Сухомлинського, ППММС 12999, 120 арк.
11. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської СШ. 24.08.51-23.08.52 / Там само, ППММС 13000, 59 арк.
12. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської СШ на 1953-54 н.р. / Там само, ЛВ 13004, 97 арк.
13. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ / Там само, ЛВ 12994, 49 арк.
14. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ / Там само, ЛВ 1655, 40 арк.
15. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павлівської СШ. 09.10.1968–16.04.1969/ Там само, ЛВ 1656, 54 арк.

16. Книга протоколів засідань психологічного семінару Павліської СШ. 8.09.1969–22.09.1971 / Там само, ППММС 1657, 95 арк.
17. Кондратьєва С. В. Основи індивідуального підходу до учня / С. В. Кондратьєва, В. Н. Роздобудько. – К., 1975. – 46 с.
18. Костюк Г. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. - № 8. – С. 52-63.
19. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. - № 11. – С. 21-30.
20. Мільшин А. О. Щоденник класного керівника / А. О. Мільшин // Радянська школа. – 1972. - №9. – С. 50-52.
21. Основні документи про школу : збірник-довідник / упоряд. Є. С. Березняк. – К. : Радянська школа, 1973. — 359 с.
22. Педагогічна практика студентів : посібник / За ред. проф. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 252 с.
23. Польская О. Я. Психолого-педагогическая характеристика учащегося и классного коллектива : Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов / О. Я. Польская. – М. : Просвещение, 1972. – 80 с.
24. Постанови партії та уряду про школу. – К.; Х. : Рад. шк., 1947. – 152 с.
25. Рыданова И. И. Об индивидуальном подходе учителя к учащимся 3-4 классов начальной и средней школы в процессе обучения : автореф. дисс... канд. пед. наук / И. И. Рыданова. – М., 1954. – 15 с.
26. Самброс Г. Ф. Изучение учителем учащихся и составление на них психолого-педагогической характеристики (применительно к условиям пед. училищ) : автореф. дисс... канд. пед. наук / Г. Ф. Самброс. – М., 1954. – 18 с.
27. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
28. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд. : О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 14-24.
29. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія. Спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Шкільний світ. – 2015. - №4. – С. 21-41.
30. Сухомлинский В. А. Педагогическая характеристика ученика / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1953. - № 4. – С. 46-49.
31. Сухомлинский В. А. Письмо о педагогической этике / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1970. - № 11. – С. 48-52.
32. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 391-626.
33. Сухомлинський В. О. Етика відносин у педагогічному колективі школи / В. О. Сухомлинський // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua/id/482/?PHPSESSID=bc188b7934fecf891607fb102bfaf3a1>.



34. Унт И. Э. Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем : автореф. дис... канд. пед. наук / И. Э. Унт. – Тарту, 1955. – 18 с.
35. Урунтаева Г. А. Психолого-педагогическая характеристика как средство изучения ребенка / Г. А. Урунтаева // Мир образования – образование в мире. – 2011. - № 2. – С. 102-111.
36. Франгос Х. Від Сократа до В. Сухомлинського через Ж. Піаже та Л. Виготського / Х. Франгос // Початкова школа. – 1993. - № 10. – С. 18-20.
37. Хоменко К. До питання вивчення особистості учня та складання його характеристики / К. Хоменко // Праці республіканської психологічної конференції. – К. : Рад. школа, 1956. – Т. 6. – С. 68-73.
38. Хоменко К. Питання вивчення особистості учнів та складання психолого-педагогічних характеристик / К. Хоменко // Наук. записки НДІ психології УРСР. – К. : Рад. школа, 1959. – Т. 11. – С. 271-273.
39. Хоменко О. О. Вивчення особистості учня / О. О. Хоменко. – К., 1962. – 52 с.
40. Юрченко І. Я. Вивчення учнів – важлива умова піднесення ефективності навчально-виховного процесу / І. Я. Юрченко // Радянська школа. – 1972. - №9. – С. 44-45.
41. Яценко Т. С. Роль педагогічних знань у сприйманні педагогом учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей / Т. С. Яценко // Радянська школа. – 1977. - № 5. – С. 39.
-